

Erwachsenenbildung und Behinderung



Teilhabe und Partizipation

Erwachsenenbildung fördern und Teilhabe ermöglichen

Impressum

Die Zeitschrift „Erwachsenenbildung und Behinderung“ (ZEuB) wird herausgegeben von der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. (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, Zweite GEB-Vorsitzende

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

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.

Gestaltung und Satz

Dr. Klaus Buddeberg

Druck

alsterpaper, Wiesendamm 22a

22305 Hamburg

www.alsterarbeit.de

Verlag

Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V.

c/o Volkshochschule Osterholz-Scharmbeck,
Lange Straße 28

27711 Osterholz-Scharmbeck

Telefon: +49 (0) 4791-962324

kontakt@geseb.de

www.geseb.de

Über Bezugsbedingungen und Abo-Bestellung informieren Sie sich bitte auf der Internetseite der GEB.

Bankverbindung

Pax-Bank Berlin

IBAN: DE02 3706 0193 6000 7910 14

BIC: GENODEIPAX

ISSN 0937-7468



Das Titelbild: Demonstration vor dem Berliner Reichstagsgebäude, dem Sitz des Deutschen Bundestages, bei der Anhörung zum Bundesteilhabegesetz im Ausschuss für Arbeit und Soziales am 7. November 2016.

© Bündnis 90/Die Grünen Bundestagsfraktion, Foto: Tobias Herrmann

Editorial

Teilhabe und Partizipation	2
----------------------------	---

Schwerpunktthema

Werner Ludwigs-Dalkner u.a.: Erwachsenenbildung im Zeichen der Reform des SGB IX und der Umsetzung des BTHG. Mit zwei Anhängen: 1. Bildung und Erwachsenenbildung im Verständnis der GEB; 2. Aufgaben für die GEB	3
---	---

Gabriele Haar: Teilhabe als wechselseitiger Prozess in der Erwachsenenbildung	10
---	----

Caren Keeley: Teilhabe durch Bildung – Bildung durch Teilhabe. Zugangsmöglichkeiten zur Erwachsenenbildung für Menschen mit komplexer Behinderung	18
---	----

Mandy Hauser / Gertraud Kreamer: Gemeinsames Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten	30
--	----



EINFACHE SPRACHE

Vera Tillmann: Teilhabe und Partizipation	39
---	----

Kontext Erwachsenenbildung

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Expertise für Erwachsenenbildung – Neues aus dem DIE	42
---	----

Vera Tillmann / Eduard Jan Ditschek: Die Inklusionstage 2017. Wann kommt das Thema Erwachsenenbildung auf die Tagesordnung?	46
---	----

AKTIV FÜR INKLUSIVE ERWACHSENENBILDUNG Gerhard Heß: Qualifizierte Begleitung in Bildung und Beratung – Aufgaben für Mitarbeiter_innen in der Behinderten-Hilfe im Wandel	52
---	----

Service: Literatur und Veranstaltungen

Neue Literatur zum Thema Erwachsenenbildung und Inklusion	61
---	----

Tagungen und Seminare	63
-----------------------	----

Teilhabe und Partizipation

Als Motto für dieses Heft haben wir bewusst beide Begriffe, Teilhabe und Partizipation, gewählt, weil uns die unterschiedlichen Nuancen wichtig sind. Teilhabe – so scheint es – betont etwas stärker den Aspekt der sozialen Zugehörigkeit, während Partizipation die Möglichkeit der Einflussnahme hervorhebt. Die Beiträge in diesem Heft machen deutlich, dass Erwachsenenbildung unter beiden Aspekten einen wichtigen Stellenwert hat.

Werner Ludwigs-Dalkner bringt das Ergebnis einer GEB-Arbeitsgruppe, die sich mit dem „TeilhabeGesetz“ der Bundesregierung (BTHG) beschäftigt hat, auf den Punkt: Im Gesetz sei statt von ‚Erwachsenenbildung‘ ausschließlich von ‚Weiterbildung‘ die Rede, wodurch Lernen im Erwachsenenalter auf den Erwerb beruflich verwertbarer Kenntnisse reduziert werde. In zwei Anhängen begründet die Arbeitsgruppe das darüber hinausgehende Bildungsverständnis der GEB und beschreibt die Aufgaben des Vereins bei der weiteren Etablierung und Verbesserung des BTHG.

Im Anschluss an diese Überlegungen macht *Gabriele Haar*, die 1. Vorsitzende der GEB, deutlich, dass es nicht nur darum gehen kann, für Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf und/oder mit Lernschwierigkeiten barrierefreie Zugänge zu Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung zu schaffen; es gelte auch, diese Menschen als Expertinnen und Experten in eigener Sache in die Planung von Bildungsangeboten mit einzubeziehen.

Caren Keeley unterstreicht in ihrem Beitrag das enge Wechselverhältnis von Bildung und Teilhabe vor allem für Menschen mit komplexer Behinderung und

beschreibt anhand eines Beispiels aus der Unterrichtspraxis die didaktischen und methodischen Voraussetzungen für entsprechende Zugänge zur Erwachsenenbildung.

Der abschließende Beitrag von *Mandy Hauser* und *Gertraud Kreamsner* beschäftigt sich mit Ansätzen partizipativer Forschung, deren Ziel es ist, vor allem Menschen mit Lernschwierigkeiten als Mit-Forschende in wissenschaftlichen Untersuchungen mit einzubeziehen. ‚Nichts über uns ohne uns‘ - dieser Satz sollte, so die Autorinnen, „möglichst ausnahmslos für alle Personengruppen gelten“.

Die Beiträge zum Schwerpunktthema hat *Vera Tillmann* wieder in einfacher Sprache zusammengefasst.

In der Rubrik „Kontext Erwachsenenbildung“ stehen neben den Neuigkeiten aus dem *Deutschen Institut für Erwachsenenbildung* (DIE) zwei Beiträge, die noch einmal an das Schwerpunktthema anschließen. In ihrem Bericht über die „Inklusionstage 2017“ werfen *Vera Tillmann* und *Eduard Jan Ditschek* einen Blick auf die Inklusions-Aktivitäten des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales und stellen die Frage, wann endlich das Thema Erwachsenenbildung in diesem Rahmen einen Platz findet. Sodann erinnert *Gerhard Heß* unter dem Motto „Aktiv für inklusive Erwachsenenbildung“ an die Fachpädagogen-Fortbildungsangebote von GEB und Lebenshilfe und macht Vorschläge für ein neues modulares Weiterbildungsangebot für Mitarbeiter_innen in Einrichtungen der Behindertenhilfe.

Wir wünschen allen eine anregende Lektüre.

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

Werner Ludwigs-Dalkner u.a.¹

Erwachsenenbildung im Zeichen der Reform des SGB IX und der Umsetzung des BTHG

Mit zwei Anhängen: 1. Bildung und Erwachsenenbildung im Verständnis der GEB; 2. Aufgaben für die GEB

Nach langem Vorlauf, ausgiebigen Diskussionen und unter Beteiligung von Menschen mit Behinderungen sowie von Verbänden, Institutionen, Verwaltung und Politik ist zum 01.01.2018 die zweite Stufe der Umsetzung des Bundesteilhabegesetzes erfolgt.

Was bedeutet die Reform des Teilhaberechtes für die Möglichkeit von Menschen mit Behinderungen zur Teilhabe an Erwachsenenbildung?

Zur Ausgangslage

Im „Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (im Folgenden UN Behindertenrechtskonvention: UN-BRK) wird die Unterstützung für Menschen mit Beeinträchtigungen im Bereich Bildung an vielen Stellen sehr detailliert benannt. Bereits in der Präambel weist das Übereinkommen ausdrücklich darauf hin, „wie wichtig es ist, dass Menschen mit Behinderungen vollen Zugang zur physischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Umwelt, zu Gesundheit und Bildung sowie zu Information und Kommunikation

haben“ (UN-BRK: Präambel, Buchstabe v).

Weiterhin werden im Artikel 3 die „Allgemeinen Grundsätze“ der UN-BRK ausgeführt, so unter anderem „die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“ (Absatz c) und „die Zugänglichkeit“ bzw. „Barrierefreiheit“ (Absatz f). Diese allgemeinen Grundsätze beziehen sich nicht auf einen Lebensbereich, sondern sind bewusst als allgemeine Grundsätze formuliert, so dass hier alle Lebensbereiche einbezogen sind, selbstverständlich auch die Lebensbereiche Bildung und Erwachsenenbildung.

In Artikel 21 der UN-BRK: „Recht der freien Meinungsäußerung, Meinungsfreiheit und Zugang zu Informationen“, heißt es: „Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen das Recht auf freie Meinungsäußerung und Meinungsfreiheit, einschließlich der Freiheit, Informationen und Gedankengut sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben, gleichberechtigt mit anderen und durch alle von ihnen gewählten Formen der Kommunikation im Sinne des Artikels 2 ausüben können [...]“.

¹ Der Text zusammen mit den beiden Anhängen entstand auf der Grundlage der Diskussion einer GEB-Arbeitsgruppe zum Thema „BTHG“. Mitglieder dieser Gruppe waren neben dem Autor: Karl-Ernst Ackermann, Dörte Bernhard, Eduard Jan Ditschek, Hans Furrer, Harald Goll, Gabriele Haar, Gerhard Heß, Kathrin Krüger, Anna Rieg-Pelz, Helena Scherer und Vera Tillmann.

In diesem Zusammenhang stellt das Recht auf lebenslange Bildung ein Grundrecht dar, denn um unsere Meinung frei äußern, Informationen verarbeiten und verstehen zu können, benötigen wir lebenslange begleitende Unterstützungsmaßnahmen durch entsprechende Bildungsangebote. Gerade politische Bildung ist die Grundlage, um sich in unserem Gesellschaftssystem mit all seiner Dynamik und Komplexität möglichst selbstbestimmt und voll einbezogen bewegen zu können. Das Fehlen lebenslanger Fortbildungsmöglichkeiten führt zu Separation und Vereinsamung.

Zentral im Übereinkommen ist der Artikel 24 mit der Überschrift „Bildung“. In der amtlichen Fassung der UN-BRK heißt es im Absatz 1: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem (in der Schattenübersetzung heißt es hier: ‚ein inklusives Bildungssystem‘) auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen [...]“.

In Absatz 5 von Artikel 24 wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass „Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden“.

Ergänzt wird dieser Anspruch noch um den Artikel 30: „Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und

Sport“, insbesondere durch den Absatz 2, in dem es heißt: „Die Vertragsstaaten treffen geeignete Maßnahmen, um Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit zu geben, ihr kreatives, künstlerisches und intellektuelles Potenzial zu entfalten und zu nutzen, nicht nur für sich selbst, sondern auch zur Bereicherung der Gesellschaft“.

Damit setzt die UN-Behindertenrechtskonvention klare und eindeutige Anforderungen an die entsprechenden Staaten, die das Übereinkommen ratifiziert haben.

In Deutschland sollte mit der Verabschiedung des Bundesteilhabegesetzes (Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen – BTHG) die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen gesetzlich geregelt werden.

Was ist nun daraus geworden?

Im Bundesteilhabegesetz wird Erwachsenenbildung weder explizit benannt, noch implizit inhaltlich berücksichtigt. Die Stichworte „Erwachsenenbildung“ oder „lebenslanges Lernen“ tauchen an keiner Stelle auf. Lediglich die Begriffe „Bildung“ und „berufliche Weiterbildung“ sind im Gesetz verankert.

Zentraler Bestandteil des BTHG ist das bisherige Sozialgesetzbuch (SGB) IX (Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen), das als Artikel 1 in das BTHG übernommen wurde. Änderungen des SGB IX sowie weiterer Sozialgesetzbücher und Gesetze finden sich in den Artikeln 2 bis 26. Widersprüche und Unklarheiten zum Thema Bildung sind im BTHG allerdings nicht beseitigt.

Der § 75 (BTHG, Artikel 1, Teil 1, Kapitel 12) weist auf das Recht zur Teilhabe an Bildung hin. Er soll regeln, dass unterstützende Leistungen erbracht werden, die erforderlich sind, damit Menschen mit Behinderungen Bildungsangebote gleichberechtigt wahrnehmen können. In Absatz 2 heißt es: „Die Leistungen umfassen insbesondere [...]“; d.h. dass die danach folgende Aufzählung von vier Bereichen nicht abschließend ist. Benannt sind: Hilfen zur Schulbildung, Hilfen zur schulischen Berufsausbildung, Hilfen zur Hochschulbildung sowie Hilfen zur schulischen und hochschulischen beruflichen Weiterbildung. Die mit dem Terminus „insbesondere“ einhergehende Öffnung schließt weitere Unterstützungsmaßnahmen zur Teilhabe an allgemeiner Erwachsenenbildung nicht aus. Daraus folgern wir, dass bei einem entsprechenden individuellen Unterstützungsbedarf zur Wahrnehmung von Erwachsenenbildungsangeboten jeder anspruchsberechtigte Mensch mit einem festgestellten Unterstützungsbedarf Zugang zu einer entsprechenden Leistung haben muss.

In § 112 (BTHG, Artikel 1, Teil 2, Kapitel 5) werden unter der Überschrift „Teilhabe an Bildung“ entsprechende „Leistungen“ aufgeführt. Hier sind allerdings keine Öffnungsklauseln über Begrifflichkeiten eingefügt. Leistungen zur Teilhabe an Bildung sind klar und abschließend definiert als

- Hilfen zu einer Schulbildung,
- Hilfen zur schulischen oder hochschulischen Ausbildung oder Weiterbildung,
- Hilfen zur Teilnahme am Fernunterricht,
- Hilfen zur Ableistung eines Praktikums, das für den Schul- oder Hochschulbesuch oder zur Berufszulassung erforderlich ist
- sowie Hilfen zur Teilnahme an Maßnahmen zur Vorbereitung auf die schulische oder hochschulische Ausbildung oder Weiterbildung für einen Beruf.

Auch im Rahmen des BTHG wird die UN-BRK somit nicht konsequent umgesetzt. Denn von Erwachsenenbildung oder lebenslangem Lernen ist im BTHG wie zuvor im SGB IX keine Rede. Aus unserer Sicht ist das eine klare Missachtung von § 24, Abs. 5, der UN-BRK, wo ausdrücklich das Recht auf Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen formuliert ist. Deshalb muss darauf hingewirkt werden, dass sowohl in § 75 als auch in § 112 des BTHG ausdrücklich die Erwachsenenbildung als ganzheitlicher Bildungsbegriff – und nicht nur als berufliche Weiterbildung und Qualifizierungsmaßnahme – aufgenommen wird.

Was heißt das für die Praxis der Erwachsenenbildung?

Der Bildungsbegriff in unserer Gesellschaft ist wesentlich umfangreicher und weiter gefasst (siehe hierzu Anhang 1: “Bildung“), als dies die Unterstützungsleistungen für Menschen mit Behinderungen im BTHG bzw. im SGB IX vorsehen. Daher ist es notwendig, im Rahmen der zukünftigen Gesamtplanung nach § 117 BTHG bzw. der Teilhabeplanung nach § 19 BTHG auf die individuellen Bedarfe im Bereich der Bildung einzugehen, insbesondere auf den Bedarf an Erwachse-

nenbildung und auf lebenslanges Lernen, und diesen Unterstützungsbedarf klar zu beschreiben.

Grundlage für die individuelle Bedarfsermittlung sollen Verfahren nach der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) sein (vgl. BTHG, § 118). Die Bundesländer sind ermächtigt, durch Rechtsverordnungen hierzu Näheres zu bestimmen. Damit wird es in den 16 Bundesländern im schlechtesten Fall 16 verschiedene Bedarfsermittlungsverfahren geben.

Der individuelle Bedarf an lebenslanger Bildung oder Erwachsenenbildung muss also im Rahmen der vorgegebenen Gesamtplanung oder Teilhabeplanung eingebracht werden und gegenüber dem Leistungsträger auf der Grundlage eines wie auch immer gearteten Bedarfsinstruments nach ICF eingefordert werden.

Ein gutes Instrument sind hierbei sicherlich die inzwischen überall entstehenden „Ergänzenden unabhängigen Teilhabeberatungsstellen“ (EUTB) nach § 32 BTHG (vgl. www.teilhabeberatung.de).

Diese Beratungsstellen müssen in die Lage versetzt werden, den dort Beratung suchenden Menschen oder Angehörigen Begründungszusammenhänge mit auf den Weg zu geben, um im Rahmen des Gesamtplanverfahrens den Bedarf an individueller Unterstützungsleistung zur Teilhabe an lebenslangem Lernen/ Erwachsenenbildung formulieren und einfordern zu können.

Auch die GEB muss sich ausführlich damit beschäftigen. Sie muss in der Erwachsenenbildung und in der Behindertenhilfe darüber informieren und für die-

ses Thema sensibilisieren (siehe Anhang 2: „Forderungen“).

Da die Umsetzung und Ausgestaltung des Bundesteilhabegesetzes im Rahmen des SGB IX noch nicht abschließend geregelt ist, sehen wir hier in allen Bundesländern und vor Ort bei den kommunalen Leistungsträgern Gestaltungsmöglichkeiten, um gezielt den lebenslangen Anspruch auf Bildung umzusetzen. Nur muss jetzt gehandelt werden, bevor die Neuausrichtung des Sozialgesetzbuches abgeschlossen ist. Bis zum In-Kraft-Treten der 3. Stufe der Umsetzung des BTHG zum 01.01.2020 besteht dieser Gestaltungsspielraum.

Daher sind jetzt alle Erwachsenenbildner_innen dazu aufgefordert, sich bei der Umsetzung des BTHG einzubringen und sich aktiv bei der Gestaltung der Spielräume zu beteiligen.

Anhang 1:

Bildung und Erwachsenenbildung im Verständnis der GEB

Die GEB versteht die Begriffe Bildung und Erwachsenenbildung aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive und hebt vor allem den reflexiven Aspekt dieser Begriffe hervor.

„Bildung“ beinhaltet aus erziehungswissenschaftlicher Sicht nicht nur (*berufliche*) Ausbildung im Sinne von Lernen, sondern vor allem Bildung im Sinne von Allgemeinbildung als Ergebnis eines reflexiven Prozesses des Individuums. In seiner „Theorie transformatorischer Bildungsprozesse“ unterscheidet Koller (2012) diese beiden Aspekte folgendermaßen:

Bildung im Sinne von Ausbildung oder Lernen ist ein „Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen [...], bei dem jedoch der Rahmen, innerhalb dessen Informationsverarbeitung erfolgt, selber unangetastet bleibt. Bildungsprozesse sind in dieser Perspektive dagegen als Lernprozesse höherer Ordnung zu verstehen, bei denen nicht nur neue Informationen angeeignet werden, sondern auch der Modus der Informationsverarbeitung sich grundlegend ändert“ (Koller 2012, S. 15).

Bildung wird hier als „Prozess der Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverständnisses angesichts der Konfrontation mit neuen Problemlagen“ (Koller 2012, S. 17) begriffen.

Über die beiden Aspekte von Bildung lassen sich auch die Begriffe *Weiterbildung* und *Erwachsenenbildung* unterscheiden. „Mit dem Begriff Weiterbildung

[ist] häufig eine Eingrenzung auf die Vermittlung und Aneignung unmittelbar berufsrelevanten Wissens verbunden, so dass eine davon unabhängige Vertiefung von Wissen oder ein In-Frage-Stellen von Einstellungen damit meist nicht assoziiert werden. Erwachsenenbildung aber umfasst beide Aspekte – den allgemeinbildenden und den anwendungsbezogenen“ (Nolda 2008, S. 16).

Im BTHG wird zwar von *Bildung* gesprochen, doch handelt es sich hierbei vor allem um Bildung im Sinne schulischen Lernens bzw. schulischer und beruflicher Ausbildung. In Entsprechung zu diesem Verständnis ist im BTHG auch ausdrücklich von „beruflicher Weiterbildung“ die Rede – so in folgenden Paragraphen von Artikel 1: § 49 (4); § 53; § 75; § 90 (4); § 112; § 187; § 216; und im Artikel 22 (4.). Doch „Bildung“ im erziehungswissenschaftlichen Verständnis und „Erwachsenenbildung“ im soeben ausgeführten inhaltlich-konzeptionellen Sinne werden weder terminologisch noch inhaltlich oder konzeptionell berücksichtigt.

Dies kollidiert mit der Intention des BTHG (Artikel 1, Teil 1, § 1), die Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen und deren volle, wirksame und gleichberechtigt Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern. Noch deutlicher wird diese Kollision im Blick auf Artikel 1, Teil 2: „Besondere Leistungen zur selbstbestimmten Lebensführung für Menschen mit Behinderungen (Eingliederungshilferecht)“, wo im Kapitel 1 explizit die „Aufgabe der Eingliederungshilfe“ benannt ist, nämlich „Leistungsberechtigten eine individuelle Lebensführung zu ermöglichen, die der Würde des Menschen entspricht, und die volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in

der Gesellschaft zu fördern. Die Leistung soll sie befähigen, ihre Lebensplanung und -führung möglichst selbstbestimmt und eigenverantwortlich wahrnehmen zu können“ (BTHG, Artikel 1, Teil 2, Kapitel 1, § 90, Abs. 1).

Für Menschen mit Lernschwierigkeiten bzw. mit geistiger Behinderung im Erwachsenenalter impliziert diese Intention des BTHG, über eine berufliche Weiterbildung hinaus insbesondere auch lebenslange Bildung in Form von Erwachsenenbildung zu ermöglichen. Dementsprechend muss § 90, Abs. 4 (BTHG, Artikel 1, Teil 2, Kapitel 1), um diesen Aspekt ergänzt werden. Der Absatz 4 mit der aus unserer Sicht notwendigen Ergänzung müsste wie folgt lauten:

„(4) Besondere Aufgabe der Teilhabe an Bildung ist es, Leistungsberechtigten eine ihren Fähigkeiten und Leistungen entsprechende Schulbildung und schulische und hochschulische Aus- und Weiterbildung für einen Beruf [sowie Erwachsenenbildung] zur Förderung ihrer Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu ermöglichen.“

Die explizite Berücksichtigung von Erwachsenenbildung (Ergänzungen zu Artikel 1, dem ehemaligen SGB IX, bei den Paragraphen 90, 75 und 112) würde die Möglichkeiten von Teilhabe von Menschen mit Behinderung wesentlich verbessern. Besonders für Erwachsene mit geistiger Behinderung / Lernschwierigkeiten ist eine aufsuchende und begleitende Erwachsenenbildung vor allem auch Voraussetzung, um – wie im BTHG vorgesehen – in die Lage versetzt zu werden, einerseits kompetent an der Teilhabepflichtung zu partizipieren, und andererseits im Rahmen der „Ergänzenden unabhängigen Teilhabeberatung“ (EUTB) auch Peer Counseling anzubieten.

Anhang 2: Aufgaben für die GEB

Bei der Entstehung des BTHG war die Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung (GEB) nicht beteiligt. Sie wurde weder angefragt noch hat sie von sich aus bislang Stellung bezogen. Im Kontext der anstehenden Erarbeitung von Ausführungsvorschriften für das BTHG ist jetzt der Moment gekommen, wo die GEB in verschiedene Richtungen aktiv werden sollte.

1. Zusammen mit Kooperationspartnern aus der Behindertenhilfe und der Erwachsenenbildung sollte auf der Grundlage der im Beitrag von Werner Ludwigs-Dalkner u.a. gemachten Ausführungen eine Stellungnahme erarbeitet werden, die dem BMAS zugeleitet wird.
2. Mit einer Mailingaktion an Beratungsstellen der Behindertenhilfe sollte die GEB dafür werben, dass Menschen mit Beeinträchtigungen dabei unterstützt werden, ihr Recht auf Teilhabe an lebenslanger Bildung/Erwachsenenbildung einzufordern und umzusetzen.
3. Unter dem Motto „Forderungen an das BTHG“ sollte die GEB eine Fachtagung einberufen, bei der vor allem Vertreter_innen der allgemeinen Erwachsenenbildung eine Liste der nötigen Hilfen bei der Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung erstellen (Ersatz für entgangene Teilnahmeentgelte, Zusatzkosten für aufsuchende Erwachsenenbildung/Information und Beratung, Weiterbildung der Weiterbildner_innen, Infrastrukturmaßnahmen zur Barrierefreiheit).

Das BTHG hat die Erwachsenenbildung bisher weitgehend unberücksichtigt gelassen. Dennoch bietet das neue Gesetz eine Chance, die Situation sowohl für die Menschen mit Beeinträchtigungen als auch für die Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung deutlich zu verbessern. Vor allem die jetzt einsetzenden Prozesse der konkreten Anerkennung von Leistungsansprüchen sollten dafür genutzt werden, das Recht auf Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen vehement zu artikulieren und ihm auf möglichst vielen Ebenen zur Durchsetzung zu verhelfen.

