

Erwachsenenbildung und Behinderung



Familienbildung

Elternbildung – Kinderwunsch – Ablösung vom Elternhaus

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

Dr. 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.

ISSN 0937-7468



Das Titelbild: Eine Familie aus fünf Händen - jede ist anders, aber alle sind voller Begeisterung bei der Sache.

© K.C. fotalia.de

Inhaltsverzeichnis

Editorial

Vera Tillmann, Karl-Ernst Ackermann, Eduard Jan Ditschek 2

Schwerpunktthema

Fabian van Essen: Eltern mit Lernschwierigkeiten als Teilnehmende inklusiver Familienbildung 3

Anneke Arlabosse: Kinderwunsch und Erwachsenenbildung 16

Thomas Schmidt: Zum Stellenwert von Freizeit- und Bildungsangeboten in familiären Übergangs- und Ablösungsprozessen 25



EINFACHE SPRACHE

Vera Tillmann: Familienbildung

33

Kontext Erwachsenenbildung

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Expertise für Erwachsenenbildung – Neues aus dem DIE 35

Stefanie Frings: Frauenbeauftragte – zwischen Artefakt und zwingender Notwendigkeit in Einrichtungen der Behindertenhilfe 40

Frauenbeauftragte in der WfbM. Der Blick aus der Praxis. Birgit Holtz im Interview mit Vera Tillmann 47

AKTIV FÜR INKLUSIVE ERWACHSENENBILDUNG
Emma Fawcett: „Ich will mich nicht an das Heim klammern“ – Lernen, selbständig zu leben, in einem Trainingswohnprojekt nahe bei Sankt Petersburg 49

Service: Literatur und Veranstaltungen

Neue Literatur zum Thema Erwachsenenbildung und Inklusion 55

Tagungen und Seminare 58

GEB – In eigener Sache

19. Mitgliederversammlung der GEB 61

Inklusive Erwachsenenbildung erleben. Rückblick auf die Fachtagung der GEB 63

Familienbildung

Dieses Heft bietet drei sehr unterschiedliche Zugänge zum Thema Familienbildung. Es geht um Bildungsangebote für Eltern (und ihre Kinder) und für Menschen, die Eltern werden wollen; es geht aber auch darum, wie Bildung bei der Loslösung vom Elternhaus helfen kann.

Fabian van Essen macht in seinem Beitrag deutlich, dass die Anbieter von Familienbildung versuchen müssen, auch die Eltern zu erreichen, die fördernde Unterstützung besonders dringend brauchen, aber nicht gewohnt sind, an Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung teilzunehmen. Inklusive Elternbildung muss lebensweltlich und biographisch orientierte Kommunikationsprozesse organisieren, die methodisch-didaktisch so gestaltet sind, dass alle Teilnehmenden „gleichwertig teilhaben können“.

Wie *Anneke Arlabosse* mit ihrem Beitrag zum Thema „Kinderwunsch“ deutlich macht, müssen Menschen mit Lernschwierigkeiten noch immer viele Hürden überwinden, wenn sie eine Familie gründen und Eltern werden wollen. Bildung kann für sie eine Art ‚Türöffner‘ sein, mit dem sie ihren Wunsch nach Heirat und Kindern bekräftigen, indem sie sich die Kompetenzen aneignen, die sie brauchen, wenn sie sich Kinder wünschen und gute Eltern sein wollen.

Die Teilnahme an Freizeit- und Bildungsveranstaltungen kann auch dazu dienen, die Ablösung von erwachsenen Kindern mit Lernschwierigkeiten vom Elternhaus vorzubereiten. *Thomas Schmidt* beschreibt die Funktionen verschiedener Freizeit und Bildungsangebote in diesem Ablöseprozess. Er gibt damit nicht zuletzt

den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Einrichtungen der Behindertenhilfe wertvolle Hinweise für eine effektive und erfolgreiche Unterstützung von Familien, die den Ablösungsprozess bewusst in die Wege leiten und steuern wollen.

Die drei Beiträge zu unserem Schwerpunktthema werden wie gewohnt von *Vera Tillmann* in einfacher Sprache zusammengefasst. Aus aktuellem Anlass widmen sich danach zwei Beiträge dem Thema Frauenbeauftragte in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). *Stefanie Frings* und *Birgit Holtz* kommentieren die Novellierung der Werkstätten-Mitwirkungsverordnung, die vorsieht, dass ab 2017 speziell geschulte Beauftragte die weiblichen Beschäftigten über ihre Rechte informieren und sie in schwierigen Situationen unterstützten sollen.

In der Rubrik „Kontext Erwachsenenbildung“ finden Sie auch wieder die Neuigkeiten aus dem *Deutschen Institut für Erwachsenenbildung* (DIE). Außerdem setzen wir die Serie von Berichten über Aktivistinnen und Aktivisten der inklusiven Bildungsarbeit fort. Dieses Mal stellt *Emma Fawcett* ein Projekt aus Russland vor, das dazu dient, Menschen mit Lernschwierigkeiten aus großen Wohn- und Betreuungseinrichtungen herauszuführen und sie zu einem Leben in der eigenen Wohnung oder in einer Wohngemeinschaft zu befähigen.

Abschließend geben wir Ihnen einen Kurzbericht von der 19. Mitgliederversammlung der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung sowie einen Rückblick auf die GEB-Fachtagung in Osterholz-Scharmbeck.

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

Fabian van Essen

Eltern mit Lernschwierigkeiten als Teilnehmende Inklusiver Familienbildung

1. Einleitung

Spätestens seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) geht es nicht mehr um die Frage, ob Menschen, die als geistig behindert gelten (und die hier als Menschen mit Lernschwierigkeiten bezeichnet werden; zur Begründung sowie zur Begriffsdiskussion siehe den „Exkurs“ am Ende dieses Beitrags), Kinder bekommen sollten. Sie haben das Recht dazu. Durch den Artikel 23 der BRK haben sich die Vertragsstaaten dazu verpflichtet, dass „das Recht von Menschen mit Behinderungen auf freie und verantwortungsbewusste Entscheidung über die Anzahl ihrer Kinder und die Geburtenabstände sowie auf Zugang zu altersgemäßer Information sowie Aufklärung über Fortpflanzung und Familienplanung anerkannt wird und ihnen die notwendigen Mittel zur Ausübung dieser Rechte zur Verfügung gestellt werden“ (BRK, Artikel 23, Absatz 1b). Es müsste also darum gehen, wie Eltern mit Lernschwierigkeiten bei Bedarf unterstützt und begleitet werden könnten beziehungsweise was notwendige Mittel zur Ausübung dieser Rechte sind. Dennoch wird die Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten kontrovers und im Vergleich zu anderen Themen emotionsgeladen diskutiert: „Die mögliche Kollision von Kindeswohl und Elternrecht (Dettenborn 2010), die in sämtlichen Eltern-Kind-Konstellationen auftreten kann, wird im Falle einer intellektuellen Beeinträchtigung der (potentiellen) Eltern als

besonders gravierend und nahezu unabweichlich erlebt“ (Orthmann Bless/Chevalley/Hellfritz 2015, S. 364).

Hartnäckig halten sich Mythen, die ein entwicklungsförderliches Aufwachsen von Kindern von Eltern mit Lernschwierigkeiten per se infrage stellen, etwa: Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten kommen ebenfalls ‚geistig behindert‘ zur Welt; Eltern mit Lernschwierigkeiten missbrauchen und vernachlässigen ihre Kinder; Eltern mit Lernschwierigkeiten können elterliche Fähigkeiten nicht erlernen (vgl. Lenz/Riesberg/Rothenberg/Sprung 2010, S. 25). Obwohl diese Mythen mittlerweile als widerlegt beziehungsweise relativiert gelten, bestimmen sie nach wie vor die Diskussion um und den Umgang mit Eltern mit Lernschwierigkeiten (vgl. Prangenberg 2015). Es handelt sich weiterhin um ein polarisierendes Thema: „Elternschaft bei Menschen mit geistiger Behinderung wird als konfliktreiche Thematik wahrgenommen. Die Reaktionen darauf reichen von Ignoranz über Fehleinschätzungen bis hin zu emotionsgeladener Fürsprache oder Ablehnung“ (Orthmann Bless 2013, S. 22). Im Rahmen des Beitrags soll jenseits dieser aufgeladenen Diskussionsdynamiken differenziert thematisiert werden, inwiefern Erwachsenenbildung Eltern mit Lernschwierigkeiten sinnvoll begleiten und unterstützen könnte. Ausgehend von empirischen Erkenntnissen soll vor allem herausgearbeitet werden, welchen Nutzen inklusive Eltern- und Familienbildung entfalten und wie sie ausgestaltet sein könnte.

2. Elternschaft im Kontext sozialer Isolation

National und international gibt es bislang nur wenige Studien zur Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Pixa-Kettner 2015; Orthmann Bless/Hellfritz 2016; eine Übersicht zur Entwicklung der Kinder siehe Orthmann Bless/Chevalley/Hellfritz 2015). Für die Frage nach inklusiver Eltern- und Familienbildung sind insbesondere die folgenden Erkenntnisse relevant:

- Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten scheinen ein erhöhtes Risiko für Entwicklungsbeeinträchtigungen in gesundheitlicher, kognitiver, sprachlicher und sozial-emotionaler Hinsicht zu haben.
- Dieses erhöhte Risiko lässt sich jedoch nicht linear von einer kognitiven Beeinträchtigung ableiten, sondern steht in einem engen Zusammenhang mit familienbezogenen Merkmalen wie zum Beispiel „soziale Isolation, eigene Vernachlässigungs- oder Misshandlungserfahrungen der Eltern, demografische Merkmale wie geringes Einkommen, niedriges Bildungsniveau, prekäre Beschäftigungssituation“ (Orthmann Bless/Chevalley/Hellfritz 2015, S. 368).
- Kompetenzerwerb bei Menschen mit Lernschwierigkeiten im Sinne angemessenen elterlichen Verhaltens ist möglich.
- Einen besonders wichtigen Faktor für entwicklungsförderliches elterliches Verhalten stellt soziale Unterstützung dar (vgl. Pixa-Kettner 2007a; Orthmann Bless/Chevalley/Hellfritz 2015; Orthmann Bless/Hellfritz 2016).

Eltern mit Lernschwierigkeiten darf demnach die Kompetenz zu angemessenem elterlichen Verhalten nicht pauschal abgesprochen werden: „Auch wenn es bei einzelnen Elternschaften erhebliche Probleme gab, sind nach dem derzeitigen Stand der Kenntnisse keine verallgemeinerbaren, behinderungsspezifischen Probleme mit der Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung zu erkennen, die es rechtfertigen würden, die ganze Gruppe zu sanktionieren“ (Pixa-Kettner 2007b, S. 3). Gefragt ist vielmehr eine systemische Perspektive, die die gesamte Familiensituation (und damit auch die biographischen Kontexte innerhalb der Familie) in den Blick nimmt. Diese systemische Perspektive muss einerseits für jedes Elternteil ganz individuell eingenommen werden. Dennoch gleichen sich andererseits bei aller Heterogenität der Personengruppe die Lebenswege von vielen Menschen mit Lernschwierigkeiten in Bezug auf ihre Lebensgestaltungsmöglichkeiten in hohem Maße.

Bei einem Blick auf die in den Lebensbereichen formale Bildung, Beschäftigung und Wohnsituationen typischen Lebensverläufe von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Deutschland werden institutionalisierte Exklusionsprozesse, die zu gesellschaftlicher Isolierung führen, schnell deutlich: Während noch 90 Prozent der Kinder mit Behinderung eine Kindertageseinrichtung besuchen (vgl. Teilhaberbericht 2016), gehen nur 7,9 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit dem so genannten Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen ohne Behinderung auf allgemeine Schulen (Klemm 2015) – damit ist dies der Förderschwerpunkt mit der niedrigsten Inklusi-

onsquote. Die übrigen Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten lernen in Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, wo sich ausschließlich Kinder und Jugendliche mit so genannten geistigen Behinderungen befinden.

Der erste Arbeitsmarkt ist Menschen mit Lernschwierigkeiten nahezu verschlossen. Ca. 90% der Abgängerinnen und Abgänger einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wechseln in eine Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) (vgl. BMAS 2008; Becker 2017). Die Wechselquote von einer WfbM auf den ersten Arbeitsmarkt ist extrem gering und liegt bei weit unter einem Prozent (vgl. Becker 2017). Hinzu kommt, dass ca. 60 Prozent der erwachsenen Menschen mit Lernschwierigkeiten bei ihrer Familie leben (vgl. Groß 2014) und die übrigen 40 Prozent zum Großteil in stationären Wohn- einrichtungen und nur selten ambulant unterstützt in eigenen Wohnungen (vgl. Teilhaberbericht 2016).

Der typische Lebensverlauf von Menschen mit Lernschwierigkeiten findet demnach in institutionalisierten Sonderwelten statt. Das hat Konsequenzen in Bezug auf die Möglichkeiten, belastbare soziale Beziehungen zu Menschen aus ganz unterschiedlichen Lebensbereichen aufzubauen. In ihrer Analyse von aktuellen Studien zur Wohn- und Lebensqualität kommt Tamina Stiefs zu dem Fazit: „In allen betrachteten Studien scheinen die sozialen Netzwerke von Menschen mit Behinderung relativ klein, wohnortnah und dicht vernetzt zu sein“ (Stiefs 2017, S. 109). Die engste Verwandtschaft sowie Mitarbeitende und Mitbewohnerinnen und Mitbewohner in den

Wohneinrichtungen stellen die wichtigsten Bezugspersonen dar. Dies deckt sich mit internationalen Studien, die zu dem Ergebnis kommen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten auf weniger soziale Unterstützung zurückgreifen können als Menschen ohne Lernschwierigkeiten (vgl. Orthmann Bless/Chevalley/Hellfritz 2015).

3. Inklusive Eltern- und Familienbildung

Welche Schlussfolgerungen können aus diesen empirischen Erkenntnissen für eine inklusive Eltern- und Familienbildung gezogen werden, die die Personengruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten adressiert? Ihren rechtbasierten Legitimationszusammenhang erfährt ein solches Bildungsangebot durch die BRK:

Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner tertiärer Bildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden“ (BRK 2010, Artikel 24, Absatz 5).

Das bedeutet, dass Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten Angebote vorhalten müssen. Diese können, so wie andere Angebote in der allgemeinen Erwachsenenbildung auch, sowohl zielgruppenspezifisch als auch mit Blick auf heterogene Zielgruppen hin konzipiert sein. Mit Bezug auf Schlutz (vgl. 2011, S.

143) beschreibt Ditschek drei Zugänge zu inklusiver Erwachsenenbildung:

- Alle können nach ihren Bedürfnissen und Erfahrungen an allgemeiner Erwachsenenbildung teilnehmen und kommen damit aus Sondereinrichtungen heraus.
- Die allgemeine Erwachsenenbildung macht gezielte Angebote zur Qualifizierung und Stabilisierung für Menschen mit besonderen Bedürfnissen.
- Es gibt bewusst geplante gemeinsame Lernprozesse von Menschen mit und ohne Behinderungen (Ditschek 2013, S. 8).

An dieser Stelle soll die dritte Herangehensweise an inklusive Eltern- und Familienbildung in den Blick genommen werden. Eltern- und Familienbildung wird dabei verstanden als ein Bildungsangebot, das „auf Phasen und Situationen in der Familienentwicklung durch Information und Erweiterung von Handlungskompetenzen“ (Pettinger/Rollik 2005, S. 4) vorbereitet. Überdies kann Eltern- und Familienbildung dazu beitragen, elterliche Fähigkeiten, verstanden in dem folgenden Sinne, zu stärken: „Fähigkeit, Bedürfnisse des Kindes nach körperlicher Versorgung und Schutz zu erfüllen; Fähigkeit, dem Kind als stabile und positive Vertrauensperson zu dienen; Fähigkeit, dem Kind ein Mindestmaß an Regeln und Werten zu vermitteln; Fähigkeit, einem Kind grundlegende Lernchancen zu eröffnen“ (Kindler 2006, S. 62/3).

Eine Eltern- und Familienbildung, die Eltern mit Lernschwierigkeiten in diesen Fähigkeiten stärken soll, muss berücksichtigen, dass sie es mit Menschen zu tun hat, die in der Regel einkommensschwach sind und formal über

ein niedriges Bildungsniveau verfügen. Das ist insofern bedeutsam, als ein Präventionsdilemma in Bezug auf Eltern- und Familienbildung zu beobachten ist: „Diejenigen Eltern, bei denen aufgrund ihrer allgemeinen Lebensbedingungen davon ausgegangen werden kann, dass sie am stärksten einen Bedarf nach Gesundheitsförderung und Prävention, aber auch nach Unterstützung, Beratung und Begleitung in der Erziehung haben könnten, nehmen am seltensten an Elternbildungskursen teil“ (Hartung/Kluwe /Sahrai 2010, S. 29).

Es sind vor allem einkommensstarke Eltern mit hohem formalem Bildungsgrad, die traditionell die Angebote der Eltern- und Familienbildung in Anspruch nehmen. Daraus hat sich auch in Bezug auf die Gestaltung von Lernformaten eine starke Orientierung an bildungsbürgerlichen Vorstellungen ergeben. Diese zeichnen sich zum Beispiel durch hierarchische Rollenverteilungen zwischen Lehrenden und Lernenden aus sowie durch eine Konstruktion von Lernarrangements, die vor allem auf kognitive Lernprozesse abzielen. Damit werden vornehmlich diejenigen Eltern erreicht, die es gewohnt sind, in eher formalisierten Settings, kognitionsorientiert und nach festgelegten Leistungen strebend zu lernen (vgl. van Essen 2016).

Eltern, die eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besucht haben, fühlen sich von einer solchen Ausgestaltung von Bildungsangeboten vermutlich weniger angesprochen. Hinsichtlich einer stark ausgeprägten Heterogenität in Lerngruppen, an denen Eltern mit und ohne Lernschwierigkeiten teilnehmen, kann eine inklusive Eltern- und Familienbildung zudem nicht auf

curricular festgelegte, objektive und am Ende des Bildungsangebots abfragbare Lerninhalte abzielen. Sie muss vielmehr auf die Individualität eines jeden Elternteils eingehen können und es ihm ermöglichen, ausgehend von sich und der eigenen Biographie teilzuhaben: „Was mit Familie, Erziehung und Bildung verbunden wird, wird erst dann deutlich und ergibt erst dann einen Sinn, wenn es in den Alltagskontext eingeordnet wird. Will man Benachteiligungen entgegenwirken, gilt es zunächst, diese Eigenlogiken zu verstehen“ (Bremer/Kleeman-Göhring 2012, S. 19). Eine so verstandene inklusive Eltern- und Familienbildung, die ausgehend von den subjektiven Relevanzschemata einer jeden Teilnehmerin und eines jeden Teilnehmers her gedacht ist, ist vor allem auf zwei Ebenen voraussetzungsreich: auf der Ebene der Haltung sowie methodisch-didaktisch.

3.1 Haltung und Methodik

Unter Bezugnahme auf Haeberlin (vgl. 1999, S. 135 ff.) zählt Ackermann Haltungselemente auf, die von „zentraler Bedeutung für eine inklusive Erwachsenenbildung“ sind: ideologische Offenheit, Glaube an Bildbarkeit und Bildungsrecht für alle, Engagement für Selbständigkeit und Lebensqualität für alle (vgl. Ackermann 2012, S. 29). Erforderlich ist somit eine Haltung, wie sie auch im Kontext einer dialogischen Zusammenarbeit mit Eltern beschrieben wird. Dabei geht es um eine Grundhaltung, die geprägt ist von Achtsamkeit, der Anerkennung der Würde eines jeden Menschen, durch eine Orientierung an demokratischen Grundsätzen wie Partizipation, Beteiligungsrechten und Gleichberechtigung sowie durch die Annahme, dass sich

jeder Mensch selbstverantwortlich und autonom entwickeln kann (vgl. Tschöpe-Scheffler 2013). Gefragt ist damit eine Haltung, die in einem scharfen Kontrast zu klassischen Lehr-Lern-Verständnissen und auch zu der Vorstellung einer evidenzbasierten Durchplanbarkeit von Bildungsangeboten steht (siehe Kasten nächste Seite).

Inklusive Eltern- und Familienbildung zeichnet sich vor allem durch eine Hinwendung zum Ungewissen, zum Unbekannten, zum Diffusen und zum Offenen aus. Lernprozesse sind aus einem solchen Verständnis kaum steuerbar, geschweige denn vorhersehbar. Das Handeln als Leitung eines Angebots der Eltern- und Familienbildung wird damit vielmehr zu einem geradezu künstlerischen Akt, so wie es Dederich in seiner These von der „Pädagogik als Kunst“ beschreibt: „Von Pädagogik als Kunst zu reden, heißt demnach, sehr stark von den beteiligten Menschen, ihren individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten, von Prozessen der Interaktion und Kooperation auszugehen. Es geht insofern um das Arbeiten mit aktuellen personalen – auch lebensweltlichen und biographischen –, situativen, thematischen und materialen Gegebenheiten, die als integrale Bestandteile des pädagogischen Prozesses verstanden werden und sich gezielter Steuerung entziehen“ (Dederich 2012, S. 100).

Eine solche Grundhaltung lässt sich sicher nicht ‚verordnen‘ und erfordert Professionalisierungs- und Selbstreflexionsprozesse, gerade mit Blick auf die Teilnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten an inklusiver Eltern- und Familienbildung. Denn Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkei-

In Anlehnung an die dialogische Zusammenarbeit mit Eltern könnten die folgenden Perspektiven Leitgedanken einer inklusiven Eltern- und Familienbildung darstellen:

- von einer Haltung des Wissenden („Ich weiß schon, was für dich gut ist!“) zu einer Haltung des ‚Nichtwissens‘;
- von pädagogisch-didaktischen Absicherungen zum Interesse an dem Unbekannten und Fremden;
- von intentionalen Erziehungsstrategien zum Präsent-Sein und in ‚Resonanzgehen‘;
- von generalisierbaren und instrumentalisierbaren Methoden und Konzepten zur Subjektorientierung;
- vom hierarchischen Rollenverständnis zu einer dialogischen Begegnung;
- von Eindeutigkeiten zur Akzeptanz von Vielfalt;
- vom pädagogischem Aktionismus zum Innehalten und ‚in der Schwere behalten‘;
- vom Perfektionismus zur Fehlerfreundlichkeit;
- von der Fremderziehung zur Selbstreflexion und Selbsterziehung;
- vom ‚starken Denken‘ zum ‚schwachen Denken‘;
- von der Output-Orientierung zur Prozessorientierung;
- von Belehrungen und ‚fürsorglichen Belagerungen‘ zum selbstgesteuerten, entdeckenden und erfahrungsorientierten Lernen“ (Tschöpe-Scheffler 2014, S. 40)

ten fand in den vergangenen Jahrzehnten vor allem im System der Behindertenhilfe, und kaum in Einrichtungen der allgemeinen erwachsenbildnerischen Institutionen statt (vgl. Ackermann 2012). Zudem wird inklusive Erwachsenenbildung in der Behindertenpädagogik im Vergleich zu anderen Feldern der Bildung vernachlässigt: „Ihr Problem (also das Problem der Behindertenpädagogik) ist die Fixierung auf schulische Bildungsprozesse und die normative Überhöhung des Inklusionsbegriffs. Nicht von ungefähr ist die Beschäftigung mit dem wenig formalisierten Bereich der Erwachsenenbildung bisher in dieser Disziplin systematisch wenig ausgeprägt“ (Burtscher/Ditschek/Ackermann/Kil/Kronauer 2013, S. 13). Eine intensive Auseinandersetzung mit Fragen der Grundhaltung im Kontext inklusiver Eltern- und Familienbildung scheint daher angebracht. Die Perspektive der dialogischen Zusammenarbeit mit Eltern könnte dabei sinnvolle Impulse liefern.

