

Erwachsenenbildung und Behinderung

Ästhetische Bildung

Kunst und Inklusion



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.

Druck

alsterpaper, Wiesendamm 22a

22305 Hamburg

www.alsterarbeit.de

Verlag

Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V.

c/o Hochschule Merseburg, Fachbereich

Soziale Arbeit. Medien. Kultur

(Prof. Dr. Frederik Poppe)

Eberhard-Leibnitz-Str. 2

D-06217 Merseburg

Email: kontakt@geseb.de

Internet: 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: GENODEDIPAX

ISSN 0937-7468



Corpo sobre tela (Körper auf Leinwand). Foto: Gal Oppido

Aus der Performance von *Marcos Abranches*, die am Freitag, 8. November, 19.30–20.20 Uhr, im Rahmen des Berliner Festivals NO LIMITS im Theater Thikwa gezeigt wird. Mehr zu dem Festival auf Seite 72 und im Internet: www.no-limits-festival.de

Editorial

Ästhetische Bildung 2

Schwerpunktthema

Jörg Zirfas: Die Kunst der ästhetischen Bildung 3

Karl-Ernst Ackermann / Eduard Jan Ditschek: Ästhetische Bildung und inklusive Erwachsenenbildung. Kommentar zum Beitrag von Jörg Zirfas: „Die Kunst der Ästhetischen Bildung“ 14

Christian Mürner: Soziale Skulptur und ästhetische Erfahrung. Am Beispiel der Hamburger Atelieregemeinschaft „Die Schlumper“ und der „Galerie der Schlumper“ 18

**EINFACHE
SPRACHE**

WERKSTATT-GEDANKEN
Blatt-Gold über Ästhetik

28

Kontext Erwachsenenbildung

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Expertise für Erwachsenenbildung – Neues aus dem DIE 33

Franziska Bonna / Helge Stobrawe / Marianne Hirschberg: „Diese körperlichen Geschichten sind gar nicht das Problem“ – zum Professionalisierungsbedarf in der Inklusiven Erwachsenenbildung 37

Hanna Gundlach / Meike Panzer / Bjarne Rückforth / Silke Schreiber-Barsch: Lebenslanges Lernen^{inklusiv}: Einblicke in das Lehrprojekt „Partizipative Forschungswerkstatt“ an der Universität Hamburg 45

AKTIV FÜR INKLUSIVE ERWACHSENENBILDUNG

Svenja Eggersmann / Martin Gorlikowski: Inklusive politische Erwachsenenbildung. Engagement, Empowerment und Selbstvertretung 58

Literatur – Medien – Veranstaltungen

Netzwerk inklusive Erwachsenenbildung Hamburg: Programm 2019/20 66

„Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung“ – Tagung vom 21. – 23. November an der Hochschule Merseburg 67

Ästhetik – Themenheft der Zeitschrift „weiter bilden“ 69

REZENSION: *Michael Galle-Bammes*: Michael Hemm (2018): So gelingt inklusive Erwachsenenbildung. Der Bamberger Weg zu einer inklusiven Volkshochschule – ein Praxisleitfaden 70

NO LIMITS Festival Disability & Performing Arts in Berlin 72

Ästhetische Bildung

Das Titelbild auf dem Umschlag ist ein Beispiel dafür, wie moderne Kunst uns das Alltägliche fremd erscheinen lässt. Der bemalte Körper fordert die Fantasie heraus. Er motiviert uns, genauer hinzusehen. Wenn dieser Körper sich auf der Bühne bewegt, wirkt er wie ein Pinsel, der mit jeder Bewegung neue Bilder entstehen lässt. Das Festival NO LIMITS, in dessen Rahmen diese Performance stattfinden wird, ist ein Ort inklusiver Kunst und gleichzeitig ein Ort ästhetischer Bildung. Ästhetik kann man nicht lehren und lernen wie das kleine Einmaleins. Deshalb sind nicht die Schulen, sondern Theater, Museen, Konzerthäuser und Galerien die wichtigsten Orte ästhetischer Bildung.

Von solchen Orten berichtet *Christiane Mürner*, wenn er die Atelieregemeinschaft „Die Schlumper“ und die „Galerie der Schlumper“ vorstellt. Ein Zugang zur Ästhetik ist das selbständige künstlerische Arbeiten, der andere ist die reflexive Beschäftigung mit den Kunstwerken. Zu beiden Aspekten entwickelt *Jörg Zirfas* in seinem Text „Die Kunst der ästhetischen Bildung“ grundlegende Gedanken. Auf seinen Erkenntnissen aufbauend beschäftigen sich *Karl-Ernst Ackermann* und *Eduard Jan Ditschek* in einem Kommentar mit der Frage, welche Rolle ästhetische Bildung in inklusiven Bildungsprozessen spielen kann.