Literatur

- BTHG – Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (Bundesteilhabegesetz) vom 23. Dezember 2016. Im Internet: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Meldungen/2016/bundesteilhabegesetz.pdf (Stand: 15.03.2018).
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart.
- Nolda, Sigrid (2008): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt.
- UN-BRK – Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention). Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein Im Internet: www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf (Stand: 15.03.2018).

Werner Ludwigs-Dalkner
Geschäftsführung
Werkhof & Wohnstätten
Lebenshilfe Cuxhaven gGmbH
w.dalkner@lebenshilfe-cuxhaven.de



Gabriele Haar

Teilhabe als wechselseitiger Prozess in der Erwachsenenbildung

In diesem Beitrag widme ich mich den Faktoren für einen gelingenden Teilhabeprozess im Rahmen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Meine Annahme ist, dass Personen mit hohem Unterstützungsbedarf oder mit Lerneinschränkungen im Angebotskontext nur durch einen aktiven Steuerungsprozess Teilhabe erfahren können. Aus meinen Erfahrungen als Fachbereichsleitung an der VHS Osterholz-Scharmbeck/Hambergen/Schwanewede e.V. sowie aus den Erkenntnissen, die ich als Vorsitzende der GEB gewonnen habe, möchte ich meine Rückschlüsse hier skizzieren.

Grundsätzlich gehe ich davon aus, dass Teilhabe erst stattfinden kann, wenn Menschen Raum einnehmen dürfen. Was genau dieser Raum umfasst, wird von Einrichtungen der Erwachsenenbildung sehr unterschiedlich interpretiert, beschrieben und definiert. So gibt es auf verschiedenen Ebenen Aktivitäten, die Teilhabe ermöglichen können. An erster Stelle werden barrierefreie Zugänge in räumlicher, technischer und kommunikativer Hinsicht angestrebt. Dies entspricht den gesetzlichen Anforderungen nach dem Bundesgleichstellungsgesetz (BGG), § 4. Die Wegebegleitung und Fahrtenorganisation von Personen mit Unterstützungsbedarf fallen primär nicht in das Aufgabenfeld der allgemeinen Erwachsenenbildung, allerdings sind diese entscheidend für eine mögliche Kursbeteiligung. Im Rahmen von Kooperation zwischen Einrichtungen der Behindertenhilfe mit Erwachsenenbildungsanbietern

gibt es bereits gute Beispiele, wie Wegebegleitung organisiert werden kann. Dennoch sind wohnortnahe Angebote ein wichtiger Faktor, um eine Teilnahme zu erleichtern. Hier bieten Volkshochschulen, aufgrund ihrer Flächenstruktur, gute Anbindungsmöglichkeiten. Ob Stadtteil oder dörfliche Gemeinde, der Kurs ‚um die Ecke‘ eröffnet kurze Wege und Anbindung an das soziale Umfeld. Inklusive Kursformate helfen, auch in kleineren Gemeinden genügend Teilnehmende für ein Angebot zu finden.

Wenn die oben aufgeführten Rahmenbedingungen gegeben sind, gehen die Organisierenden in den Bildungseinrichtungen in der Regel davon aus, dass für Interessierte mit unterschiedlichsten persönlichen Merkmalen der Zugang zu einer Bildungsveranstaltung ermöglicht und somit Teilhabe gewährleistet ist.

Es gibt aber eine weitere Dimension des „Raum-Einnehmens“. Sozialstrukturelle und pädagogische Einflüsse sind maßgeblich für den Prozess der Teilhabe am Bildungsort (vgl. Schreiber-Barsch/Fawcett, 2017, S. 298). Dies wird derzeit bei der Organisation von Bildungsangeboten kaum berücksichtigt. Dabei ist der inhaltliche und methodische Raum, der von Teilnehmenden mitgestaltet werden kann, entscheidend für die Qualität der Teilhabe (vgl. Schreiber-Barsch, 2017). Die allgemeine Erwachsenenbildung steht damit neuen Herausforderungen gegenüber, weil Mitbestimmung an dieser Stelle auch eine Übergabe von Verantwortung an die Lerngruppen impliziert.

Die bislang vordefinierten Zielgruppen mit ihren zugeschriebenen Bedarfen lösen sich in der vielfältig zusammengesetzten Teilnehmerschaft auf. Die Bedarfsanalyse entlang von beobachteten Trends oder Forschungsergebnissen über Bevölkerungsgruppen reicht nicht mehr aus, um aktive Teilhabe zu initiieren. Das Wahrnehmen von Personen mit Einschränkungen bzw. Unterstützungsbedarf als die Zielgruppe ‚Behinderte‘ wird den Bedürfnissen Einzelner keinesfalls gerecht. Zukünftig geht es darum, die Expertise von Personen mit Einschränkungen bzw. Unterstützungsbedarf in die Planungsarbeit einzubeziehen, um nicht weiter in eine Teilhabesackgasse zu geraten. Die neuen Impulse beim Konstruieren von Angeboten können unübliche Formate mit weiterentwickelter Methodik entstehen lassen.

Teilhabe als Prozess des gegenseitigen Nehmens und Gebens

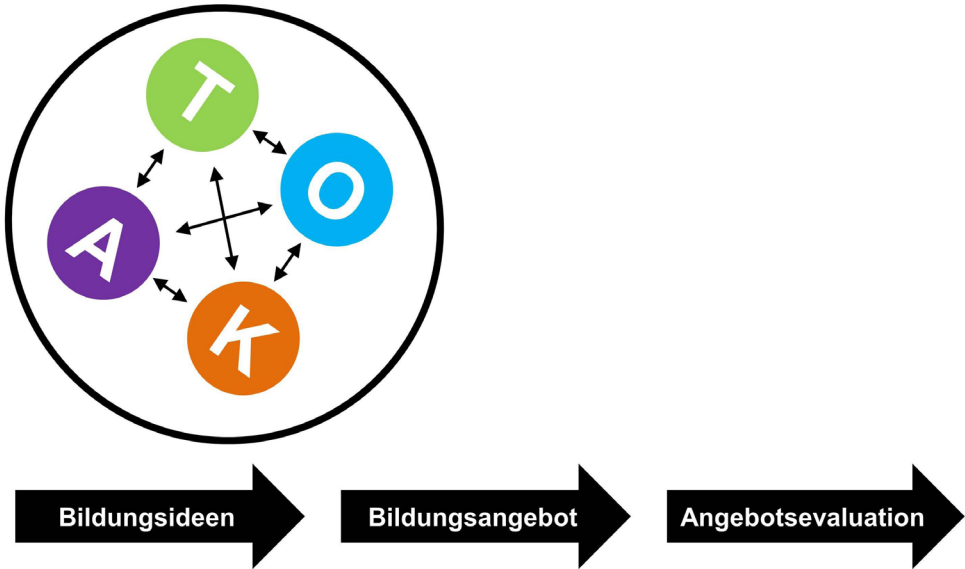
In aktuellen Veröffentlichungen wird zunehmend zwischen den Begriffen Teilhabe und Teilgabe differenziert. Dem liegt u. a. die Erfahrung von Menschen mit Beeinträchtigungen zugrunde, dass ihre bloße Anwesenheit bzw. Teilnahme bereits als Teilhabe verstanden wird. Das sieht dann so aus, als ob die teilnehmende Person nur etwas entgegenzunehmen hätte, das ihr im Rahmen einer Veranstaltung gegeben wird. Teilhabe umfasst aber auch Mitbestimmung, Entscheidungskompetenz und Entscheidungsmacht (Straßburger/Rieger 2014, S. 232f.). Dabei impliziert Mitbestimmung gerade das Geben im Sinne einer aktiven Rolle bei der Ge-

staltung von Bildungssituationen.

Für die Planung und Umsetzung von Bildungsangeboten bedeutet dies ein grundsätzliches Umdenken: Rahmenbedingungen, Inhalte und Gestaltung werden zu verhandelbarer Masse zwischen Anbietenden und Teilnehmenden. Teilhabe in der Erwachsenenbildung wird damit zum wechselseitigen Prozess, bei dem die Teilnehmenden (T), die Organisierenden (O) und die Kursleitenden (K) sowie die Assistenzkräfte (A) in einem wechselseitigen Prozess Angebotsformate gemeinsam entwickeln bzw. weiterentwickeln.

Bereichsleitungen der Bildungsorganisation (O) sorgen für den notwendigen Rahmen eines Angebotes und beeinflussen damit dessen Ausrichtung. Sie können durch die Expertise von Personen mit Behinderungen bzw. Unterstützungsbedarf ein neues qualitatives Instrument der Bedarfsanalyse nutzen. Der Teilhabeprozess beginnt somit bereits bei den ersten Überlegungen zu möglichen Bildungsangeboten. Dabei steht meiner Meinung nach nicht eine quantitative Mehrproduktion an Kursen im Vordergrund, sondern die Qualität des Lernens innerhalb eines Bildungsangebots.

Inhaltlich beeinflussen vor allem Kursleitende (K) die Ausrichtung und Methodik des Angebotes. Als Honorarkräfte sind sie nicht weisungsgebunden und verwirklichen demnach ihre eigenen Vorlieben, Ideen und Zielsetzungen. Die Bereitschaft, das eigene Konzept durch Teilnehmende mitgestalten zu lassen, ist bislang nicht besonders groß. Das Selbstverständnis der Kursleitenden (K) basiert noch immer vorwiegend auf der traditionellen Vorstellung von Lehrenden, was durch die alte Begrifflichkeit ‚Dozent‘



Angebotsgestaltung in der Erwachsenenbildung als wechselseitiger Prozess

Grafik: Jan Brunkenhövers und Gabriele Haar

verdeutlicht wird. Für die Verwirklichung von aktiver Teilhabe im Kursgeschehen wäre es jedoch notwendig, dass sich eine Kursleitung (K) auch als Moderator_ in einer Lerngruppe begreifen kann. Auf diese Weise wäre die Lerngruppe an der Lösung von besonderen Herausforderungen beteiligt. Ob Kursleitende zu diesem Schritt bereit sind, hängt von der jeweiligen persönlichen Motivation und Haltung ab. Fachbereichsleitungen (O) können diese personale Voraussetzungen nur im Rahmen von persönlichen Gesprächen ergründen. Neben den fachlichen Eignungen und den erwachsenenpädagogischen Qualifikationen tritt die Frage nach einer diversitätssensiblen Pädagogik immer mehr in den Vordergrund. Das Selbstverständnis der Kursleitenden (K) und die Wertschätzung, die sie den Teilnehmenden (T) entgegenbringen, bestimmen den Grad der Teilhabe im Verlauf eines Kurses ganz wesentlich mit.

Nur wenig Beachtung findet bislang auch die Rolle von Assistenzkräften (A). Sie verschwinden allzu oft hinter den Personen mit Assistenzbedarf. Die Organisation einer persönlichen Assistenz liegt nicht in der Hand der Bildungsinstitutionen. Wem Assistenz zusteht und wie sie realisiert werden kann, ist Gegenstand gesetzlicher Regelungen (neuerdings durch das Bundesteilhabegesetz). In der Bildungsveranstaltung selbst ist die Rolle einer Assistenzkraft hingegen wichtiger Bestandteil der gesamten Methodik. Assistenzkräfte (A) können in einer Lerngruppe viel bewegen, wenn sie sich auf den gesamten Lernprozess konzentrieren und nicht nur auf die Person, der sie assistieren. Assistenzen sollten so agieren, dass sie der assistierten Person eine Begegnung auf Augenhöhe ermöglichen. Ausschlaggebend dafür ist, wie die Interaktionen mit anderen Kursteilnehmenden angebahnt werden. Ob die as-

sistierte Person aktive Teilhabe erleben kann, hängt ganz wesentlich auch von der inneren Haltung der Assistenzkräfte (A) ab. Auch bei ihnen sollte Kompetenzwahrnehmung vor Defizitwahrnehmung stehen. Familienangehörige, die als Assistenzen begleiten, agieren meiner Beobachtung nach häufig in einer ausgleichenden Rolle. Sie versuchen, das einzubringen bzw. auszugleichen, was die begleitete Person nicht selbst leisten kann. Das birgt Frustrationserfahrungen für Personen mit Unterstützungsbedarf, da sie sich wiederkehrend als defizitär erleben müssen.

Wertschätzung aller Kompetenzen

Wie werden die Kursteilnehmenden eingeschätzt? Was wird ihnen zugetraut bzw. zugeschrieben? Gibt es in der Bildungseinrichtung eine Ausrichtung der Didaktik hin zu einer ganzheitlichen Kompetenzorientierung? Wenn Teilnehmende tatsächlich etwas zum Bildungssetting beitragen sollen, dann ist es notwendig, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten wahrzunehmen und ihnen eine grundsätzliche Wertschätzung entgegenzubringen. Dies gilt für alle Teilnehmenden eines Bildungsangebotes. Nur haben es an diesem Punkt Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen oder Menschen mit Lernschwierigkeiten besonders schwer. Wenn Lernen vorwiegend als intellektueller Prozess begriffen wird, drängt man Personen, deren intellektuelle Fähigkeiten weniger ausgebildet sind, zwangsläufig in die Rolle defizitärer Teilnehmender. Das zu vermeiden, ist meines Erachtens einer der Schlüsselfaktoren für Teilhabe

am Bildungsprozess. Planende und Kursleitende sind gefragt, die unterschiedlichen Kompetenzen der Teilnehmenden durch eine entsprechende Methodik ‚herauszukitzeln‘. Ob emotionale Intelligenz, soziale Kompetenz oder spezifische Körpererfahrungen – alle diese Kompetenzen können im Bildungsprozess eine Rolle spielen, wenn die Kursleitung den Kompetenzfluss motiviert und den Ablauf der Veranstaltung entsprechend ausrichtet. Für die Bildungsorganisation bedeutet das, im Rahmen des Qualitätsmanagements die Frage nach der Definition von gelungenem Lernen neu zu beantworten. Neu Fragen zu stellen, ist dabei sehr hilfreich. Zum Beispiel: „Was kann ich in einem Bewegungskurs von einer Person lernen, die eine Bewegungseinschränkung hat?“ „Wie möchte eine Person lernen, die sich nicht in Lautsprache ausdrücken kann?“ „Wann benötigt eine Person Hilfestellungen und unter welchen Umständen kann die Gruppe diese Hilfestellung leisten und davon profitieren?“

Wertschätzung kann sich allerdings auch in der Akzeptanz von Grenzen ausdrücken. Wenn zum Beispiel eine Person in einem Bewegungskurs eine Bewegung nicht ausführen kann, weil der Körper physiologisch nicht dazu in der Lage ist, dann ist dies weder als Niederlage für den/die Teilnehmer_in noch als Unfähigkeit der Kursleitung zu werten, sondern als gegebene Grenze. Teilnehmende agieren dabei selbstbestimmt. Alternativen aufzuzeigen ist grundsätzlich gut, aber auch nicht immer machbar. Hinzu kommt, dass alle anwesenden Teilnehmenden ihren persönlichen Lernfortschritt selbst definieren und dieser deshalb variiert. Um Gefühle von Benachteiligung möglichst

bei keinem der Teilnehmenden aufkommen zu lassen, muss die Kursleitung ihre direkte Zuwendung gut reflektieren und klar lenken. Ansonsten können schneller Lernende oder in der Thematik begabte Teilnehmende die Lust am gemeinsamen Lernen verlieren.

Lernbedürfnisse als zusammenführendes Element

Gelungenes Lernen und damit Teilhabe im Rahmen eines Bildungsangebotes hat damit zu tun, ob mein Lernbedürfnis als Teilnehmer_in befriedigt wird. Treffen Teilnehmende mit unterschiedlicher kultureller Herkunft, sozialer Einbettung, Religion, Geschlechtszugehörigkeit, mit unterschiedlichem Gesundheitszustand und Alter in einem Bildungsangebot zusammen, stellt sich die Frage, welcher Stellenwert den Unterschieden zukommt. Nicht jede persönliche Eigenschaft bzw. Voraussetzung muss oder kann im Vordergrund des Lernprozesses stehen. Vielmehr geht es darum, allen Menschen, die das gleiche Lernbedürfnis teilen, ein Angebot zu machen. Lernen muss als gelungen erlebt werden. Differieren die Lernbedürfnisse zu sehr, zum Beispiel in Bezug auf die Lautstärke in einem Kurs, wird das Zusammenlernen nicht gelingen und vermeintliche Teilhabe verkehrt sich in ein abschreckendes Erlebnis. Teilhabe ist kein Zustand, sondern ein Prozess, in den alle Beteiligten der Lerngruppe einbezogen sind. Das Erkunden von Bedürfnissen von potentiellen Teilnehmenden und das anschließende Clustern in mögliche Formate ist somit ein neuer Weg beim Konstruieren von Bildungsangeboten.

Vertrauensbildung ist wichtig

Erst wenn potentielle Teilnehmende Vertrauen in eine Einrichtung aufgebaut haben, kann ein Teilhabeprozess starten. Vertrauen entsteht durch emotionale Nähe, und diese wiederum kann über persönliche Beziehung geschaffen werden. Zu Beginn des Entwicklungsprozesses von aktiver Teilhabe steht damit eine Beziehungsarbeit, die durch vertraute Ansprechpartner_innen in den Bildungseinrichtungen in Gang gesetzt werden kann. Dabei sind neue Wege in der Gesprächskultur und der Kontaktaufnahme hilfreich. Personen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf oder mit Lernschwierigkeiten suchen in der Regel nicht selbständig eine Einrichtung der allgemeinen Erwachsenenbildung auf. Die gängige Methode, ein Angebot in einem Programm zu veröffentlichen, aus dem dann ausgewählt werden kann, funktioniert nach meiner Erfahrung bei diesem Personenkreis nicht – auch nicht, wenn das Angebot in Leichter Sprache ausgeschrieben wird. Es müssen zuerst Schritte der Annäherung erfolgen, um eine Auswahl möglich zu machen. Eine direkte Kontaktaufnahme mit Einrichtungen der Behindertenhilfe oder zu Personen, die als Behindertenbeauftragte, Werkstattträte, Wohnbeiräte oder Frauenbeauftragte fungieren, ist dabei hilfreich. So kann im Rahmen von Veranstaltungen einer Werkstatt oder einer Wohneinrichtung das Bildungsprogramm vorgestellt werden. Die Bildungseinrichtung erhält dadurch ein Gesicht. Bei Einladungen in die Räumlichkeiten der Bildungsstätte lohnt sich zu Beginn ein erhöhter Aufwand durch Briefe mit persönlicher Ansprache. Einzelveranstaltungen, wie

Filmabende, Gesprächsrunden, Festakte usw. eignen sich gut, um zu einem erstmaligen Besuch einzuladen. Durch diese Willkommenskultur erfahren Personen eine große Wertschätzung, persönliche Begegnung wird dadurch erleichtert.

Vertraute Räume tragen ebenfalls zur Vertrauensbildung bei. Deshalb ist es wichtig, Veranstaltungsräume unabhängig vom Kursangebot zu öffnen. Wenn Räume erlebt werden können, lassen sich Ängste abbauen. Vertrauter Raum lässt Menschen anders agieren. Es macht deshalb Sinn, exklusive Gruppentreffen erst mal nur dafür zu vereinbaren, um den Weg zum Gebäude und Wege im Haus vertrauter werden zu lassen. Das Selbstverständnis, auch in diesen Raum zu gehören, ist ein zentrales Element im Teilhabeprozess. Für Personen mit hohem Unterstützungsbedarf oder mit Lernschwierigkeiten ist es keine Selbstverständlichkeit, neue Räume zu betreten, zu erkunden und auszufüllen. Deshalb bedarf es zielgerichteter Aktionen, durch die Räume erfahren werden können. Stellt sich dann ein Wohlgefühl ein, trägt dies zur Öffnung für mögliche Teilhabeprozesse bei.

Selbst zum Akteur werden

Damit interessierte Personen eine Vorstellung davon entwickeln können, was alles im Rahmen von Kursen und Vorträgen möglich wäre, bedarf es einer Teilhabestruktur, die zum gemeinsamen Agieren und Konstruieren einlädt. Personen mit Behinderungen sind immer auch Expert_innen in eigener Sache. Deutschlandweit zeigen verschiedene Projekte (z.B. ERW-IN in Berlin, Osnabrück in-

klusiv), dass eine Zusammenarbeit möglich ist, wenn entsprechende Strukturen geschaffen und finanziert werden. So können Betroffene selbst prüfen, ob die räumlichen Voraussetzungen tatsächlich passen oder ob noch Verbesserungen nötig sind. Im Rahmen von Arbeitsgruppen oder Planungsworkshops können neue Angebote gemeinsam mit einer pädagogischen Bereichsleitung diskutiert und neu konzipiert werden.

In Bezug auf die Auswahl von bereits laufenden Kursen, die methodisch weiterentwickelt werden sollen, kann eine Berater_innen-Gruppe konstituiert werden, die sich im Planungsrhythmus mit den pädagogischen Bereichsleitungen oder der Kursleitung trifft. Eine zusätzliche Prüfgruppe für die Ausschreibungstexte in Leichter Sprache kann der Organisation helfen, die passende Ansprache zu finden. Dabei müssen keine zusätzlichen Kosten entstehen, wenn das Organisationsteam Texte in Leichter Sprache schreiben kann.

Kursberatung kann auch als Peer-Beratung angeboten werden. Zur Qualifizierung als Peer-Berater_in gibt es für interessierte Personen bereits überregionale Fortbildungsangebote, z. B. vom Bildungsinstitut InForm des Bundesverbandes der Lebenshilfe.

Personen mit Lerneinschränkungen können auch als Sprach-Mittler_innen tätig werden. Der Zugang zu Kolleg_innen und Mitbewohner_innen fällt ihnen häufig leichter als Außenstehenden. Personen mit unterschiedlichen Einschränkungen können sich ergänzen, wenn die eine Person als reguläre Teilnehmende und die andere als Assistenz im selben Bildungsangebot anwesend sind.

Menschen mit Lerneinschränkungen

oder mit besonderem Unterstützungsbedarf werden bislang noch sehr selten zur Referentin/zum Referenten bzw. zur Kursleitung qualifiziert. Es sollte jedoch möglich sein, auf der Grundlage vorhandener Kompetenzen durch entsprechende Trainings auch die nötigen Fähigkeiten der Vermittlung zu erwerben, was dann wieder gerade den Teilnehmenden mit Einschränkungen zu Gute kommen würde. Das Institut für Inklusive Bildung (siehe die Internetadresse am Ende dieses Textes) bietet einen Ausblick, wie solche Qualifizierung stattfinden kann. Dieses Fortbildungsfeld findet in der allgemeinen Erwachsenenbildung derzeit noch überhaupt keine Berücksichtigung. Durch die Kooperation mit den Einrichtungen der Behindertenhilfe könnten aber durchaus regional entsprechende Angebote konzipiert werden. Dies würde Personen mit Lerneinschränkungen auch ein neues Tätigkeitsfeld eröffnen.

Personalentwicklung in der Bildungsorganisation

Neben formalen Fortbildungen für das Organisationsteam und die Kursleitenden gibt es noch eine weitere Dimension, um einer Bildungsorganisation die qualitative Fortentwicklung in Richtung Inklusion zu ermöglichen. Eine große Chance liegt darin, eine Person mit Unterstützungsbedarf ins Team zu holen. Dadurch können alle Beteiligten viel voneinander lernen. Zum Beispiel lässt sich durch einen Praktikumsplatz – zeitlich begrenzt – ein Austausch realisieren, der wechselseitig den Einblick in unterschiedliche Denk- und Arbeitsweisen fördert und zur Selbstorganisation anregt. Der unmittel-

bare tägliche Kontakt hilft dabei, neue Erfahrungen zu machen und Verständnis für bestimmte personale Voraussetzungen aufzubringen. Der/die Praktikant_in kann Abläufe hinterfragen, eigene Impulse eingeben und den eingefahrenen Prozess der Programmplanung ggf. auch aufhalten. Das kann anstrengend sein, ist aber ein Lernprozess, der einer lernenden Organisation hilft, Inklusion zu verankern. Arbeit wird reflektiert, Haltungen kommen auf den Prüfstand.

Erstrebenswert im Sinne von Diversity Management ist die Festanstellung einer Person mit Beeinträchtigung. Beschäftigte können auf diese Weise voneinander profitieren. Darüber hinaus können positive Effekte durch persönliche Assistenzen von Menschen mit Beeinträchtigung ausgelöst werden; so bringen z. B. Gebärdensprachdolmetscher_innen neue Zugänge zur Kommunikation. Die Expertise, die diese Personen einbringen können, ist eine zusätzliche Chance für eine inklusive Organisationsentwicklung.