Die beschriebenen Haltungs-Aspekte haben natürlich auch Einfluss auf methodisch-didaktische Fragestellungen. Die Hinwendung zum Subjektiven und damit zum Ungewiss-Diffusen bedeutet nicht die Abgabe von Gestaltungs- und auch Steuerungsmöglichkeiten. Im Gegenteil, kontext- und personensensibles Leiten eines Angebots der Eltern- und Familienbildung erfordert Präsenz, Aufmerksamkeit und Handlungswillen – jenseits einer Illusion der Durchplanbarkeit:

Vielmehr kommt es auf Seiten der Pädagogen auf die Fähigkeit der kontextsensiblen Wahrnehmung und des angemessenen Umgangs mit dem situativ Entstehenden an. Hierzu gehören eine Geschicklich-

keit der Interaktion und Kommunikation sowie die Fähigkeit, trotz des Mitschwingens mit der Situation ein gewisses Maß an Exzentrizität und damit an Überblick zu bewahren, was Voraussetzung dafür ist, eine Situation souverän zu gestalten. Dabei sind eine Freude an der Sache und ein Gefühl des Wohlwollens und der Sympathie für die Lernenden ebenfalls von Bedeutung (Dederich 2012, S. 100).

Mit Blick auf die konkrete Umsetzung eines Bildungsangebots, und damit mit Blick auf konkrete Übungen, Methoden und Materialien, ist es im Kontext von Lerngruppen mit Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten wichtig, dass die Themen für alle gleichermaßen subjektive Bedeutsamkeit entfalten können. Zudem müssen alle Mitglieder der Gesamtgruppe gleichwertig teilhaben können. Das bedeutet, dass die Übungen, Methoden und Materialien so gestaltet sein müssen, dass sie keine Lese- und Rechtschreibfähigkeiten sowie Vorerfahrungen in akademisch geprägten Bildungssituationen voraussetzen.

4. Inklusive Eltern- und Familienbildung am Beispiel des family-Programms

Wie eine solche inklusive Eltern- und Familienbildung aussehen könnte, wird im Folgenden am Beispiel des family-Programms erläutert. Im family-Programm treffen sich regelmäßig Eltern, deren Kinder sich am Übergang von der Kita in die Grundschule befinden. Diese Phase ist für den Kontext der Eltern mit Lernschwierigkeiten besonders relevant: Es

wurde nachgewiesen, dass viele Eltern mit Lernschwierigkeiten erhöhten Stress empfinden, wenn die Kinder das Schulalter erreichen (vgl. Orthmann Bless/Hellfritz 2016). Im Rahmen ihrer Evaluation zur Begleiteten Elternschaft in Deutschland kommen Orthmann Bless/Hellfritz außerdem zu dem Schluss, dass den Eltern mit Lernschwierigkeiten ab dem Schulalter „die Bewältigung elterlicher Rollenanforderungen weniger gut“ gelingt (Orthmann Bless/Hellfritz 2016, S. 23). Mit der Platzierung des family-Programms zeitlich in der Phase des Übergangs in die Grundschule sowie örtlich in sozio-ökonomisch benachteiligten Stadtteilen wird die Annahme verbunden, besonders viele derjenigen Eltern erreichen zu können, die ansonsten weniger zugänglich für Bildungsfragen sind.

Die Elterntreffen werden von ausgebildeten so genannten family-Begleiterinnen und family-Begleitern moderiert. Die Methoden und Materialien sind so gestaltet, dass auch Analphabetinnen und Analphabeten teilnehmen können. Inhaltlich ist das family-Programm in drei Phasen eingeteilt:

- *Mein Kind lernt immer (Phase 1):* Diese ersten Elterntreffen zielen vor allem darauf ab, für das Thema Bildungsbegleitung im Alltag zu sensibilisieren und entsprechende Unterstützungsstrategien zu erarbeiten.
- *Mein Kind kommt in die Schule (Phase 2):* Die zweite Phase der Elterntreffen dreht sich um den bevorstehenden Übergang von der Kita in die Grundschule. Hierbei geht es sowohl um die Perspektive der Eltern (Befürchtungen, Ängste, Gesprächsbedarfe) als auch um die Perspektive der Kinder auf den Übergang.

- *Mein Kind wird selbstständig (Phase 3):* In dieser dritten Phase wird die neue Selbstständigkeit des Kindes nach dem Schuleintritt thematisiert sowie die daraus resultierenden Veränderungen innerhalb der Familie.

Alle diese Themen sind selbstverständlich auch für Eltern mit Lernschwierigkeiten relevant. Wie die Auseinandersetzung mit diesen Inhalten methodisch so aufbereitet werden kann, dass sie anschlussfähig sind an die Lebensrealitäten von ganz unterschiedlichen Menschen – mit und ohne Lernschwierigkeiten, mit und ohne Migrationshintergrund, mit und ohne Hochschulabschluss und so weiter – wird am Beispiel des fünften Elterntreffens dargestellt. Hier steht der Eintritt in die Grundschule kurz bevor. Für die Übung „Die Schule fängt an, wie fühlt es sich an?“ werden im Raum fünf Fotos, die sich im Handbuch für die familiY-Begleiterinnen und familiY-Begleiter befinden, aufgehängt. Auf ihnen sind zum Beispiel eine Autobahn, ein Irrgarten oder eine Baustelle abgebildet. Die Eltern werden nun gebeten, sich demjenigen Bild zuzuordnen, das am ehesten ihre aktuelle Gefühlslage zum bevorstehenden Übergang ihres Kindes in die Grundschule widerspiegelt. Die Auswertung findet entlang folgender Fragen statt: Warum habe ich dieses Bild ausgewählt? Fühle ich mich wohl damit? Wenn nicht, welcher Gefühlsstandort wäre mir lieber? Diese Vorgehensweise ermöglicht einen eher emotional geleiteten Zugang zu ganz konkreten Themen der Eltern, die zum Beispiel aktuelle Herausforderungen, spezifische Handlungsstrategien und Informationsbedarfe umfassen können. Die familiY-Begleiterinnen und familiY-Begleiter, aber auch die anderen Eltern der

Gruppe haben damit eine gute Grundlage, bedürfnisorientiert und gezielt Unterstützung anzubieten. Zur Vorbereitung auf das sechste Elterntreffen bitten die Eltern ihre Kinder, ein Bild dazu zu malen, wie sie sich den ersten Schultag vorstellen. Diese Bilder bringen die Eltern zum nächsten Treffen mit. Die familiY-Begleiterinnen und familiY-Begleiter haben dann zum einen die Möglichkeit, an die konkreten Alltagsrealitäten der Eltern anzuknüpfen. Zum anderen eignen sich die Bilder gut dazu, die möglicherweise unterschiedlichen Perspektiven der Kinder und der Eltern auf den Übergang in die Grundschule abzubilden und zu thematisieren.

Damit eine solchermaßen gestaltete gemeinsame Auseinandersetzung im Rahmen inklusiver Eltern- und Familienbildung gelingen kann, sind einige die Rahmenbedingungen und Vorbereitung betreffende Aspekte zu beachten:

- Die Veranstaltung sollte zielgruppengerecht für Eltern mit Lernschwierigkeiten (zum Beispiel in Leichter Sprache oder als Informationsveranstaltungen in Wohneinrichtungen oder in Werkstätten für behinderte Menschen) und für Eltern ohne Lernschwierigkeiten beworben werden.
- Die Räumlichkeiten müssen barrierefrei und niedrigschwellig erreichbar sein. Eltern mit Lernschwierigkeiten müssen die Möglichkeit haben, personelle und technische Assistenz in Anspruch zu nehmen.
- Kurs-Leitungen müssen im Umgang mit solch heterogenen Lerngruppen erfahren oder geschult sein. Insbesondere in der Erwachsenenbildung sind Bildungsveranstaltungen für

Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten noch selten. Eine wichtige Aufgabe von Kurs-Leitungen besteht deshalb darin, eine konstruktive Gruppendynamik zu befördern. Dabei ist zu Beginn insbesondere aufgrund der sozialen Isolierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu beachten, dass es Menschen ohne Lernschwierigkeiten häufig nicht gewohnt sind, Kontakt zu ihnen zu haben (und umgekehrt). Team-Teaching ist – wie in vielen anderen Bildungszusammenhängen im Kontext von heterogenen Lerngruppen auch – hilfreich.

Mit Blick auf die Thematik Eltern mit Lernschwierigkeiten wäre dabei die Qualifizierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu Fachkräften in der Eltern- und Familienbildung sehr zielführend, da diese über eine herausragende Expertise bezüglich der Lebensrealitäten von Menschen mit Behinderung verfügen. Bezüglich des Bildungsorts Hochschule ist die Qualifizierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu Bildungsfachkräften bereits erfolgreich gelungen (vgl. van Essen 2017).

5. Eltern- und Familienbildung und soziale Kontakte

Inklusive Eltern- und Familienbildung kann Menschen mit Lernschwierigkeiten dabei unterstützen, ihre Rolle als Eltern kompetent wahrzunehmen. Dazu gehört auch, ihren Kindern ein Aufwachsen in einem anregungsreichen Entwicklungsumfeld zu ermöglichen. Ein Hindernis, insbesondere in Bezug auf ältere Kinder, scheinen fehlende informelle Beziehun-

gen zu anderen Familien darzustellen (vgl. Orthmann Bless/Hellfritz 2016, S. 52). Dass diese fehlen, ist angesichts der institutionalisierten Lebensverläufe in Parallel-Sonderwelten nicht verwunderlich. Inklusive Eltern- und Familienbildung – sensibel, vielfaltsorientiert, nicht auf Leistungen ausgerichtet, kompetent moderiert und alle gleichermaßen wertschätzend – kann zu solchen informellen Beziehungen beitragen, die über die Angebote der Eltern- und Familienbildung hinausgehen und die den Kindern neue Welten eröffnen. In ihrer aktuellen Studie zur Begleiteten Elternschaft kommen Orthmann Bless und Hellfritz zu folgender Empfehlung, wobei sie gleichzeitig die Hürden ansprechen, die es zu überwinden gilt, wenn diese Empfehlung umgesetzt werden soll:

Darüber hinaus empfehlen wir, den Kindern Kontakte zu anderen Familien zu erschließen. Dass Kinder am familiären Leben von Schul- oder Vereinskameraden teilhaben, sei es zu besonderen Anlässen, wie Kindergeburtstagen oder Wochenendausflügen, oder im normalen Alltag, wie z.B. zum Abendessen, gehört zu den Gepflogenheiten in unserer Kultur. Diese Kontakte entstehen in der Regel spontan. Für Kinder geistig behinderter Eltern bestehen diesbezüglich oft größere Hürden, z.B. aufgrund gegenseitiger Vorurteile oder weil beeinträchtigte Eltern die erwartete Gegenseitigkeit nicht leisten (können) (Orthmann Bless/Hellfritz 2016, S. 56).

Inklusive Eltern- und Familienbildung könnte eine Möglichkeit darstellen, solche Hürden abzubauen.

EXKURS: Menschen mit Lernschwierigkeiten

Anstelle von Bezeichnungen wie geistige Behinderung, kognitive Beeinträchtigung oder intellektuelle Behinderung wurde für diesen Beitrag die Beschreibung ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ gewählt, was der Selbstbeschreibung der Organisation Menschen zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V., einem Verein von und für Menschen, die als geistig behindert bezeichnet werden, entspricht. Der Verein begründet das so:

Früher hat man uns viele Namen gegeben: Irre, Idioten, Geisteskranke oder Schwachsinnige. Diese Wörter sind sehr schlimm. Sie machen uns schlecht. Später hat man uns den Namen ‚geistig Behinderte‘ gegeben. Man hat gedacht, der Name ist besser als die anderen Wörter. Wir von Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e. V. finden die Wörter ‚geistig behindert‘ nicht gut. Sie machen uns schlecht. Bei den Worten ‚geistig behindert‘ denken viele Menschen: Wir sind dumm. Wir können nichts lernen. Das stimmt nicht! Wir lernen anders. Wir lernen manchmal langsamer oder brauchen besondere Unterstützung. Deshalb wollen wir Menschen mit Lernschwierigkeiten genannt werden (Mensch zuerst, o.J.).

Aus diesem Begründungszusammenhang lässt sich herauslesen, dass ‚Lernschwierigkeiten‘ der Beschreibung ‚geistig behindert‘ vor allem aus Stigmatisierungsgründen vorgezogen wird. Die Bezeichnung ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ kann jedoch ebenfalls problematische Assoziationen auslösen. Durch seine Verwendung besteht die Gefahr ei-

ner defizitorientierten und eher an einem individuellen Modell von Behinderung orientierten Sichtweise. Die Bezeichnung ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ suggeriert, dass die Schwierigkeiten unänderlich in der Person liegen. Dabei ist jeder Mensch in der Lage, zu lernen, und tut dies auch ständig: „Man kann nicht nicht lernen“ (Woodtli 2016, o.S.).

Schwierigkeiten entstehen erst dann, wenn das Lernen zum einen in einen Bezug zu bestimmten Normen und Kriterien gesetzt wird, wie zum Beispiel zu den Anforderungen an eine Abitur-Klausur. Menschen, die als geistig behindert bezeichnet werden, sind in der Regel aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten nicht in der Lage, schulischen Anforderungen auf Abitur-Niveau zu entsprechen. Mit dem Lernen an sich hat jedoch niemand Schwierigkeiten. In der Beschreibung ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ schwingt daher implizit mit, dass es ein Problem darstellt, wenn man bestimmten Lern-Anforderungen, die eine besonders hohe gesellschaftliche Wertschätzung erfahren, nicht entsprechen kann. Zum anderen können auch dann Lernschwierigkeiten entstehen, wenn das Passungsverhältnis zwischen den umweltbezogenen Lernbedingungen und den personenbezogenen Voraussetzungen unstimmig ist. Eine rein auf das Individuum bezogene Betrachtungsweise greift an dieser Stelle zu kurz; vielmehr sollten die Wechselwirkungen zwischen Individuum und Umwelt im Mittelpunkt stehen. Gerade im Hinblick auf das Feld der Erwachsenenbildung scheint die Beschreibung ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ daher mit Blick auf erfolgreiche Lernprozesse problematisch konnotiert. Intensive Bildungsprozesse finden vor allem in Settings statt, die an-

schlussfähig an die Vorerfahrungen und an die Interessen der Lernenden sind. Von Vorneherein Schwierigkeiten beim Lernen anzunehmen, verstellt den Blick auf die Frage, wie ein sinnvolles Setting zum Lernen für eine bestimmte Person aussehen könnte.

Zudem sind Unschärfen in der Abgrenzung von ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ zur Gruppe der so genannten ‚Lernbehinderten‘ zu beobachten. Teilweise wird die Bezeichnung ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ auch als übergeordnete Kategorie für die Personengruppen der so genannten ‚Lernbehinderten‘ und der so genannten ‚Geistigbehinderten‘ verstanden (vgl. Klauß 2008). Dabei handelt es sich jedoch definitorisch um zwei verschiedene Personengruppen: Während bei so genannten ‚Geistigbehinderten‘ eine organische Schädigung vorliegt, ist dies bei den so genannten ‚Lernbehinderten‘ in der Regel nicht der Fall. Die Ursachen für die Überweisung auf eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen liegen zum Großteil in belastenden familiären Lebensbedingungen und daraus resultierenden entwicklungshemmenden Faktoren in der Umwelt der Kinder und Jugendlichen (vgl. van Essen 2013).

Ein ‚idealer‘ Begriff für die Personengruppe der sogenannten ‚Geistigbehinderten‘ ist mit Blick auf das Spannungsfeld von De-Kategorisierung und Kategorisierung kaum zu finden. Deshalb wird in diesem Beitrag trotz der beschriebenen Problematiken der von Menschen zuerst favorisierte Begriff ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ verwendet.

Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst (2012): Zwischen den Stühlen. Erwachsenenbildung für Menschen mit geistigen Behinderungen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 19, H. 2, S. 25-29.
- Becker, Uwe (2017): Inklusion in den Arbeitsmarkt von Menschen mit Behinderung – ein Trilemma. In: Teilhabe, 56, H. 2, S. 56-61.
- BMAS (2008): Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen. Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Berlin.
- Bremer, Helmut / Kleemann-Göhring, Mark (2012): Familienbildung, Grundschule und Milieu. Eine Expertise im Rahmen des Projekts Familienbildung während der Grundschulzeit. Sorgsame Elternschaft „fünf bis elf“. Im Internet: https://familienbildung-in-nrw.de/fileadmin/user_upload/Images/Content/fachkraefte/Familienbildung_Grundschule_Milieu.pdf (Stand: 09.09.2017).
- Burtscher, Reinhard / Ditschek, Eduard Jan / Ackermann, Karl-Ernst / Kil, Monika / Kronauer, Martin: Einleitung. In: Burtscher/Ditschek/Ackermann/Kil/Kronauer: Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, S. 11-17.
- Dederich, Markus (2012): Pädagogik als Kunst? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 63, H. 3, S. 98-104.
- Dettenborn, Harry (2010). Kindeswohl und Kindeswille: Psychologische und rechtliche Aspekte. München.
- Ditschek, Eduard Jan (2013): Erwachsenenbildung und Inklusion – Möglichkeiten und Grenzen. Vortrag im Rahmen der ELAG, Bad Dürkheim, am 19.06.2013. Im Internet: http://www.elag.de/attachments/article/129/Ditschek_Vortrag_Inklusion.pdf (Stand: 11.09.2017).
- Groß, Peter (2014): Wohnen. In: Fischer (Hrsg.): Heilpädagogische Handlungsfelder: Grundwissen für die Praxis. Stuttgart, S. 206-230.

- Haeberlin, Urs (1999): Heil- und sonderpädagogische Lehrerbildung – wozu eigentlich? In: Heimlich (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart, S. 129-146.
- Hartung, Susanne / Kluwe, Sabine / Sahrai, Diana (2010): Gesundheitsförderung und Prävention in Settings: Elternarbeit in Kitas, Schule und Familienhilfe. In: Schott/Hornberg (Hrsg.): 20 Jahre Public Health. Heidelberg, S. 372-391.
- Kindler, Heinz (2006): Was ist bei der Einschätzung der Erziehungsfähigkeit von Eltern zu beachten? In: Kindler/Lillig/Blüml/Meysen/ Werner (Hrsg.): Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München, S. 62-1 – 62-6.
- Klauß, Theo (2008): ‚Geistige Behinderung‘ – vom Dilemma eines Begriffs. In: Heß/Kagemann-Harnack/Schlummer (Hrsg.): Wir wollen – wir lernen – wir können! Erwachsenenbildung, Inklusion, Empowerment. Marburg, S. 196-203.
- Klemm, Klaus (2015): Inklusion in Deutschland – Daten und Fakten. Gutachten im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Lenz, Albert / Riesberg, Ulla / Rothenberg, Birgit / Sprung, Christiane (2010): Familie leben trotz intellektueller Beeinträchtigung. Freiburg.
- Mensch zuerst (o.J.): Dafür kämpfen wir: Wir wollen „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ genannt werden! Im Internet: www.menschezuerst.de/pages/startseite/was-tun-wir/kampf-gegen-den-begriff-geistig-behindert.php (Stand: 11.09.2017).
- Orthmann Bless, Dagmar (2013): Zur Häufigkeit von Schwangerschaften und Geburten bei Frauen mit geistiger Behinderung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 82, H. 1, S. 22-34
- Orthmann Bless, Dagmar/ Chevalley, Ana/ Hellfritz, Karina-Linnéa (2015): Zur Entwicklung von Kindern intellektuell beeinträchtigter Eltern – Internationaler Forschungsstand. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 66, H. 8, S. 364-371
- Orthmann Bless, Dagmar / Hellfritz, Karina-Linnéa (2016). Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder unterstützen. Evaluation zur Begleiteten Elternschaft in Deutschland. Befunde aus der SEPIA-D-Studie. Freiburg.
- Pettinger, Rudolf / Rollik, Heribert (2005): Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe. Rechtliche Grundlagen – familiäre Problemlagen – Innovationen. Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin, Bonn.
- Pixa-Kettner, Ursula (2007a): Elternschaften von Menschen mit geistiger Behinderung in Deutschland: Ergebnisse einer zweiten bundesweiten Fragebogenerhebung. In: Geistige Behinderung, 46, H. 4, S. 309-321.
- Pixa-Kettner, Ursula (2007b): Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung, Ergebnisse einer empirischen Nachfolgestudie und mögliche Schlussfolgerungen. Vortrag in Kassel am 12.10.2007. Im Internet: <https://www.awo-potsdam.de/files/data/pdf/Elternschaften%20von%20Menschen%20mit%20geistiger%20Behinderung.pdf> (Stand: 09.09.2017).
- Pixa-Kettner, Ursula (2015): Tabu oder Normalität? Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder. 3., unveränderte Auflage Heidelberg.
- Prangenberg, M. (2015). Zur Geschichte der internationalen Fachdiskussion über Elternschaft von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Heidelberg.
- Schlutz, Erhard (2011): Erwachsenenbildung – Chance und sozialer Ort für alle? In: Erzmann, Tobias / Feuser, Georg (Hrsg) (2011): „Ich fühle mich wie ein Vogel, der aus seinem Nest fliegt“. Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M. u.a., S. 135-144.
- Stiefs, Tamina (2017): Zum Zusammenhang zwischen Einsamkeit und sozialen Netzwerken bei Menschen mit Behinderung. In: Teilhabe, 56, H.3, S. 108-113.
- Teilhabebericht (2016): Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen 2016. Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales.

- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2013): Über die Haltung in der Zusammenarbeit mit Familien. In: Correll/Lepperhoff (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie: Perspektiven der Familienbildung. Weinheim, S. 105-118
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2014): Haltung im Zeichen der Achtung. In: Tschöpe-Scheffler (Hrsg.): Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas, Familienzentren und Jugendhilfe. Qualitätsfragen, pädagogische Haltung und Umsetzung. Leverkusen, S. 29-42.
- van Essen, Fabian (2013): Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler. Wiesbaden.
- van Essen, Fabian (2016): Habitussensible Begegnungsräume als Basis inklusionsförderlicher Eltern- und Familienbildung. In: Böing /Köpfer (Hrsg.): Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn, S. 167-177
- van Essen, F. (2017): Menschen mit Lernschwierigkeiten gestalten Lehre: Inklusive Hochschulbildung. In: Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 40, H. 1, S. 28-29.
- Woodtli, Max (2016): Man kann nicht nicht lernen – ein Interview mit Prof. Max Woodtli. Im Internet: <https://smartclassroomlearning.org/2016/04/07/man-kann-nicht-nicht-lernen-ein-interview-mit-prof-max-woodtli/> (Stand: 11.09.2017).