Gemeinhin wird das Ästhetische mit Schönheit, Harmonie und edler Gesinnung gleichgesetzt. Somit verwundert es nicht, dass sich die Gedanken der Mitglieder der Schreib-Werkstatt *Blatt-Gold* vor allem darauf richten, was als schön empfunden wird. Aber die Fallstricke des ästhetischen Ideals werden sehr wohl er-

kannt: „Es besteht die Gefahr wenn man nicht dem Ideal entspricht – Grade auch als Behinderter – ausgegrenzt zu werden“, schreibt *Ralf Fassbender* in einem selbst verfassten kurzen Text.

In der Rubrik „Kontext Erwachsenenbildung“ gibt es die Neuigkeiten aus dem *Deutschen Institut für Erwachsenenbildung* (DIE) und – unter dem Motto „Aktiv für inklusive Erwachsenenbildung“ – den Bericht von *Svenja Eggersmann* und *Martin Gorlikowski* über ein preisgekröntes Projekt der politischen Bildung. Darüber hinaus veröffentlichen wir zwei Beiträge über aktuelle Forschungsprojekte auf dem Gebiet der inklusiven Erwachsenenbildung. Aus der Universität Hamburg berichtet Prof. Dr. *Silke Schreiber-Barsch* zusammen mit ihrem Team darüber, wie Menschen mit Lernschwierigkeiten partizipativ im Rahmen inklusiver Lehr-/Lernsettings in den universitären Betrieb integriert werden können. Und eine Gruppe aus der Hochschule Bremen unter der Leitung von Prof. Dr. *Marianne Hirschberg* stellt ihr Projekt vor, in dem Gelingensbedingungen inklusiven Lernens in der Grundbildung untersucht werden, um daraus Module für die weitere Professionalisierung der Lehrkräfte zu gewinnen.

In der Rubrik „Service“ gibt es Hinweise auf einige Veranstaltungen und Publikationen und auch eine Rezension von *Michael Galle-Bammes* über den „Praxisleitfaden“ zum Bamberger Projekt inklusiver Erwachsenenbildung.

Wie immer wünscht die Redaktion eine anregende Lektüre

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

Jörg Zirfas

Die Kunst der ästhetischen Bildung¹

1. Ein Anfang

Karl Valentin meinte einmal, Kunst sei zwar schön, mache aber viel Arbeit. Das ist auch mit der Kunst der Ästhetischen Bildung nicht anders. Auch sie ist eine Kunst, die es uns nicht immer leicht macht. Denn schließlich geht es ihr nicht nur um die Künste und die Kultur, sondern vor allem um unsere Sinne, unseren Körper und unser Leben. Und es geht auch um das, was anders und fremd ist und ggf. auch bleiben wird.

Unter Ästhetischer Bildung lässt sich auf den ersten Blick vieles verstehen: So wird sie als grundlegende Bildung der Empfindsamkeit gegenüber Mensch und Natur, als Entwicklung der Einbildungskraft, des Geschmacks und des Genusses, als Befähigung zu Spiel und Geselligkeit, als Herausbildung der ästhetischen Urteilskraft und Kritik verstanden.

Ich verstehe ästhetische Bildung als eigenständige, grundlegende Form der Bildung, die enorm bedeutsam für die Selbst- und Weltwahrnehmung, für Gestaltungs- und Partizipationspraxen und für Motivations- und Sinnstiftungsprozesse ist. Nach allem, was wir wissen, trägt sie in entscheidender Weise zur Persönlichkeitsbildung und zur Weiterentwicklung der Gesellschaft bei, ohne dass ihre Voraussetzungen, Prozesse und Effekte immer eindeutig zu bestimmen und zu klären gewesen wären.

Ein Moment, das in vielen Diskussionen um Ästhetische Bildung immer wieder unterschlagen wird, soll hier und im Folgenden betont werden: die Fremdheit. Denn wer von Bildung spricht, setzt implizit oder explizit auf die Kunst bezogene Fremdheitserfahrungen voraus. Anders formuliert: Nur wenn ich in den Künsten Erfahrungen von Differenzen des Wissens und Könnens, Krisenerfahrungen und Kontingenzerfahrungen, Irritationserfahrungen und Widerstandserfahrungen, Erfahrungen der Fremdheit des Anderen aber auch der Selbstfremdheit, mache, können sich auch Transformationen meiner ästhetischen Selbst- und Weltbezüge, mithin ästhetische Bildungsprozesse ereignen (vgl. Koller/Marotzki/Sanders 2007; Westphal/Liebert 2009). Die Kunst der Ästhetischen Bildung, so lassen sich diese Feststellungen bündeln, ist die kunstbasierte Auseinandersetzung mit dem Fremden. Vor diesem Hintergrund werde ich die Momente benennen, die die Ästhetische Bildung selbst zu einer Kunst machen.