Fazit

Die Faktoren für gelingende Teilhabe in Bildungsprozessen sind vielfältig. Ich wollte vor allem verdeutlichen, dass Teilhabe vom Zusammenspiel vieler Mitspieler_innen abhängt. Teilnehmende mit Behinderungen müssen nicht nur den Weg in Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung finden, sondern sich auch in ihrer Rolle als Teilnehmende emanzipieren. Die Organisation der Bildungseinrichtung braucht einen Paradigmenwechsel bei der Bedarfsermittlung und der Konstruktion von Bildungsangeboten. Kursleitende und Assistenzkräfte

sind angehalten, ihr Selbstverständnis beim Bildungsprozess zu reflektieren und die Kompetenzen der Teilnehmenden in den Mittelpunkt des Gruppen- bzw. Lernprozesses zu stellen. Dabei ist das Gefühl eines Zugewinns für alle sehr bedeutsam für das Gelingen.

Nicht alle Mitspieler_innen können und werden zu Beginn eines Prozesses Handlungssicherheit aufbringen, das ist auch nicht entscheidend. Wichtig ist, sich auf Veränderungen einzulassen und diese spielerisch und mit Leichtigkeit zu bewegen. Angebote, die Freude bringen, haben in der freiwilligen Erwachsenenbildung bessere Aussichten auf Bestand.

Literatur

- Schreiber-Barsch, Silke (2017): „die Hoheit über die Räume haben“ – Räumlichkeit professionellen Handelns an Lernorten Erwachsener. Ein Plädoyer für eine Perspektivverschränkung institutioneller Logiken im System des lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Inklusion-online, Nr. 4. Im Internet: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/440/344 (Stand: 05.03.2018)
- Schreiber-Barsch, Silke / Fawcett, Emma (2017): Inklusionsarchitekturen: Wie wird ein Lernort zu einem inklusiven Lernort im öffentlichen Raum des lebenslangen Lernens? In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 40, S. 295–319. Im Internet: www.die-bonn.de/id/36755 (Stand 05.03.2018)
- Straßburger, Gaby / Rieger, Judith (2014): Partizipation kompakt. Komplexe Zusammenhänge auf den Punkt gebracht. In: dies. (Hrsg): Partizipation kompakt – für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. Weinheim u. Basel, S. 230-240.

Links: Projekte und Organisationen

ERW-IN – Berliner Erwachsenenbildung inklusiv: www.erw-in.de

Heilpädagogische Hilfe Osnabrück gGmbH: Osnabrück inklusiv: www.os-hho.de/bildung-fuer-kinder-und-erwachsene/osnabrueck-inklusiv/

Institut für Inklusive Bildung gGmbH: www.inklusive-bildung.org/de

Bildungsinstitut InForm der Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V.: www.inform-lebenshilfe.de, Suchbegriff: Peer-Unterstützung

VHS Osterholz-Scharmbeck/Hambergen/Schwanewede e.V.: www.vhs-osterholz-scharmbeck.de

*Dipl. oec. troph. Gabriele Haar
Fachbereichsleitung für
Gesundheit, Sprachen und Kultur
Volkshochschule Osterholz-Scharm-
beck/Hambergen/Schwanewede
gh@vhs-osterholz-scharmbeck.de*



Caren Keeley

Teilhabe durch Bildung – Bildung durch Teilhabe. Zugangsmöglichkeiten zur Erwachsenenbildung für Menschen mit Komplexer Behinderung¹

Hinführung

Teilhabe ist nicht erst seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ein Leitbegriff der Behindertenpädagogik, rückt aber seitdem (noch) stärker in den Fokus des gesellschaftlichen Diskurses und stellt neben der Inklusion das große Paradigma in diesem Kontext dar. Menschen mit Behinderung haben das Recht auf Teilhabe an allen Lebensbereichen, so auch ein Recht auf Bildung. Neben dem Artikel 24 der UN-BRK, der im Folgenden noch etwas stärker fokussiert wird, ergibt sich dieses Recht auch durch den Artikel 13 des UN-Sozialpakts, die Artikel 28 und 29 der UN-Kinderrechtskonvention und den Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte.

Teilhabe an (lebenslanger) Bildung ist ein Menschenrecht und somit für alle Menschen gültig. Gleichzeitig kann Bildung auch Teilhabe ermöglichen und so zur Umsetzung des Rechtsanspruchs beitragen: „Bildung ermöglicht es, an unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft und Gemeinschaft teilzuhaben,

das Zusammenleben mitzugestalten, mitzureden, sich einzumischen, Individualität zu leben, mitzuerleben, was in der Welt geschieht“ (Sonnenberg 2017, S. 12). Versteht man Bildung also als Möglichkeit zur (Selbst-)Befähigung, die durch Bildungsprozesse initiiert wird, kann die Welt subjektiv erschlossen und so eine Teilhabe an dieser für den Einzelnen realisiert werden. Den engen Zusammenhang von Teilhabe und Bildung betont auch Fornefeld (2012), indem sie sagt, dass der Mensch sich durch Begegnung mit anderen und anderem bildet, das heißt, durch soziale und kulturelle Teilhabe (vgl. ebd., S. 13). Demnach ist Bildung eine unverzichtbare Voraussetzung von Teilhabe und Teilhabe ist die unverzichtbare Voraussetzung von Bildung.

Bildung wird in erster Linie im schulischen Kontext verortet, allerdings gelten alle Bildungsansprüche und -rechte auch für das außer- bzw. nachschulische Leben, wenn Bildung als ein lebenslanger Prozess verstanden wird, so dass die Ausführungen des Artikels 24 der UN-BRK sich explizit auch auf die Erwach-

¹ Der Begriff der Komplexen Behinderung geht auf Fornefeld (2008) zurück und gibt einem Personenkreis einen Namen, der sonst als Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung oder hohem Unterstützungsbedarf etc. gefasst wird. Um nicht nur den Personenkreis und seine Merkmale zu beschreiben, sondern um auf die komplexen Wechselwirkungen der individuellen Lebenssituation der Personengruppe und ihrer gesellschaftlichen Position aufmerksam zu machen, hat Fornefeld den Begriff Menschen mit Komplexer Behinderung geprägt. Damit werden die systembedingten Exklusionsgefahren anerkannt und Komplexe Behinderung als ein „Attribut der Lebensbedingungen“ (Fornefeld 2008, S. 77) verstanden.

senenbildung beziehen und dort einen Rechtsanspruch manifestieren:

„Ausgehend vom Prinzip der Gleichberechtigung gewährleistet die UN-Behindertenrechtskonvention damit ein einbeziehendes (inklusives) Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen. Dabei ist sicherzustellen, dass behinderte Menschen nicht aufgrund einer Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden. [...] Ebenso soll der Zugang zur allgemeinen Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und zu lebenslangem Lernen gleichberechtigt mit anderen gewährleistet werden“ (UN-BRK, Artikel 24, Abs. 1 u. 5, nach Netzwerk Menschenrechte).

Teilhabe an Bildung ist demnach zu ermöglichen – für alle Menschen, auch für Menschen mit komplexer Behinderung, in allen Lebensbereichen.

Für den schulischen Bereich ist dies zumindest formal gewährleistet, wobei inhaltlich noch große Herausforderungen zu meistern sind, wie Klauß et al. (2006) in einer Studie zur Bildungssituation von Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung feststellten. Für den außerschulischen Bereich und hier vor allem für den nachschulischen Bereich kann die Situation als desolat beschrieben werden. Menschen mit komplexer Behinderung haben in der Regel keinen Zugang zu beruflicher Bildung (vgl. u.a. Lamers 2012; Terfloth/Lamers 2011; Keeley 2018) und auch Angebote im Kontext von Erwachsenenbildung lassen sich für diese Personengruppe nur marginal finden (vgl. u.a. Ackermann 2012; Mohr 2014; Sonnenberg 2017).

Wenn nun aber ein Recht auf Bildung besteht, dann muss dieses Recht für alle Menschen gelten. Wenn darüber hinaus Bildung Teilhabe ermöglichen kann und Teilhabe das Ziel aller Bemühungen der Unterstützung dieses Personenkreises ist, dann müssen Bildungsangebote für Menschen mit komplexer Behinderung auch im Erwachsenenalter gestaltet und ermöglicht werden.

Der folgende Beitrag setzt es sich zum Ziel, erste Gedanken zur didaktischen Konzeptionierung der Bildung von Erwachsenen mit komplexer Behinderung zu skizzieren und so Zugangsmöglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe zu eröffnen, die vor allem durch Bildungsprozesse entstehen können. Dazu wird in einem ersten Schritt der Aspekt der Teilhabe von Menschen mit komplexer Behinderung beleuchtet, bevor auf den Bereich der Bildung und die Bildungssituation des Personenkreises eingegangen wird. In einem dritten Punkt werden dann didaktische Zugangsmöglichkeiten skizziert, denn Erwachsenenbildung von Menschen mit komplexer Behinderung ist ein Recht und deren Umsetzung eine Pflicht für die unterstützenden Begleiter_innen.

1. Teilhabe von Menschen mit komplexer Behinderung

Teilhabe ist ein Begriff, der in der aktuellen Diskussion eine wesentliche Rolle spielt und sich in sozialrechtlichen Entwicklungen abbildet, wobei seine Bedeutung nicht umfassend geklärt ist. Peter Bartelheimer (2007) gibt zu bedenken: „Es liegt auf der Hand, dass dem Wort ‚Teilhabe‘ im Gespräch über Verhältnisse

sozialer Ungleichheit eine erhebliche begriffliche Last zuwächst. Allerdings fehlt es nicht allein an einer klaren Definition von Teilhabe, sondern überhaupt an theoretischer und begrifflicher Klarheit beim inflationären Gebrauch des veränderten Vokabulars sozialer Ungleichheit“ (2007, S. 5). In der Behindertenhilfe verbindet sich mit dem Begriff der Teilhabe ein Paradigmenwechsel, weg von der Fürsorge behinderter Menschen hin zu Selbstbestimmung und Inklusion (vgl. Fornefeld 2012). So formulierte Beck (2013): „Der Begriff der Teilhabe übernimmt, teils für sich stehend, teilweise in einer Reihe mit Inklusion und Selbstbestimmung genannt, eine Funktion als Leitbegriff für Aktivitäten und Leistungen der Politik und Praxis, aber auch der Forschung für behinderte Menschen“ (ebd., S. 4).

Die aktuellen sozialrechtlichen Rahmenbedingungen, die eine gleichberechtigte Teilhabe zum Ziel haben (SGB IX, UN-BRK, BTHG), beziehen sich in ihren Ausführungen auf alle Menschen mit Behinderung. Die Gruppe der Menschen mit komplexer Behinderung fällt daher ebenso in den Personenkreis, muss aber in ihren erschwerten Zugangsmöglichkeiten zu Teilhabe besonders berücksichtigt werden, da gerade hier die Anforderungen an eine gleichberechtigte Teilhabe bzw. die Gefahr einer Exklusion besonders hoch sind: „Die Erwartungen der Sozialpolitiker brechen sich an denen, die die Erwartungen an Autonomie und Integrierbarkeit nicht erfüllen [können]. Ausgeschlossen bleiben diejenigen, die in ihrem Verhalten schwierig, oder deren Beeinträchtigungen gravierend sind“ (Fornefeld 2008, S. 23).

Die Gefahr der Ausgrenzung wird durch die neuen Regelungen im Bundes-

teilhabegesetz (BTHG), das in Deutschland zur Umsetzung der ratifizierten UN-BRK beitragen soll, noch verstärkt werden. Die Deutsche Heilpädagogische Gesellschaft (DHG) schreibt hierzu: „Wir sehen insbesondere die Gefahr, dass vor allem Menschen mit geistiger Behinderung und hohem Unterstützungsbedarf Opfer dieser Reform des Teilhaberechts werden“ (DHG 2016, S. 2).

Erwachsene mit komplexer Behinderung gelten als vulnerable Gruppe, deren Bedürfnisse nur schwer zu erfassen sind. Aufgrund der kognitiven Beeinträchtigungen, häufiger kommunikativer Einschränkungen und mangelnder Selbstwahrnehmung und -einschätzung können Erwachsene mit komplexer Behinderung ihre physischen und/oder psychischen Beeinträchtigungen nur unzureichend zum Ausdruck bringen. Möglichkeiten der Mit- oder Selbstbestimmung werden oftmals nicht gewährt, weil sie als solche gar nicht erst erkannt werden. Um diese Möglichkeiten zu erweitern, ist eine stärkere Teilhabeorientierung notwendig, weil nur so Entscheidungsspielräume und Mitbestimmungsmöglichkeiten entstehen. Daraus resultieren Anforderungen an das Umfeld, aber auch an die Person, die teilhaben will. Um das Recht auf Teilhabe wahrzunehmen, muss ein Mensch mit komplexer Behinderung dazu befähigt werden, indem die individuellen Möglichkeiten und Ressourcen gestärkt werden. Seifert (2010) spricht in diesem Zusammenhang von ‚Teilhabe lernen‘ und definiert eine ‚Teilhabe-Formel‘, die ein Zusammenwirken von einer Stärkung individueller Ressourcen, der Entwicklung sozialer Netzwerke, der Erschließung von Ressourcen im Sozialraum und der Partizipation umfasst. Die-

se Überlegungen unterstreichen erneut die enge Verknüpfung von Bildung und Teilhabe und können u.a. durch ein zunehmendes Angebot an (Erwachsenen-) Bildungsmöglichkeiten realisiert werden.

2. Bildung (von Erwachsenen mit Komplexer Behinderung)

Teilhabe und Bildung bedingen sich auf eine eng verknüpfte Weise. So kann der Zugang zu Bildung gleichzeitig als Zugang zu Teilhabe betrachtet werden, bzw. fehlende Bildungsmöglichkeiten können mit verhinderten Teilhabemöglichkeiten gleichgesetzt werden. Nach Bernasconi und Böing (2015) ist „eine wesentliche Einschränkung der Teilhabe in eingeschränkter bzw. unzureichender Bildung in unterschiedlichsten Handlungsfeldern zu sehen“ (ebd., S. 259). Was unter Bildung zu verstehen ist bzw. wie sich Bildung in der Lebenswelt von Menschen mit Komplexer Behinderung zeigt, soll im folgenden Kapitel beschrieben werden.

2.1 Bildungsbegriff

Da das Verständnis von Bildung davon abhängig ist, aus welcher wissenschaftstheoretischen Perspektive das Verhältnis des Menschen zur Welt betrachtet wird, ist es nicht möglich eine einheitliche Definition von Bildung zu formulieren, bzw. allgemeingültig festzulegen, was denn Bildung ist. Diesem Beitrag liegt ein Verständnis zugrunde, das Bildung sowohl als Prozess als auch als Ergebnis versteht. Der Bildungsvorgang zeigt sich so als eine nicht abzuschließende (Selbst-)entwicklung, die immer im Kontext der jeweiligen Umwelt erfolgt (vgl. Heinen/Lamers 2011, S. 325) bzw. durch die

Auseinandersetzung mit ihr stattfindet. Ackermann (2010) beschreibt Bildung daher auch als einen „Vorgang im Menschen“, als eine „Tätigkeit des sich-seiner-selbst-und-der-Welt-inne-werdens“ (ebd., S. 234), die vor allem in einer aktiven Aneignung in dafür geschaffenen Ausnahmesituationen in der Interaktion mit Anderem und Anderen vollzogen wird. Zu diesem Schluss kommen auch Heinen und Lamers (2011), die herausstellen: „Bildung ist zwar im Kern ‚Selbst-Bildung‘ erfordert aber immer ein Gegenüber, eine Begegnung mit Gegenständen und Inhalten, die außerhalb des Subjekts liegen, d.h. Bildung ist auf menschliche Gemeinschaft, zwischenmenschliche Begegnung, gemeinsame Tätigkeit und Kommunikation angewiesen“ (ebd., S. 325). Bildung kann demnach nur „im Dialog mit Personen und in der Auseinandersetzung mit den Dingen, die sinnlich und verstehend wahrgenommen werden“ (ebd.) verwirklicht werden (vgl. Gößl 2015, S. 16f.), d.h., dass Bildung nur durch Teilhabe vollzogen werden kann.

Überlegungen zur Bildung werden in erster Linie in Bezug zum schulischen Kontext gedacht. Allerdings ist der Bildungsbegriff nicht an ein bestimmtes Lebensalter, eine -phase oder an einen bestimmten Personenkreis geknüpft, sondern beschreibt eine menschliche Möglichkeit und insbesondere im vorliegenden Zusammenhang ein lebenslanges Grundrecht, welches impliziert, dass sich alle Überlegungen auch als bedeutsam und gültig für den Bereich der Bildung von Erwachsenen mit Komplexer Behinderung erweisen.

2.2 Erwachsenenbildung für Menschen mit Komplexer Behinderung

Folgt man den Ausführungen von Ackermann (2012), wird dieses Recht für Menschen mit geistiger Behinderung zum jetzigen Zeitpunkt nur sehr begrenzt umgesetzt, für Menschen mit Komplexer Behinderung faktisch kaum bzw. nur vereinzelt. „Ein solcher Gedanke ruft offensichtlich auch im Leben unserer Gesellschaft, an der diese Menschen doch teilhaben sollen, immer noch eher Befremden hervor, auch wenn das Diktum der Bildungsunfähigkeit, das einst vor allem auf diese Menschen bezogen wurde, längst widerlegt ist“ (Ackermann 2012, S. 27). Aktuelle Studien (vgl. z.B. Mohr 2014) belegen, dass es an systematischen Bildungsangeboten für Erwachsene mit Komplexer Behinderung mangelt, so dass es möglich ist, „dass je nachdem in welchem Lebensalter sich die Person befindet, ihr keine Schulbildung zuteil oder andere strukturierte Lernangebote unterbreitet wurden“ (ebd., S. 168). So bezeichnet Theunissen (2003) die Erwachsenenbildung von und mit Menschen mit Komplexer Behinderung als „Stiefkind der Erwachsenenbildung“ (ebd., S. 8) behinderter Menschen, wobei durchaus Bestrebungen festzustellen sind, diesen Personenkreis als Zielgruppe ins Blickfeld der Bildungsarbeit für behinderte Menschen zu nehmen (vgl. ebd., S. 9).

Nach Groß-Kunkel (2017) zielt Erwachsenenbildung auf die Förderung eines selbstbestimmten Lebens ab, „dient der Erweiterung von Fähigkeiten und Kompetenzen und dem Lernen, umfasst aber auch Persönlichkeitsentwicklung und Selbstverwirklichung und gilt inso-

fern auch der Selbstentfaltung sowie der Erschließung von Lebenssinn“ (Groß-Kunkel 2017, S. 26f.) und unterscheidet sich somit nicht wesentlich vom zuvor erläuterten Bildungsbegriff. Wesentliches Merkmal der Erwachsenenbildung aber ist vor allem das Moment der Selbstbestimmung und der Freiwilligkeit, weshalb Erwachsenenbildung für Menschen mit Komplexer Behinderung nach Carroll (2000) „weitaus mehr [ist] als ein systematisiertes Lernangebot – es ist ein Ort der zwischenmenschlichen Begegnung und bedeutet für den einzelnen ein Stück Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft und damit eine Verbesserung von Lebensqualität“ (ebd., S. 313f.).

3. Didaktische und methodische Zugangsmöglichkeiten

Die vorhergehend dargestellten Überlegungen zur Bildung sollen im Folgenden vertieft, konkretisiert und exemplarisch dargestellt werden.

3.1 Didaktik der Erwachsenenbildung (bei Menschen mit Komplexer Behinderung)

„Teilweise können Methoden aus dem Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung in den nachschulischen Bereich übertragen werden. Die Idee der Elementarisierung von Bildungsinhalten und deren Präsentation auf verschiedenen Aneignungsmöglichkeiten (basalperzeptiv, konkret-gegenständlich, anschaulich und begrifflich-abstrakt) hat sich diesbezüglich bewährt (vgl. hierzu den Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte Baden-Würt-

temberg; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2009). Dennoch gilt es dringlich, auf die Passung der Methoden mit dem Alter und der Lebenssituation zu achten“ (Terfloth/Lamers 2011, S. 75).

Für den Personenkreis der Menschen mit komplexer Behinderung bedeutet dies, „altersadäquate Inhalte anzubieten, [...] diese Inhalte in ihre Sprache zu übersetzen und sie ansprechend, Aufmerksamkeit, Neugier sowie Interesse weckend zu gestalten, damit ihnen Erlebens-, Erschließungs-, Veränderungs- und Gestaltungsmöglichkeiten ihrer Welt eröffnet werden“ (Heinen/Lamers 2006, S. 159). Wenn Bildung als Selbstbildung in Auseinandersetzung mit der (Um-)Welt verstanden wird, dann muss sich dieses Verständnis auch in der Auswahl der Inhalte abbilden. Wolfgang Klafki prägte in diesem Kontext die Begriffe formale und materiale Bildung – materiale Bildung ist hier als Aneignung von Wissen und formale Bildung als Entwicklung von Kompetenzen zu verstehen. Beide Aspekte müssen nach Klafki in der Gestaltung von Bildungsinhalten berücksichtigt werden: „Bildung ist grundsätzlich zugleich materiale und formale Bildung [...] und geschieht durch eine wechselseitige Erschließung der Sache für das Subjekt und des Subjekts für die Sache“ (Lamers/Heinen 2011, S. 326). Basierend auf diesen Gedanken haben Heinen und Lamers den Kunstbegriff „Bildung mit ForMat“ kreiert, der deutlich machen soll, dass Bildung immer formal und material zugleich sein soll, d.h., dass die „Aufnahme und Aneignung von Inhalten“ immer auch mit der „Formung, Entwicklung und Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften“ verbunden ist

(Klafki 1964, 297, zit. n. Heinen/Lamers 2006, S. 155). Bei Bildung mit ForMat ergeben sich Bildungsinhalte durch die Orientierung an fundamentalen Ideen, aus der Orientierung an der (individuellen) Lebenswelt und den Möglichkeiten einer didaktischen Realisierung. Hierzu nutzen Heinen/Lamers (2006) das Konzept der Elementarisierung, „das sich auf bildungstheoretische Überlegungen und Entwicklungen bezieht und ganz konkret auf die Unterrichtspraxis abzielt“ (ebd., S. 159). Elementarisierung kann auch als Abstimmungsprozess zwischen dem Kerngehalt des Bildungsinhalts und den (Lern-)Voraussetzungen der jeweiligen Lernenden verstanden werden (vgl. Bernasconi/Böing 2015, S. 172) und konkretisiert die Beziehung von (materielem) Lerninhalt und der Bedeutung für die Lernenden.

Der Elementarisierung liegt die wechselseitige Erschließung von Person und Sache zugrunde, das heißt, sie befasst sich zum einen „mit der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, zum anderen mit der individuellen Veränderung der Schülerinnen und Schüler innerhalb des Unterrichts“ (Heinen/Lamers 2006, S. 160). Dementsprechend ist Elementarisierung viel mehr als nur Methode, sie ist immer auch „ein Beziehungsgeschehen, das den Umgang von Lehrenden und Lernenden miteinander ebenso betrifft wie die Beziehung des Individuums zur Gemeinschaft (ebd., S. 163).

Mittels dieses mehrperspektivischen Konzepts kann eine didaktische Reduktion gelingen, um einen komplexen Lerngegenstand zu ‚vereinfachen‘, zu reduzieren, und somit eine adressatengemäße Präsentation des jeweiligen Lerninhalts

zu ermöglichen. Komplexe Sachverhalte können auf ihre wesentlichen Elemente zurückgeführt und verdichtet werden, um sie für alle Lernenden überschaubar und begreifbar zu machen. Dazu werden fünf Elementarisierungsrichtungen unterschieden, die nur in wechselwirkender Weise zu verstehen und umzusetzen sind und die im Folgenden exemplarisch konkretisiert werden.

3.2 Zugangsmöglichkeiten am Beispiel von Digitalisierung bzw. Mediennutzung

In Anlehnung an Klafkis Allgemeinbildungskonzept sollten für die Gestaltung von Angeboten im Kontext der Erwachsenenbildung sogenannte Schlüsselthemen im Fokus stehen, die sich u.a. dadurch auszeichnen, dass sie sowohl einen Gegenwarts- als auch einen Zukunftsbezug haben und sowohl gesellschaftlich als auch individuell bedeutsam sind. Unter dieser Maßgabe hat Theunissen (2003) verschiedene Themenfelder benannt, die „für Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfacher Behinderung von besonderer Bedeutung sind, weil sie ihre Lebenslage, Interessen, Ressourcen, Voraussetzungen und Möglichkeiten direkt betreffen“ (ebd., S. 85.). Exemplarisch seien hier die Bereiche der Umweltorientierung und -bewältigung, die wohn- oder freizeitbezogenen Angebote, die sozial-kommunikativen oder alltagsbezogenen Angebote, der Bereich der neuen Medien, gesellschaftspolitische Themen oder auch Selbstbestimmung und Selbstvertretung genannt. Für die Konkretisierung des elementarisierenden Zugangs wird aus der Fülle möglicher Themenfelder das Thema Digitalisierung gewählt, da es sich dabei um ein aktuelles Schlüs-

selthema der heutigen Gesellschaft handelt, das besondere Herausforderungen an das Individuum stellt. Digitalisierung gerät zunehmend zu einer der vorrangigen gesellschaftlichen Aufgaben und die Teilhabe an diesem Bereich wird immer bedeutsamer. Aus diesem Grund sollten Angebote zur Digitalisierung bzw. zur Mediennutzung auch unbedingt Inhalte von Angeboten zur Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung sein. Dass diese Notwendigkeit selbstverständlich auch für Menschen mit komplexer Behinderung gilt, liegt auf der Hand. Wie die konkrete Teilhabe an möglichen Bildungsangeboten in diesem Kontext gestaltet werden kann, soll mit Hilfe des didaktischen Zugangs der Elementarisierung exemplarisch erläutert werden.