Dr. Fabian van Essen
Vertretungsprofessor für Behinderung und Inklusion
Hochschule für Gesundheit Bochum
fabian.vanessen@hs-gesundheit.de



Anneke Arlabosse

Kinderwunsch und Erwachsenenbildung

1. Vorüberlegungen

Im Rahmen der Vorbereitung dieses Beitrags habe ich mich gefragt, ob es überhaupt Angebote im Bereich der Erwachsenenbildung zum Thema Kinderwunsch und Familienplanung braucht, und wenn ja, warum. Familienplanung ist doch ein zutiefst intimes und persönliches Thema, für das jede Person seine eigenen Beweggründe und Entscheidungen entwickeln sollte. Aber im Rahmen unterschiedlicher beruflicher Arbeitsbereiche und Forschungstätigkeiten ist immer wieder aufgefallen, dass den Menschen mit Lernschwierigkeiten diese Beweggründe und Entscheidungen abgesprochen bzw. dass sie als nicht realistisch und unreflektiert eingeschätzt werden. Ich möchte in diesem Beitrag versuchen darzulegen, warum die Frage nach den Bildungsangeboten mit „Ja“ beantwortet werden muss.

2. Behinderung

Dieser Beitrag soll keine umfassende Auseinandersetzung mit den Modellen von Behinderung darstellen. Dennoch ist es meines Erachtens relevant, kurz auf das Verständnis von Behinderung einzugehen.

Ausgehend von einem Behinderungsverständnis, wie es die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)¹ benennt, entsteht „Behinderung aus der Wech-

selwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren [...], die sie an der vollen und wirksamen Teilhabe auf der Grundlage der Gleichberechtigung mit anderen an der Gesellschaft hindern“ (UN-BRK, Präambel). Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) beschreibt ebenfalls eine Wechselwirkung zwischen Personen mit ihren individuellen Körperfunktionen- und Strukturen und den umgebenden Kontextfaktoren, welche unterteilt werden in Umwelt- und personenbezogene Faktoren (vgl. DIMDI 2005, S. 16ff.). Unter personenbezogenen Faktoren wird der persönliche Hintergrund, z.B. Geschlecht, Alter oder sozialer Status, verstanden. Zu den Umweltfaktoren gehören laut ICF die Ebenen des Individuums sowie der Gesellschaft. Hierzu zählen im Bereich des Individuums die „unmittelbare, persönliche Umwelt [...] einschließlich häuslicher Bereich, Arbeitsplatz und Schule [...] sowie de[r] persönliche[...] Kontakt zu anderen“, z.B. Angehörigen, Freunden oder Unbekannten (ebd., S. 22). Zu der Ebene der Gesellschaft gehören als Kontextfaktoren u.a. formelle und informelle Strukturen und Institutionen der Gesellschaft, wie Organisationen und soziale Dienstleister, Behörden, Kommunikationswesen, soziale Netzwerke und Gesetze sowie Normen, Werte und

¹ Entsprechend der Kritik der Selbstvertretungsverbände an der deutschen Übersetzung der UN-BRK wird ausschließlich die Version der Schattenübersetzung zitiert.

Weltanschauungen. Diesem Verständnis nach kann die Gesellschaft Menschen durch die Schaffung bzw. Erhaltung von Barrieren sowie durch fehlende Förderaspekte in ihrer Aktivität und Teilhabe behindern (vgl. ebd., S. 22).

Laut Degener (2015) stellt die UN-BRK eine Weiterentwicklung des sozialen Modells von Behinderung (Behinderung als sozial konstruiert) hin zum menschenrechtlichen Modell dar, das erklären kann, „dass Menschenrechtsfähigkeit nicht durch gesundheitliche Beeinträchtigungen beschränkt wird“ (ebd., S. 64). So beschreibt Art.1 UN-BRK den Zweck der Konvention als „den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten [...] und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern“ (UN-BRK, Art.1).

In Bezug auf die hier diskutierte Thematik um Kinderwunsch und Familienplanung lässt sich somit fragen, welche Kontextfaktoren so verändert werden können, dass eine gleichberechtigte Teilhabe und der Genuss der Menschenrechte umgesetzt werden.

3. Kinderwunsch und Familienplanung

Arnade (2013) verdeutlicht, dass in den gesetzlichen Grundlagen zwar nicht ausdrücklich das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung im wörtlichen Sinne zu finden ist, sich dieses jedoch aus anderen Rechten ableiten lässt. „Dabei sind vor allem der Schutz der Würde, der Schutz der Privatsphäre und der Schutz vor Diskriminierung zu nennen“ (ebd., S. 39).

Auch wenn es weiterhin behindernde Faktoren gibt, gibt es Anzeichen dafür,

dass sich die Anerkennung des Rechts auf sexuelle Selbstbestimmung und Partnerschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten in den letzten Jahren verbessert hat. Wenn jedoch Themen wie Kinderwunsch, Familienplanung und Elternschaft berührt werden, erleben Menschen mit Lernschwierigkeiten nach wie vor, dass ihnen mit Ablehnung begegnet wird (vgl. Pixa-Kettner 2010, S. 6). Die Ergebnisse der Studie zur ‚Lebenssituation und Belastungen von Frauen mit Beeinträchtigung und Behinderung in Deutschland‘ aus dem Jahr 2012 zeigen, dass viele Frauen, die in stationären Einrichtungen leben, Verhütungsmittel einnehmen (häufig 3-Monatsdepots), auch wenn sie bis zum Zeitpunkt der Erhebung nach eigener Aussage niemals sexuell aktiv waren. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, „dass das Erfüllen eines Kinderwunsches hier in der Regel nicht vorgesehen ist“ (Universität Bielefeld o.J., S.6).

Ist eine Realisierung nicht vorgesehen, dann braucht es zuvor auch keine Auseinandersetzung mit der Frage nach Kinderwunsch und Familienplanung. So zumindest scheint es.

Allgemein betrachtet setzten sich vermutlich fast alle Paare oder auch Singles irgendwann einmal mit der Frage auseinander, ob sie sich ein Kind wünschen oder nicht. Warum sollte es Menschen mit Lernschwierigkeiten da anders gehen? Die Motive eines Kinderwunsches unterscheiden sich dabei zunächst nicht von denen nichtbehinderter Frauen und Männer. Diese lassen sich „als Bündel von mehr oder minder bewussten Motiven zu Schwangerschaft, Geburt und Elternschaft, die durch biologische und intrapsychische Voraussetzungen der Person sowie durch Sozialisation und

gesellschaftliche Normen bestimmt werden“ beschreiben (Gloger-Tippelt et al. 1993, zit. nach Pixa-Kettner/Bargfrede 2006, S. 74). Insgesamt entscheidend sind dabei primär die emotionalen Beweggründe, besonders die Erfüllung der Wünsche und Bedürfnisse der zukünftigen Eltern, um die Entscheidung für oder gegen ein Kind zu treffen. Hierzu zählen z.B. das Gefühl, gebraucht zu werden, der Wunsch einer vollkommenen Familie aber auch der Kinderwunsch als Flucht (vgl. Pixa-Kettner 2010, S. 6f.). Laut Pixa-Kettner/Bargfrede (2006) spielt bei Menschen mit Beeinträchtigungen noch „der Kinderwunsch als Ausdruck von Normalität und Erwachsenheit“ (ebd., S. 74) eine Rolle.

Die UN-BRK greift in Art. 23: „Achtung der Wohnung und Familie“, das Recht auf Partnerschaft, Ehe und Familie auf und gibt laut Clausen und Herrath (2013) „den deutlichen Hinweis, dass gerade dieses Recht [...] keineswegs unbehindert ist“ (ebd., S. 13f.). In Art. 23 heißt es:

- (1) Die Vertragsstaaten treffen wirksame und geeignete Maßnahmen zur Beseitigung der Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen auf der Grundlage der Gleichberechtigung mit anderen in allen Fragen, die Ehe, Familie, Elternschaft und Partnerschaft betreffen, um zu gewährleisten, dass [...]
- b) das Recht von Menschen mit Behinderungen auf freie und verantwortungsbewusste Entscheidung über die Anzahl ihrer Kinder und die Geburtenabstände sowie auf Zugang zu altersgemäßer Information sowie Aufklärung über Fortpflanzung und Familienplanung anerkannt wird und

ihnen die notwendigen Mittel zur Ausübung dieser Rechte zur Verfügung gestellt werden.

Hierbei stellt sich die Frage, wie die notwendigen Mittel zur Gewährleistung gestaltet werden können. In Bezug auf das Thema Kinderwunsch sind meines Erachtens die Aspekte der freien und verantwortungsbewussten Entscheidungen sowie der Zugang zu entsprechenden Informationen von zentraler Bedeutung.

4. Hindernde Kontextfaktoren

An dieser Stelle möchte ich unter Rückgriff auf das Verständnis von Behinderung auf drei Aspekte der oben genannten Kontextfaktoren eingehen: Haltung, Kontakt zu Anderen und Kommunikationswesen – wohl wissend, dass weitere Aspekte ebenso relevant sind, um anschließend zu der Frage nach den Bildungsangeboten zu kommen.

1. Haltung

Wie oben bereits deutlich geworden ist, stellt das Thema Kinderwunsch von Menschen mit Lernschwierigkeiten (und weitergedacht eine mögliche Elternschaft) nach wie vor häufig ein Tabuthema dar. Besonders Frauen und Männer, die in stationären Einrichtungen leben, sind mit dieser ablehnenden Haltung konfrontiert. „Während sich nicht-behinderte Frauen tendenziell dafür rechtfertigen müssen, wenn sie sich kein Kind wünschen, müssen sich behinderte Frauen rechtfertigen, wenn sie sich ein Kind wünschen. Hier zeigt sich das Wirken behindernder gesellschaftlicher Kontextfaktoren in großer Deutlichkeit“ (Pixa-Kettner 2010, S. 7). In

der Studie von Pixa-Kettner et al. (1996) ist ersichtlich geworden, dass die betroffenen Frauen diese ablehnende Haltung genau wahrnehmen und einige aus diesem Grund eine eingetretene Schwangerschaft möglichst lange geheim halten (vgl. Pixa-Kettner et al. 1996; Pixa-Kettner 2010).

2. Kontakt zu anderen

Der Aspekt des Kontakts zu anderen lässt sich weiter untergliedern. Zum einen spielen Angehörige und/oder Mitarbeitende aus Einrichtungen eine wichtige Rolle, zum anderen aber auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Peergroup.

Intime und zutiefst private Themen wie Sexualität und Familienplanung werden häufig mit Angehörigen der eigenen Peergroup diskutiert. Der zweite Teilhaberbericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen (BMAS 2016) betont die Bedeutung sozialer Netzwerke wie Familie, Freunde, Nachbarn etc. Bezogen auf gleichaltrige Freundschaften zeigen die Daten von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung, dass diese ca. ab dem Schulalter seltener das Vorhandensein guter Freund_innen benennen als Kinder und Jugendliche ohne Beeinträchtigung. Für Erwachsene gibt es keine spezifischen Daten zu Freundschaften zu Gleichaltrigen. Hier werden zumeist Freunde, Familie und Nachbarn zusammengefasst betrachtet, was keine zuverlässige Aussage zu der direkten Peergroup ermöglicht. Es lässt sich aber vermuten, dass sich die oben beschriebene Tendenz im Erwachsenenalter fortsetzt. Diese Vermutung wird durch weitere Ergebnisse zu der Lebenslage von erwachsenen Menschen gestützt. Dem-

nach haben Menschen mit Beeinträchtigungen (im Vergleich zu Menschen ohne Beeinträchtigungen) ein kleineres soziales Netzwerk und häufiger das Gefühl, dass ihnen Gesellschaft fehlt. Dabei beziehen sich die Daten nicht auf Menschen mit Beeinträchtigungen, welche in stationären Einrichtungen leben. Hier lässt sich vermuten, dass die sozialen Netzwerke z.B. aufgrund eingeschränkter Mobilität und Kontakte zur ‚Außenwelt‘ noch geringer sind (vgl. BMAS 2016, S. 54ff.). In Bezug auf die Auseinandersetzung mit den eigenen Wünschen bezüglich der Familienplanung mit Personen aus der eigenen Peergroup lässt sich demnach annehmen, dass diese in einem geringeren Maße möglich ist als bei Menschen ohne Beeinträchtigung.

Neben der Peergroup stellen Angehörige und/oder Mitarbeitende aus Einrichtungen häufig wichtige Bezugspersonen dar. Entwicklungspsychologisch betrachtet gehört zu den Entwicklungsaufgaben im jungen Erwachsenenalter u.a. die Ablösung von der Herkunftsfamilie und damit einhergehend die Zunahme von Selbstständigkeit und Selbstbestimmung sowie die Auseinandersetzung mit der Frage der Familienplanung (vgl. Krampen /Reichle 2008, S. 333ff.). Für Menschen mit Lernschwierigkeiten gestaltet sich der Ablöseprozess jedoch meist schwieriger als in anderen Familien. Auf der einen Seite machen sich Angehörige mehr Sorgen um das Wohl ihrer Kinder mit Beeinträchtigung, was unter Umständen zu einer Form von Überbehütung führen kann, auf der anderen Seite besteht ein Abhängigkeitsverhältnis, welches nicht aufgrund des Erwachsenseins endet (vgl. Seifert 2014, S. 29f.). „Das Abhängigkeitsverhältnis kann nicht

einfach aufgelöst – es muss umgestaltet werden“ (Uphoff et al. 2010, S. 2). Es gibt Hinweise, dass es, besonders wenn Angehörige die Funktion der rechtlichen Betreuung ausfüllen, schnell zu einer Vermischung der Rollen als Eltern und als rechtliche Betreuerinnen und Betreuer kommt. Die Aufgaben der rechtlichen Betreuung beziehen sich ausschließlich auf Rechtsangelegenheiten, die rechtliche Betreuung sollte keinen Einfluss auf die persönliche Lebensführung der zu betreuenden Menschen haben (vgl. Zinsmeister 2013, S. 57ff.). Gerade wenn die Angehörigen z.B. die Partnerwahl oder einen Kinderwunsch ablehnen, kommt es hier schnell zu Rollenvermischungen, die sich im Zweifelsfall negativ auswirken. Natürlich haben Eltern oder Geschwister in der Rolle der Angehörigen das Recht, Bedenken zu äußern. Als rechtliche Betreuer_innen sollten sie aber keinen Einfluss auf die persönliche Lebensführung nehmen; vielmehr haben sie den Auftrag, die Wünsche und Vorstellungen ihrer Klient_innen zu berücksichtigen und in deren Sinne zu agieren (vgl. ebd., S. 57 ff.)

Auch zu Mitarbeitenden sozialer Einrichtungen, z.B. in stationären Wohn- einrichtungen, stehen Menschen mit Behinderungen in dem beschriebenen Abhängigkeitsverhältnis. Es gibt Hinweise dafür, dass Bewohner_innen auch in diesen Settings die unter 1. beschriebene eher ablehnende Haltung erfahren. Dabei spielen auf der einen Seite paternalistische Strukturen, also der gut gemeinte Schutz der Bewohner_innen, sowie Bedenken hinsichtlich fehlender elterlicher Kompetenzen und der Sicherstellung des Kindeswohls eine Rolle; auf der anderen Seite aber auch die vorliegenden institutionellen Bedingungen, aufgrund derer

eine Unterstützung von Familien in der gleichen Wohnrichtung häufig als nicht möglich eingeschätzt wird. Gleichzeitig ist das Netzwerk an Unterstützungsangeboten im Bereich der Begleiteten Elternschaft weiterhin nicht ausreichend.

3. Kommunikationswesen

Im Bereich des Kommunikationswesens erscheint heutzutage besonders die Verbreitung von Informationen und Nachrichten über die sogenannten neuen Medien, besonders die Nutzung des Internets, eine wesentliche Rolle zu spielen. „In der Mediengesellschaft hängen gesellschaftliche Teilhabe und beruflicher Erfolg maßgeblich von den Fähigkeiten jedes einzelnen ab, sich in, mit und durch Medien zu artikulieren“ (Bosse 2015, S. 10). Repräsentative Studien belegen für Deutschland, dass die Mehrheit der Gesellschaft das Internet als Medium regelmäßig nutzt. Die Bedeutung des Internets als Medium zur Kommunikation und Informationsbeschaffung wird auch in der UN-BRK in diversen Artikeln betont. Die Enquete-Kommission ‚Internet und Digitale Gesellschaft‘ „sieht als zentrales Ziel die reale, selbstbestimmte Teilhabe aller an der Informationsgesellschaft“ (Deutscher Bundestag 2011, S. 31).

Gleichzeitig zählen zu den digital abgehängten Menschen u.a. Menschen mit Beeinträchtigungen, vor allem mit Lernschwierigkeiten. Bernasconi (2007) sieht besonders Menschen, die in stationären Einrichtungen leben, von digitaler Ungleichheit betroffen und benennt als Gründe hierfür die Notwendigkeit materieller Voraussetzungen, fehlende Bildungsressourcen sowie paternalistische Strukturen (vgl. Bernasconi 2007; Initiative D21 2014; Medienpädagogischer For-

schungsverband Südwest 2014).

5. Zwischenfazit

Zusammenfassend lässt sich demnach zunächst festhalten, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten im Grunde die gleiche Menschenrechtsfähigkeit besitzen wie alle anderen Gesellschaftsmitglieder auch. Die Wechselwirkung zwischen der Person und den umgebenden Kontextbedingungen kann jedoch zu einer Einschränkung der vollen Teilhabe führen.

Menschen mit Beeinträchtigungen haben – so wie jeder andere auch – das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung und somit das Recht, frei darüber zu entscheiden, ob sie sich ein Kind wünschen oder nicht. Die Motive, die hinter einem Kinderwunsch von Menschen mit Lernschwierigkeiten liegen, stellen in der Regel ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Aspekte dar und unterscheiden sich nicht wesentlich von den Kinderwunschemotiven nichtbehinderter Frauen und Männer. Gerade wenn die Motive eines Wunsches so komplex sind, verschwindet dieser nicht, nur weil er nicht thematisiert wird, vielmehr bedarf es der Möglichkeit der Auseinandersetzung.

Doch zeigt die Betrachtung von nur drei Aspekten der Kontextfaktoren, dass es in Bezug auf das in Art. 23 UN-BRK verankerte Recht auf freie und verantwortungsbewusste Entscheidungen zu der Anzahl der Kinder und auf angemessene Informationen zu wesentlichen Einschränkungen kommen kann.

Es kann zweifelsohne gesagt werden, dass es natürlich auch immer berechtigte Sorgen und Bedenken gibt. Bei der

Auseinandersetzung mit dem Thema Kinderwunsch wird aber häufig schon frühzeitig einen Schritt weiter gedacht, an die Konsequenzen, die eine mögliche Elternschaft mit sich bringt. Hier stehen vor allem Überlegungen zur Sicherstellung des Kindeswohls im Vordergrund. Aber erstens sind diese Bedenken behinderungsunabhängig zu sehen. So gibt es laut Pixa-Kettner (2007) keine Belege für behinderungsspezifische Problemlagen in der Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. ebd., S. 3). Und zweitens bedeutet eine Auseinandersetzung mit dem Thema Kinderwunsch nicht automatisch, dass alle Personen sich dafür entscheiden, ein Kind zu bekommen. Es geht zunächst um das grundlegende Recht zur freien und verantwortungsbewussten Auseinandersetzung und Entscheidung.

6. Notwendigkeit von Erwachsenenbildung

Nach den dargelegten Erkenntnissen stellt sich also die Frage, wie Menschen (mit Lernschwierigkeiten) verantwortungsbewusste Entscheidungen treffen können. Meines Erachtens kann eine zentrale Möglichkeit in Bildungsprozessen gesehen werden. Fornefeld (2012) beschreibt eine direkte Wechselwirkung zwischen Teilhabe und Bildung. „Bildung ist die unverzichtbare Voraussetzung von Teilhabe. Und [...] Teilhabe die unverzichtbare Voraussetzung von Bildung“ (ebd., S. 11). Bezogen auf den Bereich der Sexualität konkretisiert Martin (2013), dass Sexualität grundsätzlich gelernt wird, dass Angebote zur sexuellen Bildung in jeder Altersphase eine Rolle

spielen und dass sie „präventiv wirken und somit der Gesunderhaltung dienen können“ (ebd., S. 205).

Bezogen auf den Bereich des Kinderwunsches bzw. der Familienplanung können Bildungsangebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten die Chance bieten, sich realistisch mit der Frage zu beschäftigen. Hierzu gehören sowohl die Auseinandersetzung mit den eigenen Kinderwunschmotiven (Warum wünsche ich mir eine Familie, was ist das Schöne daran, Kinder zu haben?), aber auch die Frage nach möglichen Konsequenzen, Sorgen und Bedenken. Zu einer verantwortungsbewussten Entscheidung gehören beide Seiten der Medaille. So sollte in der Abwägung der eigenen Entscheidung auch eine Rolle spielen, welchen Unterstützungsbedarf eine Person hat, inwiefern soziale Netzwerke vorhanden sind, ob diese dem Bedarf gerecht werden können oder welche Form professioneller Unterstützung möglich und notwendig ist. Im Rahmen von Bildungsangeboten kann auch dem Anspruch auf altersangemessene Informationen entsprochen werden. Mittlerweile gibt es eine Bandbreite von Aufklärungs- und Informationsmaterialien, auch in Leichter Sprache.

Wünschenswert sind aber nicht nur Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten, sondern auch für Mitarbeitende, Angehörige und rechtliche Betreuer_innen. „Sexuelle Bildung ist [...] auch politisch, da sie das Bewusstsein für gesellschaftliche Widersprüche in Bezug auf Gerechtigkeit, Gleichbehandlung, Solidarität und gesellschaftliche Teilhabe schärft“ (Martin 2013, S. 208).

7. Schlussbetrachtung

Durch die genauere Betrachtung der drei Kontextfaktoren Haltung, Kontakt zu Anderen und Kommunikationswesen hat sich gezeigt, dass die Möglichkeiten für Menschen mit Lernschwierigkeiten, eine freie und verantwortungsbewusste Entscheidung bezüglich Kinderwunsch und Familienplanung zu treffen, häufig eingeschränkt werden.

Auf der Ebene der betroffenen Menschen sind daher Bildungsangebote unerlässlich, um eine umfassende Auseinandersetzung zu gewährleisten.

Martin (2013) plädiert für eine Implementierung von Bildungsangeboten zu Themenaspekten der sexuellen Selbstbestimmung und sieht hierbei einen deutlichen Bildungsauftrag bei Trägern der Behindertenhilfe (vgl. ebd., S. 206ff.). In Bezug auf die Auseinandersetzung mit Fragen zu Kinderwunsch und Familienplanung ist meines Erachtens darüber hinaus ein neutrales Angebot sinnvoll. Gerade wenn Menschen in ihrem Alltag bisher die Erfahrung einer ablehnenden Haltung gemacht haben, ist es für eine offene Thematisierung hilfreich, wenn diese nicht von den gleichen Personen begleitet wird, welche auch die Alltagsunterstützung leisten. Hier ist z.B. eine Zusammenarbeit von Trägern der Behindertenhilfe mit Einrichtungen der Erwachsenenbildung und mit Sexualberatungsstellen denkbar. Letztgenannte verfügen in der Regel über ein umfassendes Wissen bezüglich der Thematik. Darüber hinaus gibt es einige Beratungsstellen, welche Erfahrungen im Bereich der Beratung in Leichter Sprache haben. In diesem Kontext sollte auch über eine inklusive Gestaltung von Bildungsange-

boten nachgedacht werden. Denn warum sollten nicht auch andere Personen sich eine umfassende und offene Auseinandersetzung mit der Frage nach Kinderwunsch und Familienplanung wünschen.