2. Zur Bedeutung der Kunst

Wenn im Folgenden von Kunst bzw. von der Kunst der Ästhetischen Bildung die Rede ist, so geht es vor allem um die „klassischen“ Künste wie Musik, Theater, bildende Kunst und Literatur.

Warum ist die Kunst in der Bildung so

¹ Dieser Text ist die stark gekürzte Fassung eines Vortrags von 2011, der veröffentlicht wurde in: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. München 2011, S. 19-40.

wichtig? Otto Friedrich Bollnow ist dieser Frage phänomenologisch nachgegangen. Er schreibt: „Die in der menschlichen Leibesorganisation gegebenen Sinnesorgane [...] werden [...] erst durch die menschliche Arbeit, worunter hier vor allem die Werke der Kunst zu verstehen sind, zu eigentlich menschlichen Sinnen. Erst durch das Hören der Musik wird das Ohr zu einem für die Schönheit der Musik empfindlichen Organ. Erst durch die Betrachtung der Werke der bildenden Kunst wird das Auge zu einem für die Schönheit der Form und der Farbe aufgeschlossenen Organ“ (Bollnow 1988, S. 31). Oder allgemeiner: „Erst durch die Beschäftigung mit den Werken des objektivierten Geistes, in diesem Fall mit den Werken der Kunst als Erzeugnissen menschlicher Gestaltung, werden die Sinne zu Organen einer differenzierten Auffassung“ (ebd.). Der Mensch ist erst dann „im vollen Sinne Mensch, wenn er die ganze Breite der bisher verkümmerten Sinne zur Entfaltung gebracht hat“ (ebd., S. 32). Bollnow skizziert einen „Kreisprozess“ zwischen gestalteter Wirklichkeit und Entwicklung der entsprechenden Auffassungsorgane im Menschen: „Die gelungene Gestaltung einer bisher ungestalteten oder weniger gestalteten Wirklichkeit entwickelt im Menschen ein ihr entsprechendes Organ des Auffassens, und so leben wir in einer Welt, wie die Kunst uns sie zu sehen gelehrt hat“ (ebd.).

In dieser knappen Formulierung – „Wir leben in einer Welt, wie die Kunst uns sie zu sehen gelehrt hat“ – ist ein höchst komplizierter Verweisungszusammenhang eingefangen, der nicht nur das phänomenologische Glaubensbekenntnis umfasst – wir leben eben nicht in einer Welt, wie sie ist, sondern in einer Welt,

wie wir sie sehen und die sich damit, als unsere, von allen anderen Welten unterscheidet –, sondern zugleich auf überraschende Weise den Lehrmeister eingrenzt: Nicht der Alltag, nicht die Arbeit, nicht die Wissenschaft gibt hier den Lehrmeister, sondern die Kunst. Die menschliche Entfaltung der Sinne kann nur in der Auseinandersetzung mit der Kunst gelingen. Die Entwicklung der Sinne, der Sinnlichkeit, ist kein bloßes Naturereignis, das natürlichen Entwicklungsgesetzen folgt, sondern die Entwicklung der Sinne ist ihrerseits kulturell konstituiert. Das Auffassungsvermögen entsteht und entwickelt sich erst in der Begegnung und der Auseinandersetzung mit den kulturellen und künstlerischen Objektivationen.

Klaus Mollenhauer (1996) und seine Mitarbeiter haben empirisch gezeigt, dass für eine substantielle Ästhetische Bildung der Bezug auf die Kunst konstitutiv und unverzichtbar ist.

Und Matthias Winzen (2007) hat darauf hingewiesen, dass die Künste die differenzierteste Form der Wahrnehmung der Wahrnehmung bieten; allein damit ließen sie sich als pädagogisch notwendig begründen. Man scheint das Leben in der modernen Welt also am besten durch die Künste zu lernen. Denn die Kunst hat im Vergleich zu Alltagsgegenständen vielfältige strukturelle Vorteile.

1. Im Umgang mit der Kunst sind wir – in der Regel – von existentiellen Sorgen, von objektiven Wahrheitsinteressen und auch von pragmatischen Handlungsinteressen befreit. Zweckfreiheit der Kunst lautet der diesbezügliche Sachverhalt. Dadurch werden wir frei zu sehen, zu hören oder zu reflektieren; aber

auch frei zum Experimentieren, zum Spielen und zum Üben. Und wir sehen und spüren dann auch, was wir vielleicht immer übersehen haben, aber auch das, was wir nie in den Blick bekommen können und was in einer spielerischen Aneignung möglich und was ggf. auch unmöglich, d.h. fremd sein und bleiben wird.