Die Elementarisierung erfolgt in fünf Stufen. Die erste Stufe setzt sich mit den sogenannten elementaren Strukturen bzw. der Frage nach Grundbestandteilen auseinander. Hier geht es darum, festzustellen, was die wesentlichen Aspekte aus Sicht der Fachwissenschaft sind, kurz gesagt: WAS SIND DIE WESENTLICHEN ASPEKTE DES INHALTS? Für den Bereich der Mediennutzung sind die inhaltlichen Aspekte in Abb. 1 systematisch dargestellt.

Zunächst ist eine begründete Fokussierung und damit einhergehende Reduktion der Thematik notwendig. Hier kann eine didaktische Analyse helfen, die zunächst nach den konstituierenden Aspekten eines Themas fragt. Beim Thema Mediennutzung sind es vor allem die Bereiche ‚Funktion‘, ‚Formen und Arten‘, ‚(Kritische) Reflexion‘ und ‚Nutzung/Handhabung‘ (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2003). Diese sind jeweils wieder auf ihre konstituieren-

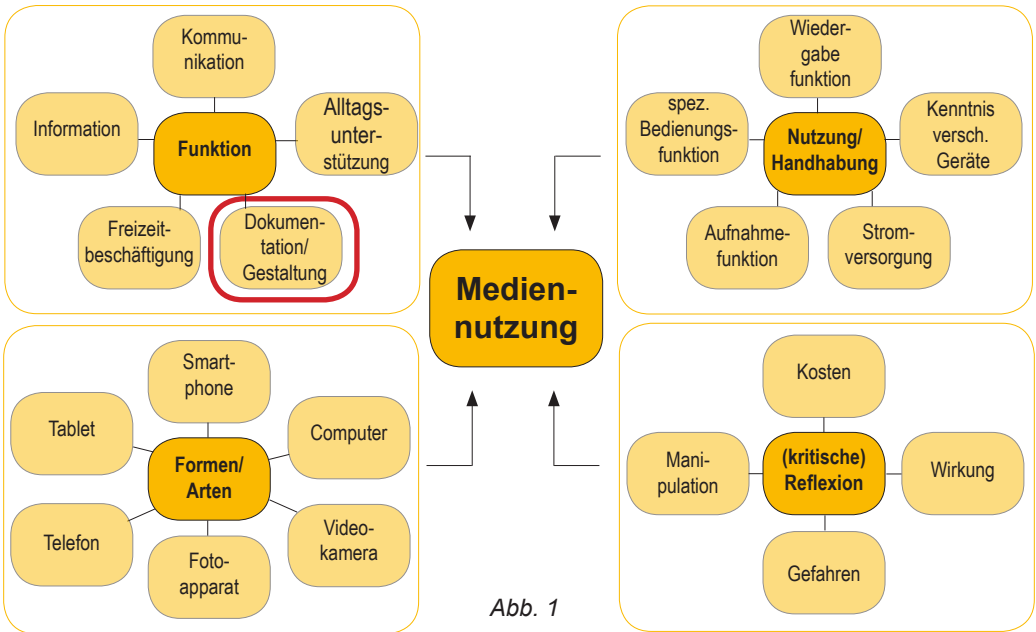


Abb. 1

den Inhalte zu analysieren. Im Hinblick auf die Funktion von Medien könnten die Aspekte ‚Information‘, ‚Kommunikation‘, ‚Alltagsunterstützung‘, ‚Freizeitbeschäftigung‘ und ‚Dokumentation/Gestaltung‘ als wesentlich benannt werden, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit besteht. Für die folgenden Überlegungen wird im Sinne einer Reduzierung der Teilaspekt der ‚Dokumentation und Gestaltung‘ fokussiert, da sich hier einige Aspekte ver-

einen lassen und zentrale Zielstellungen realisiert werden können (vgl. Abb. 2).

Mit dem Fokus auf ‚Optische Medien-erzeugnisse‘ und dem thematischen Schwerpunkt ‚Gegenstände und Situationen abbilden‘, ist das große Themenfeld der Mediennutzung vorläufig so reduziert, dass nun an einem konkreten Lerninhalt die folgenden Elementarisierungsstufen angewendet werden können.

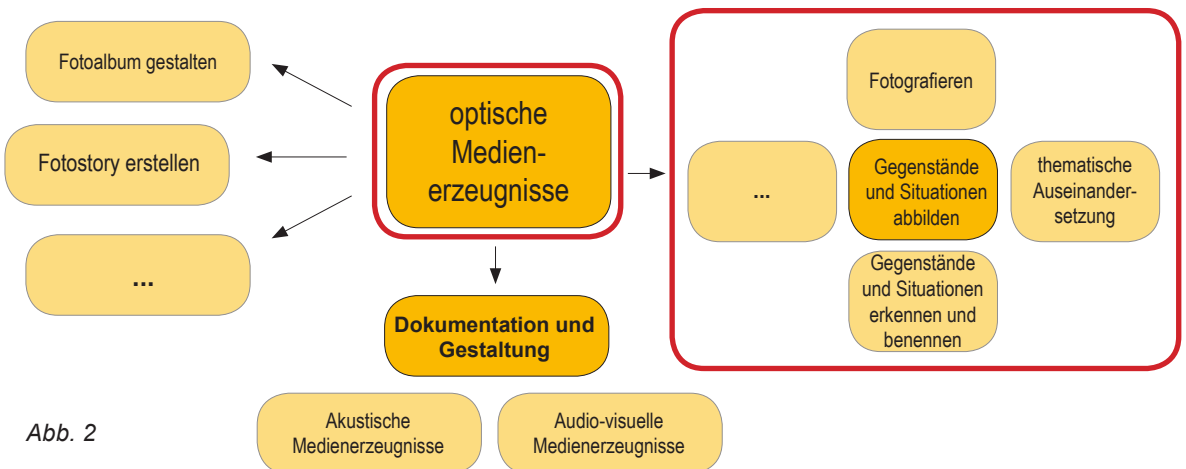


Abb. 2

Die zweite Stufe der Elementarisierung befasst sich mit den elementaren lebensleitenden Grundannahmen und der Frage nach der kulturgegesellschaftlichen Bedeutung eines Bildungsinhalts im Hinblick auf die Grunderfahrungen des Menschen. Kurz gefragt: **WARUM IST DER INHALT WICHTIG?**

Thematisch übergeordnet muss der gesamte Bereich der Digitalisierung zur Begründung der Relevanz des Themas herangezogen werden. Wie bereits beschrieben, handelt es sich bei der Digitalisierung um eines der wesentlichen Phänomene unserer Zeit. Experten sprechen von einer digitalen Revolution, die vergleichbar wäre mit der industriellen Revolution im 19. Jahrhundert. Davon betroffen sind alle Lebensbereiche. Sowohl in der privaten Kommunikation (Whats App, Facebook, Twitter, YouTube usw.) und Alltagsgestaltung (Online-Einkäufe, Medienutzung, Datenbanken usw.) als auch im beruflichen Alltag (Sensoren, Scanner, Codes usw.) werden Arbeits- und Handlungsschritte digitalisiert. Gleichzeitig werden durch diese Entwicklungen neue Barrieren geschaffen. Eine zunehmende Visualisierung, höhere Anforderungen an Reaktionsschnelligkeit und gestiegener Zeitdruck sind dabei nur einige Aspekte (vgl. Zentel 2013, S. 12). Um eine (gleichberechtigte) Teilhabe aller Menschen an diesen gesellschaftlichen Prozessen zu ermöglichen, ist es notwendig, lebensbegleitende Bildungsmöglichkeiten anzubieten und auch Menschen mit komplexer Behinderung an den Veränderungen partizipieren zu lassen. Auf den konkreten thematischen Fokus bezogen, kann auf die Bedeutung des Umgangs mit optischen Medienerzeugnissen und auf den Umgang mit diesen in allen Lebensberei-

chen verwiesen werden.

In der dritten Stufe stehen die elementaren Erfahrungen oder die Frage nach der subjektiven Bedeutung eines Bildungsinhalts im Vordergrund. Hier kommt es zur Zusammenführung der Sach- und Subjektperspektive, also zu der Frage: **WARUM IST DER INHALT FÜR DIE LERNENDE PERSON WICHTIG?** Zur Beantwortung bedarf es biografischen Wissens, was sich grundsätzlich als Herausforderung darstellt. Umso mehr, wenn es sich um Menschen handelt, die über wenig oder keine Verbalsprache verfügen. Möglichkeiten zur Annäherung können neben adressatengemäßer Biografiearbeit auch Befragungen von Bezugspersonen oder Aktenstudium sein. Im alltäglichen Leben hat Digitalisierung zunehmende Bedeutung und viele Bereiche sind mittlerweile digital gestaltet, so dass selbstverständlich auch Menschen mit komplexer Behinderung in Kontakt mit diesen digitalisierten Bereichen kommen. Diese Kontaktmöglichkeiten und Kontaktanforderungen gilt es individuell herauszuarbeiten und dementsprechend reale Anknüpfungspunkte in der Lebenswelt der lernenden Person zu analysieren.

Die vierte Stufe beinhaltet die elementaren Zugänge mit der Frage: **WELCHE LERNVORAUSSETZUNGEN HABEN DIE LERNENDEN?** Die Frage ist ausschließlich individuell zu beantworten, sie ist allerdings für die Gestaltung von Lernangeboten überaus wichtig. Hierein fallen der Bereich der Lernstandsdiagnostik (Kompetenzen in den Bereichen Motorik, Sprache, Kognition, Emotionen, Wahrnehmung usw.) und die möglichen Aneignungsebenen, über die sich der jeweilige Mensch seine Umwelt erschließt. Ähn-

lich wie beim biografischen Wissen ist hier der Zugang in erster Linie über die Fremdperspektive möglich. Dabei helfen können Verfahren wie Beobachtung, Befragungen und Aktenstudium, aber vor allem auch die reflektierten eigenen Erfahrungen mit dem Menschen. Wichtig ist es, an vorhandenes Wissen anzuknüpfen und die Möglichkeit zu bieten, über bereits bekannte Erfahrungen zu neuen Erkenntnissen zu gelangen. Hilfreich ist dabei das Wissen über mögliche Aneignungsniveaus der Lernenden.

Die letzte Stufe setzt sich mit den elementaren Aneignungswegen auseinander und stellt die Frage: WIE WIRD DAS LERNANGEBOT GESTALTET? Berücksichtigung finden hierbei alle Erkenntnisse aus den anderen Elementarisierungsrichtungen, wobei die oberste Prämisse eine individualisierte und differenzierte Gestaltung des Bildungsangebots ist. Hilfreich kann dabei ein projektorientiertes Arbeiten sein.

Wie kann nun ein mögliches Bildungsangebot unter Berücksichtigung dieser

fünf Elementarisierungsrichtungen aussehen? Zurückgreifend auf die Ausführungen zu den elementaren Strukturen der ersten Elementarisierungsstufe zeigt die grafische Darstellung unten (Abb. 3), welche Bildungsinhalte des Teilaspekts ‚Fotografieren‘ im Sinne der Elementarisierung beispielhaft bedeutsam sein könnten.

Die genaue Ausgestaltung kann aufgrund des Umfangs an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Die benannten Aspekte können allerdings als Impulse verstanden werden, die unter Berücksichtigung der didaktischen Prinzipien der Erwachsenenbildung (z.B. Altersangemessenheit, Subjektzentrierung und Individualisierung, Lebensnähe und handelndes Lernen) zu einer umfänglichen Angebotsplanung führen könnten. Sie würden somit einen Schritt zur Teilhabe am Phänomen der Digitalisierung auch für Menschen mit Komplexer Behinderung darstellen.

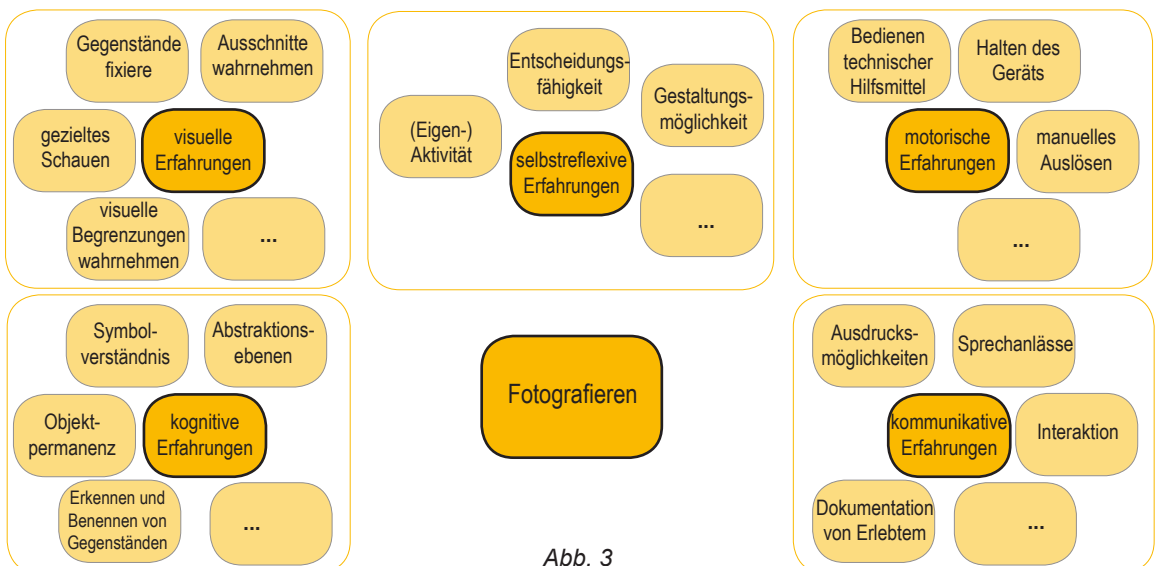


Abb. 3

4. Fazit: Teilhabe durch Bildung – Bildung durch Teilhabe

Wie deutlich wurde, ist Bildung ein zentrales Element von Teilhabe; sie muss dementsprechend allen Menschen ermöglicht werden. Es ist daher notwendig einen transdisziplinären Dialog „über bildungs- und sozialpolitische sowie ethische Gesellschaftsprozesse anzuregen, um exkludierende Tendenzen aufzudeckeln und gleichberechtigte Teilhabechancen zu allen gesellschaftlichen Bereichen für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung einzufordern, zu ermöglichen und nachhaltig zu sichern“ (Bernasconi/Böing 2015, S. 259).

Darüber hinaus sind es auch die zu schaffenden Zugänge, die Bildung für Erwachsene mit komplexer Behinderung ermöglichen. Die didaktischen Überlegungen der Geistigbehindertpädagogik, wie das in diesem Beitrag vorgestellte Konstrukt ‚Bildung mit ForMat‘ mit der Umsetzungsmöglichkeit der Elementarisierung bieten hier Anknüpfungspunkte, um die Erwachsenenbildung für Menschen mit komplexer Behinderung zur Erweiterung der Teilhabemöglichkeiten dieses Personenkreises zu nutzen. Hier gilt es weiter zu denken und entsprechende Möglichkeiten (weiter-) zu entwickeln.

Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst (2012): Zwischen den Stühlen. Erwachsenenbildung für Menschen mit geistigen Behinderungen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 19, H. 2, S. 26–29. Im Internet: www.diezeitschrift.de/22012/inklusion-03.pdf. (Stand: 04.01.2017).
- Ackermann, Karl-Ernst (2010): Zum Verhältnis von geistiger Entwicklung und Bildung. In: Musenberg, Oliver / Riegert, Judith (Hg.): Bildung und geistige Behinderung. Oberhausen, S. 224–244.
- Bartelheimer, Peter (2007): Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel. Berlin. Im Internet: <http://library.fes.de/pdf-files/do/04655.pdf> (Stand: 17.02.2017).
- Beck, Iris (2013): Partizipation – Aspekte der Begründung und Umsetzung im Feld von Behinderung“. In: Teilhabe, 52, H. 1, S. 4–11.
- Bernasconi, Tobias / Böing, Ursula (2015): Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung. Stuttgart.
- Carroll, Volker (2000): Bildungsangebote für Erwachsene mit geistiger Behinderung. In: Jakobs, Hajo / König, Andreas / Theunissen, Georg (Hg.): Lebensräume – Lebensperspektiven. Butzbach-Griedel. S. 290-316.
- DHG – Deutsche Heilpädagogische Gesellschaft (2016): Stellungnahme zum Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (Bundes-teilhabe-gesetz). Im Internet: <http://dhg-kontakt.de/wp-content/uploads/2016/07/DHG-Positionierung-BTHG-7.2016-final.pdf> (Stand: 08.03.2017).
- Dycker, Oliver (2006): Der inkompetente Mensch? Zum Bildungsanspruch bei Menschen mit schwerer Behinderung. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. (Hg.): Schwere Behinderung – eine Aufgabe für die Gesellschaft?! Teilhabe von Menschen mit schweren Behinderungen als Herausforderung für Praxis, Wissenschaft und Politik. Marburg, S. 41-49.
- Fornefeld, Barbara (Hg.) (2008): Menschen mit komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertpädagogik. München.
- Fornefeld, Barbara (2012): Bildung und soziale Teilhabe ohne Grenzen? Im Internet: https://beb-ev.de/files/pdf/2012/dokus/lehrer/Bildung_und_soziale_Teilhabe_-_Vor-tragsversion.pdf (Stand: 02.02.2017).
- Göbl, Klaus (2015): Unterricht und Förderung von Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

- (Hg.): Unterricht und Förderung von Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung. München, Basel.
- Greving, Heinrich / Ondracek, Petr (2009): Heilpädagogisches Denken und Handeln. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik der Heilpädagogik. Stuttgart.
- Groß-Kunkel, Anke (2017): Kultur, Literacy und Behinderung. Teilhabe verstehen und verwirklichen mit den LEA Leseklubs. Bad Heilbrunn.
- Heinen, Norbert (2003): Überlegungen zur Didaktik mit Menschen mit schwerer Behinderung – eine Zwischenbilanz. In: Schulentwicklung. Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerstbehinderten Schülerinnen und Schülern. Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik. Düsseldorf, S. 121-143.
- Heinen, Norbert / Lamers, Wolfgang (2011): Bildung für alle. Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In: Fröhlich, Andreas / Heinen, Norbert / Klauß, Theo und Lamers, Wolfgang (Hg.): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Oberhausen, S. 317-344.
- Heinen, Norbert / Lamers, Wolfgang (2006): Bildung mit ForMat. Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit einer (schweren) Behinderung. In: Laubenstein, Desiree / Lamers, Wolfgang / Heinen, Norbert (Hg.): Basale Stimulation kritisch – konstruktiv. Düsseldorf, S. 141–205.
- Keeley, Caren (2018): Berufliche Bildung als Zugang zur arbeitsbezogenen Lebenswelt. In: Lamers, Wolfgang (Hg.): Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Alltag | Arbeit | Kultur. Oberhausen (im Druck).
- Klauß, Theo / Lamers, Wolfgang / Janz, Frauke (2006): Die Teilhabe von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an der schulischen Bildung. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt zur „Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg (BiSB)“. Teil I: Fragebogenerhebung. Heidelberg. Im Internet: www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/6790 (Stand: 04.01.2017).
- Lamers, Wolfgang (2012): Berufliche Bildung und Orientierung von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In: Leben mit Behinderungen (Hg.): Ich kann mehr! Berufliche Bildung für Menschen mit schweren Behinderungen. Hamburg, S. 17-44.
- Mohr, Kathrin (2014): Bildungsangebote für Erwachsene mit schwerer Behinderung im Wohnalltag. In: Fröhlich und Freunde (Hg.): Bildung – ganz basal. Düsseldorf, S. 163 – 181.
- Netzwerk Menschenrechte: Behindertenrechtskonvention/Bildung. Im Internet: www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/ (Stand: 14.03.2018).
- Seifert, Monika (2010): Kundenstudie. Bedarf an Dienstleistungen zur Unterstützung des Wohnens von Menschen mit Behinderungen. Abschlussbericht. Berlin.
- Sonnenberg, Kristin (2017): Soziale Inklusion – Teilhabe durch Bildung. Medienkompetenz als Beitrag zu sozialer und kultureller Teilhabe für Menschen mit Beeinträchtigungen. Weinheim u.a.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2003): Lehrpläne Förderschwerpunkt geistige Entwicklung - Grund- und Hauptschulstufe. München.
- Terfloth, Karin / Lamers, Wolfgang (2011): Berufliche Bildung für alle – außer für Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung? In: Teilhabe, 50, H. 2, S. 69-76.
- Theunissen, Georg (2003): Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten. Bad Heilbrunn.
- Zentel, Peter (2013): Medienbildung für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 24, H. 1, S. 12-17.

Dr. Caren Keeley
 Akademische Rätin
 Humanwissenschaftliche Fakultät
 der Universität zu Köln
ckeeley@uni-koeln.de



Mandy Hauser/ Gertraud Kremsner

Gemeinsames Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten¹

1. Einführung

Der Diskurs um die Gestaltung einer inklusionsorientierten Hochschule gewinnt in den vergangenen Jahren nicht zuletzt durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2008 in Österreich, 2009 in Deutschland und 2014 in der Schweiz und der damit verbundenen rechtlichen Verbindlichkeit zur Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse zunehmend an Popularität. Er wird als Themenschwerpunkt auf Fachtagungen eingebracht und verhandelt (bspw. in Leipzig 2014: Inklusive Hochschule - Nationale und Internationale Perspektiven), aber auch handlungspraktisch umgesetzt, indem vereinzelt Lehrveranstaltungen oder auch Konferenzen insbesondere für Menschen mit Lernschwierigkeiten geöffnet bzw. veranstaltet werden.² Dabei ist eine stetig wachsende Bandbreite an Veröffentlichungen zu verzeichnen (siehe bspw. Buchner u.a. 2016; Dannenbeck u.a. 2016; Hauser/Schuppener 2015). Der Ruf nach einer inklusionsorientierten Hochschule vereint das Bestreben in sich, Hochschule „als einen Ort des Lehrens und Lernens [zu verstehen, d.A.], der die Ideen inklusiver Bildung aufgreift und seine Bildungsangebote auch Men-

schen zugänglich macht, denen der Zugang zu den tertiären Bildungsangeboten bisher verwehrt blieb“ (Hauser u.a. 2016, S. 278).

Während Ansätze der Forschung, die als emanzipatorisch, partizipativ und inklusiv bezeichnet werden, beispielsweise in Großbritannien oder Irland schon auf eine längere Geschichte zurückblicken (vgl. Buchner u.a. 2011), bleibt im deutschsprachigen Raum wissenschaftliches Lehren, Lernen und Forschen meist noch allein Personen vorbehalten, die entsprechende Bildungsabschlüsse vorweisen können. In diesem Zusammenhang ist auch das gemeinsame Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten noch recht neu und vergleichsweise wenig verbreitet. Jedoch ist in einigen Wissenschaftsdisziplinen, wie der Gesundheitsforschung, der psychiatrischen Forschung, der Sozialgeographie oder der Forschung im Kontext von Behinderung die zunehmende Öffnung für sogenannte ‚Betroffene‘, oder ‚Nutzer_innen‘ zu verzeichnen (vgl. Bergold/Thomas 2010, S. 335). Sie werden als Expert_innen ihrer sozialen Wirklichkeit an Forschungsprozessen beteiligt – mit dem Ziel, bspw. medizinische, psychiatrische, soziale und andere Maßnahmen Anwen-

¹ Wir verwenden die Bezeichnung Menschen mit Lernschwierigkeiten, da er als Selbstbezeichnung des Selbstvertretungsnetzwerks People First gewählt wurde.

² Beispiele hierfür wären etwa die „Offene Uni“ 2014 am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien oder auch die „24. Jahrestagung der Inklusionsforscher_innen: Inklusionsforschung im Lichte der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen“ 2010 in Innsbruck sowie die inklusiv veranstaltete Fachtagung: „Exklusive Teilhabe am Arbeitsmarkt? Unterstützung durch Leichte Sprache?“ 2018 an der Universität Leipzig.

der_innengerecht gestalten zu können und ihre Lebensumstände nachhaltig zu verbessern (vgl. ebd., S. 333; von Unger 2014, S. 7).