Literatur

- Arnade, Sigrid (2013): Sichtbarer denn je: Würde und Chancengleichheit. Die Behindertenrechtskonvention und die sexuelle Selbstbestimmung behinderter Menschen. In: Clausen/Herrath, (Hg.): S. 35-46.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2017): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Schattenübersetzung. Berlin. Im Internet: www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN-Konvention_Schattenubersetzung.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Stand: 20.08.2017).
- Bernasconi, Tobias (2007): Barrierefreies Internet für Menschen mit geistiger Behinderung. Eine experimentelle Pilotstudie zu technischen Voraussetzungen und partizipativen Auswirkungen. Oldenburg.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2016): Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Bonn. Im Internet: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a125-16-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=5 (Stand: 20.08.2017).
- Bosse, Ingo (2015): Medienbildung mit Erwachsenen mit Behinderungen: Herausforderung und Chance für gelingende Teilhabe. In: Kristin Sonnenberg / Anneke Arlabosse: Soziale Inklusion und Lebenslange Bildung. Abschlussbericht des Forschungsprojektes „Soziale Inklusion von Menschen mit mehrfachen Behinderungen: Computergestützte Schreibwerkstatt als Teil Lebenslangen Lernens“. Bochum. Im Internet: www.tib.eu/suchen/download/?tx_tibsearch_search%5Bdocid%5D=TIBKAT%3A86656389X&tx_tibsearch_search%5Bsearchspace%5D=tn&cHash=12d3e1fc8b6a2ead3178f3de06ef2e33#download-mark (Stand: 22.08.2017).
- Clausen, Jens / Herrath, Frank (Hg.) (2013): Sexualität leben ohne Behinderung. Das Menschenrecht auf sexuelle Selbstbestimmung. Stuttgart.
- Clausen, Jens / Herrath, Frank (2013): Einleitung. In: Clausen/Herrath (Hg.): S. 11-15.
- Degener, Theresia (2015): Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung. In: Theresia Degener / Elke Diel (Hg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn, S. 55-74.
- Deutscher Bundestag, 17. Wahlperiode (2011): Zweiter Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“ (Drucksache 17/7286). Berlin. Im Internet: <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/072/1707286.pdf> (Stand: 22.08.2017).
- DIMDI – Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Hg.) (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Köln. Im Internet: www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/stand2005/ (Stand: 19.08.2017).
- Fornefeld, Barbara (2012): Bildung und soziale Teilhabe ohne Grenzen? Köln. Im Internet: <https://beb-ev.de/files/pdf/2012/dokus/lehrer/Bildung%20und%20soziale%20Teilhabe%20-%20Vortragsversion.pdf> (Stand 20.08.2017).
- Initiative D21 (2014): D21-Digital-Index 2014. Die Entwicklung der digitalen Gesellschaft in Deutschland. Berlin. Im Internet: <http://initiated21.de/app/uploads/2017/02/d21-digital-index-2014.pdf> (Stand 20.08.2017).
- Krampen, Günther / Reichle, Barbara (2008): Entwicklungsaufgabe im frühen Erwachsenenalter. In: Ralf Oerter/ Leo Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, S.333-365.

- Martin, Beate (2013): Sexuelle Bildung als Menschenrecht. Gedanken über angemessene Sexualitätsbegleitung und notwendige Qualifizierungsmaßnahmen. In: Clausen/Herrath (Hg.): S. 204-216.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2014): JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-) Media. Stuttgart. Im Internet: www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2014/JIM_Studie_2014.pdf (Stand: 20.08.2017).
- Pixa-Kettner, Ursula (2007): Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung, Ergebnisse einer empirischen Nachfolge-studie und mögliche Schlussfolgerungen. Kassel. Im Internet: www.awo-potsdam.de/files/data/pdf/Elternschaften%20von%20Menschen%20mit%20geis-tiger%20Behinderung.pdf (Stand: 20.08.2017).
- Pixa-Kettner, Ursula (2010): Zur Normalität der Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Gudrun Dobslaw / Stefan Meir (Hg.): Kinderwunsch und Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung. Dokumentation der Arbeitstagung der DGSGb am 4.12.2009 in Kassel. Berlin, S. 4-17. Im Internet: www.dgsgb.de/downloads/volumes/978-3-938931-23-3.pdf (Stand: 20.08.2017).
- Pixa-Kettner, Ursula / Bargfrede, Stefanie (2006): Kinderwunsch von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Ursula Pixa-Kettner (Hg.): Tabu oder Normalität? Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder. Heidelberg, S. 73-85.
- Pixa-Kettner, Ursula / Bargfrede, Stefanie / Blanken, Ingrid (1996) (Hg.: Bundesministerium für Gesundheit): „Dann waren sie sauer auf mich, daß ich das Kind haben wollte...“: Eine Untersuchung zur Lebenssituation geistigbehinderter Menschen mit Kindern in der BRD. Bonn.
- Seifert, Monika (2014): Mütter, Väter und Großeltern von Kindern mit Behinderung. Herausforderungen – Ressourcen – Zukunftsplanung. In: Udo Wilken & Barbara Jeltsch-Schudel (Hg.). Elternarbeit und Behinderung. Empowerment – Inklusion – Wohlbefinden. Stuttgart, S. 25-35.
- Universität Bielefeld (o.J.): Kurzzusammenfassung der zentralen Ergebnisse. Im Internet: www.frauen-gegen-gewalt.de/tl_files/downloads/studien/Kurzfassung_der_Studie_Lebenssituation_und_Belastungen_von_Frauen_mit_Behinderungen_in_Dt.pdf (Stand: 20.08.2017).
- Uphoff, Gerlinde / Kauz, Olga / Schellong, Yvonne (2010): Junge Menschen mit geistiger Behinderung am Übergang zum Erwachsenwerden – Bildungsprozesse und pädagogische Bemühungen. Frankfurt am Main. Im Internet: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/151/151 (Stand: 19.08.2017).
- Zinsmeister, Julia (2013): Rechtsfragen der Sexualität, Partnerschaft und Familienplanung. In: Clausen/Herrath (Hg.): S. 47-71.

*Anneke Arlabosse
Rehabilitationswissenschaftlerin, M.A.
Wissenschaftliche Mitarbeiterin und
Lehrkraft für besondere Aufgaben
an der Evangelischen Hochschule
Rheinland-Westfalen-Lippe
arlabosse@evh-bochum.de*



Thomas Schmidt

Zum Stellenwert von Freizeit- und Bildungsangeboten in familiären Übergangs- und Ablösungsprozessen

Die beiden zentralen heilpädagogischen Themen und Handlungsfelder in Bezug auf erwachsene Menschen mit Behinderung – das Thema ‚Freizeit und Bildung‘ und das Thema ‚Ablösung‘ – scheinen auf den ersten Blick weder in Zusammenhang zu stehen, noch sich zu tangieren. Um den Stellenwert der Freizeit- und Bildungsangebote für Übergangs- bzw. Ablösungsprozesse aus der Perspektive der Eltern und des erwachsenen Kindes¹ mit Behinderung zu verstehen, ist es hilfreich, ‚Ablösung‘ als einen kontinuierlichen Prozess und nicht als radikalen Lebenschnitt anzusehen (vgl. u.a. Stamm 2009, S. 107).² Außerdem scheint es sinnvoll, die Diskrepanz in der Wahrnehmung der Bedeutung von Freizeit und Bildung in der Behindertenhilfe und in den Familien mit Kindern mit Behinderung zu berücksichtigen.

Schauen wir zunächst auf den Prozess der Ablösung. Im Rahmen der Behindertenhilfe bezeichnet das Wort ‚Ablösung‘ in der Regel den ‚Auszug aus dem Elternhaus‘ (vgl. Fischer 2006, S. 273, u. Schulz 2011, S. 188). So schreibt auch

Christiane Papastefanou:

Der Auszug aus dem Elternhaus – neben der Aufnahme einer Berufstätigkeit, Heirat und Familiengründung – markiert einen wesentlichen Abschnitt des Erwachsenwerdens. Das selbstständige Wohnen hat Symbolcharakter, weil es als Zeichen eines gelungenen Übergangs zum Erwachsenenalter zu bewerten ist.“ (Papastefanou 2006, S. 23f.)

Ute Fischer versteht unter einem gelungenen Ablösungsprozess die „Zunahme beiderseitiger Autonomie bei fortbestehender emotionaler Verbundenheit“ (Fischer 2008, S. 1 – Zusammenfassung). Ein solcher Prozess stellt sowohl für die Eltern als auch für die (erwachsenen) Söhne und Töchter mit und ohne Behinderung eine Herausforderung dar; er kann auch krisenhaft verlaufen (vgl. u.a. Schmidt 2017, S. 53f., u. Fischer 2006, S. 201). Aktuelle Forschungen deuten darauf hin, dass der Zeitpunkt der Ablösung auch von der Form der Behinderung abhängt. Den Ergebnissen des Projekts EIFamBe³ zufolge leben vor allem Men-

¹ Eine Anmerkung zur Verwendung des Begriffes „Kind“ in diesem Artikel: Unabhängig vom Lebensalter bleiben Kinder immer Kinder ihrer Eltern, auch wenn sie erwachsen werden. Bei dieser Bezeichnung setze ich voraus, dass ein Mensch mit Behinderung nicht im Status „Kind“ verhaftet bleibt und dem Erwachsensein eine eigene Qualität zukommt. Die Bezeichnung „Kind“ gibt hier somit keine entwicklungs- und bildungspsychologische, sondern eine relationale Perspektive wieder: das Eltern-Kind-Verhältnis.

² Es gibt auch erzwungene Ablösungsprozesse durch schwierige Lebensphasen, wie z.B. die plötzliche Erkrankung eines Elternteils.

³ EIFamBe – Älter werdende Eltern und erwachsene Familienmitglieder mit Behinderung zu Hause - Innovative Beratungs- und Unterstützungsangebote im Ablösungsprozess. An dem partizipativen Forschungsprojekt, das von Mai 2010 bis April 2013 an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) durchgeführt wurde, war ich als Wiss. Mitarbeiter beteiligt.

schen mit einer sogenannten geistigen Behinderung (40%) und Mehrfachbehinderung (34%) bis ins Erwachsenenalter im Elternhaus (vgl. Schmidt 2015, S. 31 u. vgl. Schmidt 2017, S. 125).

Wenden wir uns im nächsten Schritt dem Stellenwert von Bildungs- und Freizeitangeboten in Familien mit erwachsenen Kindern mit Behinderung und in der Behindertenhilfe zu. Aus den Gesprächen (u.a. Interviews), welche mit Eltern, die mit ihrem erwachsenen Kind mit Behinderung zusammen wohnen, im Projekt EIFamBe geführt wurden, geht hervor, dass das Thema der Freizeit- und Bildungsangebote für die Eltern einen zentralen Stellenwert einnimmt (vgl. u.a. Heyberger/Schmidt, S.85). Gleichzeitig zeichnet sich bei den Eltern in der ebenfalls im Projekt durchgeführten Fragebogenerhebung eine gewisse Unzufriedenheit ab. Überwiegend wünschen sich die Eltern im Bereich Freizeit und Bildung mehr Unterstützung aus dem Feld der Behindertenhilfe (vgl. Schmidt 2015, S. 32 u. S.35).

Wie aber beeinflusst die Wahrnehmung von Bildungs- und Freizeitangeboten den Ablösungsprozess? Hier gehe ich vor allem auf die Ergebnisse zweier Studien ein (Burtscher u.a., Hrsg., 2015 und Schmidt 2017) und verbinde sie mit meinen Beobachtungen in der Behindertenberatung, Freizeitarbeit und in ambulanten Wohnformen von erwachsenen Menschen mit Behinderung.⁴ Die beiden genannten Studien beschäftigen sich explizit mit der verstehenden Perspektive von Eltern,

welche zusammen mit ihrem erwachsenen Kind mit Behinderung leben. Diese Perspektive, die die gemeinsame Lebenszeit und die Familientraditionen würdigt und das Verlangen nach Bekanntem und Vertrautem sowohl bei den Eltern als auch bei den Kindern mit Behinderung ernst nimmt, ermöglicht ein Verstehen des Zusammenhanges von Freizeit und Bildung einerseits und Ablöseprozessen andererseits.

Im Projekt EIFamBe haben wir gelernt, zwischen drei Arten von Freizeit und Bildungsaktivitäten zu unterscheiden (vgl. Heyberger/Schmidt 2015, S.86ff.).

1. Freizeit, die Eltern gemeinsam mit dem Sohn/der Tochter verbringen,
2. Freizeit, die kurzzeitig getrennt verbracht wird,
3. Freizeit, die längerfristig getrennt verbracht wird.

In der Folge wird deren Bedeutung im Zusammenhang mit dem Ablöseprozess untersucht.

Freizeit, die Eltern gemeinsam mit dem Sohn/der Tochter verbringen

Bei der Betrachtung der Biographien von Vätern (vgl. Schmidt 2017), aber auch in den Gesprächen mit den Eltern nimmt das Thema Freizeit einen großen Raum ein. Für die Eltern und ihre erwachsenen Kinder mit Behinderung bedeutet Freizeit:

⁴ Seit rund 10 Jahren (mit Unterbrechung) arbeite ich in der Mobilen Behindertenhilfe, einem Tätigkeitsfeld, in welchem Behindertenberatung, Freizeitarbeit und ambulant betreutes Wohnen (mit Wohngruppen) vereint sind.

- schöne und vertraute Erinnerungen zu schaffen,
- und die transgenerationale Weitergabe von Familientraditionen und familiären Werten.

Dabei geht es nicht immer um institutionell organisierte Freizeitangebote. Auch Aktivitäten im Freundeskreis können sehr wertvoll sein, was aus folgender Aussage deutlich hervor geht:

Wir machen auch viel zusammen, weil auf unserer Kolonie sich viele Freundschaften gebildet haben. Dann sind wir da auf der Terrasse, ja und denn wird mal gegrillt [...] Sommerurlaub is' meist im Garten [...] Und da freut sie sich schon riesig, wenn die Saison losgeht. Und die Möglichkeit is' halt auch so, dass wir dort übernachten können, und wir bleiben da dann auch immer draußen [...].

Eine Mutter beschreibt den Stellenwert für die gemeinsamen Reisen mit ihren Sohn wie folgt:

Das ist in Gran Canaria, und da kenn wir jeden. Die kennen uns alle und die sind nett und lieb. Und die kennen meinen Sohn, geh'n mit ihm um, als wenn's ihr eigenes Kind wär. Und deswegen gehe ich immer wieder in dieses Hotel, weil ich weiß, da werd' ich gut aufgenommen.

Aus meiner Berufspraxis weiß ich, dass Klienten immer wieder Freizeitaktivitäten und Orte wählen, die sie an ihre Kindheit und die Zeit mit ihren Eltern erinnern (z.B. Camping, der Wunsch nach einem eigenen Schrebergarten, Weihnachtsmarktbesuche).

Bei den Analysen der Väter-Biographien zeigte sich die Relevanz transgenerationaler Weitergabe von Familientraditionen in vielfacher Art und Weise. Es geht dabei nicht nur um die familiäre Tradition bestimmter Freizeit- und Bildungsaktivitäten; vielmehr bezieht sich der Versuch, Familientraditionen weiterzugeben, auf alles, was den Status Quo einer Familie ausmacht:

- die Versorgungstradition (Wovon lebt die Familie? In diesem Zusammenhang spielt die Weitergabe von Qualifikationen aus dem beruflichen Feld eine große Rolle.);
- die Kenntnis gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und Hilfsangebote;
- die Tradition familiärer Unterstützung.

Nicht zuletzt geht es auch um die Weitergabe einer Art Lebensphilosophie, eines Lebensmottos.

Deutlich zeigt sich, dass Väter ihre Kinder deshalb an ihren Freizeitaktivitäten teilhaben lassen, um ihnen ihr Wissen und ihre Erfahrungen weiterzugeben – und das geschieht gerade auch außerhalb des Rahmens der Behindertenhilfe. Die gewählten Freizeitaktivitäten richten sich nach den familiären Positionen in der Gesellschaft – die Familie ist erster Lernort und von innerfamiliärer Lernkultur geprägt (vgl. Mengel 2017, S. 18f.). In den Fallrekonstruktionen der Väter (vgl. Schmidt 2017, S. 358) betraf dies u.a.:

- Besuch von Sportveranstaltungen,
- Opern- bzw. Konzertbesuche,
- Ausstellungs- und Kunstatelierbesuche,
- Sport (Fahrradfahren, Tanzen),
- Urlaube.

Die gemeinsame Freizeitgestaltung von älterwerdenden Eltern mit ihren Kindern hat sowohl Chancen als auch Nachteile. Die gemeinsam verbrachte Freizeit in der Familie ermöglicht allen Beteiligten, neue Kraft zu schöpfen und zu entspannen. Wenn befreundete Elternpaare die Freizeit gemeinsam gestalten, ist zu bedenken, dass die Freunde der Eltern des Kindes mit Behinderung immer älter werden und dass die Kinder der Freunde, unter Umständen frühere Spielgefährten, eigene Familien gründen und eigene Wege gehen. Im Verlauf der Zeit kann es passieren, dass die Söhne und Töchter mit Behinderung den Kontakt aus der Kinderzeit verlieren. In der Praxis lässt sich zudem immer wieder beobachten, dass sich die Freizeitaktivitäten zunehmend auch an die (gesundheitlichen) Bedürfnisse der älterwerdenden Eltern anpassen müssen. Weiter zu bedenken ist, dass Eltern je nach sozialer Lage für die Freizeitgestaltung unterschiedliche finanzielle Ressourcen nutzen können (vgl. Heyberger/Schmidt, S.86).

Freizeit, die kurzzeitig getrennt verbracht wird

Diese Art von Freizeit- und Bildungsaktivitäten hat für die Eltern und für ihre erwachsenen Kinder mit Behinderung folgende Bedeutungen:

- Abwechslung mit stunden- oder tageweiser Entlastung und Pausen von der Betreuungstätigkeit für die Eltern,
- Schließen neuer Freundschaften und Beziehungsaufbau für die Eltern sowie für ihr erwachsenes Kind mit Behinderung,

- Gewährleistung von Sicherheit und Versorgung,
- (alltagspraktischer) Bildungsaspekt,
- Aufrechterhalten von Familientraditionen.

Diese Art der Freizeitaktivitäten schafft für den Familienalltag Abwechslung und für die Eltern Entlastung und Pausen von der Betreuungs- und (eventuell) von der Pflügetätigkeit – ein in der Behindertenhilfe häufig unterschätztes Moment für die Eltern. Für eine kurzfristig getrennte Freizeitgestaltung sind vor allem regelmäßige Angebote geeignet (z.B. Chor, Tanzen, Kegeln, Schwimmen, Kurse in der Volkshochschule, Kochkurse) oder auch kurze kompakte Angebote (z.B. Adventslichterfahrten ins Erzgebirge, Osterspaziergänge, Tagesfahrten). Für den erwachsenen Sohn oder die erwachsene Tochter besteht die Möglichkeit, neue Freundschaften aufzubauen, andere Personen, andere Lebensweisen kennen zu lernen. Die Eltern betonten in den genannten Studien und im Beratungskontext dabei auch immer wieder die Bedeutung der Bezahlbarkeit der Angebote. Gleichzeitig hat die Sicherheit und Versorgung ihrer erwachsenen Kinder während des Angebotes einen hohen Stellenwert.

Zudem thematisieren Eltern immer wieder den Bildungsaspekt (hier vor allem die Einübung alltagspraktischer Fertigkeiten und den Gewinn an Selbstständigkeit). In der genannten Studie zu Vätern (Schmidt 2017) nimmt das Thema Bildung als Identitätsgrundlage und familiäre Tradition einen hohen Stellenwert ein, und Bildung wird durch die Familie gefördert. Beeinträchtigungen der Kinder im kognitiven Bereich lassen diese Fami-

lien allerdings ihre Grenzen erleben (vgl. u.a. Schmidt 2017, S. 352 u. S. 358). Ein Vater verspricht es wie folgt: „[...] aber im Kopf is' er nich' groß geworden“ (Hans Hauck in: Schmidt 2017, S. 352). Das „Großwerden im Kopf“ ist für den Vater, wie die Rekonstruktion seiner Biographie zeigt, auch in seinem eigenen Leben zentral und identitätsbildend. Viele der in der Studie befragten Väter wünschten und suchten für ihr (erwachsenes) Kind mit Behinderung immer wieder Bildungsangebote, die mit ihren kulturellen Familientraditionen (z.B. Opernbesuche, Reisen) in Verbindung stehen, die aber auch möglichst Einübung in praktische Alltagsbewältigung bieten.

Aus den Gesprächen mit Eltern erwachsener Kinder mit Behinderung wurde auch deutlich, welcher Stellenwert dem Engagement der Person zukommt, die das Freizeit- bzw. Bildungsangebot durchführt:

Sie [die Tochter] war viele Jahre im Chor. Das waren ja behinderte und nicht behinderte Kinder. Da haben wir auch sehr schöne Reisen gemacht. Das war sehr schön, aber die Frau (Chorleiterin) ist vor zwei Jahren krank geworden. Danach musste sie die Chorleitung aufgeben (zit. in: Heyberger/Schmidt, S.87).

Die Abhängigkeit von bestimmten Personen und die Gestaltung der Beziehungsebenen spielt bei der Wahrnehmung von Freizeit- und Bildungsangeboten eine zentrale Rolle.

Freizeit, die längerfristig getrennt verbracht wird

Diese Form der Freizeit bietet zusätzlich:

- längerfristiges Entlastungspotential
- und längeres Erproben von neuen, getrennten Situationen.

Für erwachsene Menschen mit Behinderung und ihre Eltern kann diese Form von Freizeitaktivität einen sicheren Raum und Rahmen für ein längeres Getrenntleben bieten, z.B. im Rahmen einer Urlaubsreise. Eine Mutter erzählte uns im Interview, dass sie und ihr Mann unterschiedlicher Auffassung waren bezüglich eines Auszugs ihres Sohnes. Sie wollte sowohl auf ihren Sohn als auch auf ihren Mann Druck ausüben. Sie hatte schon eine Wohnmöglichkeit gefunden, Möbel waren bestellt. Kurz vor dem Einzug brach sie aber ihr Vorhaben ab; ihr Mann konnte den Schritt der Ablösung noch nicht gehen. Eine längere Abwesenheit des erwachsenen Sohnes im Rahmen einer Ferienreise half, ‚Druck‘ raus zu nehmen. „Diesmal beziehe ich den Vater mit ein“, betonte die Frau (zit. in Heyberger/Schmidt, S.87), und sie berichtete weiter:

Wir sind beide strikt dafür, und dieses ‚Druck-rausnehmen‘ hat mir so wahnsinnig geholfen. Mein Sohn war jetzt drei Wochen auf Reisen mit einer fremden Gruppe, mit fremden Leuten an einem fremden Ort, und das ha'm wir durch ‚Druck-rausnehmen‘ geschafft (zit. in: Heyberger/Schmidt, S.87).