2. Der Umgang mit der Kunst spannt uns zweitens ein in die Dialektik von Bezug- und Distanznahme: Wir lassen uns auf Kunstwerke so ein, dass wir gleichwohl – mehr oder weniger bewusst – vergegenwärtigen, dass und wie wir uns auf sie einlassen. Indem wir uns mit den Künsten auseinandersetzen, entfernen wir uns so von unserer Lebenswelt, dass wir uns ihr im spielerisch geschaffenen distanzier-ten Raum der Möglichkeiten umso intensiver wieder widmen können. Wir lernen dabei etwas über die Konstruktivität, aber auch über die Nichtkonstruktivität, die Fremdheit von Gegenständen und über das Konstruieren selbst.
3. Im künstlerischen Produktions- und Rezeptionsprozess werden wir von etwas ergriffen, dessen wir selbst nicht vollkommen Herr sind. Wir werden in ein artistisches Spiel verwickelt, in dem nicht der Spieler, sondern das Spiel im Mittelpunkt steht. Das Spiel wird zum Subjekt, das Individuen und Kunst so miteinander in Beziehung setzt, dass nicht nur das Individuum bereichert wird, sondern auch die Welt als reichere erscheint. Künstlerisches Spielen ist in einem Zwischenraum zu situieren, der sich einerseits einer strikten Intentionalität der Spielenden verschließt und ihnen andererseits Handlungs- und Ausdrucksmöglichkeiten bietet. Somit ist das Spiel – sei es das rezeptive Spiel der Wahrnehmung und Beurteilung, sei es das produktive Spiel des Gestaltens und Stilisierens – nur begrenzt intentional (pädagogisch) instrumentalisierbar. Es entzieht sich aufgrund seiner spezifischen unfunktionalen Funktionalität eindeutigen Lern- und Bildungsprogrammen. Spielen ist durch Unberechenbarkeit, Offenheit, Ambivalenz, Freiheit und Fremdheit gekennzeichnet (vgl. Zirfas 2009).
4. Im Umgang mit der Kunst werden wir nicht nur mit dem Gegenstand, sondern auch mit uns selbst konfrontiert; der Umgang mit der Kunst verweist immer auch auf das, was wir nicht verstehen oder nicht praktizieren können, auf blinde Flecken unseres eigenen Selbst- und Weltverhältnisses. Kunstwerke und kunstspezifische Handlungsformen sind Katalysatoren für Bildungsprozesse, indem sie uns mit den Anderen und Fremden konfrontieren. Kunstförmige Gegenstände sind in der Lage, ein verdichtetes Spiel von Erscheinungen und Bedeutsamkeiten zu evozieren, das Selbst- und Weltverhältnisse und die in ihnen enthaltenen Selbst- und Weltfremdheiten in einer intensiven Form zur Verfügung stellt.

Zusammenfassend: Im Umgang mit der Kunst wird die Selbst- und Welterfahrung zur Fremdheitserfahrung. Die Grundsituation der Ästhetischen Bildung ist die Erfahrung eines Fremden, auf die das Subjekt eine Antwort finden muss: Es fällt uns etwas auf, das wir bislang noch nicht wahrgenommen haben, und was wir nicht auf einen Begriff bringen können; wir müssen etwas leisten, das wir bislang noch nicht gekonnt haben. Damit wird das Fremde in der ästhetischen Erfahrung zum Ausdruck einer möglichen Welt; die ästhetische Erfahrung dekonstruiert die bislang gültigen Selbst- und Weltdeutungen, weil mit ihr spielerische Möglichkeitsspielräume verknüpft sind: Wir sehen nun mit anderen Augen, wir hören mit anderen Ohren (vgl. Rolle 1999). Und wir wissen, dass wir nicht alles hören und werden hören können. Wer etwa Musik macht und hört, dem wird dadurch die Welt zugleich vertraut und fremd.

3. Die Kunst der Ästhetischen Bildung

Aus einer Perspektive, die nicht Funktionen, sondern Strukturen Ästhetischer Bildung fokussiert, lassen sich die folgenden vier Momente hervorheben.

Die Kunst der Ästhetischen Bildung besteht

1. in der Auseinandersetzung mit symbolischen Systemen,
2. im Erlernen von Kunst- und Kulturtechniken,
3. in der Entwicklung von Lebenskunst und
4. im methodisch-kritischen Umgang.

Ich folge dabei einem Lernmodell, das mein Kollege Michael Göhlich und ich in vier Momente, nämlich in: Wissen lernen, Können Lernen, Leben lernen und Lernen lernen ausdifferenziert haben (Göhlich/Zirfas 2007). Hierbei werde ich immer auf die Momente von Fremdheit eingehen.