Nun bleibt die Forschungsbeteiligung von Nicht-Wissenschaftler_innen gerade unter akademischen Akteur_innen nicht ohne Kritik. Vor allem wenn es um die Beteiligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten geht, wird oftmals die Frage nach den erforderlichen Kompetenzen und Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten laut (vgl. Goeke/Kubanski 2012). Ebenso wird in (Fach-)diskussionen oftmals die Gefahr einer Pädagogisierung von Wissenschaft skizziert, die die Frage nach sich zieht, inwieweit Forschung einen Bildungsanspruch hat und haben darf und welche Grenzen und Chancen partizipative und inklusive Forschungsansätze hier innehaben.

Auf diese Fragen und Einwände wird in den nachfolgenden Kapiteln eingegangen. Zunächst wird jedoch im Rahmen einer Begriffsbestimmung und -differenzierung erläutert, welche (wissenschafts-)theoretischen und methodologischen Annahmen und Grundsätze Partizipative und Inklusive Forschung kennzeichnen und wodurch sich beide Forschungsansätze unterscheiden. Im letzten Teil des Beitrags wird dann anhand der Studie von Gertraud Kremsner „Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten“ ein Einblick in die inklusiv orientierte Forschungspraxis gegeben.

2. Partizipative und Inklusive Forschungsansätze

Das Hauptanliegen partizipativ gestalteter Forschungsprozesse ist es, Forschung nicht über Menschen oder für Menschen zu gestalten, sondern gemeinsam mit den Menschen zu forschen, die vom Forschungsthema und/oder der Forschungsfrage betroffen sind (vgl. Bergold/Thomas 2010, S. 333; von Unger 2014, S. 1). Die Forderung nach einem direkten Einbezug von Personen oder Personengruppen in die Gestaltung und Umsetzung von Forschungsprojekten wurde im deutschsprachigen Raum und verstärker noch in den USA und Großbritannien spätestens seit den 1970er Jahren unter anderem durch emanzipatorische Forschungsbewegungen wie der Frauen- und Geschlechterforschung, der Rassismusforschung oder den Disability Studies laut. Grundlegend dafür war die kritische Reflexion tradierter Formen akademischer Wissensproduktion, die oftmals unter Ausschluss ihrer eigentlichen Hauptakteur_innen – wie etwa Frauen, People of Color oder Menschen mit Behinderungserfahrung – stattfand (vgl. Isop 2009). In diesem Zusammenhang entstanden partizipative Forschungsansätze wie die Aktionsforschung oder Participatory Action Research, die die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit gesellschaftlichen Akteur_innen fokussierten und deren Hauptanliegen zum einen die Sichtbarmachung vorherrschender gesellschaftspolitischer Macht- und Unterdrückungsverhältnisse war und zum anderen die demokratische Veränderung und Verbesserung sozialer Verhältnisse und Strukturen (vgl. von Unger 2014, S. 1f.). Diese beiden Aspekte – die kritische

Reflexion bestehender Verhältnisse und die Anwendungsorientierung – sind auch heute noch fester Bestandteil partizipativ orientierter Forschung. Von Unger (2014) beschreibt die zwei Ebenen der Partizipation, die durch partizipative Forschungsansätze angesprochen und gefordert werden, folgendermaßen: „Der Begriff der Partizipation ist von zentraler Bedeutung. Er bezieht sich sowohl auf die Teilhabe von gesellschaftlichen Akteuren an Forschung als auch auf Teilhabe an der Gesellschaft“ (von Unger 2014, S.1).

Für die Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten am Forschungsprozess wurde in Großbritannien der Begriff Inclusive Research geprägt (vgl. Goeke/Kubanski 2012). Walmsley und Johnson (2003) formulierten in einem der Standardwerke zur Inklusiven Forschung folgende Kennzeichen für diesen Forschungsansatz:

- Das Forschungsthema und der -gegenstand sollen zentrale Bedeutung für den Personenkreis Menschen mit Lernschwierigkeiten haben.
- Die Forschung sollte die Interessen der Menschen mit Behinderungen vertreten und in ihrem Sinne arbeiten.
- Als nicht behindert geltende Forscher_innen sind solidarisch diesen Interessen verpflichtet.
- Menschen mit Lernschwierigkeiten sollten die Kontrolle über den Forschungsprozess und die Forschungsergebnisse haben.

- Menschen mit Lernschwierigkeiten sollten in die Lage gebracht werden, selbst forschend tätig zu sein.
- Alle Teile des Forschungsprozesses müssen barrierefrei für alle Menschen gleichermaßen zugänglich sein.

Während in der Partizipativen Forschung der Grad an Beteiligung der Ko-Forschenden³ am Forschungsprozess nicht eindeutig festgelegt ist, ist eine der zentralsten Forderungen der Vertreter_innen Inklusiver Forschung, dass die Beteiligten alle Phasen eines Forschungsprozesses mitgestalten sollten – von der Entwicklung der Fragestellung bis zur Präsentation der Ergebnisse – und die sogenannten Ko-Forschenden stets die Kontrolle über den Forschungsprozess haben sollten (vgl. Walmsley/Johnson 2003).

3. Forschung zwischen Wissenschaft und Bildung

Sollen sich Menschen mit Lernschwierigkeiten, die zumeist keine akademische Vorbildung besitzen, aktiv an der Forschung beteiligen können, muss zwangsläufig eine Auseinandersetzung mit Aspekten der Kompetenzentwicklung und -erweiterung erfolgen. Zusammen mit dem Anspruch Partizipativer und Inklusiver Forschungsansätze, Autonomie, Selbstbestimmung und Teilhabe zu fördern, kann schnell der Eindruck entste-

³ Die Bezeichnung der Forschungspartner_innen gestaltet sich international vielfältig: Ko-Forschende, Peer-researcher, Lay-researcher. Gemeint sind damit „Mitglieder einer Gruppe, eines institutionellen Settings oder einer lebensweltlichen Gemeinschaft, die geschult und begleitet werden, um Aufgaben der Studienplanung, Datenerhebung und Auswertung in ihren Settings oder Communities umzusetzen“ (von Unger 2014, S. 41).

hen, es handele sich beim gemeinsamen Forschen mehr um ein Bildungsangebot als um ‚echte‘ wissenschaftlich fundierte Forschung. Deshalb ist eine Frage, die gerade der Inklusiven Forschungscommunity immer wieder gestellt wird, inwieweit eine derartige Forschung nicht die Pfade wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion verlässt und mehr pädagogische oder auch karitative Zwecke verfolgt.

Dazu muss konstatiert werden, dass – wie eingangs bereits erwähnt – Partizipativer und Inklusiver Forschung eine veränderte Zielsetzung zugrunde liegt. Es geht nicht mehr nur allein um den reinen Erkenntnisgewinn, sondern um die Nutzung der Erkenntnisse zur möglichst nachhaltigen Veränderung sozialer Gegebenheiten zugunsten der Inklusion als Menschenrecht (vgl. UN-BRK, Faulkner 2004). Der Erkenntnisgewinn wissenschaftlicher Studien sowie das Bestreben, durch Forschung Inklusionsbarrieren abzubauen und Empowermentprozesse anzuregen, schließen sich demnach nicht aus, sondern sind in partizipativen Forschungsansätzen auf das Engste miteinander verwoben. Stellt man nun in diesen Zusammenhang die von Wolfgang Klafki aufgestellte These, dass Bildung „heute zentral als entwickelte Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit verstanden werden [muss, d.A.]“ (Klafki 1993, S. 28), dann wird deutlich, dass gerade Partizipative und Inklusive Forschung diesem Bildungsanspruch gerecht werden kann – ohne sich jedoch automatisch vom Anspruch der Wissenschaftlichkeit abwenden zu müssen.

Ohne Zweifel besteht jedoch im gemeinsamen Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten die Gefahr der Pä-

dagogisierung von Wissenschaft. Einer der Gründe liegt unseres Erachtens in erzieherischen und karitativen Haltungen, die Akademiker_innen gegenüber den Ko-Forschenden in den Forschungsprozess hineinbringen können. Die möglichen Ursachen dieser Haltungen können aus Kapazitätsgründen an dieser Stelle nicht detailliert aufgeschlüsselt werden. Jedoch sei auf zwei wichtige Aspekte verwiesen, die die Einstellungen und Haltungen von Akademiker_innen ohne Behinderungserfahrungen beeinflussen können: Zum einen ist auch die Perspektive von Akademiker_innen vom gesellschaftlich vorherrschenden Bild von Menschen mit Behinderungserfahrungen geprägt. Gerade Menschen mit Lernschwierigkeiten werden oft als besonders verletzlich, abhängig und hilfebedürftig wahrgenommen und mit einem infantilisierenden Duktus als „ewiges Kind“ stigmatisiert (Theunissen u.a. 2007, S. 221; Danz 2015, S. 160). Dies führt zur Unterstellung lebenslanger Erziehungsbedürftigkeit und kann sich im Umgang mit dem Personenkreis auch in Forschungskontexten niederschlagen.

Zum anderen ist das professionelle Selbstverständnis der akademisch Forschenden als maßgeblicher Einflussfaktor zu nennen. Oft haben Akademiker_innen lang andauernde Ausbildungsgänge abgeschlossen und verfügen über ein wissenschaftliches Sonderwissen sowie eine spezielle Fachterminologie, was mit einem „exklusiven Monopol für die Handlungskompetenz“ (vgl. Kalkowski 2010) und damit einem gewissen Maß an Privilegierung verbunden ist. Diese Voraussetzungen können es erschweren, Menschen mit Lernschwierigkeiten, deren Bildungsbiografien und damit verbunde-

nen Kompetenzen mit großer Sicherheit von denen der Akademiker_innen abweichen, als kompetente Ko-Forschende gleichberechtigt anzuerkennen.

In diesem Sinne verlangen partizipative Forschungsansätze vor allem von den akademisch Forschenden einen Haltungs- und Einstellungswandel, der durch eine wertschätzende, respektvolle und vor allem kompetenzorientierte Sichtweise auf den Personenkreis Menschen mit Lernschwierigkeiten geprägt ist und der die Frage nach Professionalität und Expertise noch einmal gänzlich neu stellt. Dieser Wandel kann nur mit einer konsequenten Selbstreflexion in Bezug auf die eigenen Erfahrungen, Sichtweisen und Norm- und Wertvorstellungen einhergehen – eine Vorgehensweise, die als wichtiges Qualitätsmerkmal Partizipativer und Inklusiver Forschung verhandelt wird (vgl. Hauser 2016, S. 94). Die Aufstellung und Diskussion von Qualitäts- und Gütemerkmalen ist ein weiterer Aspekt, um dem Verlust an Wissenschaftlichkeit im gemeinsamen Forschen entgegenzuwirken. Nur müssen diese Merkmale unter den Aspekten eines veränderten Wissenschaftsverständnisses kritisch diskutiert werden, da in der partizipativ gestalteten Forschung davon ausgegangen wird, „dass Forschung immer interessen-geleitet und wertgebunden ist“ (Bergold/Thomas 2010, S. 336) und sie sich damit entgegengesetzt zum bisherigen Postulat von Wertfreiheit und Objektivität in der Wissenschaft positioniert.

4. „Forschung so inklusiv wie möglich“ am Beispiel eines Forschungsprojektes

Im Dissertationsprojekt „Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten“ (Kremsner 2017) wurde versucht, einen eigenen, dem Forschungsprojekt angepassten methodologischen Zugang zu entwickeln, der als „Forschung so inklusiv wie möglich“ gerahmt wurde.⁴ Ursprünglich geplant als Projekt, das sich mit biographischen Erfahrungen mit Gewalt und Machtmissbrauch in (total-)institutionellen Settings beschäftigen wollte, erforderte die von Beginn an geplante aktive Mitarbeit von Menschen mit Lernschwierigkeiten – wie zu zeigen sein wird – bald auch die Auseinandersetzung mit deutlich breiteren Themenkomplexen.

Mit dem Ziel, aus und mit Hilfe der Perspektive so genannter ‚Betroffener‘ Erfahrungen mit sich verändernden Strukturen der Behindertenhilfe biographisch nachzuzeichnen und zu analysieren, lautet die dem gesamten hier vorgestellten Projekt zugrunde liegende Forschungsfrage: „Wie erleben bzw. erfahren Menschen mit Lernschwierigkeiten institutionelle und personale Strukturen im Kontext der Betreuung in (Groß-) Einrichtungen und inwiefern hat sich dieses Erleben im Laufe ihres Lebens verändert?“. Dazu wurden sechs mit dem Etikett „Mensch mit Lernschwierigkeit“ versehene Personen zunächst

⁴ Die gesamten nun folgenden Ausführungen beziehen sich auf die in Kremsner (2017) veröffentlichte Studie

biographisch interviewt. Alle diese Personen lebten über eine lange Zeitspanne hinweg in „totalen Institutionen“ (Goffman 1973) – darunter Krankenhäuser, Psychiatrien, Kinderheime sowie Großeinrichtungen für Menschen mit Behinderung – und sie nehmen aktuell Einrichtungen der Behindertenhilfe in Anspruch.

Im Wesentlichen kann die Durchführung des Forschungsprojektes in zwei Phasen eingeteilt werden:

1. Datenerhebung: Im Zweiersetting wurde zunächst versucht, biographisch-narrative Interviews durchzuführen. Dieses Vorhaben scheiterte jedoch daran, dass alle sechs am Projekt beteiligten Personen – vor allem auch bedingt durch ihre institutionellen Erfahrungen – sich nicht dazu in der Lage sahen, längere Narrative zu generieren. Stattdessen verlangten sie nach einem ‚Frage-Antwort-Spiel‘, wie Ossi die Interviewsituation zu bezeichnen pflegte. Dementsprechend wurde von einem einzigen biographisch-narrativen Interview abgesehen und statt dessen sechs bis acht Interviews pro Person über einen Zeitraum von rund eineinhalb Jahren durchgeführt. Die anschließende gemeinsame Datenauswertung wurde zwar im Zweiersetting vorbereitet, startete jedoch bewusst erst, nachdem die erhobenen Daten zur Auswertung von der jeweiligen interviewten Person freigegeben worden waren.
2. Datenanalyse: Dieser Abschnitt des Forschungsprozesses wurde als „Forschung so inklusiv wie möglich“ (Kremsner 2017) durchgeführt. Konkret partizipierten vier der zuvor interviewten sechs Personen aktiv an der Auswertung der Daten. Die gemeinsame Arbeit als inklusives Forscher_innen-Team erfolgte im Wesentlichen

in insgesamt fünf Sitzungen, die zwischen April 2014 und November 2015 stattfanden und sich inhaltlich zunächst der Auseinandersetzung mit verschiedenen theoretischen Rahmungen zu ‚Macht‘ und in weiterer Folge der gemeinsamen Interpretation einzelner Ausschnitte aus dem Datenmaterial widmeten. Nach der Diskussion erster Zwischenergebnisse aus dem biographischen Material wurde gemeinsam nach Querschnitten und Differenzen in den erhobenen Interviews gesucht, und diese wurden mit gesellschaftlichen Diskursen verknüpft. Zwischen diesen Sitzungen erfolgten vielfache Telefonate und Sitzungen in unterschiedlichen kleineren Runden. Dadurch konnte die organisatorische Herausforderung minimiert werden, die sich über drei Bundesländer erstreckende räumliche Distanz der forschenden Personen mittels Fahrtendienst überwinden zu müssen.

In Absprache mit den beteiligten Personen wurde für die Studie zunächst besonderes Augenmerk auf die Erfahrungen mit dem Missbrauch von Macht sowie mit Gewalt (Subfrage 1) gelegt. Im Verlauf der gemeinsamen Datenauswertung und der damit einhergehenden intensiven Diskussionen stellte sich jedoch bald heraus, dass eine bloße Beschreibung des Geschehenen bzw. der aktuellen Situation aus Sicht der Ko-Forschenden zwar sinnvoll und notwendig war, dass diese Beschreibung jedoch um eine hinterfragende, idealerweise auch erklärende, vor allem aber gesellschaftskritische Dimension erweitert werden musste: Den beteiligten Personen wurde immer deutlicher bewusst, dass es sich bei ihren Erfahrungen nicht um bislang unerkannte

individuelle Schicksale handelte, sondern dass diese von einer großen Gruppe von Menschen geteilt werden. Die Frage danach, warum mit institutionalisierten Menschen (mit Lernschwierigkeiten) so umgegangen werden konnte bzw. kann, wie dies der Fall war bzw. ist, nahm eine zentrale Rolle in den weiterführenden Diskussionen ein. Um diesen Aspekt auch in die Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial aufnehmen zu können, wurden – neben der bereits genannten Forschungsfrage sowie der Subfrage zu Erfahrungen mit Machtmissbrauch und Gewalt – weitere Subfragestellungen formuliert. Auf diese Weise wurde versucht,

- diskursive Welten und Akteur_innen im Kontext der institutionellen Betreuung von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Zeitraum 1955 bis 2016 aufzuspüren sowie ihre Auswirkung auf das konkrete Erleben bzw. die konkreten Erfahrungen der befragten Personen zu erforschen (Subfrage 2) sowie
- nachzuvollziehen, wie und bedingt durch welche Mechanismen ‚Behinderung‘ in den erhobenen Biographien konstruiert wird (Subfrage 3).

Einhergehend mit dieser Neuakzentuierung veränderte sich auch die theoretische sowie die method(olog)ische Rahmung. Als inklusives Team orientierten wir uns am Life History Research-Ansatz bei Atkinson (1997) und werteten die insgesamt 43 zuvor erhobenen Interviews entlang der von Clarke (2012) vorgeschlagenen Situationsanalyse aus, um biographische Erzählungen mit diskursiven Elementen – gleichzeitig mit der intensiven Auseinandersetzung mit historisch gewachsenen Bedingungen

der Institutionalisierung – verknüpfen zu können. Ausgehend von der oben bereits angespielten Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen theoretischen Überlegungen zu ‚Macht‘ bei Beginn der gemeinsamen Arbeit als Team erlangte insbesondere die Beschäftigung mit Spivaks (2008) Begriff der „Subalterne“ zentrale Bedeutung, mit dem es gelang, Mechanismen der Unterdrückung besser verstehen zu können. Die Wurzeln der Konstitution der Subalterne – die Mechanismen des Machterhalts – konnten auf diese Weise jedoch trotzdem nicht erfüllend in den Blick genommen werden. Als Konsequenz der gemeinsamen Arbeit als inklusives Team wurde deshalb auch Antonio Gramsci, der Urheber des Begriffs der „Subalternen“, mit seiner in den „Gefängnistagebüchern“ (1991 – 2002) grundgelegten Auseinandersetzung mit Hegemonie intensiv diskutiert und als theoretische wie auch als methodologische Rahmung herangezogen. Abschließend können wir festhalten, dass mittels „Forschung so inklusiv wie möglich“ nicht nur Ergebnisse generiert werden konnten, die die Komplexität eines Lebens als klassifizierte Person mit Lernschwierigkeiten im institutionellen Kontext abzubilden versuchen, sondern dass in der Zusammenarbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten auch theoretische, methodische und methodologische Überlegungen diskutiert, weiterentwickelt und angewandt wurden bzw. auch weitergeführt werden können.

5. Fazit und Ausblick

Mit der Weiterentwicklung inklusionsorientierter Hochschule wird auch der

Diskurs darüber, wer unter welchen Voraussetzungen an der akademischen Erkenntnis- und Wissensproduktion sowie an deren Weitergabe und Verbreitung beteiligt ist, vertieft stattfinden (müssen). Die grundlegende Frage nach der Expert_innenschaft, die bereits mit den ersten Ideen um partizipative Forschungsansätze in den 1960er und 1970er Jahren gerade für den akademischen Sektor gestellt wurde, wird auch die Entwicklungen heute begleiten. Eine zunehmende Bandbreite an Forschungsprojekten im deutschsprachigen Raum, die partnerschaftlich mit Menschen mit Lernschwierigkeiten zusammenarbeiten, spricht dafür, dass auch im akademischen Sektor vermehrt ein Bewusstsein dafür entsteht, dass der die Disability Studies prägende Leitsatz „Nichts über uns – ohne uns!“ möglichst ausnahmslos für alle Personengruppen gelten sollte. Doch nicht nur im Bereich Forschung, sondern auch im Bereich Hochschullehre partizipieren Menschen mit Lernschwierigkeiten zunehmend aktiv, wie das Institut Inklusive Bildung der Stiftung Drachensee zeigt. So können sie als Lehrende ihre subjektiven Erfahrungen teilen, für ihre Lebensumstände sensibilisieren und ihre Perspektiven beispielsweise auf Aspekte der Inklusion und Teilhabe im Sinne der UN-BRK vermitteln und damit selbstermächtigt auf Veränderungs- und Entwicklungsprozesse Einfluss nehmen.

Wie in allen Bereichen wissenschaftlichen Arbeitens gibt es auch in der Zusammenarbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten Herausforderungen, die im vorliegenden Beitrag exemplarisch skizziert wurden. Diese Herausforderungen müssen unter Beachtung der gegebenen aktuellen und zukünftigen Vor-

aussetzungen im akademischen Raum kontinuierlich reflektiert und diskutiert werden, um Lösungsansätze zu entwickeln, die nicht Gefahr laufen, hegemoniale Macht- und Ungleichheitsstrukturen zu reproduzieren.

Zusammenfassend können wir feststellen, dass eine inklusionsorientierte Hochschule die Aufgabe übernimmt, (Hochschul-)räume „für eine heterogene Studierenden-, Forschenden- und Lehrendenschaft“ (Hauser u.a. 2016) zu öffnen und durch die Verankerung inklusiver Strukturen zu einem grundlegenden Umdenken im akademischen Wissenschafts- und Selbstverständnis zu führen – eine Entwicklung, die unter anderem nachhaltige Auswirkungen auf die Etablierung inklusiver Strukturen, Kulturen und Praktiken in allen sozialen Handlungsräumen haben wird.

Literatur

- Atkinson, Dorothy (1997): *An Auto/Biographical Approach to Learning Disability Research*. Aldershot.
- Bergold, Jarg / Thomas, Stefan (2010): *Partizipative Forschung*. In: Günter Mey / Katja Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden, S.333-344.
- Buchner, Tobias / Koenig, Oliver / Schuppener, Saskia (2011): *Gemeinsames Forschen mit Menschen mit intellektueller Behinderung. Geschichte, Status quo und Möglichkeiten im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention*. In: *Teilhabe*, 50, H. 1, S. 4-10.
- Buchner, Tobias / Koenig, Oliver / Schuppener, Saskia (2016): *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. Bad Heilbrunn.
- Clarke, Adele (2012): *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden.

- Dannenbeck, Clemens / Dorrance, Carmen / Moldenhauer, Anna / Oehme, Andreas / Platte, Andrea (2016): Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn.
- Danz, Simone (2015): Vollständigkeit und Mangel. Das Subjekt in der Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn.
- Faulkner, Alison (2004): The ethics of survivor research. Guidelines for the ethical conduct of research carried out by mental health service users and survivors. Bristol.
- Goeke, Stephanie / Kubanski, Dagmar (2012): Menschen mit Behinderungen als GrenzgängerInnen im akademischen Raum. Chancen partizipatorischer Forschung. Im Internet: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printer-friendly/1782/3302> (Stand: 08.03.2018).
- Goffman, Erving (1973): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt a.M.
- Gramsci, Antonio (1991-2002): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe. Band 1-9. Hamburg.
- Hauser, Mandy / Schuppener, Saskia (2015): Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Hochschule. In: Teilhabe, 54, H. 3, S. 100-106.
- Hauser, Mandy (2016): Qualitätskriterien für die inklusive Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Buchner, Tobias / Koenig, Oliver / Schuppener, Saskia (2016): Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen. Bad Heilbrunn, S. 77-98.
- Hauser, Mandy / Schuppener, Saskia / Kreamsner, Gertraud / Koenig, Oliver / Buchner, Tobias (2016): Auf dem Weg zu einer inklusiven Hochschule? Entwicklungen in Großbritannien, Irland, Deutschland und Österreich. Ebd., S. 278-289.
- Isop, Utta (2009): Emanzipatorische, betroffenenkontrollierte Forschung aus feministischer und geschlechterkritischer Perspektive. Im Internet: <http://www.uni-klu.ac.at/uisop/wordpress/> (Stand: 08.03.2018).
- Kalkowski, Peter (2010): Zur Klärung der Begriffe „Beruflichkeit und Professionalisierung“. Im Internet: www.sofi-goettingen.de/fileadmin/.../Kalkowski_Begriffsklaerungen_Beruf.pdf (Stand: 09.02.2018).
- Klafki, Wolfgang (1993): Allgemeinbildung heute. In: Pädagogische Welt, 47, H. 3, S. 28-33.
- Kreamsner, Gertraud (2017): Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien.
- Theunissen, Georg / Kulig, Wolfram / Schirbort, Kerstin (Hrsg.) (2007): Handlexikon Geistige Behinderung. Stuttgart.
- von Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Walmsley, Jan / Johnson, Kelley (2003): Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past, Present and Futures. London u. Philadelphia.