Die lange Reise erlaubte ein Erproben einer neuen Situation (fremde Gruppen, neue Rollen, das Kennenlernen eigener Fähigkeiten und Wünsche, unbekannte

Orte, Zeit für die Eltern ohne Kind) in einem zeitlich begrenzten und definierten Rahmen. Dieser Rahmen ermöglicht den ‚Kindern‘ das Knüpfen neuer Beziehungen über gemeinsame Erlebnisse. In der Praxis lässt sich immer wieder beobachten, dass dann auch die Eltern selbst in den Urlaub fahren, die Zeit für sich als Paar oder als einzelne Person nutzen.

Zum Stellenwert von Freizeit- und Bildungsangeboten im Ablösungsprozess

Freizeitangebote im Kontext Familie haben einen Bildungswert, der nicht unterschätzt werden sollte. Im Diskurs der Familienbildung wird dies u.a. im handlungsorientierten Konzept „Leben und Lernen im Familienalltag“ (Schiersmann & Thiel 1981, in Mengel 2017, S. 18) beschrieben. Auch Otto Speck (u.a. 2005, S. 339) spricht von einer „[...] stark bildenden Wirkung“ im Zusammenhang mit Freizeitaktivitäten. Dabei können die Angebote durchaus z.B. von Eltern als Strategie genutzt werden (häufig unbewusst), um Herausforderungen und/oder Aufgaben (z.B. Entlastung, das Weiterleben einer Familientradition) zu bewältigen (vgl. Mengel 2017, S. 19). Dieses Handlungsfeld stellt offensichtlich einen Baustein sowohl für Eltern als auch für ihre erwachsenen Kinder mit Behinderung auf den Weg zur ‚Ablösung‘ dar und vereinigt verschiedene Funktionen in sich (vgl. Heyberger/Schmidt 2015, S. 88 u. Schmidt 2017, S. 358).

Funktionen von Freizeit und Bildung generell:

- Erholung und Entspannung,
- neue Rollen erproben (sich und den anderen von einer anderen Seite kennen lernen),
- Aufbau und Pflege von Sozialkontakten und Freundschaften,
- Familientraditionen weitergeben,
- Interessenbezogenheit, Selbstverwirklichung und Identitätsstiftung sowie eventuell Entziehung von Anpassungen an allgemeine Normen.

Die besonderen Aspekte der getrennt verbrachten Zeit:

- die Möglichkeit, neue Erfahrungen zu machen,
- Beziehungs- und Vertrauensaufbau,
- Entlastungspotential für die Eltern,
- ein geschützter, begleiteter und zeitlich begrenzter Rahmen, in dem die gegenseitige Ablösung erprobt werden kann,
- die eigenen Freiräume können genutzt und selbständig gestaltet werden,
- mehr Unabhängigkeit, Selbstständigkeit und Selbstbestimmung werden geschaffen und gefördert.

Die Freizeit- und Bildungsangebote bieten somit die Möglichkeit eines langsamen und gleichzeitig praktischen Austestens der eigenen Grenzen auf Basis von zunächst vertrauten, Sicherheit bietenden Rahmenbedingungen. So konnte und kann in der Praxis immer wieder beobachtet werden, dass Menschen mit Behinderung und ihre Angehörigen sich einen Auszug aus dem Elternhaus zunehmend vorstellen können und in der Folge auch umsetzen. Dabei kann der Kontakt zu Trägern der Behindertenhilfe

über die Freizeit- und Bildungsarbeit zum Teil bis zu dreißig Jahre mehr oder weniger intensiv bestehen, bis der Schritt hin zu einem Auszug erfolgt. In diesem Prozess kann sich eine Vertrauensbasis als Schlüssel für die Zusammenarbeit zwischen erwachsenen Menschen mit Behinderung, deren Angehörigen und den Mitarbeiter_innen der Behindertenhilfe entwickeln (vgl. Fischer 2008, S. 545 u. vgl. Schmidt 2017, S. 368). Es lässt sich im besten Falle eine kontinuierliche, langfristige und verstehende Begleitung als Grundlage etablieren, um in Krisensituationen als Ansprechpartner angenommen zu werden.

Das Freizeit- und Bildungsangebot sollte demnach folgende Merkmale aufweisen:

- Es sollte niederschwellig und bezahlbar sein.
- Es sollte eine umfassende Angebotspalette bieten (von zentraler Bedeutung ist dabei die Vereinigung von Kontinuität/Vertrautheit und Raum für Selbstbefähigung).
- Die Angebote sollten unterschiedliche Zeitumfänge sowie Zeiten haben (von regelmäßig bis einmalig, von stunden- bis tageweise, werktags- sowie an Wochenenden- und Feiertagen).

Diese Betrachtung unterstreicht den Stellenwert qualitativ guter und differenzierter Freizeit- und Bildungsangebote. Wie sich in der Praxis beobachten lässt, kann zudem von Vorteil sein, wenn die Angebote mit weiteren außerfamiliären Unterstützungsangeboten (z. B. Beratungs- und Wohnangeboten) eng verzahnt sind. Freizeit- und Bildungsangebote sind ein Zugang (auch in Umbruch und Krisensitu-

ationen) zu Familien mit einem Angehörigen mit Behinderung. Damit stellen sie einen möglichen zentralen Baustein für eine passgenaue Entwicklung von weiteren Unterstützungs- und Bildungsangeboten für die ganze Familie im Hinblick auf einen individuellen Übergangs- und Ablösungsprozess dar.

Literatur

- Burtscher, Reinhard / Heyberger, Dominique / Schmidt, Thomas (Hrsg.) (2015): Die »unerhörten« Eltern. Eltern zwischen Fürsorge und Selbstsorge. Unter Mitwirkung von Driesener, Katja; Schuppan, Steffi und Tröndle, Judith. Marburg.
- Fischer, Ute (2006): Bindung und Ablösung bei schwerer geistiger Behinderung. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (Hrsg.): Schwere Behinderung – eine Aufgabe für die Gesellschaft! Teilhabe von Menschen mit schweren Behinderungen als Herausforderung für Praxis, Wissenschaft und Politik. Ein Reader mit Beiträgen vom Kongress der Lebenshilfe „Wir gehören dazu!“ am 22. - 24. September 2005 in Magdeburg. Marburg, S. 273–283.
- Fischer, Ute (2008): Autonomie und Verbundenheit. Ablösungsprozesse in Familien mit erwachsenen Angehörigen, die als schwer geistig behindert gelten – Die Sicht der Eltern – Deskription und Analyse von Ablösungsprozessen aus bindungstheoretischer Perspektive. Dissertation. Humboldt- Universität zu Berlin, Rehabilitationswissenschaften. Im Internet: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/fischer-ute-2008-06-05/PDF/fischer.pdf> (Stand: 29.05.2017).
- Heyberger, Dominique / Schmidt, Thomas (2015): Lebensgeschichten und Ablösungsprozesse. In: Burtscher u.a. (Hrsg.): Die »unerhörten« Eltern, a.a.O., S. 63-88.

- Mengel, Melanie (2017): Familienbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 24, H. 1, S. 18-19. Im Internet: www.die-zeitschrift.de/12017/familienbildung-03.pdf (Stand: 14.06.2017).
- Papastefanou, Christiane (2006): Ablösung im Erleben junger Erwachsener aus verschiedenen Familienstrukturen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 26, H. 1, S. 23-35. Im Internet: www.pedocs.de/volltexte/2012/5640/pdf/ZSE_2006_1_Papastefanou_Abloesung_D_A.pdf (Stand: 29.05.2017).
- Schmidt, Thomas (2015): Zahlen aus Berlin: Ergebnisse unserer Umfrage. In: Burtcher u.a. (Hrsg.): Die »unerhörten« Eltern, a.a.O., S. 27-36.
- Schmidt, Thomas (2017): Permanente Vaterschaft – eine biographisch-rekonstruktive Fallstudie zu Vätern, die zusammen mit ihrem erwachsenen Kind mit geistiger Behinderung leben; Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät, publiziert am 22.05.2017, Im Internet: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/schmidt-thomas-2016-11-09/PDF/schmidt.pdf>.
- Schultz, Ann-Kathrin (2011): „Ich bin dann mal weg!?!“. Der Übergang von Menschen mit geistiger Behinderung in das Wohnen außerhalb des Elternhauses in der Perspektive ihrer Eltern. Eine qualitative Studie. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 62, H. 5, S. 188-200.
- Speck, Otto (2005): Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. 10. Aufl. München.
- Stamm, Christof (2009): Erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung im Elternhaus. Zur Situation von Familien, in denen erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung leben - eine empirische Studie im Kreis Minden-Lübbecke. Abschlussbericht. Universität Siegen.

*Dr. Thomas Schmidt, Dipl. Heilpädagoge (FH)
Beratungsstelle für Menschen mit Behinderung
und Angehörige; Mobile Behindertenhilfe der
Stadtmission Chemnitz e.V.
tschmidt@gmx.de*



Vera Tillmann

Familienbildung



In diesem Heft geht es um das Thema: Familienbildung. Dazu sind drei Artikel geschrieben worden. Die sind hier in einfacher Sprache zusammengefasst.

Elternkurse

Fabian van Essen schreibt, dass Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung natürlich das Recht haben, Kinder zu bekommen. Er stellt die Frage, welche Unterstützung sie brauchen.

Herr van Essen schreibt von Angeboten der Eltern- und Familienbildung: Die sind oft so gestaltet, dass Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung nicht angesprochen werden. Herr van Essen meint: Die Individualität der Teilnehmenden sollte berücksichtigt werden, und man sollte darauf eingehen. Wichtig dafür sind eine offene Haltung und Lernmethoden, die gemeinsame Kurse der Elternbildung ermöglichen. Ein Beispiel dafür ist das family Programm. Diese Angebote sind für alle Menschen zugänglich.

Kinderwunsch

In dem zweiten Beitrag schreibt *Anneke Arlabosse* über das Thema Kinderwunsch und Erwachsenenbildung.

Frau Arlabosse beschreibt, dass alle Personen ein Recht auf sexuelle Selbstbestimmung und damit auch das Recht auf Kinder haben. Vor allem den Menschen, die in stationären Einrichtungen der Behindertenhilfe leben, wird dieses Recht immer wieder abgesprochen. Frau Arlabosse findet, dass es wichtig ist, über einen bestehenden Kinderwunsch zu sprechen. Es geht um das Recht, sich verantwortungsvoll damit auseinandersetzen zu können. Dabei können Bildungsangebote wichtig sein, in denen es um Familienplanung und den eigenen Wunsch nach Kindern geht.

Ablösung

Thomas Schmidt schreibt darüber, wie wichtig Freizeit- und Bildungsangebote für den Ablöseprozess von der Familie sind.

Menschen mit Beeinträchtigung leben des Öfteren bis ins Erwachsenenalter im Elternhaus. Herr Schmidt schreibt, dass Freizeit- und Bildungsveranstaltungen gute Gelegenheiten sind, um die Selbstständigkeit zu üben. Die Vertrautheit und Sicherheit der Umgebung bleibt dabei erhalten. Das kann z.B. zunächst über ein paar Stunden erfolgen oder später auch über getrennte Urlaube. Freizeit- und Bildungsangebote können also Familien im Ablöseprozess unterstützen.

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 2017: „Einmischen, positionieren, verständigen – Erwachsenenbildung und Öffentlichkeit“

Das diesjährige „DIE-Forum Weiterbildung“ findet am 12. Dezember 2017 im Katholisch-Sozialen Institut auf dem Michaelsberg in Siegburg statt. Unter dem Motto „Einmischen, positionieren, verständigen“ thematisiert das „DIE-Forum Weiterbildung“ das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Öffentlichkeit. Eröffnet wird die Veranstaltung mit einer Keynote von Thomas Krüger, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung.

Der konstruktive Streit um gesellschaftlich relevante Themen wie Integration, Digitalisierung oder die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus ist notwendiger Bestandteil gesellschaftlichen Zusammenlebens. In den Debatten offenbaren sich die Vielfalt an Positionen und die Komplexität des Alltags. Erwachsenenbildung ist Teil dieser Öffentlichkeit: Sie schafft Räume für Begegnung und Austausch und hilft Menschen, am öffentlichen Diskurs teilzuhaben. Nicht zuletzt treten die Organisationen und Verbände der Erwachsenenbildung selbst als Stimme im öffentlichen Diskurs in Erscheinung. Dabei ist die organisierte Erwachsenenbildung immer wieder mit den Fragen konfrontiert,

- ob und wie sie politische Kontroversen in ihren Angeboten aufgreift, sich zu ihnen positioniert und dadurch Öffentlichkeit aktiv mitgestaltet,
- welche Rolle sie für die öffentliche Meinungsbildung spielen kann und soll,
- wie sie ihre Bildungsaufgabe wahrnimmt, Aufklärung und politische Teilhabe zu fördern.

In vier parallelen Arbeitsgruppen wird das Thema vertieft. Neben einem historischen Rekurs auf die öffentliche Rolle der Erwachsenenbildung (AG 1) beschäftigt sich das Forum mit der zunehmend digitalen Öffentlichkeit und den damit verbundenen Konsequenzen für die Erwachsenenbildung (AG 2). Gefragt wird auch, wie sich die Erwachsenenbildung selbst als Akteur in öffentlichen Diskursen positioniert und welchen Einfluss sie hier ausüben kann (AG 3). Darüber hinaus wird thematisiert, wie Träger und Einrichtungen der Erwachsenenbildung selbst Räume für öffentliche Begegnungen und Auseinandersetzungen schaffen können (AG 4).



Wir freuen uns auf Ihre Anmeldung. Weitere Information und die Anmeldemöglichkeit finden Sie unter www.die-forum.de.

60 Jahre Expertise für Erwachsenenbildung Das DIE feiert Jubiläum

Im Jahr 2017 blickt das DIE auf sechs Jahrzehnte Forschungsarbeit auf dem Gebiet des Lehrens und Lernens Erwachsener zurück. Wir feiern dieses Jubiläum mit einem Festakt im Dezember im Katholisch-Sozialen Institut in Siegburg – mit allen Mitarbeitenden und ehemaligen Mitarbeitenden, mit Gästen aus Wissenschaft und Politik und einem Festvortrag von Prof. Dr. Rudolf Tippelt.



Seit 60 Jahren erforschen, sammeln und teilen wir Wissen über die Erwachsenen- und Weiterbildung. Über den Weg des 1957 als „Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes“ (PAS) gegründeten Instituts hin zur zentralen Einrichtung für Wissenschaft, Praxis und Politik und Mitglied der Leibniz Gemeinschaft informiert in Kürze unsere Institutsgeschichte unter www.die-bonn.de/institut/wir-ueber-uns/geschichte

Personelle und strukturelle Veränderungen

Direktorin wechselt an die Universität Duisburg-Essen

Prof. Dr. Esther Winther, seit Oktober 2014 Wissenschaftliche Direktorin und Mitglied des Vorstandes des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), ist zum 1. April 2017 an die Universität Duisburg-Essen zurückgekehrt. Dort wird Sie sich wieder stärker ihren Forschungsschwerpunkten in der Modellierung, Messung und Förderung berufsrelevanter Kompetenzen sowie in der empirischen Lehr-Lernforschung widmen. Die drei erfolgreichen Jahre gemeinsamer Arbeit, die u.a. durch die sehr gute Evaluierung des Instituts im Jahr 2016 zum Ausdruck kam, soll mit gemeinsamen Forschungs- und Entwicklungsprojekten im Rahmen der Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen fortgesetzt werden.

DIE stärkt Infrastrukturen für Forschung, Politik und Praxis

Das DIE hat seinen Dienstleistungsbereich neu strukturiert und ausgebaut. Damit entwickeln die Verantwortlichen das Angebot für Forschungsinfrastrukturen nach internationalen Standards weiter und stärken die Dienstleistungen für Forschung, Politik und Praxis der Erwachsenenbildung.

Die Abteilung „Wissenstransfer“ bietet Dienstleistungen, die forschungsbasiertes Wissen in Form von Publikationen und einem Lehrkräfteportal für alle Akteure der Erwachsenenbildung nutzbar machen. Zudem ist das bekannte Instrument zur Feststellung von Kompetenzen, der ProfilPASS, hier angegliedert.

In der neu gegründeten Abteilung „Forschungsinfrastrukturen“ fasst das Institut sei-

ne bewährten Infrastrukturen wie die Volkshochschul- und Verbundstatistik, das VHS-Programmarchiv und die DIE-Bibliothek zusammen. Ergänzt werden diese Serviceleistungen künftig um die Sammlung, Aufbereitung und Bereitstellung von internen und externen Forschungsdaten.

Das DIE schärft sein Forschungs- und Dienstleistungsprofil – Ausbau der Nachwuchsförderung und des forschungsbasierten Wissenstransfers

Das DIE hat in einem wettbewerblichen Verfahren der Leibniz-Gemeinschaft zusätzliche Stellen für die Weiterentwicklung seines Forschungsprofils und seiner Dienstleistungsaufgaben eingeworben.

Der jetzt bewilligte so genannte „kleine strategische Sondertatbestand“, der die vorhandenen 49 institutionellen Stellen um 16,5 erhöht, verbessert das Potenzial des DIE beträchtlich. Im Mittelpunkt der strategischen Erweiterung stehen vier Nachwuchsgruppen, geleitet von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der Post-Doc-Phase und ausgestattet mit je zwei Doktorandenstellen. Zusätzliche Stellen widmen sich dem Wissenstransfer, u.a. mit Hilfe von Open Educational Resources im neu aufgebauten Portal wb-web.de, der Entwicklung von Fortbildungsangeboten sowie der methodischen Beratung der geplanten Studien. Weitere Stellen dienen dem Aufbau und der Pflege von Kontakten zu Weiterbildungseinrichtungen, die bei der Erprobung wissenschaftlicher Konzepte eng mit dem DIE zusammenarbeiten, sowie dem Forschungsdatenmanagement.

Hintergrund sind die in den letzten Jahren deutlich gestiegenen Erwartungen an die Wissenschaft, neues Wissen schnell und wirksam an Politik und Praxis zu vermitteln. Das gilt besonders für die Institute der Leibniz-Gemeinschaft, die sich dem Ziel verpflichtet haben, „Wissenschaft zum Wohle der Gesellschaft“ zu betreiben. Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirates, beglückwünschte das DIE zu dem Erfolg. Er betrachtet die geplanten Forschungsvorhaben als eine konsequente Weiterentwicklung einer in den vergangenen Jahren erarbeiteten, zugleich anwendungsorientierten und grundlagenbasierten Forschungsstrategie. „Die Einrichtung von vier Nachwuchsgruppen ist zudem ein in der Geschichte der deutschen Weiterbildungsforschung bemerkenswerter Beitrag zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses“, so Tippelt.

EULE – Ein Online-Lernangebot für Lehrende in der Erwachsenenbildung

Am DIE entsteht derzeit im Projekt EULE eine web-basierte Lernumgebung für Weiterbildung, Kompetenzerwerb und Professionalisierung von Lehren-



den in der Erwachsenenbildung. EULE ist ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördertes Forschungs- und Entwicklungsprojekt mit einer Laufzeit von drei Jahren und dem Ziel, bis März 2019 Lernangebote für Erwachsenenpädagog_innen zu entwickeln und diese über das bereits bestehende Informations- und Netzungsportal des DIE www.wb-web.de zugänglich zu machen. Mit dem entstehenden Online-Lernangebot soll ein wesentlicher Beitrag zur Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals geleistet und somit ein zentraler Erfolgsfaktor von Weiterbildung gestärkt werden: Kompetente Weiterbildner/innen als Garant für gelingende Lehr-/Lernprozesse.

Zielgruppe des Projektes sind die rund 530.000 lehrenden Personen in Deutschland. Der Lernbereich richtet sich an eine sehr heterogene Community mit verschiedenen Handlungs- und Fortbildungsbedarfen, die in diversen Lehr- und Lernkontexten und in unterschiedlichen Rollen arbeiten. Das Angebot von EULE wird didaktisch und technisch so aufbereitet, dass die Nutzenden bei ihrem Wissensstand und ihren konkreten Interessen abgeholt werden und ein Weiterlernen am Beispiel konkreter beruflicher Szenarien möglich ist.

Insbesondere zwei Perspektiven der Professionalisierung sollen in EULE bedient werden: Zum einen werden ausgehend von lerntheoretischen Überlegungen Kompetenzerwerbsprozesse direkt an pädagogische Handlungssituationen gebunden. Zum anderen werden in Abstimmung mit Praxispartnern Inhalte entwickelt, die sich an international gültigen Qualitätsstandards für pädagogisches Personal und an empirisch begründeten Lehrtheorien orientieren. Dies verspricht eine problem- und praxisnahe Auseinandersetzung der Nutzenden mit den entwickelten Lerninhalten. Der Lernbereich wird in Anlehnung an die Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung - BITV 2.0 so barrierearm wie möglich gestaltet. Hierunter fallen beispielsweise die Bereitstellung von alternativ geeigneten textlichen Inhalten für auditive oder visuelle Darstellungen oder die entsprechende Gestaltung von Texten und Grafiken, sodass sie auch bei Betrachtung ohne Farbe gut erkennbar und verständlich sind.

Die Umsetzung des Online-Lernangebots wird durch einen Beirat, der sich aus sechs ausgewiesenen Expertinnen und Experten aus Medienpädagogik, Erwachsenenbildung und Psychologie zusammensetzt, beratend begleitet.

Weitere Informationen unter www.die-bonn.de/eule/

Ansprechpartnerin am DIE: Carmen Biel, Tel.: 0228 3294 193, eule@die-bonn.de

Wer sind die Beschäftigten in der Weiterbildung? Neue DIE-Publikation

Das Personal ist der entscheidende Faktor für die Qualität der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bisher wusste man jedoch wenig über diese Personengruppe. Der wb-personalmonitor, die bisher umfangreichste repräsentative Erhebung zum Personal in der Weiterbildung, schließt diese Lücke und macht die berufliche und soziale Situation der Beschäftigten transparent.

Die Ergebnisse zeigen: In Deutschland sind fast 700.000 Menschen in der Weiterbildung beschäftigt. Dabei ist die innerbetriebliche Weiterbildung noch gar nicht berücksichtigt. Etwa 70 Prozent der Beschäftigungsverhältnisse sind Nebentätigkeiten. Fast zwei Drittel der Beschäftigten sind Akademiker, ein Viertel hat einen pädagogischen Studienabschluss, 60 Prozent besitzen eine pädagogische Zusatzqualifikation. Bemerkenswert ist: Beschäftigte in diesem Bildungsbereich haben eine sehr hohe Arbeitszufriedenheit. Erwähnenswert ist zudem, dass die Erwachsenen- und Weiterbildung auch für Personen jenseits des Rentenalters ein attraktives Beschäftigungsfeld darstellt. Die Einkommenssituation ist sehr heterogen und reicht von prekären Einkommen über akademikerübliche Gehälter bis hin zu Spitzenverdiensten bei freiberuflichen Trainerinnen und Trainern.