A. Auseinandersetzung mit symbolischen Systemen (Wissen lernen)

Menschen wachsen in kulturell symbolischen Zusammenhängen auf und sie entwickeln und bilden sich in ihnen. Sie orientieren sich in einer Welt, die nicht nur von Gegenständen und Perspektiven strukturiert ist, sondern auch durch Darstellungsaktivitäten und -modalitäten, die ihnen etwas sichtbar machen, in Zeichensystemen, die ihnen etwas über sich selbst zu erkennen geben, von praktischen Wissensbeständen, die ihnen sagen, wie sie sich zu benehmen haben und von sozialen und moralischen Werteschätzungen und Verpflichtungen, die sie auffordern, bestimmte Maßnahmen zu ergreifen und eben andere zu unterlassen. Dazu gibt es Sprachen, Bilder, Metaphern und Symbole einer Kultur, die zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Innen und Außen, aber auch zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, zwischen Bildungsinhalten und Bildungsprozessen vermitteln. Das zentrale Prinzip der Kultur ist Symbolisierung.

Und die grundlegende Kategorie für Ästhetische Bildung ist die wechselseitige Relation von Subjekt und Kultur. Bildung ist die subjektive Seite der Kultur, Kultur die objektive Seite der Bildung.

Jede Form Ästhetischer Bildung steht unter den Bedingungen einer kulturellen Gesamtlage und Tradition, in die Erzieher, Zögling und Erziehung selbst in den unterschiedlichsten Funktionen hineinwachsen und -wirken.

In diesem Sinne ist Ästhetische Bildung als ästhetische Alphabetisierung verstanden worden, mit der artistisch fremde Zeichen in die eigene Zeichenwelt integriert und verstehbar gemacht werden können (Mollenhauer 1990).

Anders formuliert: Nur derjenige versteht etwas von der Kunst und Kultur, der sie auch zu „lesen“ versteht. Um sie aber „lesbar“ zu machen, braucht es eine ästhetische Alphabetisierung, braucht es Kenntnisse hinsichtlich der Symboliken und Metaphoriken, Zeichensysteme und Bedeutungsgeschichten, der kulturellen Verweisungen und Distinktionen.

Doch Ästhetische Bildung meint, und das ist entscheidend, nicht nur das bloße Kennenlernen von Symbolsystemen, sondern die bildende Auseinandersetzung mit ihnen. Mit der Ästhetischen Bildung gehen Prozesse der intensiveren Wahrnehmung, der differenzierteren Reflektion und Urteilsbildung, der systematischeren Erinnerung, der Verortung, Navigation und Strukturierung des kulturellen Wissens einher. Die Künste liefern damit ästhetische Interpretations- und Reflexionsspielräume.

Und sie erzeugen Aufmerksamkeiten und Wahrnehmungsperspektiven für die Möglichkeiten des Spiels zwischen eintauchendem Gewahrsein, symbolischer Interpretation und reflexiver Distanznahme. Ästhetische Bildung lässt sich in diesem Sinne als eine Transformation von grundlegenden ästhetischen Selbst- und Weltverhältnissen definieren, die durch

die Konfrontationen mit dem Neuen, dem Nichtgewussten und fremden symbolischen Welten bedingt wird. Die Kunst der Ästhetischen Bildung besteht dementsprechend darin, einen kognitiven Wechselprozess zwischen dem Selbst und dem Kunstgegenstand auf den Weg zu bringen, indem das Ich ein anderes, aber auch der Gegenstand ein anderer und schließlich auch das Verhältnis von Ich und Kunstgegenstand ein anderes wird – ohne dass es zu einer vollständigen Erkenntnis der genannten Trias kommen könnte. Das ästhetische Spiel des Erkennens hat notwendige blinde Flecken. Kurz: Ästhetische Bildung ist Auseinandersetzung mit symbolischen Systemen mit Hilfe der Kunst (vgl. Liebau/Zirfas 2008).

B. Erlernen von Kunsttechniken (Können lernen)

Über die kognitive Alphabetisierung hinausgehend bedarf es aber auch einer Alphabetisierung, die man als performative bezeichnen könnte, und die die performativen Wirkungen des Umgangs mit der Kunst betrifft (vgl. Wulf/Zirfas 2007).

Das Können lernen lässt sich hier mit einer künstlerischen Pragmatik oder auch mit artistischen Techniken in einen Zusammenhang bringen. In künstlerischen Übungs- und Bildungsprozessen geht es zentral um Leibesübungen, d.h. um eine verkörperlichte Handlungsfähigkeit. Körperliches, Sprachliches, Emotionales und Soziales wird als Können nicht zur objektivierten, wissbaren Sache, denn dieses Können kann nicht vom Akteur gelöst, sondern nur mittels Mimesis, tastendem Versuchen, wiederholendem Üben u.ä.

erlernt werden.