Mandy Hauser
 Akademische Mitarbeiterin
 Pädagogik im Förderschwerpunkt
 geistige Entwicklung,
 Universität Leipzig,
 Erziehungswissenschaftliche Fakultät
mandy.hauser@uni-leipzig.de



Gertraud Kreamsner
 Senior Lecturer/PostDoc
 Zentrum für Lehrer*innenbildung
 Arbeitsbereich Inklusive Pädagogik
 Universität Wien
gertraud.kreamsner@univie.ac.at



Vera Tillmann

Partizipation und Teilhabe



Bundesteilhabegesetz

In diesem Heft geht es um das Thema: Partizipation und Teilhabe. Dazu sind vier Beiträge geschrieben worden:

Den ersten Beitrag hat *Werner Ludwigs-Dalkner* geschrieben. Er hat die Ergebnisse aus einer Arbeitsgruppe der GEB zusammengefasst, die sich mit dem „Bundesteilhabegesetz“ (kurz: BTHG) beschäftigt hat. Die Mitglieder der Arbeitsgruppe haben vor allem geschaut und diskutiert, inwiefern Menschen mit Beeinträchtigung ihr Recht auf Erwachsenenbildung einfordern können. Die Arbeitsgruppe hat auch darüber gesprochen, welche Unterstützung Menschen mit Beeinträchtigung dabei erhalten können. Alle sind sich einig gewesen, dass nur die Weiterbildung für den Beruf im BTHG berücksichtigt ist. Ansonsten wird Erwachsenenbildung nicht erwähnt.

Wichtig ist daher besonders die individuelle Teilhabeplanung: Da muss festgehalten werden, wenn eine Person den Bedarf an und den Wunsch nach Bildungsangeboten hat. Darüber sollten die ‚Ergänzenden unabhängigen Teilhabeberatungsstellen‘ aufklären und Personen darin unterstützen. Laut UN-BRK haben diese ein Recht auf Erwachsenenbildung. Auch die GEB sollte Informationen bereitstellen. Bis zur Umsetzung des entsprechenden Teils des BTHG am 01.01.2020 können Änderungen noch bewirkt werden. Es sollten alle mitmachen, um das Recht auf Erwachsenenbildung einzufordern.

**Gemeinsame
Programmplanung**

In dem zweiten Beitrag macht *Gabriele Haar* deutlich, dass Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung schon bei der Planung von Bildungsangeboten aktiv mitwirken müssen. Das kann z.B. bei Kursen von der Volkshochschule sein. Gabriele Haar sagt, dass grundsätzlich umgedacht werden muss: Bildungsangebote sollten gemeinsam geplant und umgesetzt werden. Dabei sollen die Teilnehmenden, die Organisierenden, die Kursleitungen und auch die Assistenzpersonen mitwirken. So werden auch die Kompetenzen der einzelnen Personen wertgeschätzt und genutzt. Hürden werden überwunden, durch die Menschen nicht an Bildungsangeboten teilnehmen können. Die einzelnen Bedarfe und Wünsche können von Beginn an berücksichtigt werden.

**Menschen mit
komplexer
Behinderung**

Caren Keeley geht in dem dritten Beitrag auf die sehr hohen Barrieren für Menschen mit komplexer Behinderung ein. Die Barrieren hindern sie häufig daran, an Bildungsangeboten teilzunehmen. Dabei ist Bildung wichtig, um überhaupt am Leben in der Gesellschaft teilhaben zu können. Für Menschen mit komplexer Behinderung gibt es aber bisher kaum Angebote.

Frau Keeley beschreibt, wie der Unterricht in der Erwachsenenbildung stattfinden soll. Sie sagt, dass vor allem die Elementarisierung wichtig ist. Das heißt, dass Inhalte sehr einfach dargestellt werden müssen und viele Sinne genutzt werden können. Z.B. Riechen, Hören oder Sehen. Der Unterricht darf aber nicht kindlich sein. Die Themen müssen jetzt, aber auch in Zukunft relevant sein. Das kann z.B. der Umgang mit Tablets oder mit einem Computer sein oder auch das Thema Selbstbestimmung.

Wichtig ist, dass alle Teilnehmenden die Inhalte erfassen können. Darauf muss der Unterricht ausgerichtet sein.

Partizipative Forschung

Im vierten Beitrag beschäftigen sich *Mandy Hauser* und *Gertraud Kremsner* mit Partizipativer Forschung. Damit ist gemeint, dass Wissenschaftler_innen (mit und ohne Beeinträchtigung) mit Menschen mit Beeinträchtigung zusammen forschen. Das können sie z.B. an einer ‚inklusionsorientierten Hochschule‘. Da sollen die unterschiedlichen Kompetenzen und das unterschiedliche Wissen genutzt werden. Gemeinsam können so Fragestellungen für die Forschung entwickelt und der gesamte Forschungsprozess bis zur Präsentation der Ergebnisse gestaltet werden.

Die beiden Autorinnen beschreiben auch, dass gerade Menschen mit Lernschwierigkeiten keinen Zugang zur Hochschule haben. Auch werden sie nicht immer als kompetent genug angesehen, um zu forschen. Hier muss ein Umdenken stattfinden. Es muss sich die Haltung und Einstellung von Wissenschaftler_innen ohne Beeinträchtigung ändern. Menschen mit Lernschwierigkeiten sind die Expert_innen für ihre Lebenssituation.

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

Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung 2018

In diesem Jahr zeichnet der „Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung“ Lern- und Bildungsangebote aus, die in innovativer Weise versuchen, gerechte Bildungschancen in Regionen und Kreisen zu realisieren. Das Thema lautet: „Regionale Weiterbildung gestalten – Disparitäten überwinden“.

Mit dem Preis, der alle zwei Jahre verliehen wird, zeigt und würdigt das DIE seit 1997 nicht nur die innovativen Leistungen der Erwachsenenbildung, sondern verdeutlicht auch die wichtige Rolle dieses Bildungsbereichs in einer dynamischen Gesellschaft.

In diesem Jahr sucht das DIE Bildungsprojekte, die eine gerechtere Beteiligung an Bildung ermöglichen. Regionale Faktoren können das Lernen Erwachsener begünstigen oder auch behindern. Das DIE prämiert Angebote, die regionale Einschränkungen beim Zugang zu Bildung überwinden oder in innovativer Weise die regionale Bildungslandschaft stärken. Zu den Voraussetzungen für die Bewerbung gehört, dass die Bildungsangebote innovativ sind, bereits in der Praxis eingesetzt wurden und der Erwachsenenbildung neue Impulse geben.

Schirmherrin des Preises ist Anneliese Kramp-Karrenbauer, bisherige Ministerpräsidentin des Saarlandes und Präsidentin des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV).

Eine Jury aus renommierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus Bildungswesen und Regionalforschung sowie der Weiterbildungspraxis wird die Preisträger in einem zweistufigen Verfahren ermitteln.

Die feierliche Preisverleihung findet am 3. Dezember 2018 in Bonn im Rahmen des „DIE Forum Weiterbildung 2018“ statt. Bewerbungen sind bis zum 30. März möglich. Die vollständige Ausschreibung und Teilnahmeunterlagen finden Sie unter:

www.die-bonn.de/innovationspreis



Relaunch DIE Zeitschrift



Mit ihrem 25. Jahrgang hat sich die „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“ einer Verjüngungskur unterzogen. Hochwertige Aufmachung, klare Designsprache und weiterhin ansprechende Inhalte markieren die Eckpunkte des Relaunchs. Der neue Name der Zeitschrift – „weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“ – verdeutlicht, dass die Zeitschrift sich noch stärker als bislang auf das Praxisfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung fokussieren wird. Die erste Ausgabe von „weiter bilden“ ist im März erschienen. Passend zum Relaunch lautet das Thema „Neustart. Kontinuität und Wandel in der Erwachsenenbildung“.

www.die-bonn.de/zeitschrift/default.aspx

Bezogen werden kann sie weiterhin über den Medienpartner wbv Media (www.wbv.de)

Was macht das DIE? Zwei Filme zeigen das Institut und seine Forschung

Wie arbeitet das DIE? Welche Leistungen erbringt das DIE für Praxis, Politik und Wissenschaft? Sie finden unseren neuen Imagefilm auf der DIE-Homepage: www.die-bonn.de/institut. Und wir erklären Ihnen in vier Minuten, woran die sechs Abteilungen des DIE forschen und arbeiten: www.die-bonn.de/institut/wir-ueber-uns/geschichte

wb-web gewinnt OER-Award 2017

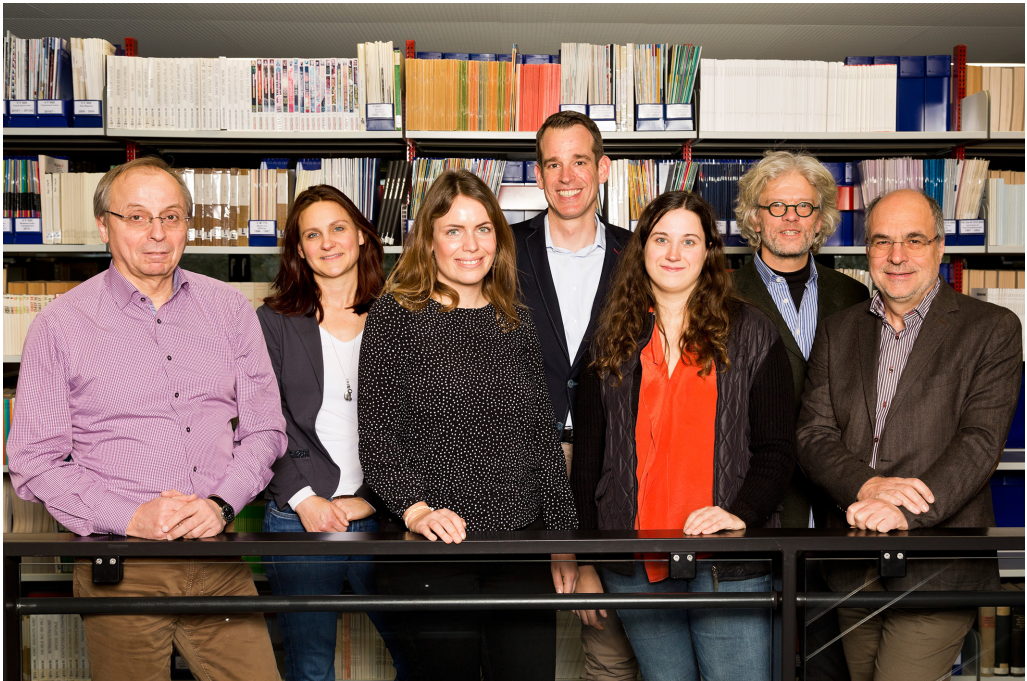
Das DIE-Portal für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung, wb-web, positionierte sich im Jahr 2017 erfolgreich am Markt. Gekrönt wurde die Arbeit der Redaktion mit dem OER-Award 2017 für ihre Verdienste im Bildungsbereich Weiterbildung/Erwachsenenbildung. Damit zählt wb-web zu den besten Open Educational Resources (OER) im deutschsprachigen Raum.

Seit nunmehr zwei Jahren ist wb-web online. Ziel des Portals ist, Praktikern Ideen und Informationen für die tägliche Arbeit und die eigene Weiterentwicklung an die Hand zu geben. Ein neues Forum, das 2017 entwickelt wurde, gibt der stetig wachsenden Community nun auch Gelegenheit zum Austausch. 2017 setzten die Dossiers „Alphabetisierung und Grundbildung“ und „Sprachbegleitung einfach machen!“ mit der Zielgruppe Ehrenamtliche in der Sprachbegleitung von Geflüchteten mit großer Resonanz im Feld die thematischen Schwerpunkte. www.wb-web.de

KANSAS – Suchmaschine für authentische Sprachlerntexte

Das Internet macht es möglich, sprachungeübten Menschen genau die Texte an die Hand zu geben, die zu Lernziel, Sprachniveau und thematischem Interesse jeweils am besten passen. Unzählige Artikel aus Lernprojekten, Internetblogs oder Textsammlungen liegen öffentlich zugänglich auf den Webservern dieser Welt. Praktisch jedoch sind sie dort für Lehrende wie Lernende kaum auffindbar. Die gängigen Suchmaschinen filtern nach Thema, nicht aber nach Sprachniveau oder Alpha-Levels. Das will das Projekt KANSAS ändern und entwickelt eine internetbasierte Lösung, die Lehrenden wie Lernenden die Suche nach geeigneten Texten vereinfacht.

KANSAS steht für „Kompetenzadaptive, nutzerorientierte Suchmaschine für authentische Sprachlerntexte“ und ist ein interdisziplinäres wissenschaftliches Projekt. Beteiligt sind neben dem DIE die Computerlinguistik an der Universität Tübingen sowie das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln. Gemeinsam entwickeln sie eine deutschsprachige Suchmaschine, die sich speziell an Lehrende und Lernende in Grundbildung und Deutsch als Zweitsprache richtet. Damit können die Nutzerinnen und Nutzer wie gewohnt nach einem bestimmten Thema suchen. www.die-bonn.de/kansas



Kooperationspartner des Projekts KANSAS (v.l.): Prof. Dr. Schrader (DIE), Dr. Jambor-Fahlen (Mercator-Institut), Theresa Geppert, PD Dr. Schröter (beide DIE), Zarah-Leonie Weiss, Prof. Dr. Meurers (beide Universität Tübingen), Prof. Dr. Becker-Mrotzek (Mercator-Institut)

(Foto: DIE/Lichtenscheidt)

Checkliste Weiterbildung – Wie finde ich die richtige Weiterbildung?

Die „Checkliste Weiterbildung“, ein Service des DIE für Weiterbildungsinteressierte, ist frisch überarbeitet. Wie verschaffe ich mir einen Überblick über das Angebot? Wie kann ich die Qualität eines Bildungsanbieters einschätzen? Gibt es Möglichkeiten der finanziellen Förderung? Die Checkliste unterstützt dabei, diese und mehr Fragen zu beantworten. Die Checkliste steht kostenfrei zum Download zur Verfügung (www.die-bonn.de/doks/2012-weiterbildungsangebot-01.pdf) oder kann bestellt werden über info@die-bonn.de.

Volkshochschul-Statistik

Volkshochschulen reagieren auf die anhaltend hohe Nachfrage nach Kursen zum Erlernen der deutschen Sprache. 2016 steigerten sie ihr Angebot auf 5,9 Mio. Kursstunden „Deutsch als Fremdsprache“. Dies belegt die aktuelle Volkshochschul-Statistik des DIE.

Darüber hinaus weist sie weitere, umfangreiche Informationen aus, z.B. zu Angeboten, Finanzierung und institutionellen Aspekten. Denn die Volkshochschul-Statistik ist ein Spiegel der Leistungen der deutschen Volkshochschulen. Seit nunmehr 55 Jahren informiert sie über deren Leistungsspektrum. Und obwohl die Teilnahme freiwillig ist, kann man von einer Vollerhebung sprechen, denn zuletzt haben sich 99,3 Prozent aller Volkshochschulen beteiligt. Und da das nun schon seit so vielen Jahren der Fall ist, ist diese Statistik ein einmaliger Datenschatz für alle, die auf der Suche sind nach datengestützten Erkenntnissen zur Weiterbildung in Deutschland.

Die Volkshochschul-Statistik hat im Portfolio der DIE-Publikationen einen neuen Platz gefunden. Der kommentierte Tabellenband erscheint seit diesem Jahr in der Open-Access-Reihe „DIE Survey“ und steht damit im Kontext von Publikationen zur Bildungsberichterstattung zum kostenlosen Download zur Verfügung:

www.die-bonn.de/id/35737

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

Vera Tillmann / Eduard Jan Dischek

Die Inklusionstage 2017

Wann kommt das Thema Erwachsenenbildung auf die Tagesordnung?

Die Inklusionstage des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) sind inzwischen gut etabliert. Die jüngste Veranstaltung dieser Art, die am 04. und 05. Dezember 2017 in Berlin stattfand, hatte zum ersten Mal internationalen Charakter. Fast 700 Teilnehmende aus unterschiedlichsten Bereichen und Ländern kamen zusammen, um sich über aktuelle Projekte rund um das Thema der Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigung zu informieren. Gleichzeitig konnten sie Informationen über den aktuellen Stand der Inklusions-Diskussion und der Inklusions-Politik aus menschenrechtlicher Perspektive mitnehmen.

Eröffnet wurden die Inklusionstage 2017 von Dr. Katarina Barley (zu dem Zeitpunkt Bundesministerin für Arbeit und Soziales), die in ihrer Begrüßungsrede das Bundesteilhabegesetz als neueste Errungenschaft der staatlichen Inklusionsbemühungen hervorhob, aber auch die noch bestehenden Herausforderungen bei der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) ansprach.

Es folgten drei Eröffnungsvorträge mit recht unterschiedlichen Schwerpunkten:

Yetnebersh Nigussie kommt aus Äthiopien und ist seit ihrem sechsten Lebensjahr erblindet. Sie ist Trägerin des Alternativen Nobelpreises 2017, mit dem Menschen ausgezeichnet werden, die

sich für eine nachhaltige, menschenwürdige Zukunft einsetzen. Frau Nigussie berichtete von ihrem Einsatz für die Rechte von Menschen mit Behinderungen und beschrieb die noch vielfältig beobachtbaren menschenrechtlichen Defizite in vielen Ländern. Sie betonte, dass gerade Mädchen und Frauen mit Beeinträchtigung nach wie vor von Diskriminierung und Gewalt bedroht sind und hob den gesellschaftlichen Auftrag hervor, dagegen vorzugehen.

Klaus Lachwitz, Generalsekretär der International Disability Alliance und Präsident von Inclusion International, stellte die Rolle der Selbsthilfverbände im Rahmen der Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft in den Fokus. Er bezeichnete diese als „Motoren der Inklusion“, die dazu beitragen können, dass Menschen mit Beeinträchtigung gleichberechtigte Bürgerinnen und Bürger sind, dass Barrieren und Vorurteile abgebaut werden. Er plädierte für einen Verzicht auf jede Form von Sonderwelten und Segregation.

Prof. Theresia Degener, Vorsitzende des UN-Fachausschusses für die Behindertenrechtskonvention, mahnte an, die in der UN-BRK festgeschriebenen Rechte auch tatsächlich umzusetzen. Sie verwies auf die erste Staatenprüfung Deutschlands, in der bestehende Missstände kritisiert werden, insbesondere die separierende Arbeitsstruktur mit Sonderarbeitsplätzen für Menschen mit Beeinträchtigung. Zudem wies sie, wie

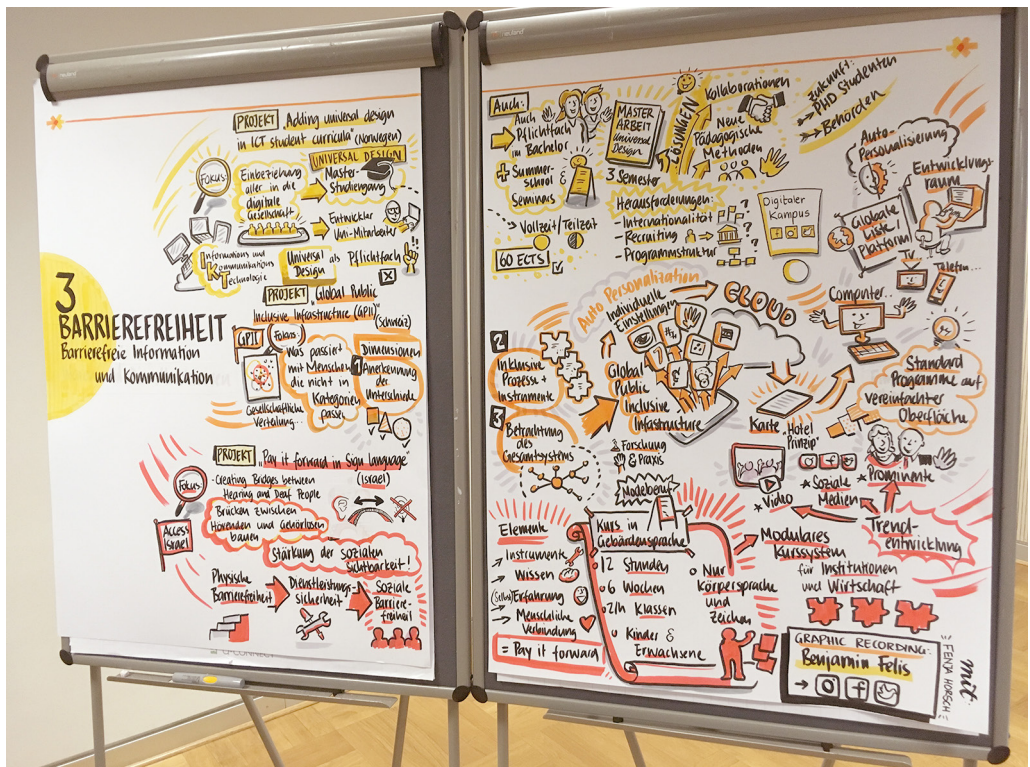
Frau Nigussie, auf bestehende Genderungerechtigkeiten hin und verdeutlichte einmal mehr, dass erzwungene Institutionalisierung, Segregation oder gar Ausschluss mit dem Menschenrechtsmodell von Behinderung unvereinbar sind. Menschen mit Behinderung müssen als rechtsfähige Subjekte anerkannt werden, z.B. bei Wahlen, auch wenn dabei Unterstützung notwendig ist.

Neben den drei Reden zum Auftakt der Tagung gab es am ersten Tag eine Gesprächsrunde zum Thema Partizipation von Menschen mit Behinderungen sowie einen Themenabend zur Leichten Sprache und am zweiten Tag eine weitere Talkrunde zum Ausblick auf die zweite

Dekade der Umsetzung der UN-BRK. Im Mittelpunkt beider Tage standen jedoch die Foren zu folgenden Themen:

- Arbeit und Beschäftigung,
- Inklusive Bildung,
- Barrierefreiheit,
- Persönlichkeitsrechte,
- Mehrfachdiskriminierung von Frauen mit Behinderung (nur 04.12.2017),
- Katastrophenvorsorge für Menschen mit Behinderungen (nur 05.12.2017),
- Leistungserbringung im Wandel.

Auf ein Projekt, das im Forum „Barrierefreiheit“ vorgestellt wurde, wollen wir hier etwas näher eingehen.



Visuelle Dokumentation der Inklusionstage 2017

Foto: Vera Tillmann

Das Projekt mit dem Namen „Global Public Inclusive Infrastructure“ (GPII) kommt aus der Schweiz. Dahinter steckt die Idee, dass eine Person an jedem beliebigen Computer die für sie ganz persönlichen Einstellungen und Ansichten nutzen kann. Alle Einstellungen und notwendigen Programme sind im Internet hinterlegt und durch eine einfache Anmeldung überall online abrufbar.

Ein Beispiel: Die Person, die auf die Nutzung einer bestimmten Software angewiesen ist, um die Schrift am Bildschirm stark zu vergrößern, müsste diese eigentlich auf dem jeweiligen Rechner auch installieren. Mit der in dem vorgestellten Projekt entwickelten Software wäre jedoch alles in dem individuellen Profil in der Cloud hinterlegt und könnte mit dem Anmelden der Person automatisch abgerufen werden. So würde die Software an jedem Computer mit Internetanschluss zur Verfügung stehen.

Ein anderes Beispiel: Eine Person hat die für sie wichtigsten Arbeiten am Computer mit der Oberfläche von Windows 7 gelernt. Dort findet sie sich gut zurecht. Bei Windows 10 ist die Struktur jedoch eine vollkommen andere und die Nutzung des Computers ist deutlich erschwert bzw. muss neu gelernt werden. Durch die vorgestellte Software wird es ermöglicht, dass die Oberfläche immer wie bei Windows 7 aussieht, auch wenn es eigentlich schon Windows 10 ist. Dies würde das neue Einrichten von Computern, z.B. wenn dieser ausgetauscht werden musste, überflüssig machen.

Die individuellen Einstellungen sind online hinterlegt und können von jedem Computer (auch z.B. in Büchereien) abgerufen werden. Gerade für Menschen mit Beeinträchtigung, die auf bestimmte

Programme angewiesen sind, um Computer zu nutzen, wäre das niedrighschwellige Abrufen von individuellen Nutzerprofilen ein wegweisender Fortschritt.