Die Ergebnisse des wb-personalmonitors erscheinen unter dem Titel „Das Personal in der Weiterbildung“ in der neuen Buchreihe: „DIE Survey. Daten und Berichte zur Weiterbildung“, in der das Institut Befunde der Bildungsberichterstattung zum Weiterbildungssystem veröffentlicht. Sie richtet sich an bildungspolitische Akteure, an die Weiterbildungspraxis und die nationale und internationale Wissenschaft. „DIE Survey“ ergänzt das Bildungsmonitoring in Deutschland und bietet eine forschungsbasierte Diskussionsgrundlage für Politik und Öffentlichkeit. Die Reihe erscheint im Open Access. Das Personal in der Weiterbildung steht ab sofort auf der Website des DIE zum Download bereit: www.die-bonn.de/id/34459

Der wb-personalmonitor ist ein Kooperationsprojekt des DIE, des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Fachgebiets Wirtschaftspädagogik/Berufliche Aus- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen. Die Daten werden für die wissenschaftliche Nachnutzung zur Verfügung gestellt.

Autorengruppe wb-personalmonitor (2016): Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zur Arbeit und Beruf. Im Internet: [DOI: 1032798/850015w](https://doi.org/10.32798/850015w)

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

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

Stefanie Frings

Frauenbeauftragte – zwischen Artefakt und zwingender Notwendigkeit in Einrichtungen der Behindertenhilfe

Einleitung

Im Zuge der UN Behindertenrechtskonvention und deren Transformation in die deutsche Gesetzgebung (Stichwort: Bundesteilhabegesetz – BTHG), wurde auch die Werkstätten-Mitwirkungsverordnung (WMVO) zum 01.01.2017 erstmalig seit ihrem Bestehen reformiert. Mit der Neufassung werden Impulse und Notwendigkeiten in die WMVO aufgenommen. Hierzu gehört u.a. die Funktion einer Frauenbeauftragten in Werkstätten für Menschen mit Behinderung. Aufgaben und Funktionen der Frauenbeauftragten werden nachfolgend beschrieben und entlang der Fragestellung kritisch erläutert, ob Frauenbeauftragte in Werkstätten mehr sind, als ein bereits überholtes Artefakt und die Erfüllung stereotyper Rollenerwartungen.

Ausgangssituation

Eine Studie des BMFSFJ (2013) belegt, dass insbesondere Frauen mit Beeinträchtigung und Behinderung, die in Einrichtungen der Behindertenhilfe arbeiten und/oder wohnen, geschlechterspezifische Gewalt und Diskriminierungen in ganz unterschiedlichen Formen erfahren (ebd., S. 217). Frauen sind zwei bis drei Mal häufiger von Restriktionen, geschlechterspezifischer Selektion und Grenzüberschreitung betroffen, als dies Frauen im Bevölkerungsdurchschnitt

sind (ebd., S. 205). Mit Blick auf die Ausübung des Rechts auf Selbstbestimmung und der Verwirklichung des Wunsch- und Wahlrechts etwa fällt auf, dass Frauen mit Behinderung im Vergleich zu Männern mit Behinderung ein geringeres Berufswahlspektrum zur Verfügung steht (vgl. Agentur für Gleichstellung, 2013).

Die hier lediglich skizzierten Ergebnisse machen deutlich, dass eine Verkürzung des Problemfeldes auf das Handlungsfeld sexualisierter Gewalt unzureichend geworden ist. An den Rändern zur Selbstbestimmung und Chancengerechtigkeit geht es vor allem auch um ein organisationales und strukturelles Handlungsfeld.

Die Einführung von Frauenbeauftragten lässt sich einerseits als Reaktion auf die Studienergebnisse, und andererseits als scheinbar überfällige Erweiterung des arbeitnehmerähnlichen Rechtsstatus bewerten, dessen Ursprung im Schwerbehindertengesetz 1996 wiederzufinden ist. Durch den Impuls des BTHG und der damit einhergehenden Novellierung der WMVO wird deren Geltungsbereich um die Funktion einer Frauenbeauftragten (§ Abs. 1 WMVO) erweitert. Nach § 14 WVO gehört die Interessenvertretung durch Frauenbeauftragte nunmehr zu den fachlichen Anforderungen der Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM).

Zu den Aufgaben der Frauenbeauftragten gehört die Interessensvertretung der in der Werkstatt beschäftigten behinderten Frauen gegenüber der Werkstatt-

leitung. Dazu zählen lt. § 39a SGB IX (Abs. 1) vor allem die Bereiche:

- Gleichstellung von Männer und Frauen,
- Vereinbarkeit von Familie und Beschäftigung sowie
- Schutz vor körperlicher, sexueller und psychischer Gewalt.

Betrachtet man die einzelnen Passagen der aufeinander Bezug nehmenden Gesetzgebungen, so ist in der Summe eine dreigeteilte Funktionsrolle der Frauenbeauftragten zu erkennen:

1. *Gatekeeper*: Sie bietet Ratsuchenden einen *Zugang* zu Unterstützungsleistungen und Hilfesystemen auf Augenhöhe (Peer-Support). Um dieser Aufgabenstellung nachkommen zu können, wurden im Vorfeld der Novellierung zahlreiche Schulungsmaterialien und Modellprojekte entwickelt, die die Frauenbeauftragten auf ihre Tätigkeiten vorbereiten und dazu befähigen, Unterstützungsleistungen für ratsuchende Frauen anzubieten (zu den Modellprojekten siehe u.a. www.weibernetz.de/frauenbeauftragte. Stand: 19.08.2017).

2. *Broker*: Sie ist *Vermittlerin* zwischen den heterogenen Anliegen einer noch immer geschlechterstereotypen Werkstattlandschaft. Um diese Funktion ausüben zu können, sieht § 39a SGB IX eine Reihe von Maßnahmen vor. Dazu gehört u.a. die Vorgabe, dass Werkstattleitung und Frauenbeauftragte in der Regel einmal pro Monat zu einem Gespräch zusammenkommen (Abs. 1). Die Frauenbeauftragte hat zudem das Recht an Werkstatttratsitzungen und Werkstattversammlungen teilzunehmen und dort zu sprechen (Abs. 3). Sie ist ferner rechtzeitig, umfassend und in angemessener Weise, d.h. möglichst niedrigschwellig (bspw. in Leichter Sprache), über Veränderungen durch die Werkstattleitung zu informieren, wenn diese Veränderungen in ihren Aufgabenbereich fallen (Abs. 2).

3. *Advocacy*: Sie ist *anwaltliche Fürsprecherin* der in Werkstätten beschäftigten behinderten Frauen. Als solche tritt sie für die Wahrung der Rechte und die Verwirklichung von Gleichberechtigung ein. In ihrer Funktion steht ihr gemäß der Neufassung dazu der Rechtsweg offen (§ 2a Abs. 1 Nr. 3a Arbeitsgerichtsgesetz).

Frauenbeauftragte – weitere Aufgaben und Rechtstellung im Überblick

Finanzierung § 39a Abs. 5, i.V. §14 WVO § 58 Abs. 3 Satz 2 Nr.1 / § 58 Abs. 4 SGB IX	Die Finanzierung der Frauenbeauftragten (Fortzahlung des Arbeitsentgeltes, Fortbildungen) erfolgt durch die Träger der Eingliederungshilfe (§ 39 Abs. 1 WMVO). Der dafür vorgesehene Kostensatz beträgt 0,40€/weibliche Beschäftigte/Tag. Das Arbeitsergebnis der Werkstatt ist nicht zur Kostenminderung heranzuziehen.
Ehrenamt	Das Amt der Frauenbeauftragten ist ein Ehrenamt.
Freistellung & Wahl § 39a, Abs. 5 SGB IX	Die Frauenbeauftragte und ihre Stellvertreterin sind von ihrer Tätigkeit ohne Minderung des Arbeitsentgeltes freizustellen, wenn und soweit es zur Durchführung ihrer Aufgaben erforderlich ist.
§ 39, Abs. 5, Satz 4 SGB IX	In Werkstätten mit min. 200 weiblichen Wahlberechtigten reicht der Wunsch nach Freistellung seitens der Frauenbeauftragten aus. In Werkstätten mit mehr als 700 weiblichen Wahlberechtigten ist auch die 1. Stellvertreterin freizustellen. Ab 1000 wahlberechtigten weiblichen Beschäftigten können bis zu drei Stellvertreterinnen gewählt werden. Die Freistellung darf nicht dazu führen, dass die Frauenbeauftragte an Maßnahmen zur Erhaltung und Erhöhung der Leistungsfähigkeit und zur Weiterentwicklung der Persönlichkeit nicht mehr teilnehmen.
§ 139, Abs. 5 SGB IX i.V. Art. 2 BTHG	Die Wahl der Frauenbeauftragten kann mit denen der Werkstattträte zusammen erfolgen.
Fortbildungen § 37 Abs. 1, 4, 6 SGB IX	Es besteht ein Freistellungsanspruch von 15 Tagen; bei erstmaliger Amtsführung von 20 Tagen. Die entstehenden Kosten trägt die Werkstatt.
Sprechstunden § 39a Abs.5, i.V. §38 SGB IX	Es können Sprechstunden durch die Frauenbeauftragte(n) eingerichtet werden. Der Besuch der Sprechstunden durch Beschäftigte berechtigt die Werkstatt nicht zur Minderung des Arbeitsentgeltes der Beschäftigten.
Assistenz § 39a Abs.5, i.V. §38 SGB IX	Für die Sprechstunden und die Geschäftstätigkeit ist der Frauenbeauftragten bei Bedarf eine Bürokräft partiell zur Verfügung zu stellen
Vertrauensperson § 39a Abs.5, i.V. §38 SGB IX	Auf Wunsch ist der Frauenbeauftragten eine Person ihres Vertrauens zur Seite zu stellen. Sie kann aus der Belegschaft der WfbM aber auch außerhalb der WfbM bestellt werden.
Ausgabedynamik	Bundesweit sind ca. 134.000 weiblich Beschäftigte in der WfbM tätig. Daraus ergeben sich Aufwendungen von rd. 19 Mio. Euro jährlich. Die Gesamtkosten für die erstmalige Einführung beträgt ca. 20 Mio.

Frauenbeauftragte – Novum oder überholtes Artefakt?

Was auf den ersten Blick als zu „begrüßendes Novum“ (Schachler/Schreiner 2017, S. 5) bewertet wird, stellt sich auf den zweiten Blick nicht nur als eine längst überfällige Anpassung der WMVO an einen arbeitnehmerähnlichen Rechtsstatus für Menschen mit Behinderung – in einer „Light-Version“ – heraus (vgl. Fuchs / Nakielski 2016, S. 276), sondern scheint zudem eng an die Frage geknüpft, ob Frauenbeauftragte in Werkstätten mehr sind als ein bereits überholtes Artefakt des Feminismus und einer noch immer stereotypen Rollenerwartung.

Unbestritten, und in der UN BRK Art. 6¹ hinterlegt, ist die Notwendigkeit, die Belange von Frauen mit Behinderung angesichts der mehrdimensionalen Diskriminierung in nahezu allen Lebensbereichen (vgl. u.a. Schröttle et al. 2014; Tschan 2012, S. 22) weiterhin zu thematisieren. Es sind strukturell-organisatorische wie strukturell-institutionelle Lösungen zu identifizieren, die dazu beitragen, dass behinderte Frauen Chancengerechtigkeit in allen Belangen des Lebens erfahren und geschützt sind vor körperlicher, sexueller sowie psychischer Gewalt und Belästigung. Dazu kann die Etablierung von Frauenbeauftragten vor allem dann einen wichtigen Beitrag leisten, wenn Begleitinstrumente, wie bereits initiiert, auf den Weg gebracht sind, die die Frauenbeauftragten darin befähigen ihre dreigeteilte Rolle auch ausüben zu können – denn, noch vor der Ermächti-

gung steht die Befähigung zu selbiger.

Mit der Etablierung von Frauenbeauftragten geht unversehens jedoch auch eine nicht intendierte Gefahr mit weitreichenden Folgen einher. Die Einführung von Frauenbeauftragten führt potenziell zu einer Manifestation, Essential- und Kulturalisierung von Stereotypen, die Frauen u.a. per se in der Opferrolle wahrnehmen und Männer aus selbiger nahezu kategorisch auszuschließen drohen. Mehr noch: Anstatt dass der Mensch und seine Bedarfe abseits jeglicher Kategorie in den Mittelpunkt rücken, verschieben sich die Grenzen der Klassifikationsprozesse, die Diskriminierung als Benachteiligung und Privilegierung weiter aufrechterhalten und kategoriales Denken weiter stärken. Dies geht zu Lasten aller Menschen, die in Werkstätten beschäftigt sind – unabhängig von ihren Labels.

Aus einer kritischen Perspektive ist daher zu fordern, Mechanismen und Strukturen von Differenzsetzungen und daraus resultierende Ungleichheiten in den Fokus zu nehmen, anstatt diese zu verschieben und immer wieder neue Lösungen für „Exkludierte“ finden zu müssen.

Diversitäts- anstatt Frauenbeauftragte in der WfbM?

Die Diversity-Forschung bietet, wenn gleich derzeit noch als Suchbewegung, einen vielversprechenden Ansatz, zielt dieser doch darauf ab, politische und rechtliche Maßnahmen zu etablieren, die

¹ Die Vertragsstaaten anerkennen, dass Frauen und Mädchen mit Behinderungen mehrfacher Diskriminierung ausgesetzt sind, und ergreifen in dieser Hinsicht Maßnahmen, um zu gewährleisten, dass sie alle Menschenrechte und Grundfreiheiten voll und gleichberechtigt genießen können.

zum dauerhaften Abbau von systematischer Benachteiligung führen sollen. Mit der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung in den 1960er Jahren wird heute vor allem das Ziel verknüpft, dem Homogenitätsideal in Organisationen durch einen veränderten Blickwinkel zu begegnen. Dieser richtet sich abseits des Individuums vor allem auf eine strukturelle Ebene. Angesichts der Strukturgewalt in Einrichtungen der Behindertenhilfe, die Männer und Frauen gleichermaßen betrifft, scheint eine Antwort auf die Frage, wie der Diskriminierung, Restriktion und Gewalt begegnet werden kann, dringlicher denn je zuvor: So führt bspw. ein eng gesteckter Rahmen der Werkstätten dazu, dass es Menschen mit Beeinträchtigung und Behinderung derzeit noch immer kaum möglich ist, selbst über das Leben zu bestimmen und Grenzen setzen zu können. Dies gilt für die Auswahl von Beschäftigungsmöglichkeiten, wie für die Pflege, Tagesabläufe u. dergleichen mehr. Eine zu sehr auf das Individuum fixierte Sichtweise trägt ferner dazu bei, dass bestimmte Signale als Indikatoren von Gewalt nicht weiter verfolgt werden. Blaue Flecken werden beispielsweise einem behinderungsbedingten Sturz, Bettlässigkeiten oder psychische Auffälligkeiten – auch hier unabhängig vom Geschlecht – werden der Behinderung selbst zugeschrieben. Im Einklang mit der ICF (WHO 2001) verhilft der Diversity-Ansatz, anderslautenden Fragestellungen Raum zu geben: Durch wen oder was werden Menschen systematisch benachteiligt? Wie sind Werkstätten zu gestalten, um Diskriminierung und Gewalt entgegenzuwirken? Im Mittelpunkt stehen Strukturen – nicht Personen. Ungeachtet der Befürchtungen, dass mit einer solchen

Ausrichtung das Individuum – Frau – aus dem Blick gerät, befördert der Ansatz eine konstruktive Auseinandersetzung mit Diversität. Anstelle eines (essentialisierenden) Blicks auf vermeintlich ‚individuelle Merkmale‘ treten bislang unbeobachtete Strukturmerkmale in den Vordergrund, die im Zuge der noch immer klassischen Stereotypen (wenngleich in neuen sprachlichen Gewändern) bislang verdeckt blieben.

Fazit – Mehr Vielfalt im Denken und Handeln!

Unbestritten ist freilich, dass mit der Etablierung von Frauenbeauftragten in der WfbM ein längst überfälliges Signal gesetzt wird, um der Ungleichbehandlung und Diskriminierung von Frauen mit Beeinträchtigung und Behinderung entgegenzuwirken. Historische, sozial bedingte Benachteiligungen von Frauen gibt es noch immer: Sie können anhand der Funktion der Frauenbeauftragte in Werkstätten sichtbar gemacht werden und für ein gendersensibles Bewusstsein sorgen. Dies wird vor allem gelingen, wenn:

- der Impetus der zunächst geförderten Schulungen zur Ausführung der Rolle eine Langzeitwirkung entfaltet und nachhaltig als fester Punkt in die Programmatik der Behindertenhilfe eingebunden wird,
- der Peer-Ansatz akzeptiert und externe Assistenzleistungen zugelassen werden, auch um inhaltlichen Abstand zu Werkstätten zu erreichen,
- (über-)regionale Netzwerke zum Erfahrungsaustausch entstehen sowie

- Informationen und Beratungen umfassend barrierefrei gestaltet werden, d.h. flächendeckend verfügbar, erreichbar und akzeptiert sind.

Es zeigt sich jedoch auch, dass die Dominanz einer Label-abhängigen Analyse die Tatsache verschleiert, dass Diskriminierung und Ungleichbehandlung vor allem in Einrichtungen der Behindertenhilfe nicht zu lösen sind, indem man die Geschlechter (oder andere Differenzierungsmerkmale) abschafft, um Chancen gerecht(er) zu verteilen und um Gewalt, Restriktionen und Diskriminierung zu verhindern. Aus Sicht der Verfasserin führt insbesondere die Kategorie ‚Geschlecht‘ zu einem zu einlinigen und monokausalen Diskussionsstrang, der ungleiche Verhältnisse viel eher verdeckt und ausblendet anstatt diese sichtbar werden zu lassen. Mit Blick auf die Forderungen einer selbstbestimmten Teilhabe und Gleichstellung muss daher zukünftig vielmehr die Dringlichkeit in den Vordergrund gerückt werden, Informationen, Präventions- und Unterstützungsangebote für eine Vielfalt von Menschen zu schaffen. Für die Werkstätten hieße ein solcher Blick der Frage nachzugehen, wie es gelingen kann, eine umfassend barrierefreie Mitbestimmung unter Berücksichtigung aller Verschiedenheit zu ermöglichen. Dafür wird es notwendiger denn je sein, Strukturen in den Blick zu nehmen. Wenngleich sich Partizipation auf das Individuum bezieht, so braucht es zur Realisierung doch zugängliche Kontexte und mehr Vielfalt im Denken.

Literatur

- Agentur für Gleichstellung ESF (Hg.) (2013): Europäischer Sozialfonds für Deutschland. Agentur für Gleichstellung im ESF. Frauen und Männer mit Behinderungen. Im Internet: www.esf-gleichstellung.de/fileadmin/data/Downloads/Aktuelles/factsheet_behinderung.pdf (Stand 19.09.2017).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2016): Referentenentwurf des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (Bundesteilhabegesetz – BTHG). Berlin. Bearbeitungsstand: 26.04.2016.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2016): Projektstart des „Bundes-Netzwerk für Frauenbeauftragte in Einrichtungen“. Berlin.
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (Hg.) (2016): Arbeitgebergesetz. Bonn/Berlin. Im Internet: www.gesetze-im-internet.de/arbogg/_2.html (Stand 22.08.2017).
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (Hg.) (2016): Werkstättenmitverordnung vom 25.06.2001 (BGBl. I.S. 1297, der zuletzt durch den Artikel 22 des Gesetzes vom 23. Dez. 2016 (BGBl. I.S. 3234 geändert worden ist). Bonn/Berlin. Im Internet: www.gesetze-im-internet.de/wmvo/BNJR12970001.html.#BJNR1297000001BJNG000801119 (Stand 22.08.2017).
- Fuchs, Harry/Nakielski, Hans (2016): Entwurf des BTHG: Verbesserungen im Schwerbehindertenrecht. In: Soziale Sicherheit Nr. 7/2016, S. 267–268. Deutscher Gewerkschaftsbund (Hg.). Köln.
- Schachler, Viviane /Schreiner, Mario (2017): Mitbestimmung light? Die Reform der Werkstätten-Mitwirkungsverordnung durch das Bundesteilhabegesetz – Teil II: Frauenbeauftragte und kirchenrechtliche Verordnungen Deutsche Vereinigung für Rehabilitation (Hg.): Beitrag B3-2017. Fulda, Kassel. Im Internet: www.reha-recht.de/fachbeitraege/beitrag/artikel/beitrag-b3-2017/ (Stand: 20.08.2017).

- Schröttle, Monika et. All (2014): Lebenssituation und Belastung von Frauen mit Beeinträchtigung und Behinderung in Deutschland (Kurzfassung). Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.). Berlin. Im Internet: www.bmfsfj.de/Redaktion/BMFSFJ/Broschuerenstelle/PDF-anlagen/Lebenssituation-und-belastung-von-Frauen-mit-Behinderung-Kurzfassung.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (Stand 20.08.2017).
- Schröttle, M./ Hornberg, C./ Glammeier, S./ Sellach, B./ Kavemann, B./ Puhe, H./ Zinsmeister, C. (2013): Lebenssituation und Belastungen von Frauen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in Deutschland. Endbericht. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.). Berlin.
- Tschan, Werner (2012): Sexualisierte Gewalt: Praxishandbuch zur Prävention von sexuellen Grenzverletzungen bei Menschen mit Behinderungen. Bern.
- UN General Assembly (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. U.N. GA OR, 61st Sess., Item 67 (b), at 5, U.N. Doc. A/61/611
- Weibernetz e.V. (Hg.) (2017): Wichtige Materialien für gute Schulungen für Frauen-Beauftragte in Einrichtungen. Im Internet: www.weibernetz.de/frauenbeauftragte/index.html#april_2017 (Stand 21.08.2017).
- World health Organization (2001): International Classification of Functioning Disability and Health. Genf.



Stefanie Frings
Diplom Rehabilitationspädagogin
stefanie.frings@evh-bochum.de

INTERVIEW: Frauenbeauftragte in der WfbM

Das Thema „Frauenbeauftragte in der WfbM“ wird in dieser Ausgabe von Stefanie Frings theoriegeleitet aufgegriffen. Da es sich um ein sehr aktuelles Thema handelt, haben wir die Möglichkeit genutzt zusätzlich mit einer nicht-beeinträchtigten Mitarbeiterin einer WfbM zu sprechen, die das Thema aus der Praxis heraus beschreibt.

Birgit Holtz ist Leiterin des Begleitenden Dienstes in Recklinghausen (zuständig für den Bereich Menschen mit geistigen und oder körperlichen sowie mehrfachen Behinderungen, ca. 1.700 Werkstattbeschäftigte) und hat sich bereit erklärt ein telefonisches Interview mit Dr. Vera Tillmann zu führen, welches im Folgenden sinngemäß wiedergegeben wird.

Der Blick aus der Praxis

In dem Gespräch mit Frau Holtz wird recht schnell deutlich, dass zu dem Amt der Frauenbeauftragten in der WfbM noch viele Fragen offen sind.