Plessner (2003b, S. 471) formuliert unmissverständlich: „Musik deuten heißt Musik machen. Ihr Sinngehalt lässt sich von ihrer Realisierung nicht trennen.“ Die hermeneutische Ästhetik konvergiert mit einer praktischen, die Rezeption geht in der Produktion der Kunst auf. Plessner begründet diesen Sachverhalt vor allem leiblich. Nur derjenige, der eine Kunst handelnd ausübt, kann sie auch körperlich nachvollziehen. Oder anders: Kunst verstehen heißt, sie körperlich ausdrücken zu können: „Töne haben gefühlsmäßige Wirkungen, weil sie Impulswert für Haltung und Motorik unseres leibhaften Daseins besitzen. [...] Sie gehen ‚durch und durch‘“ (Plessner 2003a, S. 190).

Plessner macht die praktische Bedeutung des Kunstausübens an der Differenz zwischen den körperlichen Kompetenzen des Musikers und seinem leiblichen Verstehen auf der einen und dem unmusikalischen Laien auf der anderen Seite deutlich: Der Unmusikalische „kann sich dem zwingenden Zug der Klänge, ihren nach Lösungen drängenden Spannungen [...] nicht überlassen. Er ‚kommt nicht hinein‘ und deshalb ‚sagt es ihm nichts‘. Er [...] sucht etwas hinter den Tönen, statt auf die Töne zu hören“ (ebd., S. 191). Die Aussagen von Plessner machen auf verkörperlichte Handlungsmuster, hier auf habituelle musikalische Schemata aufmerksam, die für ästhetische Bildungsprozesse enorm bedeutsam sind.

Hierbei kann man von einer immanenten Steigerungslogik der artistischen Pragmatik sprechen: von dem (durchaus mechanischen) Einstudieren von Praktiken bis hin zum kreativen und experimentellen Umgang mit diesen selbst. Letztlich zielt das Können Lernen der Kunst auf

eine Virtuosität, in der nicht nur eine natürliche Selbstverständlichkeit, sondern auch die spielerische Leichtigkeit einer artistischen Pragmatik zum Ausdruck kommt. Kunst macht Arbeit, braucht Übung, muss mithin gelernt werden. Dieses übende Lernen betrifft nicht nur den Gegenstand, oder den Lernenden selbst, sondern auch im Besondern die Methode des Lernens. Und Kunst ist dann gekonnt, wenn sie mühelos erscheint.

Dass die Kunst für die methodische Ausbildung des Können-Lernens als Lernen für, in und durch die Kunst vielfältige Anschlusszonen bietet, hängt damit zusammen, dass sie sich auf Freiheiten und Unbestimmtheiten einlässt. Hier entfällt die berühmte Fehlerkontrolle, die in reformpädagogischen Modellen etwa bei Montessori oder Kerschensteiner, dem Lernenden anzeigt, wann er zu Ende gelernt hatte. Das Können-Lernen der Kunst hat einen unendlichen und unbestimmten Charakter. Wer immer die Möglichkeit hatte, Musiker beim Einüben eines Stückes zu beobachten bzw. wer selbst diese Proben am eigenen Körper erleben durfte, weiß, wovon die Rede ist. Kurz: Ästhetische Bildung ist unendliche Arbeit am eigenen leiblichen Ungenügen.

C. Lebenskunst (Leben lernen)

Lebenskunst ist zentriert um die Frage, wie der Mensch auf der Basis seiner eigenen klugen Wahl ein gutes, gelingendes und schönes Leben verwirklichen kann (vgl. Brenner/Zirfas 2002; Gödde/Zirfas 2018). Lebenskunst bedeutet, eigene Gesetzmäßigkeiten auszubilden, die Richtlinien seines Lebens selbst erfinden, ästhetische Selbsterfindung mit spiele-

risch-ethischer Selbstbeherrschung konvergieren zu lassen.

Ihr geht es um ein erfülltes Leben, um die Einheit von Bewusstsein und Erfahrung, um Genuss und Gebrauch eines bejahenswerten schönen und originellen Daseins.

Aber auch die im Zentrum der Lebenskunst stehende Frage nach der richtigen Wahl der Kriterien, Ziele, Wertungen, Haltungen für ein schönes Leben kann mit Aspekten der Ästhetischen Bildung in Verbindung gebracht werden. Gerade der Umgang mit Kunst – mit Bildern, Musik, Theater etc. – und die mit ihr einhergehende Ästhetische Bildung ermöglichen kreative Wahl- und Entscheidungsprozesse sowie Formen des kreativen Selbstverstehens. Kunstwerke können in diesem Sinne als spezifische experimentelle und spielerische Formen menschlicher Selbstverständnisse gelten.