Ebenso beeindruckend wie die vorgestellten inklusiven Möglichkeiten der Digitalisierung waren die vielfältigen Methoden, mit denen auf der Tagung kommunikative Barrieren überwunden werden sollten. Zu den auf solchen Konferenzen üblichen Simultanübersetzungen aus dem Deutschen ins Englische und aus dem Englischen ins Deutsche gab es Übersetzungen in Leichte Sprache sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch; dazu übertrugen Schriftmittler_innen das gesprochene Wort in Deutsch und Englisch simultan in Schrift, sodass auf großen Leinwänden mitgelesen werden konnte. Auch die Gebärdendolmetschung erfolgte in diesem Jahr in vielfältiger Weise. Es gab Gebärdendolmetschung in deutscher Sprache, aber auch in internationaler Gebärdensprache, und dazu noch eine weitere Übersetzung in einfache Gebärdensprache.

Eine Besonderheit der Inklusionstage ist das breite Interessensspektrum der Anwesenden. Personen aus der Wissenschaft, aus den unterschiedlichsten Verbänden aus den Bereichen der Hilfe für Menschen mit Beeinträchtigung, Vertreter_innen von Selbsthilfeorganisationen, Unternehmen sowie Vertreterinnen und Vertreter aus der Politik treffen hier aufeinander und bilden ein geeignetes Forum für Austausch und Vernetzung. Umso wichtiger wäre es, dass im Rahmen von Foren und Podien möglichst alle Themenfelder der Inklusion zur Sprache kommen. In dieser Hinsicht müssen wir kritisch anmerken, dass bei den Inklusi-

onstagen 2017 in Forum 2 mit dem Titel „Inklusive Bildung“ einmal mehr ausschließlich über Schulbildung diskutiert wurde.

Aktionspläne, Teilhabeberichte und Inklusionstage

Im Folgenden wollen wir einige Aktivitäten des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) zur Umsetzung der UN-BRK in den Blick nehmen, um zu prüfen, welcher Stellenwert dem Thema Erwachsenenbildung dabei zugemessen wird.

Am 15. Juni 2011 wurde der „Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention“ (NAP) verabschiedet. Unter den ca. 200 Maßnahmen und Projekten, die in diesem „Aktionsplan“ aufgelistet sind, ist nicht eines, das explizit dem Thema Erwachsenenbildung zugeordnet werden könnte. In dem zweihundertseitigen Kompendium kommt das Wort „Erwachsenenbildung“ überhaupt nur ein einziges Mal vor, und zwar im Zusammenhang mit der Forderung, Behinderung in Lernmitteln zu thematisieren. Schon diese Formulierung lässt darauf schließen, dass sie von einem Schulpexperten stammt, weil es „Lernmittel“ in der kodifizierten Form wie in der Schule in der Erwachsenenbildung einfach nicht gibt.

Während in der UN-BRK von einem Recht auf Zugang zu „Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen“ die Rede ist (Artikel 24, Abs. 5), sprechen die Autorinnen und Autoren des NAP fast ausschließlich von „Weiterbildung“. Auch „Einrichtungen der Weiterbildung sollen

alle Menschen von Anfang an in ihrer Einzigartigkeit und mit ihren individuellen Bedürfnissen in den Blick nehmen und fördern“ (NAP 2011, S. 47). An sich ist diese Formulierung offen genug, um auch die Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung mit einzuschließen. Berücksichtigt man allerdings den Gesamtkontext des NAP, so wird schnell klar, dass hier Weiterbildung eng als Fortsetzung der Ausbildung verstanden, lebenslanges Lernen also auf die Aneignung beruflich verwertbarer Kenntnisse und Kompetenzen reduziert wird.

In einem gewissen Kontrast zum „Nationalen Aktionsplan“, zumindest was den Stellenwert des Themas Erwachsenenbildung betrifft, stehen die „Teilhabeberichte“ von 2013 und 2016. Seit 1984 war es üblich, dass die jeweilige Regierung einmal pro Legislaturperiode dem deutschen Bundestag einen „Bericht über die Lage von Menschen mit Behinderungen“ vorlegte (1984, 1989, 1994, 1997, 2004 und 2009). Im NAP von 2011 wurde dann als eine der wichtigsten Maßnahmen ein neues Berichtsverfahren angekündigt (vgl. ebd., S. 30-32), das sich nicht mehr auf die Präsentation von statistischem Material beschränken, sondern die Lebenswirklichkeit der Menschen mit Behinderung gemäß den Kategorien der UN-BRK und des Nationalen Aktionsplans indikatoren gestützt möglichst vollständig abbilden sollte.

In beiden „Teilhabeberichten“ (BMAS 2013 und 2016) ist dem Thema Erwachsenenbildung jeweils ein eigener Abschnitt gewidmet. Während der erste „Teilhabebericht“ sich auf Ergebnisse des Mikrozensus von 2009 bezieht (vgl. Pfaff 2012) und für Menschen mit und ohne Behinderung eine ähnlich niedrige

Nutzung allgemeiner Weiterbildungsangebote konstatiert (BMAS 2013, S. 121), kommt der zweite „Teilhaberbericht“ – Bezug nehmend auf die Ergebnisse des „wb-monitors“, der 2012 erstmals Fragen zum Thema Behinderung an alle Weiterbildungsanbieter richtete (vgl. Koscheck/Weiland/Ditschek 2012) – zu dem Schluss, „dass Menschen mit Beeinträchtigungen in Einrichtungen der Erwachsenenbildung unterrepräsentiert sind“ (vgl. BMAS 2016, S. 135).

In den beiden Berichten macht der Wissenschaftliche Beirat, der die einzelnen Kapitel des „Teilhaberberichts“ kommentierend begleitet, deutlich, dass Erwachsenenbildung helfen kann, „Exklusionsverkettungen“ von Behinderung, niedrigem Schulabschluss, fehlender Berufsausbildung und – damit einhergehend – zunehmender Isolation zu durchbrechen. Angesichts der „Chancen eines lebenslangen Lernens, das auf die Erhöhung von Optionen der Lebensführung und -bewältigung setzt und das den sichtbaren ausgliedernden Wirkungen der Organisation des gesellschaftlichen Lebens entgegen wirken muss“, stellt sich für die Expertinnen und Experten „eine inklusionsgerechte Bildungsinfrastruktur als dringlich dar“ (BMAS 2016, S. 151). Ihre Hoffnungen richten sie auf „kommunale bzw. regionale Inklusionspläne für Bildung“ (vgl. BMAS 2013, S. 126; BMAS 2016, S. 151).

Die Bedeutung non-formaler Bildung gerade für erwachsene Menschen mit Behinderung ist somit durchaus anerkannt und wissenschaftlich belegt. Doch diese Erkenntnis hat in den Programmen der Inklusionstage bislang keine angemessene Berücksichtigung gefunden. Die ersten Inklusionstage im Mai 2013

wurden dazu genutzt, das Konzept des „Teilhaberberichts“ in einem geschlossenen Kreis von Wissenschaftler_innen noch einmal eingehend zu diskutieren. Am zweiten Tag wurde die Veranstaltung für einen größeren Kreis geöffnet, und das Thema „ehrenamtliches Engagement von Menschen mit Behinderung“ kam auf die Tagesordnung. Die Inklusionstage 2014 standen ganz im Zeichen des Behindertensports, und die Inklusionstage 2015 wurden dazu genutzt, in 18 Foren die Fortschreibung des NAP zu einem NAP 2.0 zu diskutieren.

Die vierten Inklusionstage im Oktober 2016 stellten mit „Barrierefreiheit“ und „inklusivem Sozialraum“ zwei Themen in den Mittelpunkt, die auch im Kontext von Erwachsenenbildung eine große Rolle spielen. In einem der sieben Workshops wurden unter dem Motto „Freizeit, Kultur und Sport“ vier Projekte vorgestellt, die in diesen Bereichen „eine Vorbildrolle einnehmen“ (BMAS 2017, S. 76). Besonders Lob ging an das „Projekt Freizeitbörse“ des im Kreis Siegen Wittgenstein aktiven Vereins INVEMA (Inklusion und Verbesserung der Lebensbedingungen von Menschen mit Behinderung und deren Angehörigen). Durch Beratung und Netzwerkarbeit will INVEMA den im Gemeinwesen bestehenden Freizeit-Einrichtungen helfen, ihr Programmangebot inklusiv zu gestalten. Im Fokus stehen dabei vor allem Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit. Das Arbeitsprinzip von INVEMA, keine neuen Vereine oder Institutionen ins Leben zu rufen, sondern vorhandene Anbieter zu motivieren, sich für Inklusion zu öffnen, scheint aber problemlos auf die Erwachsenenbildung übertragbar.

Die Analogie macht deutlich, wie

wichtig es wäre, unter dem Aspekt der Barrierefreiheit im Sozialraum auch die Erwachsenenbildung genauer in den Blick zu nehmen. Inklusion in Sport, Kultur und Freizeitgestaltung trägt dazu bei, dass Menschen mit Behinderung sich als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft erfahren. Dasselbe gilt für inklusive Bildung, die darüber hinaus noch stärker die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit fördert. Es bleibt deshalb zu hoffen, dass kommende Inklusionstage der Erwachsenenbildung den Raum geben, der ihr zusteht; damit auch nicht der Hauch eines Verdachts aufkommt, dass die Macherinnen und Macher der Inklusionstage den erwachsenen Menschen mit Behinderung die Möglichkeit zur Persönlichkeitsentwicklung absprechen wollen.

NAP 2.0 – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2016): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Berlin.

Koscheck, Stefan / Weiland, Meike / Ditschek, Eduard Jan (2012): wbmonitor Umfrage 2012: Klima und Strukturen der Weiterbildungslandschaft - Zentrale Ergebnisse im Überblick. Im Internet: www.bibb.de/veroeffentlichungen (Stand: 21.03.2018).

Pfaff, Heiko (2012): Lebenslagen der behinderten Menschen. Ergebnis des Mikrozensus 2009. In: Statistisches Bundesamt (Hg.): Wirtschaft und Statistik. Wiesbaden, S. 232 – 243. Im Internet: www.destatis.de/DE/Publikationen/Wirtschaft-Statistik/Sozialleistungen/Lebenslagen-behinderte032012.pdf (Stand: 21.03.2018).

Literatur

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2013): Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Berlin.

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2016): Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Berlin.

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2017): Dokumentation der Inklusionstage 2016. Berlin, 13.-14. Oktober 2016. Berlin

NAP – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin.

Dr. Vera Tillmann
Wissenschaftliche Leitung
Forschungsinstitut für Inklusion
durch Bewegung und Sport
(FIBS) gGmbH
tillmann@fi-bs.de



Dr. Eduard Jan Ditschek
Erwachsenenbildner,
bis 2010 Leiter der
Volkshochschule Berlin Mitte
ditschek@geseb.de



Aktiv für inklusive Erwachsenenbildung

In dieser Rubrik stellen wir regelmäßig Personen, Organisationen und Projekte vor, die auf dem Gebiet der inklusiven Erwachsenenbildung besonders aktiv waren und sind. Dieses Mal haben wir Gerhard Heß, langjähriger Referent am Institut InForm der Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V., gebeten, über Schwerpunkte seiner Arbeit zu berichten. Er hat dafür ein Thema ausgewählt, das auch der GEB sehr am Herzen liegt. Es geht um die Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen, die inklusive Erwachsenenbildung in enger Kooperation zwischen Einrichtungen der Behindertenhilfe und der allgemeinen Erwachsenenbildung umsetzen wollen.

Gerhard Heß

Qualifizierte Begleitung in Bildung und Beratung – Aufgaben für Mitarbeiter_innen in der Behinderten-Hilfe im Wandel

Die Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. (GEB) ebenso wie die Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. boten seit den frühen 1990er-Jahren mehrteilige Fortbildungen für Erwachsenenbildner_innen zur Fachpädagogin / zum Fachpädagogen an.¹

Die ‚klassischen‘ Fachpädagog_innen-Fortbildungen

Die Fortbildungsangebote beider Organisationen verfolgten das Ziel, Qualifizierungsmöglichkeiten für Menschen zu schaffen, die praktisch in der Erwachsenenbildungsarbeit mit und für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen tätig waren oder dies anstrebten. Wesentli-

che Grundlage für die Initiierung dieser Lehrgänge war der damals offenkundige Mangel an entsprechenden Fortbildungsmöglichkeiten. Mit den Fortbildungsangeboten wurde nachdrücklich und praxiswirksam anerkannt, dass Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen ein Recht auf Erwachsenenbildung haben und dass sie dieses Recht auch einfordern können sollen – zu einer Zeit, in der die Berücksichtigung dieser Zielgruppe im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung (wenn überhaupt, dann) eher eine Ausnahme- oder Randerscheinung war. Abgesehen von einzelnen positiv beispielgebenden ‚Leuchttürmen‘ (so etwa das Bildungszentrum Nürnberg, die VHS Köln oder auch die VHS Ostfriesland) gab es verbreitet an den Volkshochschulen

¹ Der Kurs der Bundesvereinigung Lebenshilfe hieß vollständig: „Weiterbildung zur Fachpädagogin / zum Fachpädagogen für Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung“, der der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung ganz ähnlich, in der Bezeichnung noch um den Aspekt „Freizeit“ ergänzt.

(VHSn) zwar einzelne Singkreise oder Alphabetisierungskurse, zugleich aber wenig Bewusstsein, dass die Bildung der Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen überhaupt Aufgabe der allgemeinen öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung sein könnte.

Hier lässt sich eine Parallele zur Schulsituation ziehen: Verbände der Behindertenhilfe wie die Lebenshilfe setzten bei den Kultusministerien für die genannte Zielgruppe das Recht auf Schulbildung seit den 1960er Jahren im damaligen Westdeutschland wesentlich über (teils eigene private) Sondereinrichtungen durch. In ähnlicher Weise entstand durch die Tätigkeit von Einrichtungen und Verbänden der Behindertenhilfe in den 1980er- und 90er-Jahren so etwas wie eine ‚Sonder-Erwachsenenbildung‘ vornehmlich in Diensten und Einrichtungen der Behindertenhilfe.

Die Nachfrage zu den Fortbildungskursen für Erwachsenenbildung kam demgemäß überwiegend aus der Behindertenhilfe bzw. ihrer Mitarbeiterschaft, die in diesem Zeitraum seit etwa Mitte der 1980er Jahre in wachsendem Maß Erwachsenenbildung als – weiteres – Tätigkeitsfeld (in) der Behindertenhilfe verstand.²

Die GEB erstritt seit den 1990er Jahren die allgemeine Erwachsenenbildung als den adäquaten Bildungsort

Die Tätigkeit der GEB während der 1990er-Jahre war deutlich geprägt von einer engagiert geführten Diskussion über die adäquaten Lernorte der Erwachsenenbildung für Menschen mit „geistiger Behinderung“, wie man damals formulierte. In der GEB versammelten sich praktizierende Erwachsenenbildner, überwiegend aus Diensten und Einrichtungen der Behindertenhilfe, aber auch aus Volkshochschulen und Familienbildungsstätten sowie Wissenschaftler_innen aus Hochschulen. Die GEB der 1990er und 2000er Jahre war der Ort, an dem die Idee der voll integrierten, alle Menschen mit Behinderungen einschließenden Erwachsenenbildung erst mehrheits- und dann konsensfähig wurde – noch bevor der Begriff der Inklusion in der deutschen Öffentlichkeit nennenswerte Verbreitung fand (zu Inklusion und GEB vgl. Lindmeier, Christian 2012).

Es war die GEB, die mit wachsender Klarheit und Vehemenz die allgemeine Erwachsenenbildung als den ‚richtigen‘ Lernort einforderte (vgl. die Beiträge in den Dokumentationen der GEB-Tagungen der 1990er- und 2000er-Jahre, so z. B. Ludwigs-Dalkner 1996; Dialoge 1998; Heß/Kagemann-Harnack/Schlum-

² Auf dem Kongress der Lebenshilfe 1994 „Ich weiß doch selbst, was ich will!“ konstatierten z.B. Rohrmann und Rosenkötter den „Widerspruch“ zwischen dem Eintreten für gleichberechtigte Teilhabe einerseits und einer „Sondererwachsenenbildung“ andererseits, der sich jedoch aus der gesellschaftlichen Realität ableite: „Solange es Werkstätten für Behinderte gibt“, erscheine es „nicht nur gerechtfertigt, sondern notwendig“, spezielle Bildungsveranstaltungen für den Kreis der dort Beschäftigten anzubieten. [...] Dabei sind solche Veranstaltungen nicht als Alternative, sondern als Ergänzung aller anderen Erwachsenenbildungsveranstaltungen der unterschiedlichsten Träger zu sehen“ (Rohrmann/Rosenkötter 1996, S. 109).

mer 2008). Dabei ging es der GEB vor allem um die Öffnung des Bildungsortes Allgemeine Erwachsenenbildung (VHSn, Familienbildungsstätten ...) für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen und nicht um die ‚Beseitigung‘ des Bildungsortes Behindertenhilfe, der in der Tendenz zumindest dann als weiterhin legitim betrachtet wurde, wenn er Wege zur integrativen bzw. inklusiven Bildung öffnen half. Die Bundesvereinigung Lebenshilfe unterstützte diesen Kurs nicht zuletzt mit den von ihr gemeinsam mit der GEB veranstalteten Fachtagungen von Berlin 1995 (vgl. Heß 1996, mit „Berliner Manifest“, S. 179-182) und Köln 2007 (vgl. Heß/Kagemann-Harnack/Schlummer 2008, mit „Kölner Erklärung“, S. 315-317). Im Diskurs der 1990er Jahre wurde die Notwendigkeit überverbandlicher Kooperation (vgl. Berliner Manifest [1995]1996) und konkreter örtlicher bzw. regionaler Kooperationsprojekte zwischen Diensten und Einrichtungen der Behindertenhilfe einerseits und v.a. den VHSn andererseits hervorgehoben (vgl. z.B. die Projekte in: Rieg-Pelz/Wilder 1999, S. 93-115). Eine solche Positionierung prägte auch die Gestaltung der Inhalte in der Fortbildung zur Fachpädagogin / zum Fachpädagogen.

Im Lauf der Jahre stieg der Anteil der Kursteilnehmenden aus Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) und deren Berufsbildungsbereichen langsam, jedoch stetig an; diese stellten in den letzten Kursen der Lebenshilfe gut die Hälfte aller Teilnehmenden. Hier besteht ein offenkundiger Zusammenhang zu den damals rechtlich zunehmend klarer gestellten Anforderungen an die WfbM, qualifizierte berufliche Bildung zu betreiben. Wenngleich die Fachpädagogik-Kurse

die persönlichen Bildungsinteressen potentieller Nutzer_innen mit Beeinträchtigungen und einen humanistischen Bildungsbegriff ins Zentrum stellten, so darf dennoch berichtet werden, dass die Absolvent_innen dieser Kurse nach eigenen Aussagen das Gelernte auch sehr gut in den davon zu unterscheidenden Zusammenhängen der beruflichen Bildung anwenden konnten.

In den vergangenen Jahren entwickelte sich die Nachfrage nach den Fachpädagog_innen-Kursen bei beiden Anbietern rückläufig, so dass zunächst bei der GEB und dann seit 2014 auch bei der Bundesvereinigung Lebenshilfe die Mindestzahl an Teilnehmenden für die Durchführung eines Kurses nicht mehr zustande kam. Ursachen hierfür dürften u.E. in folgenden Entwicklungen zu suchen sein, die wir mangels gesicherter Daten nur themenhaft und sehr grob skizzieren können:

- a) Seit 2011 (Deutscher Volkshochschultag in Berlin) ist unter dem Eindruck der UN-BRK der inklusive Bildungsauftrag auch in den VHSn bewusster geworden; entsprechend verlagert sich die Nachfrage nach Erwachsenenbildungsangeboten, die für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen geeignet sind, langsam aber spürbar in Richtung der allgemeinen Erwachsenenbildung.
- b) Dementsprechend wird heute weniger Veranlassung gesehen, nach Fortbildungsangeboten für Erwachsenenbildner_innen in der Behindertenhilfe zu suchen.
- c) Für professionelle Mitarbeitende der Behindertenhilfe hat die Fachpädagogik-Fortbildung nicht mehr den persönlichen Stellenwert wie vor allem in den 1990er Jahren, als diese Fortbildung besonders geeignet schien, ei-

gene fachliche Fortbildung mit individuellen Aufstiegsmöglichkeiten zu verbinden. Erwachsenenbildungsangebote innerhalb der Wohneinrichtung haben nicht mehr so große Bedeutung, für ein qualifiziertes Gesamtangebot der Einrichtung zu stehen. Dieser Effekt dürfte durch finanziellen Druck auf Personalausstattungen von Diensten und Einrichtungen sowie – damit in Zusammenhang stehend – teilweise vermehrter Beschäftigung von geringer qualifiziertem Personal verstärkt werden.

- d) Im Bereich Berufliche Bildung werden verstärkt enger fachdidaktisch ausgelegte Qualifizierungen nachgefragt.

Das Beispiel Bamberg

Eine richtungsweisende Veränderung in der Erwachsenenbildungsarbeit in Bamberg markiert das Projekt „Inklusion in Weiterbildung und Kultur“ der Offenen Behindertenarbeit (OBA) der Lebenshilfe Bamberg e.V., über das Katrin Schneider in der vorletzten Ausgabe dieser Zeitschrift berichtete (Schneider 2017). Wichtige Aussagen zusammengefasst: Bildungsbedürfnisse von Menschen (vor allem wohl mit kognitiven) Beeinträchtigungen waren an der VHS nicht bekannt. Vorbehalte über das Gelingen inklusiver Kurse gab es auf verschiedenen Seiten. Viel Aufklärungsarbeit war nötig, die hier wohl von Mitarbeiter_innen der Lebenshilfe ausging und rasch auf Engagierte bei den VHSn traf. Wie mir scheint, ist ein Kernelement des Bamberger Projekts die Bildung eines ‚VHS-Rates‘, mit dem sich Menschen mit Lernschwierigkeiten sehr konkret selbst an der Umsetzung der Idee der inklusiven VHS beteiligen: Ideen

sammeln, Kurse auswählen und ein Programmheft in leichter Sprache herstellen, prüflesen, Verbesserungsvorschläge für die VHS entwickeln ... Mit welcher Kompetenz und Begeisterung sie das tun, war auf der Bamberger Fachtagung „So gelingt inklusive Erwachsenenbildung“ im Mai 2017 konkret mitzuerleben.

Der auf der Tagung verbreitete „Bamberger Appell“ enthält gleich als ersten Satz die Aussage: „Inklusion heißt, keine Sonderlösungen für Menschen mit Behinderung!“ (Schneider/Hemm 2017). Gemeint ist sicherlich: Keine segregierten Bildungsangebote für Menschen mit Behinderung. Ohne einen semantischen Streit führen zu wollen: Im Grunde verfolgt das Bamberger Projekt eine ‚Sonderlösung‘, um die speziellen, eben ‚besonderen‘ Exkludierungen der Gruppe von Menschen mit Lernschwierigkeiten aus Selbstverständnis und Praxis der allgemeinen Erwachsenenbildung zu überwinden – und das ist gut so!

Solange es soziale, ökonomische, kulturelle, geschlechtliche, religiöse ... Benachteiligungen von Gruppen in der Bildungsarbeit (und nicht nur dort) gibt, so lange ist die Forderung nach Gleichheit immer nur ein erster unverzichtbarer Schritt. Sollen Veränderungen bewirkt werden, reicht die allgemeine Forderung nach Gleichbehandlung nicht, sondern es müssen die ‚besonderen‘ Umstände der Benachteiligung einer Gruppe analysiert und angegangen werden. In der Folge sind dann in unserer Gesellschaft wohl an vielen Baustellen noch auf längere Sicht und begleitend zur Entwicklung von Inklusion spezielle Tätigkeiten und Maßnahmen zum Nachteilsausgleich erforderlich.

Eine solche spezielle Tätigkeit ist die des Bamberger VHS-Rates: Die Bamberger Offene Behindertenarbeit (OBA) der Lebenshilfe mit Katrin Schneider als professioneller Mitarbeiterin hat aus dem System der Behindertenhilfe heraus ein Forum geschaffen, mit dessen Unterstützung interessierte Menschen mit Beeinträchtigung nicht nur ihren Bildungsinteressen nachgehen können, sondern in dem sie sich als Expertenrunde in eigener Sache auf die Metaebene begeben: Wie sollte Bildung sein, die für uns nutzbar ist? Themen, Zugänglichkeit, Verständlichkeit, Begleitung, Fahrdienste – ein weites Spektrum der Tätigkeiten der Behindertenhilfe wird hier bearbeitet, und zwar unter dem Zeichen des eigenen Engagements (Selbsthilfe, Selbsttätigkeit). Niemand wird behaupten, dass alle denkbaren Zielgruppen eigene VHS-Räte benötigen. Aber das Beispiel Bamberg zeigt eindrücklich, dass aus der Behindertenhilfe heraus im Zeichen inklusiver Bildung und im Interesse der Gruppe von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen neue Aufgaben entstehen können, die so durch die allgemeine öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung nicht oder zumindest noch nicht übernommen werden (können).