Das fängt damit an, dass das Amt zunächst beworben werden muss, um Frauen zu finden, die es gerne ausüben möchten. Das ist allerdings schon aus dem Grund nicht so einfach, weil die Aufgaben für Frauen mit kognitiven Einschränkungen anscheinend nicht klar genug beschrieben sind, obwohl Übersetzungen in Leichter Sprache vorliegen. In vielen Gesprächen zeigen sich Frauen aus den Werkstatträten zögerlich und bringen folgende Fragen mit: Was muss die Person denn alles tun? Wofür ist sie genau zuständig? Was ist z.B., wenn Menschen kommen, die Gewalterfahrung gemacht haben? Müssen wir dann auch therapeutisch arbeiten? Können wir diese Aufgaben bewältigen? Wer begleitet uns?

Dazu gehört es auch, dass eine klare Abgrenzung zu den Aufgaben der Werkstatträte für die interessierten Frauen nicht ersichtlich ist. Hier gibt es noch viele Fragen, z.B. welche Überschneidungen es gibt, oder welche Aufgaben dann vom Werkstattrat übernommen werden und welche von der Frauenbeauftragten.

Die Frauen, die schon intensiver über dieses Thema gesprochen haben, verstehen nicht, warum es eine Frauenbeauftragte geben muss. Sie haben bisher nicht erlebt, dass in der Werkstatt Frauen mit Behinderung schlechtere Erfahrungen machen als Männer. Die Werkstatträte sind bisher mit unterschiedlichen Problemen von Beschäftigten konfrontiert worden, haben aber keine geschlechtsspezifischen Probleme ausmachen können. Außerdem gibt es in unseren Werkstätten nur ca. 40% weibliche, aber ca. 60 % männliche Beschäftigte.

Werkstatträte äußern große Sorge, dass auch auf Seiten der Wähler_innen unklar ist, was jetzt gerade gewählt wird. Sie glauben dass nicht unbedingt ersichtlich ist, wofür dann der Werkstattrat zuständig sein soll und wofür eine Frauenbeauftragte. Aus dem Grund hat man auch davon Abstand genommen, den Werkstattrat gleichzeitig mit der Frauenbeauftragten zu wählen. Zwischen den Wahlgängen wird es demnach eine Wo-

che Abstand geben.

Die Gremienarbeit, Voraussetzung für eine breite Beteiligung der Menschen mit Behinderung, wird immer komplexer, was auch der Werkstattrat deutlich merkt. Dadurch wird es immer schwieriger Personen zu finden, die sich den Ämtern gewachsen fühlen und sich zur Wahl aufstellen lassen.

Gerade mit den Werkstatträten läuft in unserer Einrichtung in den letzten 1,5 Jahren ein sehr intensiver Prozess, um sie zu möglichst hoher Beteiligung zu befähigen. Dies geht nur über eine kontinuierliche und strukturierte Assistenz und Begleitung sowie regelmäßige, unterstützende Schulungen.

Entsprechendes ist dann auch für die Frauenbeauftragten zu gewährleisten. Da die erforderliche Finanzierung inklusive der notwendigen Assistenz noch unklar ist, werden die Vorbereitung der Wahl zur Frauenbeauftragten sowie die Entwicklung der konkreten Aufgaben und die Einbindung innerhalb der Strukturen unserer Werkstätten derzeit aus eigenen Ressourcen heraus geleistet.

Jetzt gilt es, zunächst Frauen zu motivieren und ihnen die Ängste vor einer neuen Aufgabe zu nehmen.

Aus all den genannten Gründen ist die Umsetzung einer gesetzlichen Vorgabe in die Praxis erschwert. Offensichtlich soll ein Amt mit komplexen Anforderungen installiert werden, ohne dass die auskömmliche Finanzierung der notwendigen Schulungen und die erforderliche Assistenz gesichert sind. Hinzu kommt, dass die Etablierung einer „Frauenbeauftragten“, statt einer „Genderbeauftragten“, fragwürdig erscheint.



*Birgit Holtz bei der Öffentlichkeitsarbeit für das Diakonische Werk
Foto: Jutta Linhoff*

Aktiv für inklusive Erwachsenenbildung

In dieser Rubrik stellen wir regelmäßig Personen, Organisationen und Projekte vor, die auf dem Gebiet der inklusiven Erwachsenenbildung besonders aktiv sind. Dieses Mal präsentiert Emma Fawcett ein Projekt in Sankt Petersburg, das der deutsche Verein ‚Perspektiven e.V.‘ zusammen mit seinem gleichnamigen russischen Partner initiiert hat. Das Projekt heißt „Trainingswohnung“ („Trenirovočnaja kvartira“). Diese Bezeichnung verweist darauf, dass Bildung – und Erwachsenenbildung allemal – nicht nur mit der Vermittlung von theoretischem Wissen, sondern auch mit dem Einüben von Fähigkeiten und dem Eröffnen von alternativen Handlungsweisen zu tun hat. Mehr über ‚Perspektiven e.V.‘ und über die Projekte des Vereins erfahren Sie im Internet unter: www.perspektiven-verein.de.

Emma Fawcett

„Ich will mich nicht an das Heim klammern“ – Lernen, selbständig zu leben, in einem Trainingswohnprojekt nahe bei Sankt Petersburg

Unweit von Sankt Petersburg befindet sich das Schloss Peterhof, die Sommerresidenz von Peter dem Großen – ein prächtiger Palast mit goldenen Kaskaden, Paradezimmern, weitläufigen Gärten und einem offenen Blick auf die Ostsee. Nur 20 Gehminuten vom Schlossgelände entfernt liegt das *Psychoneurologische Internat Nr. 3*, ein Betonbau, der eine Art Zuhause für 1080 erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung bietet. Viele von ihnen sind im Kinderheim aufgewachsen und kennen kein Leben außerhalb solcher Strukturen. Nun aber wurde vom Verein *Perspektivy*, Partner des deutschen Vereins *Perspektiven*, ein in Russland bisher einmaliges Trainingswohnungsprojekt ins Leben gerufen, das für einige – wenn auch nur wenige – Bewohner_innen des Internats den Weg ins selbstständige Wohnen ebnet. Das Projekt ist ein kleines, aber bedeutendes Beispiel dafür, wie Erwachsenen-

bildung zu mehr Selbstbestimmung führen kann. Die Teilnehmenden haben die Möglichkeit, grundsätzlich Neues zu lernen, um dann eine reale Wahl zwischen dem Leben innerhalb oder außerhalb des Heims zu treffen.

Behinderung in Russland – langsame Abkehr vom sowjetischen Erbe

In Russland existiert seit der Sowjetzeit ein großes Netzwerk an Einrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung – sogenannte „psychoneurologische Internate“. In 540 solchen Heimen leben insgesamt ungefähr 150.000 Bewohner_innen (vgl. Koordinacionnyj sovet 2017). Die Einrichtungen befinden sich an den Stadträndern außerhalb von Wohngebieten, und man hat sich in Russland – wie auch in anderen Ländern, wo Menschen

mit Behinderungen zum größten Teil institutionell ‚versorgt‘ werden oder wurden – an räumliche Segregation als Norm gewöhnt. Die in Russland herrschende Vorstellung von Behinderung ist noch stark an medizinischen Kategorien orientiert, wonach das ‚Behindertsein‘ als im Individuum verankertes Phänomen den Gegenpol zum ‚Gesundsein‘ darstellt. In der Sowjetunion war Behinderung (mit der bemerkenswerten Ausnahme behinderter Kriegsveteranen) beinahe unsichtbar. Menschen, die als nicht arbeits-/leistungsfähig galten, passten nicht zum Ideal einer Gesellschaft, „die Wohlstand in eine vorbildhaft gesunde Gemeinschaft bringt“ (Fröhlich 2009, S. 298) und die „frei von Problemen sei und somit auch frei von Menschen mit Abnormalitäten, Beeinträchtigungen oder ‚Defekten‘“ (ebd.). Die Nachwirkungen einer solchen stigmatisierenden Haltung und die Unsichtbarkeit von Behinderung im öffentlichen Raum tragen dazu bei, dass in Russland das Verhältnis zu Behinderung bis heute von sozialer Distanz und fehlender Akzeptanz geprägt ist (vgl. Fröhlich 2009). Unter diesen Umständen ist es nicht verwunderlich, dass auf gesellschaftspolitischer Ebene wenig Sensibilität für die Belange von Menschen mit Behinderungen entstehen konnte. Aufgrund von physisch-räumlichen und sozialen Barrieren ist die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an Bildung, Arbeit und am gesellschaftlichen Leben sowie auch ihr Zugang zu wichtigen Diensten, wie z.B. der Gesundheitsversorgung, äußerst eingeschränkt (vgl. Human Rights Watch 2013).

Doch seit ein paar Jahren ist eine Verbesserung dieser Situation zu beobachten (vgl. Roza 2015). Im März 2011 rief

die russische Regierung das Programm „Dostupnaja sreda“ („Zugängliches Umfeld“) ins Leben, mit dem verkündeten Ziel, bis 2016 den Zugang zu wichtigen Orten und Dienstleistungen für Menschen mit Behinderungen zu sichern. 2012 wurde die UN-Behindertenrechtskonvention in Russland ratifiziert und damit das Wort *inklusija* (Inklusion) in den politischen und medialen Wortschatz eingeführt. 2014 sorgten die Paralympischen Spiele in Sotschi für eine stärkere Sichtbarkeit von Sportler_innen mit Behinderungen in den Medien. Negative Stereotypen über Menschen mit Behinderungen bestehen zwar weiter, und noch mangelt es an Vorkehrungen für ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben – doch positive Tendenzen sind deutlich wahrnehmbar: einerseits die etwas stärkere Präsenz von Menschen mit Behinderungen bei öffentlichen Veranstaltungen und allgemein im gesellschaftlichen Leben, andererseits die zunehmende Einbindung dieser Menschen in für sie relevante Entscheidungen und nicht zuletzt verbesserte Bildungschancen (vgl. Roza 2015). Während Anfang der 1990er Jahre ein Drittel der russischen Bevölkerung die Meinung vertrat, dass man Menschen mit geistiger Behinderung besser „liquidieren oder von der Gesellschaft abschotten“ sollte, trifft diese Aussage bei Befragungen heutzutage bei etwa 3% der Menschen auf Zustimmung (vgl. Bidder 2017). Diese zumindest diskursiven Veränderungen im Umgang mit dem Thema Behinderung bieten neue Impulse für Vereine und Hilfsorganisationen, die Konzepte wie Normalisierung, Selbstbestimmtes Leben und Ambulantisierung umsetzen wollen.

Der Verein *Perspektivy* und das Projekt *Trainingswohnung*

Vor diesem geschichtlichen und gegenwärtigen sozialen Hintergrund agiert der gemeinnützige Verein *Perspektivy*. Dieser wurde 1999 als Partner des 1992 gegründeten deutschen Vereins *Perspektiven* ins Leben gerufen. Ziel des Vereins ist die Verbesserung der Lebensbedingungen von Kindern und Erwachsenen in zwei Großeinrichtungen in der Nähe von Sankt Petersburg; darüber hinaus unterstützt er Familien, die mit einem Kind mit Behinderung zu Hause leben. 160 der 1080 Bewohner_innen des *Psychoneurologischen Internats Nr. 3* werden von *Perspektivy* betreut. Laut der Koordinatorin des Trainingswohnungs-Projekts, Adelja Sacharova, scheint rund die Hälfte dieser Menschen in der Lage, selbstständig zu wohnen (vgl. Golubničaja 2016, Abs. 10). So entstand die Idee, für diese Menschen und mit ihnen Unterstützung zu organisieren, die ihnen den Weg aus dem Heim ermöglicht.

Ziel des Projektes *Trainingswohnung* ist es, den Bewohner_innen des Internats eine reale Wahl zwischen dem Leben dort und anderen Wohnmöglichkeiten zu bieten. Während einer viermonatigen Trainingszeit in einer vierköpfigen Wohngemeinschaft sollen die Teilnehmenden lernen, im Haushalt und unterwegs all-

tägliche Aufgaben eigenständig zu erledigen. Sie werden dabei von der Projektkoordinatorin, von Sozialpädagog_innen und von einem Psychologen unterstützt. Drei Jahre lang (von 2016 bis 2018) – so der Plan – werden 36 Bewohner_innen des Heims die Möglichkeit haben, in der Trainingswohnung das ‚selbständige Leben‘ auszuprobieren. Nach Abschluss der Trainingszeit wird mit der Heimleitung gemeinsam entschieden, wer besser zurückkehrt und wer in eine eigene Wohnung bzw. in eine neu gegründete unterstützte Wohngemeinschaft¹ ziehen kann. Die ausgewählten Teilnehmenden bekommen während des Projekts eine ‚Invalidenrente‘, welche ihnen, solange sie im Heim untergebracht sind, nur teilweise zusteht. *Perspektivy* deckt die Kosten für die Miete und die Einrichtung der Wohnung, und die Teilnehmenden übernehmen die Mietnebenkosten und die sonstigen anfallenden Kosten².

„Jetzt in der Wohnung wurde klar, dass die Leute mehr können“³

Die Konzeption des Trainingswohnungsprojekts basiert auf der Anerkennung zweier Kernprinzipien der Erwachsenenbildung: Bildsamkeit und Selbstbestimmung. Obwohl die Teilnehmenden ihr

¹ Seit 2016 gibt es eine betreute Wohngruppe in Rasdolje, 80km nördlich von Sankt Petersburg. Die von *Perspektivy* und dem deutschen Verein *Perspektiven* geförderte Wohngruppe ist eine von nur äußerst wenigen Pilotprojekten zum unterstützten Wohnen in Russland.

² Es besteht für ‚Absolvent_innen‘ der Trainingszeit die Möglichkeit, eine Einzimmerwohnung vom Staat gestellt zu bekommen. Sie müssen die Nebenkosten selbst übernehmen. Unterstützung durch Sozialarbeiter_innen wird sowohl vom Staat als auch zusätzlich von *Perspektivy* ermöglicht.

³ Koordinatorin des Projekts Adelja Sacharova, zitiert in Golubničaja 2016, Abs. 7 (Übersetzung der Verfasserin).

ganzes Leben bisher im Heim verbracht haben, wird ihnen zugetraut, dass sie mit der richtigen Unterstützung alles Notwendige für ein selbstständiges Leben erlernen können. Dabei wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass auch Erwachsene mit geistiger Behinderung sich lernend weiterentwickeln können – eine in Russland, wie anderswo auch, bislang keine besonders verbreitete Annahme. Erwachsenenbildung wird als Schlüssel zur Veränderung der individuellen Lebensumstände angesehen. Die Zeit in der Trainingswohnung bietet einen geschützten Raum für situatives, handlungsorientiertes Lernen, zum Beispiel wenn es darum geht, für sich und andere zu kochen, die Wohnung zu putzen, einzukaufen, den Zählerstand abzulesen, mit Geld umzugehen oder den Tagesablauf zu planen. Der vorläufige Schritt aus dem Heim ermöglicht es den Teilnehmenden aber auch, sich persönlich zu entfalten. In den Worten eines Teilnehmers:

Niemand fordert was von mir, ich bin mein eigener Herr in dieser Wohnung. In drei Tagen habe ich so viele Gäste empfangen, dass ich schon durcheinander gekommen bin. Ich will die Musikschule abschließen, in der Wohnung kann ich in Ruhe üben, ich kann mich hier ausruhen. Ich komme spät nach Hause und gehe nicht schlafen, sondern fange an zu üben“ (zitiert in Golubničaja 2016, Abs. 10. Übersetzung der Verfasserin).

Selbstbestimmung

Das Projekt *Trainingswohnung* setzt in der (Selbst-)Wahrnehmung der Teilnehmenden einen Übergang „vom Patienten zum Bürger“ (Ericsson 2007, S. 56) in Gang. Die Teilnehmenden werden als mündige Erwachsene anerkannt und gleichzeitig dabei unterstützt, diese Mündigkeit zu üben. Sie müssen die notwendigen sozialen Kompetenzen erwerben, um im gesellschaftlichen Alltag selbstständig handeln zu können. Wichtiger Bestandteil des Projekts sind daher tägliche Treffen der Teilnehmenden mit der Projektkoordinatorin und dem Psychologen, in denen der vergangene Tag besprochen wird und Pläne für den nächsten Tag gemacht werden. Bei diesen Treffen können die Teilnehmenden üben, wie sie ihre Wünsche und Ideen zum Ausdruck bringen und Probleme und Konflikte ansprechen. Sie können sich auf eine Weise in die Wohngemeinschaft einbringen, wie dies in einer Großenrichtung kaum möglich ist. Und sie können ihren Alltag auch außerhalb der Wohnung immer selbstständiger gestalten.

Das Gleichgewicht zwischen Selbstbestimmung und Unterstützung spielt bei diesem Projekt eine wichtige Rolle. Das fängt schon an, wenn die potentiellen Teilnehmenden noch im Heim wohnen. Wer in die Trainingswohnung einziehen möchte, muss diese Entscheidung mit Sozialpädagog_innen im Internat besprechen. Bereits vor Anfang der viermonatigen Trainingszeit erfolgt eine theoretische Vorbereitung im Heim, welche auch als eine gewisse Wartezeit zur Überprüfung dieser Entscheidung dient. Nach Abschluss der Trainingszeit ziehen die Teilnehmenden mit den Pädagog_in-

nen und der Projekt- und Heimleitung ein Fazit aus allem, was sie gelernt haben. Gemeinsam werden Überlegungen angestellt, ob der Schritt ins selbständige Wohnen in Frage kommt. Obwohl das Projekt darauf ausgerichtet ist, Menschen einen Ausweg aus dem Heim zu bieten, gibt es keinen Druck, das Heim zu verlassen. Wenn sich jemand für die Rückkehr ins Heim entscheidet, [...] ist auch das eine Wahl, und wir unterstützen eine solche Entscheidung“, meint Adelja Sacharova (zitiert in Golubničaja 2016, Abs. 5. Übersetzung der Verfasserin).

Ein kleines Projekt mit großer Wirkung

Die bisherige Erfahrung zeigt, dass sich die meisten Teilnehmenden für das Leben außerhalb des Heims – entweder in der eigenen Wohnung, in einer Wohngemeinschaft oder in Projekten des unterstützten Wohnens (Artemko 2017) entscheiden. Es wird deutlich, dass die Zeit in der Trainingswohnung zu einem veränderten Selbstbewusstsein führt und dazu ermutigt und befähigt, die eigene Situation zu gestalten:

Es ist sehr schwer, zurückzukehren, wenn du dich an etwas Neues gewöhnt hast. Ich mache alles selbstständig, niemand ist hinter mir her und sagt mir, was ich tun muss. [...] Ich will mich selbstständig bewegen und selbstständig wohnen, ich will mich nicht an das Heim klammern“ (Zitat eines Teilnehmers in Golubničaja 2016, Abs. 10. Übersetzung der Verfasserin).

Im bisherigen Verlauf des Projekts traten Themen zutage, die im Zusammenhang

mit Versuchen der ‚Ambulantisierung‘ allgemein wichtig sind. Zum Beispiel stellt sich die Frage der Beschäftigung, wenn nur einer von vier Teilnehmenden eine Arbeitsstelle hat (Sacharova, zitiert in Telekanal Sankt-Peterburg 2016, letzter Abs.). Darüber hinaus muss während der Zeit in der Trainingswohnung und besonders danach die Interaktion der Teilnehmenden mit ihrem Umfeld betont werden. Denn der Auszug aus dem Heim sollte nicht gleichbedeutend mit dem Ankommen in der Einsamkeit sein.

Schwierigkeiten werden sichtbar – und gleichzeitig die Bereitschaft der Organizador_innen, mit diesen Schwierigkeiten fertig zu werden. Zum Beispiel wurde erst beim sechsten Anlauf eine Wohnung für das Projekt gefunden. Bei den ersten Anfragen weigerten sich einige der Hausbewohner, mit Menschen mit Behinderungen zusammen in einem Haus zu leben (Sacharova, zitiert in Golubničaja 2016, Abs. 3). Die Sichtbarkeit von Menschen mit Behinderungen an Orten, die traditionell nicht für sie vorgesehen sind, wird zu einer Aufforderung zum Umdenken in der Gesellschaft.

Dass diese Fragen angegangen und in den Medien diskutiert werden, stellt einen gesellschaftspolitischen Meilenstein dar. Es existieren zwar offizielle Fahrpläne für Reformen der psychoneurologischen Internate und für den Ausbau von unterstützten Wohnangeboten (vgl. Koordinacionnyj sovet 2017), aber noch mangelt es an der konkreten Umsetzung. Das Trainingswohnungsprojekt zieht Aufmerksamkeit auf sich. Es zeigt, wie über emanzipatorische Erwachsenenbildung neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden. Dies und andere Projekte des Vereins *Perspektivy* leisten im Kleinen

einen bedeutsamen Beitrag zur gesellschaftlichen Veränderung. Gleichzeitig setzten sie in der Gegend um Sankt Petersburg und russlandweit Fragen der Lebensqualität von Menschen mit Behinderungen auf die Tagesordnung.

Literatur

- Artemenko, Galina (2017): „Trenirovočnoj kvartire“ „Perspektiv“ – god. (Die „Trainingswohnung“ von „Perspektiv“ ist ein Jahr alt.) In: Fontanka.ru [Internetzeitung], 6. Feb. 2017. Im Internet: <http://www.fontanka.ru/2017/02/06/019/> (Stand: 13.09.2017)
- Bidder, Benjamin (2017): Behinderte in Russland: Sascha führt ein bisschen Krieg. In: Spiegel Online, 5. Feb. 2017. Im Internet: <http://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/russland-alexander-medwedew-kaempft-fuer-die-rechte-behinderter-a-1130949.html> (Stand: 13.09.2017)
- Ericsson, Kent (2007): Die Reform der schwedischen Behindertenhilfe – von der institutionellen zur kommunalen Tradition der Unterstützung. In: Maas et al. (Hrsg.) Community Living. Bausteine für eine Bürgergesellschaft. Hamburg, S. 54-59.
- Fröhlich, Christian (2009): Ausschluss vs. Integration? Der gesellschaftliche Umgang mit Behinderung in Russland und Deutschland. In: SWS-Rundschau, 49, Nr. 3, S. 293-313.
- Golubničaja, Anastasia (2016): Žiteli „Trenirovočnoj kvartiry“. (Die Bewohner_innen der „Trainingswohnung“.) In: Gorod v licach [Weblog], 18. Feb. 2016. Im Internet: <http://gorod-plus.tv/blog/379.html> (Stand: 13.09.2017)
- Human Rights Watch (2013): Barriers Everywhere. Lack of Accessibility for People with Disabilities in Russia. Im Internet: <https://www.hrw.org/report/2013/09/11/barriers-everywhere/lack-accessibility-people-disabilities-russia> (Stand: 13.09.2017).
- Koordinacionnyj sovet po delam detej-invalidov i drugich lic s ograničenijami žiznedejatel'nosti pri Obščestvennoj palate Rossijskoj Federacii (Koordinationsrat für die Angelegenheiten behinderter Kinder und anderer Personen mit eingeschränkter Lebenstätigkeit unter der Zuständigkeit der Gesellschaftlichen Kammer der Russischen Föderation) (2017): Dorožnaja karta, rabočie dokumenty. Vvedenie (Fahrplan, Arbeitspapiere. Einführung.) [Internetdokument]. Im Internet: http://invasovet.ru/reforma-pni/dokumenty_po_reforme_pni_pro4ie/235/ (Stand: 13.09.2017).
- Roza, Denise (2015): People with Disabilities in Russia, Once Invisible, Find Their Voice. 22. Juni 2015. Im Internet: <https://www.opensocietyfoundations.org/voices/russia-s-disabled-citizens-once-invisible-find-their-voice> (Stand: 13.09.2017)
- Telekanal Sankt-Peterburg (2016): Šans na novuju žizn': v Peterburge saveršilas' pervaja smena „Trenirovočnoj kvartiry“. (Chance auf ein neues Leben: In Petersburg ist die erste Runde der „Trainingswohnung“ absolviert.) [Internetzeitung], 8. Juni 2016. Im Internet: <https://topspb.tv/news/2016/06/8/shans-na-novuyuzhizn-v-peterburge-zavershilas-pervaya-smena-trenirovočnoj-kvartiry/> (Stand: 13.09.2017)

*Emma Fawcett, M.A., M.A. (Oxon)
Lehrkraft für besondere Aufgaben
am Institut für Anglistik und
Amerikanistik der
Humboldt-Universität zu Berlin
emma.fawcett@hu-berlin.de*



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 und nach folgenden Kategorien sortiert:

- *Bildung – Erwachsenenbildung – Lernen*
- *Grundbildung – Alphabetisierung – Rechnen – Ökonomische Bildung*
- *Politische Bildung – Kulturelle Bildung – Berufliche Bildung*

Beiträge aus Sammelbänden sind nur dann in dieser Aufstellung enthalten, wenn der Sammelband nicht insgesamt zum Thema passt. Beiträge, die in früheren Ausgaben dieser Zeitschrift erschienen sind, werden nicht aufgeführt.