Um ein schönes Leben wählen und um sich dafür entscheiden zu können, braucht es eine spezifische Wahrnehmungsfähigkeit, eine ästhetische Sensibilität und daher eine ästhetische Wahrnehmungsschulung (vgl. Zirfas 2007, S. 261f.). Ästhetische Bildung zielt hier nicht primär auf rationalistische Urteilsbildung, sondern auf die Verbesserung von Aufmerksamkeits- und Spürensqualitäten, auf die Bildung von Aufmerksamkeitsrichtungen und auf Formen, Intensitäten und Auswirkungen des affizierten Gefühlslebens, kurz: auf ästhetische Wahrnehmungen und Erfahrungen.

Ästhetische Bildung der Lebenskunst bedeutet eine selbst bestimmte, Sinnen entfaltende und sich der Wirklichkeit und vor allem der Kunst aussetzende Anstrengung des Körpers und des Gemüts im Hinblick auf die Wahl eines schönen

Lebens.

Das Leben als Kunstwerk verweist auf die Formgebung, auf die Gestaltung des Lebens vor dem Hintergrund eines bewussten Umgangs mit Perspektiven und Stilisierungen. Der antike Philosoph Plotin (205 –270) verwendet dafür die Metapher, man solle seine eigene Statue meißeeln, d.h. zu dem zu werden, der man immer schon ist. Doch mit Blick auf die Habitustheorie von Pierre Bourdieu muss an die extreme Hartnäckigkeit des menschlichen Materials in Form von verkörperten Wahrnehmung-, Denk- und Handlungsmustern erinnert werden.

An Stelle eines wirklich grundlegenden, radikalen lebensgeschichtlichen Lernens ist eher nur das Kennenlernen und Hinnehmen schicksalsgegebener Kontingenz möglich (Nietzsche 1999, S. 170, Aph. 231). Das schöne Leben lässt sich nicht so einfach herausmeißeeln, Leben ist ein hartnäckiges, sperriges Material. Lebenskunst verweist hier darauf, dass es nicht nur um inspirierte, artifizielle Kreativität, sondern auch – und vor allem – um Lebenstechniken und Lebensfertigkeiten, d.h. um Askesepraktiken und Exerziten geht.

D. Ästhetische Bildung als Methode der Kontingenzformung (Lernen lernen)

Neben dem Leben lernen ist in den letzten Jahren das Lernen lernen sehr präsent geworden. Das Lernen zu lernen zielt auf einen reflektierten Umgang mit Lerninteressen, -strategien, -gegenständen, -prozessen und -ergebnissen, d.h. darauf, einen theoretischen und praktischen Umgang mit dem Lernen des Wis-

sens und Könnens zu erwerben, so dass sich Lernkompetenzen herausbilden, die jegliches Lernen unterstützen, bereichern sowie effektiver und effizienter gestalten. Das Lernen lernen läuft in Bildungsprozessen sozusagen immer mit; es ist der Begleiter der wissens-, könnens- und lebenszentrierten Bildung. Meine These lautet, dass vor allem die Begegnung mit den Künsten diejenige Form des Lernen Lernens darstellt, die aus methodischer Sicht die weitestreichenden und intensivsten Formen des Lernens darstellt.

Wobei hier der Umgang mit den Künsten die Menschen vor allem im Umgang mit dem für die Moderne zentralen Sachverhalt der Kontingenz schult. Denn wer das Lernen lernen will, muss sich in der Moderne vor allem mit Fragen der Unbestimmtheiten, der Flexibilitäten, der Unübersichtlichkeiten und der Kontingenzen beschäftigen, d.h. mit dem Sachverhalt, dass alles, was ist, auch ganz anders sein könnte. Doch wer den Umgang mit den Künsten lernt, kann auch den Umgang mit der Kontingenz lernen. Es war Nietzsche, der auf die Kunst als denjenigen Bereich menschlichen Lebens hingewiesen hat, der den Umgang mit der Kontingenz einüben kann: Hier können wir große Kontingenzen in miniature bewältigen, kleine Unbestimmtheiten in große oder auch reale in artifizielle überführen und durchspielen; in der und durch die Kunst kann man lernen, sich inszenierten Ernstfällen auszusetzen und existentielle Tragiken zu ertragen (vgl. Gödde/Louikdelis/Zirfas 2016). Die Künste stellen Muster der Kontingenzerzeugung und -bewältigung sowie der Kontingenzformung zur Verfügung.