Etwas allgemeiner gesagt: Wenn wir Fortschritte und eine nachhaltige Entwicklung hin zur inklusiven Erwachsenenbildung erreichen wollen, bedarf es auf mittlere Sicht der konkreten lokalen Zusammenarbeit der beiden Systeme (Erwachsenenbildung und Behindertenhilfe). Das entspricht auch den langjährigen Erfahrungen in der Erwachsenenbildungsarbeit der Lebenshilfe.

Nötig ist die konkrete lokale Zusammenarbeit der beiden Systeme Erwachsenenbildung und Behindertenhilfe, und zwar auf längere Sicht

Über Jahrzehnte gab es recht wenig Kooperation der Systeme Allgemeine Erwachsenenbildung und Behindertenhilfe. Zu den Hochzeiten der Auseinandersetzungen in der (und um die) GEB lauteten Standard-„Argumente“ gegen Kooperation: „Sonderpädagogisches Know-How sei in den Einrichtungen der Behindertenhilfe vertreten, in den VHSn jedoch nicht“, oder: „Die allgemeine Erwachsenenbildung biete nur unzureichend die erforderlichen Rahmenbedingungen für die Arbeit mit behinderten Menschen (Dozentenschlüssel, Gruppengrößen, Fahrmöglichkeiten, Erschließung der Teilnahmemöglichkeit auch für Menschen mit schwereren Behinderungen“ (Heß 1999, S. 80). Quasi komplementär wurde aus VHS-Sicht damals schon mal der Schwarze Peter bei der Behindertenhilfe verortet: „Wie sollen sich Volkshochschulen öffnen, wenn in der Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigungen eine Vielzahl von Einrichtungen entstanden sind, die im Zusammenhang mit ihren sonstigen Aufgaben unter anderem auch Angebote der Erwachsenenbildung entwickeln [...]?“ (Rippien 1998, S. 36)

Wie bereits oben skizziert, haben wesentliche Teile der Behindertenhilfe – soweit sie sich auch in und mit der GEB artikulierten – die Entwicklung hin zur Forderung nach integrierter bzw. inklusiver Bildung mitvollzogen. Damit ist nicht gesagt, dass es hier ausschließlich volle Begeisterung gäbe – die Bildungsarbeit wurde und wird von vielen Mitarbeiten-

den in der Behindertenhilfe als eine attraktive qualifizierte Tätigkeit angesehen, die man nicht ohne weiteres aufgeben möchte.

Seitens der VHSn markiert das auf dem XIII. Deutschen Volkshochschultag (Berlin 2011) verabschiedete neue Grundsatzprogramm eine Wende: Erstmals wird hier, vor dem Hintergrund der eindeutigen Formulierungen der UN-BRK, die Zielgruppe Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen ausdrücklich als durch die VHSn anzusprechende genannt (vgl. DVV 2011, S. 7f.). Gleichwohl gibt es auch in den VHSn Hemmnisse: Zum einen Unsicherheiten und Ängste bei Dozent_innen: Was kommt da auf mich zu, wenn ich mich pro-inklusiv zeige? – Zum anderen gibt es hier auch durchaus Vorstellungen, die denkbare Arbeitsteilungen zwischen den Systemen Erwachsenenbildung und Behindertenhilfe aufgreifen und dabei eine klare Hierarchie beschreiben: Bildung, das ist Sache der VHS, und Begleitung – Personen-Transfer bis Toilettengang – ist Sache der Behindertenhilfe. Dass solche Vorstellungen die Begeisterung zur Kooperation in der Behindertenhilfe nur begrenzt fördern, dürfte einleuchten.

Umso wichtiger ist es, die Kooperation der beiden Systeme, auf die wir noch lange Zeit angewiesen sein dürften, auf tragfähige Säulen des gegenseitigen Kennenlernens und Vertrauens und der wechselseitigen Wertschätzung zu bauen sowie beiderseits voll anzuerkennen, dass *in beiden Systemen wichtige Kerntätigkeiten, aber auch unerlässliche spezifische Organisations- und Begleitarbeiten zu leisten sind*. Zum Beispiel ist die *inhaltliche* Begleitung in Kursen, also vor, während und nach Seminarterminen,

für Mitarbeitende aus der Behindertenhilfe eine anspruchsvolle Tätigkeit, für die erwachsenenbildnerische Kenntnisse zumindest von großem Vorteil sind. Und zum Beispiel ist die Organisation der Zugänglichkeit auf Seiten der VHS eine Tätigkeit im Bereich der Rahmenbedingungen, um die man sich gleichermaßen zu kümmern hat. Konkrete Zusammenarbeit heißt hier sowohl Kooperation der Institutionen als auch direktes Miteinander- und Hand-in-Hand-Arbeiten von konkreten Personen aus beiden Systemen.

Auch das zeigt das Beispiel Bamberg bereits. Schlussfolgerung: Es ist weiterhin wichtig, im Bereich der Behindertenhilfe und im Kontext von Bildungsarbeit auch im Zeichen der Inklusion qualifizierte Fortbildungsangebote für haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiter_innen vorzuhalten. *Die Behindertenhilfe braucht qualifizierte Mitarbeiter_innen, die mit ‚Bildung‘ als Begriff Menschenrecht und Inhalt, konkrete Vorhaben und Projekte verbinden können!* Ein Rückzug aus der Befassung mit dem Thema Bildung in der Behindertenhilfe führte wohl erneut zu einer verstärkten Bildungsabstinenz, am Ende unter dem Zeichen der Inklusion: Wo keine Nachfrage nach Bildung, dort wäre auch kaum Kritik an mangelnder Inklusion zu erwarten.

Kontext UN-BRK, Teilhabeberatung, Selbsthilfe

Es gibt noch einen weiteren, zunehmend wichtiger werdenden inhaltlichen Aspekt: Selbsthilfe und (gegenseitige) Beratung unter Menschen mit Beeinträchtigungen sind Begriffe, die für die Gruppe von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen

und ebenso für die Bildungsarbeit mit ihnen aktuell erheblich an Bedeutung gewinnen:

- Die UN-BRK (Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2006) hat die Aufmerksamkeit für die Selbsthilfe von Menschen mit Beeinträchtigungen deutlich erhöht. Peer-Beratung und Peer-Counseling erhalten im Kontext von Teilhabe und Teilhabeplanung auch für die Gruppe der Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen erheblich wachsende Bedeutung, etwa seitens der Bundesregierung, auch in der Form der Einrichtung der neuen „ergänzenden unabhängigen Teilhabeplanung“.
- Das große Projekt „Peer-Counseling im Rheinland“ (vgl. Endbericht 2017) verweist auf die notwendige längerfristige qualifizierte Begleitung von Peer-Counselern aus der Gruppe von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen.
- In dieser Hinsicht sehr vergleichbare Ergebnisse hat das EU-geförderte Projekt „TOPSIDE“ erbracht, an dem sich die Bundesvereinigung Lebenshilfe von 2014 bis 2016 mit dem Ziel der Entwicklung einer niedrighschwelligen ‚Peer-Unterstützung‘ beteiligte.³
- Menschen mit Beeinträchtigungen fordern zunehmend, dass zur Teilhabe auch vermehrt die Bereitschaft gehört, Menschen mit Beeinträchtigungen als Teilgebende anzunehmen, so etwa Stephan Göthling (Mensch zuerst Deutschland) auf der erwähnten Bamberger Tagung. Hierunter darf auch der Wunsch nach verstärkter Tätigkeit von Menschen

mit Beeinträchtigungen als Expert_innen (in eigener Sache) und als Referent_innen verstanden werden.

Beratung wird wichtiger, Stichworte wie Selbsthilfe, Peer Counseling und Peer-Beratung stehen für neue fachliche Herausforderungen und neue Anforderungen an die Fortentwicklung des Selbstverständnisses der Behindertenhilfe. Die qualifizierte Begleitung von Peer-Unterstützer_innen und -Berater_innen wird zu einer zentralen Aufgabe einer sich wandelnden Behindertenhilfe. Diese Tätigkeiten, die mit denen von Dozent_innen in der Erwachsenenbildung durchaus verwandt sind, bedürfen neuer geeigneter Fortbildungsangebote auch für Fachkräfte in der Behindertenhilfe.

Orientierung auf neue Fortbildungsangebote

Im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik bedarf es der Vermittler_innen, die ein qualifiziertes Verständnis von Lehr- und Lernprozessen haben und die für Menschen mit Beeinträchtigung wertvolle Begleiter_innen bei der Realisierung von Bildungswünschen sein können.

Hier setzen Überlegungen zu einer neuen modularen Weiterbildung der Lebenshilfe an: Mitarbeitende der Behindertenhilfe könnten qualifiziert werden:

- inklusive Lernarrangements zu initiieren,
- konkrete örtliche Kooperationsprojekte mit den VHSn anzuregen und durchzuführen,

³ *Aktuell gibt es einen vierteiligen Fortbildungskurs für Menschen mit Beeinträchtigung, die Peer-Unterstützer werden möchten. Im Leitungsteam dieses Kurses ist auch Maik Thiele, der erste (aus dem genannten Projekt hervorgegangene) Peer-Unterstützer der Lebenshilfe.*

- als Bildungsbegleiter_in für Menschen mit Beeinträchtigungen oder auch als Begleitende oder Unterstützer_innen in der Peer-Unterstützung tätig zu werden.

Im Kontext neuer Bildungsangebote gibt es auch Überlegungen zu einem Projekt „Bildungswerkstatt“: Hier könnten in loser Folge einzelne Workshop-Angebote den Erfahrungsaustausch und die Vernetzung aller in Erwachsenenbildung und Behindertenhilfe Aktiven fördern – auch und gezielt mit der Möglichkeit der Kooperation mit und von Dozent_innen und Mitarbeitenden aus Volkshochschulen.

Literatur

- Berliner Manifest [1995] (1996). In: Heß (Hg.), S. 179-182.
- Dialoge – Martinsclub Bremen e.V. (Hg.) (1998): Dialoge: Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der bundesweiten Tagung vom 11. bis 13. Juni 1998. Bremen.
- DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hg.) (2011): Die Volkshochschulen – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn.
- Endbericht – Prognos AG u. Universität Kassel (Hg.) (2017): Evaluation von Peer Counseling im Rheinland. Endbericht. Berlin, Düsseldorf, Kassel.
- Heß, Gerhard (Hg.) (1996): Umbruch, Aufbruch, Horizonte. Neue Wege in der Erwachsenenbildung. Tagungsbericht der 6. Internationalen Tagung der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. (21.-23. Juni 1995 in Berlin). Berlin.
- Heß, Gerhard (1999): Zukunft: Bildungspolitik der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung, in: Rieg-Pelz / Wilder (Hg) 1999, 78-87.
- Heß, Gerhard / Kagemann-Harnack, Gaby / Schlummer, Werner (Hg.) (2008): Wir wollen – wir lernen – wir können! Erwachsenenbildung, Inklusion, Empowerment. Beiträge, Positionen und Weiterentwicklungen der Internationalen Fachtagung Erwachsenenbildung und Empowerment an der Universität zu Köln, 20. bis 22. September 2007. Hrsg. v. d. Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. und der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V.. Marburg.
- Kölner Erklärung [2007] (2008). In: Heß/ Kagemann-Harnack/Schlummer (Hg.), S. 315-317.
- Lindmeier, Christian (2002): Integration - behindert? Einleitende Gedanken zum Tagungsthema. In: Lindmeier, Christian / Wilder, Bernd (Hrsg.). Integration - behindert? Dokumentation der Tagung der Erwachsenenbildung Bethel und der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung, Deutschland e.V. vom 14. bis 16. Juni 2001 in Bielefeld/Bethel. Berlin. S. 20-34.
- Lindmeier, Christian (2012): Inklusive Erwachsenenbildung als Menschenrecht. In: Ackermann, Karl-Ernst / Burtscher, Reinhard / Ditschek, Eduard Jan / Schlummer, Werner (Hg.): Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe, Berlin, S. 43 – 68 (hier insbesondere die Seiten 44-50).
- Ludwigs-Dalkner, Werner (1996): Wo gehört sie denn nun hin? Erwachsenenbildung in Einrichtungen der Behindertenhilfe, in: Heß (Hg) (1996), S. 151-153.
- Rieg-Pelz, Anna / Wilder, Bernd (Hrsg.) (1999): Mut zur Qualität – Erwachsenenbildung der Zukunft gestalten. Dokumentation der bundesweiten Tagung der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V., Deutschland vom 25. bis 26. Juni 1999 in Dresden. Berlin.
- Rippien, Horst (1998): Integration und Differenzierung in der Erwachsenenbildung. In: Dialoge. Martinsclub Bremen e.V., S. 32-37.

Rohrman, Eckhard / Rosenkötter, Jochen (1996): Zur Bedeutung von Angeboten der Erwachsenenbildung für die individuelle Emanzipation von Menschen mit einer geistigen Behinderung. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hg.): Selbstbestimmung. Marburg. S. 103-111.

Schneider, Katrin (2017): Aktiv für inklusive Erwachsenenbildung, in: Zeitschrift Erwachsenenbildung und Behinderung. 28, H. 1, S. 49-52.

Schneider, Katrin / Hemm, Michael (2017): Bamberger Appell zur inklusiven Erwachsenenbildung. Im Internet: www.lebenshilfe-bamberg.de/fileadmin/Content/OBA/fachtagung/Bamberger_Appell.pdf (Stand: 27.08.2017).

Selbstbestimmung – Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. (Hg.) (1996): Selbstbestimmung. Kongreßbeiträge. Dokumentation des Kongresses „Ich weiß doch selbst, was ich will!“ Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung (27. September bis 1. Oktober 1994 in Duisburg). Marburg.

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Convention on the Rights of Persons with Disabilities – CRPD) vom 13.12.2006. Resolution 61/106 der Generalversammlung der UNO. In Kraft getreten am 03.05.2008: Das offizielle Dokument in deutscher amtlicher sowie kritischer „Schatten“-Übersetzung nebst zahlreichen Materialien im Internet: www.institut-fuer-menschenrechte.de/?id=467 (Stand: 19.03.2018).



Gerhard Heß
ehemaliger Referent am
Bildungsinstitut inForm der
Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V.
gerd.hess@gmx.de

Neue Literatur zum Thema Erwachsenenbildung und Inklusion

Die Literaturliste enthält vor allem Titel zum Thema Bildung und Teilhabe. Ausführlichere Literaturinformationen gibt es auf der Internetseite der GEB: www.geseb.de

Anbuhl, Matthias: Grundbildung als Schlüssel zur Teilhabe in der Arbeitswelt. In: Alfa-Forum, 2017, Heft 91, S. 28-31.

Bremer, Helmut / Teiwes-Kügler, Christel / Vehse, Jessica: Gesellschaftsbild und Weiterbildung – das „Politische“ im „Beruflichen“. Empirische Einblicke in eine „integrierte Realität“. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 67 (2017) Heft 3, S. 224-233

Eckert, Thomas / Gniewosz, Burkhard (Hg.): Bildungsgerechtigkeit. Wiesbaden 2017, XV, 279 Seiten.

Groß-Kunkel, Anke: Kultur, Literacy und Behinderung. Teilhabe verstehen und verwirklichen mit den LEA Leseklubs. Bad Heilbrunn 2017, 154 Seiten, Ill., graph. Darst.

Hummel, Siri: Förderer von Partizipation? Demokratisierungspotenziale bei Stiftungen. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, 30, 2017, Heft 4, S. 55-64.

Klingovsky, Ulla / Pfründer, Georges: Critical diversity literacy through arts & further education. Konturen und Grundzüge neuer Formen der Begegnung mit dem Fremden und dem Eigenen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 67, 2017, Heft 4, S. 367-375.

Klom, Meike: Angebote in Europa und ihre integrativen Aufgaben für Flüchtlinge. Berlin 2017, 110 Seiten, graph. Darst.

Knauber, Carolin / Ioannidou, Alexandra: Grundbildungspolitik im Wohlfahrtsstaat. Akteure, Inhalte und Umsetzungsstrategien im internationalen Vergleich. In: Schmid, Josef u.a. (Hg.): Governance und Interdependenz von Bildung. Baden-Baden 2017, 293 Seiten, graph. Darst., S. 87-109.

Krupar, Allyson M. / Prins, Esther: Participation in adult education for community development. A critical discourse analysis of Training for Transformation. In: International journal of lifelong education, 35, 2016, Heft 4, S. 359-375.

Kruse, Andreas: Zur Notwendigkeit eines neuen gesellschaftlichen Entwurfs des Alters. Selbst- und Weltgestaltung in ihrer Bedeutung für Teilhabe im Alter. Der Beitrag der Bildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 24, 2017, Heft 4, S. 25–29.

Lido, Catherine / Osborne, Michael / Livingston, Mark / Thakuria, Piyushimita / Sila-Nowicka, Katarzyna: Older learning engagement in the modern city. In: International journal of lifelong education, 35, 2016, Heft 5, S. 490-508.

Lottmann, Ralf: Stichwort: „Teilhabe im Alter“! In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 24, 2017, Heft 4, S. 20 – 21.

Martin, Andreas / Rüber, Ina E.: Der Einfluss nationaler Bildungspolitik auf die Weiterbildungsbeteiligung von Geringqualifizierten. Eine international-vergleichende Mehrebenenanalyse auf Basis des Labour Force Survey. In: Schmid, Josef u.a. (Hg.): Governance und Interdependenz von Bildung. Baden-Baden 2017, 293 Seiten, graph. Darst., S.167-195.

Miethe, Ingrid / Tervooren, Anja / Ricken, Norbert (Hg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden 2017, VII, 325 Seiten, Ill., graph. Darst.

Niedermaier, Gerhard (Hg.): Berufliche Benachteiligtenförderung. Theoretische Einsichten, empirische Befunde und aktuelle Maßnahmen. Linz 2017, 442 Seiten, graph. Darst.

Öztürk, Halit / Reiter, Sara: Weiterbildungseinrichtungen im Kontext von migrations-spezifischen Bedarfs- und Lebenslagen. Ergebnisse einer Organisationsbefragung in Nordrhein-Westfalen. In: Dörner, Olaf u.a. (Hg.): Biografie, Lebenslauf, Generation. Opladen u.a. 2017, 344 Seiten, graph. Darst., S. 139-150.

Piontek, Anja: Museum und Partizipation. Theorie und Praxis kooperativer Ausstellungsprojekte und Beteiligungsangebote. Bielefeld 2017, 530 Seiten [Elektronische Ressource]

Reitmaier-Juárez, Susanne: Demokratiezentrum Wien. (Politische) Bildung als Beitrag für ein friedliches Zusammenleben fern reiner Marktlogiken. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, (2017) Heft 32, 13-1-5.

Reutter, Gerhard: Das allmähliche Verschwinden des Politischen aus der beruflichen Weiterbildung. „Integration beruflicher und politischer Erwachsenenbildung“. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 67, 2017, Heft 3, S. 215-223.

Schneider, Jens: Wie geht Einwanderungsland? Deutschsein und Superdiversität in der mehrheitlich Minderheiten-Gesellschaft. In: Kulturpolitische Mitteilungen, 2017, Heft 158, S. 58-61.

Schreiber-Barsch, Silke / Fawcett, Emma: Inklusionsarchitekturen: Wie wird ein Lernort zu einem inklusiven Lernort im öffentlichen Raum des lebenslangen Lernens? In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, 40, 2017, Heft 3, S. 295-319.

Steuten, Ulrich: „Fremde“ in der Erwachsenenbildung. Bildungsarbeit zwischen Willkommenskultur und Rassismus. In: Erwachsenenbildung, 63 (2017) Heft 3, S. 122-124.

Theuser, Sabine: Grundbildung fördern – Teilhabe stärken. Die Berliner Senatsstrategie Alphabetisierung und Grundbildung 2015 bis 2018. In: Alfa-Forum, 2017, Heft 92, S. 18-21.

Tikkanen, Tarja / Nissinen, Kari: Participation in job-related learning among well-educated employees in the Nordic countries. In: International journal of lifelong education, 35, 2016, Heft 3, S. 216-234.

Voss, Axel: Kunstaktionen zur Ermöglichung einer kulturellen Inklusion. Die Erste Flüchtlingsakademie der Freien Künste. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 67 (2017) Heft 4, S. 383-387.

Yang, Kyung-Hwa / Lawrence, Randee Lipson (ed.): Participatory Visual Approaches to Adult and Continuing Education. Practical Insights. San Francisco 2017, 104 Seiten [Elektronische Ressource]

Tagungen und Seminare

Mai

02.05.2018, Hannover

Evangelische Erwachsenenbildung neu „vermessen“. Fachtag zum ersten Bildungsbericht über evangelisches Bildungshandeln mit Erwachsenen.

www.deae.de/Projektarbeit/EBiB-EB/Flyer_Fachtag_Ev.Erwachsenenbildung.pdf

02. – 04.05.2018, Berlin

Inklusion in der digitalen Gesellschaft.

<http://bcpb.de/>

08.05.2018, Köln

ALL IN: Ästhetik und Methoden der inklusiven Darstellenden Künste.

<https://ibk-kubia.de/angebote/fortbildung/all-in-2018/>

14. – 16.05.2018, Kiel

Internationaler wissenschaftlicher Kongress „Lebenswelten inklusiv gestalten“

<https://kiel-2018.specialolympics.de/programm-zeitplan/sod-akademie/>

18. – 20.05.2018, Duisburg

Unterstützte Kommunikation: „Auch wer nicht sprechen kann, hat viel zu sagen“. Jahrestreffen Bundesverband für körper- und mehrfachbehinderte Menschen e.V.

<http://bvkm.de/unsere-themen/foerderung-bildung/>

Juni – Juli

08.06.2018, Olpe

Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten für Kursleitende und Ehrenamtliche.

www.alphabetisierung.de/aktuelles/termine/aktuell.html

15. – 16.06.2018, Wetter

Das Umfeld in der Unterstützten Kommunikation – Fachtagung.

www.esv.de/downloads/Flyer_UK-Fachtagung_2018.pdf

28. – 29.06.2018, Flensburg

Erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung. Norm – Behinderung – Gerechtigkeit. Arbeitstagung 2018 der AG Inklusionsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/AG_Inklusionsforschung/2018_Arbeitstagung_CfP.pdf

09. – 13.07.2018, Salzburg

LEBENSRAÜME – entdecken, gestalten, teilen. 67. Int. pädagogische Werktagung.

www.bildungskirche.at/

16. – 17.07.2018 u. 15.03.2019, Berlin

Gesundheitsförderung für Menschen mit Lernschwierigkeiten – Seminar

www.vdek.com/vertragspartner/Praevention/projektgesund.html

23. – 24.07.2018, Köln

Literacy in the 21st Century: Participation – Inclusion – Equity

www.eli-net.eu/events/elinet-association-symposium-2018-cologne/

September – November

3. - 7.09.2018, Bozen

Inclusion and Exclusion, Resources for Educational Research? – ECER 2018

www.eera-ecer.de/ecer-2018-bolzano/

20. – 21.09.2018, Lüneburg

Inklusiver Englischunterricht – Gemeinsam Lernen und Lehren.

<http://inklusive-englischunterricht.de/2017/09/tagung-inklusive-englischunterricht-gemeinsam-lernen-und-lehren-im-september-2018-an-der-universitaet-lueneburg/>

26. – 28.09.2018, Mainz

Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung.

www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-9-erwachsenenbildung/tagungen.html

11. – 12.10.2018, Erlangen

Grenzverletzendes Verhalten und Gewalterfahrungen in Einrichtungen der Behindertenhilfe.

www.dvfr.de/veranstaltungen/detail/event/grenzverletzendes-verhalten-und-gewalterfahrungen-in-einrichtungen-der-behindertenhilfe/

06. – 07.11.2018, Berlin

DVfR-Kongress 2018: „Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben“ – Herausforderung für Menschen, Systeme und Gesellschaft.

www.dvfr.de/fileadmin/user_upload/DVfR/Downloads/Veranstaltungen/18_DVfR_Kongress/Werbematerial/Save_the_Date_DVfR-Kongress_2018_Flyer_14_5x10_5.pdf

20.11.2017, Berlin

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

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

Antrag auf Mitgliedschaft

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

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.
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:

Neu: Wegweiser Assistenz und Unterstützung bei Selbstvertreter(inne)n



- Leitfaden für Zusammenarbeit von Selbstvertreter(inne)n und ihren Unterstützer(inne)n
- Wegweiser in Leichter Sprache
- Check-Liste für gute Unterstützung

Einfach bestellen unter:

verlag@lebenshilfe.de

www.lebenshilfe.de

Schutzgebühr 5,- EUR

Gefördert durch die
**Aktion
MENSCH**

 **Lebenshilfe**