Bildung – Erwachsenenbildung – Lernen

Bravo C., Oscar: The participation of senior citizens through volunteering. In: Adult Education and Development, 2015, Heft 82, S. 88-91.

Haar, Gabriele: Inklusion als ganzheitliches Prinzip: das Bildungshaus in Osterholz-Scharmbeck. Gute Raumausstattung unterstützt Begegnung und gemeinsames Lernen. In: Dis.kurs, 24 (2017), Heft 2, S. 25-27.

Heiden, H.-Günter: Von der Bettelbruderschaft zur Menschenrechtsbewegung. Entwicklungslinien der Selbstorganisation von Menschen mit Behinderungen. In: Sozial extra, 41 (2017), Heft 2, S.14-18.

Iller, Carola: Bildungsungleichheit im Erwachsenenalter. In: Baader, Meike Sophia [Hrsg.] [u.a.]: Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden, 2017, XI, 536 Seiten, graph. Darst., S. 427-446

Kellett, Mary: Making it happen: Young people with learning difficulties undertaking their own research. Bad Heilbrunn 2016, 16 Seiten [Elektronische Ressource].

Mchugh, Kathriona: Second chances. Want to meet the needs of early school-leavers? Focus on their mental health. In: Adult learner, 2015, S. 61-74.

Nind, Melanie: Towards a second generation of inclusive research. Bad Heilbrunn 2016, 12 Seiten [Elektronische Ressource].

Riegel, Christine: Bildung, Intersektionalität, Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld 2016, 361 Seiten, graph. Darst.

Robak, Steffi: Strukturelle Bildungsgerechtigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Baader, Meike Sophia [Hrsg.] [u.a.]: Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden, 2017, XI, 536 Seiten, graph. Darst., S. 405-425.

Schreiber-Barsch, Silke: Von Sonder-Räumen zu inklusiven Lernorten. Raumordnungen in der Erwachsenenbildung. In: Bernhard, Christian [Hrsg.] [u.a.]: Erwachsenenbildung und Raum. Bielefeld 2015, 235 Seiten, graph. Darst., S. 193-204.

Sonnenberg, Kristin: Soziale Inklusion – Teilhabe durch Bildung. Medienkompetenz als Beitrag zu sozialer und kultureller Teilhabe für Menschen mit Beeinträchtigungen. Weinheim [u.a.] 2017, 174 Seiten [Elektronische Ressource].

Stojanov, Krassimir: Gesellschaftliche Teilhabe fördern. Integration und Anerkennung. In: Weiterbildung, 2017, Heft 2, S. 9-12.

Williams, Val: Being a researcher with intellectual disabilities: the hallmarks of inclusive research in action. Bad Heilbrunn 2016, 15 Seiten [Elektronische Ressource].

Wohlfahrt, Norbert: (Menschen)rechtsfundierte Sozialpolitik. Anmerkungen zur Politischen Ökonomie von Selbstbestimmung und Inklusion. In: Neue Praxis, 47 (2017), Heft 3, S. 211-223

Grundbildung – Alphabetisierung – Rechnen – Ökonomische Bildung

Bachmann, Dana / Hodsworth, Paul: The new skills agenda for Europe. In: Adult Education and Development, 2016, Heft 83, S. 18-24.

Christe, Gerhard: Alphabetisierung in der Berufsbildung. Frankfurt a.M. [u.a.] 2014, S. 19-39 [Elektronische Ressource].

Christe, Gerhard: Alphabetisierung in der Berufsbildung. In: Heisler, Dietmar [Hrsg.] [u.a.]: Analphabetismus und Alphabetisierung in der Arbeitswelt. Frankfurt a.M. [u.a.], 2014, S. 19-39.

Doberer-Bey, Antje / Hrubesch, Angelika: leben = lesen? Alphabetisierung und Basisbildung in der mehrsprachigen Gesellschaft. Innsbruck 2013, 153 Seiten, graph. Darst.

Kaiser, Ruth / Kaiser, Arnim: Was ist Grundbildung? Das Forschungsprojekt mekoBASIS. In: Weiterbildung, 2017, Heft 1, S. 26-29.

Rendant, Marie-Louise (Hrsg.): Grundbildung. Bildung mit Mehrwert. Frankfurt a.M. [u.a.] 2016, 271 Seiten.

Schulz, Björn / Lambertz, Johanna: eVideo – ein digitales Lernangebot zur arbeitsplatzbezogenen Verbesserung von Grundkompetenzen. Wege der Erreichung einer lernungewohnten Zielgruppe. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, 2017, Heft 30, S. 08-1 - 08-11.

UNESCO Institute for Lifelong Learning: 2nd global report on adult learning and education. Rethinking literacy. Hamburg 2013, 163 Seiten, graph. Darst.

Wolf, Karsten D. / Koppel, Ilka: Wie digitale Technologien die Erwachsenenbildung verändern. Zwischen Herausforderung und Realisierung. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, 2017, Heft 30, S. 03-1 - 03-11.

Politische Bildung – Kulturelle Bildung – Berufliche Bildung

Amoureux, Pierrot / Mazereau, Philippe: La reconnaissance des compétences des travailleurs handicapés. Une conceptualisation au service de l'action. In: Savoirs, 13 (2015), Heft 38, S. 57-72.

Elend, Birgit: Statik und Dynamik im informellen Lernen. Subjektive Perspektiven auf die betriebliche Teamleitung. Bielefeld 2015, 312 Seiten, graph. Darst.

Lorenzen, Hans Peter: Integration in Gesellschaft und Beruf. Potenziale statt Defizite im Fokus. Kompetenzen in einem ganzheitlichen Verfahren entwickeln. In: Dis.kurs, 24 (2017), Heft 1, S. 44-45.

Renz, Thomas: Nicht-Besucherforschung. Die Förderung kultureller Teilhabe durch Audience Development. Bielefeld 2016, 320 Seiten [Elektronische Ressource].

Schwerpunkt „FamilienBildung“

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 30 (2017) Heft 1



„Familienbildung ist ein traditionsreiches erwachsenenpädagogisches Handlungsfeld. Prägnante Beispiele vom 1633 veröffentlichten ‚Informatorium der Mutterschul‘ (Comenius, 1962) über die Gründung der ersten institutionellen ‚Mütterschule‘ im Kontext der Volksbildungsbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts bis hin zu handlungsorientierten Konzepten vom ‚Leben und Lernen im Familienalltag‘ (Schiersmann & Thiel, 1981) zeigen, wie sich dabei die Perspektive auf die Bildung mit Familien wandelte. Zugleich entwickelte sich Familienbildung im System der Fürsorge, vorrangig um die Folgen armutsbedingter Benachteiligung in Familien zu kompensieren.“ (aus dem „Stichwort: ‚FamilienBildung‘ von Melanie Mengel, ebd., S. 18).

Tagungen und Seminare

Oktober – Dezember 2018

Begleitete Elternschaft – eine ambulante Unterstützungsform für (werdende) Eltern mit Lern-/geistiger Behinderung – Seminar

26. – 27. Oktober 2017, Jena

www.lebenshilfe.de/de/fortbildung/veranstaltungen/th_elternschaft.php

Return to Work durch Prävention und Rehabilitation

18. Rehabilitationswissenschaftliches Symposium

03. November 2017, Jena

www.dvfr.de/veranstaltungen/detail/event/18-rehabilitationswissenschaftliches-symposium/

Spielräume erkennen und nutzen – DFP-Fachtagung 2017

03. – 04. November 2017, Bonn

www.psychodrama-deutschland.de/events/18/save-t

Intersektional forschen, Diversität (er)fassen. Spannungsfelder der Bildungsforschung – Fachtagung

10. November 2017, Hildesheim

<http://zbi-uni-hildesheim.de/fachtagung-intersektional-forschen-diversitaet-erfassen-spannungsfelder-der-bildungsforschung/>

Bildungskongress 2017

10. – 11. November 2017, Hameln

www.beltzforum.de

Angst erleben – Herausforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten im pädagogischen Alltag – 17. Fachtagung FAPP

11. November 2017, Frankfurt a.M.

www.fapp-frankfurt.de/index.php/veranstaltungen/fachtagung

Zukunftsmodelle der Arbeit – Welche Rolle spielt der Mensch?

Gestaltungsräume – Handlungserfordernisse – Werte

15. – 17. November 2017, Suhl

www.bag-ub.de/fachtagung

DASpo – Durch Assistenz zu mehr Sport?!

16. November 2017, Köln

www.dvfr.de/veranstaltungen/detail/event/daspo-durch-assistenz-zu-mehr-sport

***Salon für Erwachsenenbildung: Ist Grundbildung mehr als
Alphabetisierung?***

16. November 2017, Hannover

www.alphabetisierung.de/fileadmin/user_upload/Salon_fuer_Erwachsenenbildung_WS_2017_2018.pdf

„UK spricht viele Sprachen“

Kongress der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation

16. – 18. November 2017, Dortmund: Kongresszentrum Westfalenhallen

www.dvfr.de/veranstaltungen/detail/event/kongress-der-gesellschaft-fuer-unterstuetzte-kommunikation

***Teilhabe und Grundbildung – Fachtag des Berliner Grund-Bildungs-
Zentrums***

20. November 2017, Berlin

<http://grundbildung-berlin.de/vorankuendigung-fachtag-des-berliner-grund-bildungs-zentrums-am-20-november-2017-9-bis-16-30-uhr/>

***Gemeinsam bewegen! Kooperation. Partizipation. Inklusion –
DGSP-Jahrestagung***

23. – 25. November 2017, Hamburg

www.dgsp-ev.de/tagungen/aktuelle-tagungen/dgsp

Interpädagogica 2017

23. – 25. November 2017, Salzburg

www.interpaedagogica.at

Spielmesse Stuttgart

23. – 26. November 2017, Stuttgart

www.messe-stuttgart.de/spiele

Couragiert und professionell für Teilhabe und Entwicklung.

Heilpädagogik als politischer Auftrag – 51. Bundesfachtagung des BHP

24. – 26. November 2017, Berlin

<http://bhponline.de/couragiert-und-professionell-fuer-teilhabe-und-entwicklung-heilpaedagogik-als-politischer-auftrag>

Rehabilitation NEU denken – 9. Reha-Symposium

27. November 2017, Lübeck

www.reha-vffr.de

*Inklusionschancen von Menschen mit Lernbehinderungen –
CBP-Fachtagung*

27. – 28. November 2017, Würzburg

www.cbp.caritas.de

Für eine inklusive Gesellschaft. Diversität und das Museum von morgen

03. – 04. Dezember 2017, Bonn

www.museumbund.de/termine/pilot-inklusion-tagung/

*Einmischen, positionieren, verständigen. Erwachsenenbildung und
Öffentlichkeit*

20. DIE-Forum Weiterbildung 2017

12. Dezember 2017, Siegburg

www.die-bonn.de/weiterbildung/veranstaltungs-kalender/Details.aspx?id=781

Januar – Mai 2018

*Salon für Erwachsenenbildung: Was hat Gesundheitsbildung eigentlich mit
Bildung zu tun?*

18. Januar 2018, Hannover

www.alphabetisierung.de/fileadmin/user_upload/Salon_fuer_Erwachsenenbildung_WS_2017_2018.pdf

*ASEM Conference: Lifelong Learning Policies and Adult Education
Professionals*

Contextual and Cross-Contextual Comparisons between Europe and Asia

16. – 17. Februar, Würzburg

<http://cradall.org/content/lifelong-learning-policies-and-adult-education-professionals-contextual-and-cross-contextual>

Didacta – Bildungsmesse

20. – 24. Februar 2018, Hannover

www.didacta-hannover.de

27. Rehabilitationswissenschaftliche Kolloquium

26. – 28. Februar 2018, München

www.dvfr.de/veranstaltungen/detail/event/27-rehabilitationswissenschaftliche-kolloquium

Gesundheitskongress des Westens 2018

13. – 14. März 2018, Köln

www.gesundheitskongress-des-westens.de

19. Mitgliederversammlung der GEB

Am 24. September 2017 fand in der Universität Bremen die 19. Mitgliederversammlung der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., Deutschland, statt. In ihrem Geschäftsbericht machte die Präsidentin Gabriele Haar deutlich, welche organisatorischen Herausforderungen mit dem Umzug der GEB-Geschäftsstelle von Berlin nach Osterholz-Scharmbeck verbunden waren, wo die GEB inhaltlich aktiv werden konnte und wie sich ihr Erscheinungsbild durch Neugestaltung der Homepage, des Flyers und nicht zuletzt der Zeitschrift verbessert hat. Der Bericht wurde von den anwesenden Mitgliedern mit Applaus zur Kenntnis genommen.

Die Mitgliederversammlung beschloss drei Satzungsänderungen:

- Beim Vereinsnamen entfällt in Zukunft der Zusatz „Deutschland“.
- Das „Präsidium“ heißt von jetzt an „Vorstand“.
- Mitgliederversammlungen können mittels eines Rundbriefs einberufen werden.

Sascha Plangger, Sarah Winterkamp und Karin Poad wurden mit Dank aus dem Präsidium verabschiedet. An ihre Stelle wurden Johanna Kellner als Schriftführerin und Amund Schmidt als Schatzmeister zusammen mit den verbliebenen Präsidiumsmitgliedern, die sich wieder zur Wahl stellten, einstimmig jeweils bei eigener Enthaltung in das neue Präsidium gewählt. Statt drei Beisitzenden gibt es im neuen Präsidium nur noch einen Beisitz.



Das neue Präsidium der GEB (von links nach rechts): Johanna Kellner, Liane Neubert, Gabriele Haar, Dr. Vera Tillmann, Amund Schmidt

Antrag auf Mitgliedschaft

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

Jahresbeiträge:

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

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

Name (bzw. Name der Institution):

Vorname:

Straße:

PLZ:

Ort:

Beruf:

Telefon:

E-Mail:

Unterschrift:

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

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

Inklusive Erwachsenenbildung erleben

Rückblick auf die Fachtagung der GEB in Osterholz-Scharmbeck

Unter dem Motto „Inklusive Bildungshäuser als Orte der selbstbestimmten Teilhabe“ fand am 23. September 2017 eine von der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. zusammen mit der Volkshochschule Osterholz-Scharmbeck organisierte und von der Stadt Osterholz-Scharmbeck unterstützte Tagung zur inklusiven Erwachsenenbildung statt. Die nahezu 60 Teilnehmenden, Menschen mit und ohne Behinderung, bekamen zur Begrüßung einen kunstvoll verpackten Kompass geschenkt. Das deutet darauf hin, dass das Team um die GEB-Vorsitzende Gabriele Haar mit der Tagung ein paar wegweisende Signale aussenden wollte. Auf charmant unaufgeregte, aber geradezu exemplarische Art und Weise machte die GEB-Veranstaltung deutlich, wohin die Reise gehen soll, was inklusive Erwachsenenbildung ausmacht und welche Voraussetzungen dafür gegeben sein müssen.

Ort des Tagungsgeschehens war der Bildungs-Campus von Osterholz-Scharmbeck, ein weiträumiges Gelände mit verschiedenen Gebäuden, die alle der Bildung bzw. der Freizeitgestaltung dienen. Drei dieser Gebäude und die Wege dazwischen wurden für das Programm der inklusiven Fachtagung genutzt. Mit schmucken, sehr gut ausgestatteten und barrierefrei zugänglichen Seminarräumen im Bildungshaus und im Lernhaus sowie mit einem zentralen Versammlungsraum samt Cafeteria im Medienhaus bekamen die Teilnehmenden einen sinnlichen Eindruck von einer Lernumgebung, wie man sie sich für die Zukunft der Erwachsenenbildung als Standard wünschen möchte.

Auch in Bezug auf die didaktische Umsetzung inklusiver Bildungserfahrungen hatte sich das Organisationsteam einiges einfallen lassen. Nach zwei einleitenden Vorträgen von Dr. Ulrike Baumheier, der Managerin des Bildungs-Campus, und Dr. Vera Tillmann, der Wissenschaftlichen Leiterin des FIBS (Forschungsinstitut für Inklusion durch Bewegung und Sport) und zweiten Vorsitzenden der GEB, war man gut eingestimmt für den Übergang aus dem Plenum in die Kleingruppe. In drei Zeitblöcken standen zunächst sieben, dann sechs Workshops parallel zur Auswahl. Sie hießen „Pfann-inklusive – eine Küchenerfahrung ohne Lautsprache“, „Einmal um den Pudding – eine rollende Exkursion“, „Das Bildungshaus 2027 gestalten“, „Teilhabe und Vielfalt in Bewegung“, „Lernraum gestalten“, „Völkeraustausch“ und „Inklusive Spiele“. In keinem dieser Workshops spielte sich ‚Unterricht‘ im klassischen Sinn ab. Vielmehr ging es um das Lernen in der Gruppe, das Miteinander von Menschen mit und ohne Behinderung und den Umgang mit künstlich auferlegten Einschränkungen, also um Behinderung als Selbsterfahrung. Einige Workshops waren so konzipiert, dass es zwar Aufgabenstellungen gab, aber keine Moderation. Die Lerngruppe musste sich selbständig organisieren. Das klappte oft, aber nicht immer.

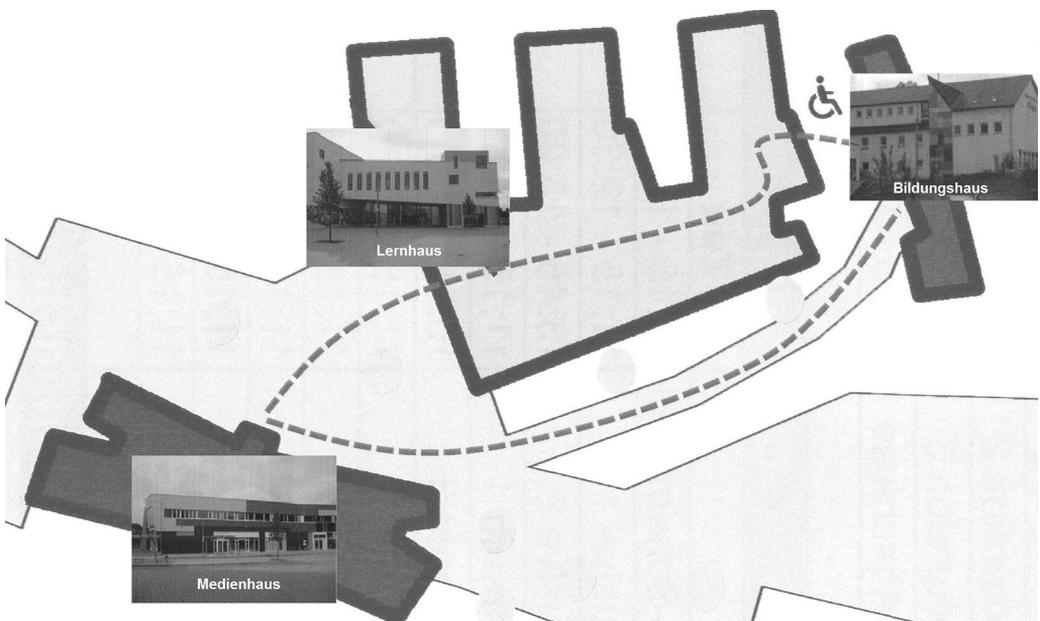
Das Handeln unter erschwerten Bedingungen (ohne Sprache kommunizieren, sich nur rollend fortbewegen, ohne Moderation als Gruppe eine Aufgabe lösen) fördert die Gruppendynamik, erzeugt ein Wir-Gefühl und führt zu einem ungezwungenen Mitein-

ander von Menschen mit und ohne Behinderung. Das ist als Lernerfahrung nicht wenig für einen inklusiven Fachtag. Das abschließende Plenum, in dem Eindrücke aus den einzelnen Workshops geschildert wurden, machte auch deutlich, dass alle von den Erlebnissen in den Lerngruppen profitieren konnten. Insofern darf man die Veranstaltung als rundum gelungen und geradezu als didaktisches Modell inklusiver Erwachsenenbildung verbuchen. Die GEB hat damit einen ganz eigenen Tagungs-Standard gesetzt. Wiederholung ist angesagt.

Etwas mehr Input darüber, was die Organisatoren sich bei der Vorbereitung der Tagung bzw. der einzelnen Workshops gedacht haben, könnte nicht schaden. Auch die kritische Reflexion darüber, ob die Lernziele in den einzelnen Gruppen wirklich immer erreicht wurden, kam dieses Mal noch etwas zu kurz. Gerade weil die Tagung so hervorragend organisatorisch und inhaltlich vor- und aufbereitet war, hätte man möglicherweise ein paar ‚Stolpersteine‘ inklusiver Erwachsenenbildung gemeinsam identifizieren können. In der Schlussmoderation machte Amund Schmidt vom Organisationsteam der Tagung deutlich, dass man gerade aus dem, was nicht gelungen ist, besonders viel lernen kann. Eine Nachbereitung der Tagung in Schriftform wurde versprochen. Man darf darauf gespannt sein.

Eduard Jan Ditschek

Bildungs-Campus Osterholz-Scharmbeck



Impressionen von der GEB-Fachtagung



1: Zur Einstimmung



2: Am Kooperationsnetz



3 und 4: Arbeit in Kleingruppen



5: Abschlussplenum

Jan Brunkenhövers, Volkshochschule Osterholz-Scharmbeck: Fotos 1, 2 und 5.
Campusmanagerin, Stadt Osterholz-Scharmbeck: Fotos 3 und 4.

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



WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

PRAXIS UND MANAGEMENT

INFOTHEK



Jetzt bestellen unter:
www.zeitschrift-teilhabe.de



Teilhabe