Denn die moderne Kunst lässt sich beschreiben als ein Spiel mit der Kontin-

genz, als Spiel mit Bedeutungen, mit der Integration und Desintegration von Zeichen und Elementen der Performance, mit kulturellen Rahmungen und Wahrnehmungsformen. Dementsprechend liegt der Wert der Kunst heute in dem Versuch, über die Kontingenz von Selbst- und Weltverhältnissen anhand von besonderen, nämlich sinnlich materiellen Gegenständen und Geschehnissen, zu reflektieren (vgl. Bertram 2005). In den unübersichtlichen und unübersehbaren, den überdeterminierten und fragmentierten Strukturen moderner Kunstwerke werden manifest oder latent krisenhafte Prozesse der Verständigung und Interpretation inauguriert. Der Umgang mit Kunst nun übt den Umgang mit der Kontingenz ein; denn in ihr hat das „Unkalkulierbare, Unvorhersehbare, Unwägbar und Unplanbare“ (Bilstein 2007, S. 169) seinen Ort. Daher erscheint es sinnvoll, Ästhetische Bildung nicht auf funktionalisierbare Nützlichkeiten für ökonomische, politische etc. Belange zu beziehen, sondern auf den Umgang mit Kontingenz selbst (Zirfas 2009). Und dieser Umgang lässt sich nicht funktionalisieren. Kunst und Ästhetik können sich in der Moderne gerade durch ihre Nutzlosigkeit legitimieren, indem sie Menschen eine „Ahnung vermitteln, dass es eine Welt jenseitig der Zweckmäßigkeiten gibt: eine reiche, bunte und vielfältige Welt der Bilder, der Klänge, der gestalteten Dinge“ (Bilstein 2007, S. 176). Der Umgang mit Kunst vermittelt so ein Gefühl für die reiche Welt der Kontingenz. Kurz: Ästhetische Bildung ist Kontingenzformung mit Hilfe der Kunst. Man lernt hier methodisch, das Unerwartete, das Zufällige und Fremde als Bestandteil des eigenen Bildungsprozesses zu verstehen, was einerseits zur

Kontingenzbewältigungskontingenz und andererseits aber auch zur Kontingenzkompensationskompetenz führen kann (vgl. Liebau/Zirfas 2010).

4. Ästhetische Fremdheit

Ich denke, dass es gute Gründe dafür gibt, die Kunst der Ästhetischen Bildung 1. als eine Auseinandersetzung mit ästhetischen Zeichensystemen, 2. als Erlernen von basalen Kunsttechniken, 3. als Entwicklung von Lebenskunst und schließlich 4. als artistischen Umgang mit der Kontingenz zu verstehen.

Ästhetische Bildung zielt also auf zweierlei: auf Reflexivität, auf Verstehen, Interpretieren, Distanzieren und Kritisieren und auf Partizipation, auf Teilhabe, Inklusion, Entfaltung und Verantwortung.

Die Folgerungen für eine praktische pädagogische Umsetzung liegen auf der Hand: Es gilt, Menschen mit Hilfe der Künste die Möglichkeit zu bieten, ihre Wahrnehmungs- und Erkenntnisformen zu schulen, um eine Deutungs- und Symbolisierungskompetenz zu erlangen, die Inszenierungs- und Darstellungstechniken zu erproben, um ein performatives Wissen zu gewinnen, Ausdrucks- und Stilisierungsprozesse anzustoßen, um die Mitgestaltungsfähigkeiten zu vergrößern und Möglichkeiten der Perspektivenübernahme und der Kommunikation zu entwickeln und um künstlerische und kulturelle Übersetzungsleistungen zu gewährleisten (vgl. Liebau/Zirfas 2009).

Bildungstheoretisch formuliert, werden Menschen in der Auseinandersetzung mit den Künsten in einem Wechselspiel des „Sowohl-als-auch“ situiert: Sowohl Sinnlichkeit als auch Vernunft,

sowohl Verhalten als auch Handlung sowie sowohl Gefühle als auch Phantasien werden angesprochen. Dieses vielfältige Oszillieren generiert Resonanzen und Harmonien, Unsicherheiten und Ambivalenzen, Irritationen und Widersprüche, Bekanntes und Neues und involviert dabei unterschiedliche Vermögen der Menschen. Dass in diesen kulturellen Erlebnissen immer alle Momente gleichzeitig im Spiel sind, setzt Energien und Kräfte frei, die die Ästhetische Bildung charakterisieren und die deren eigentliche Wirkmacht ausmachen.

Das Ziel Ästhetischer Bildung, das auch ihre Nachhaltigkeit garantiert, liegt schlicht daran, dass sie Geschmack an Kunst und Kultur hervorbringt, ein Interesse an der kulturellen Sache, eine Faszination für eine spezifische Kunst oder auch Neugier auf ein anderes Selbst-Kultur-Verhältnis. Insofern ist die entscheidende Dimension der Ästhetischen Bildung nicht die Rationalität oder die Praxis, sondern das Gefühl. Kunst und Kultur müssen die Menschen ergreifen und diese müssen sich von ihnen ergreifen lassen (vgl. Zirfas 2019).

Bei diesen Betrachtungen sind wir immer auch auf Formen des Fremdseins gestoßen: auf Formen des Nichtwahrnehmens-, Verstehens- und Begreifenkönnens, auf Formen der praktischen Imperfektheit und des artistischen Unge-nügens, auf die Unmöglichkeiten, seinem Leben den gewünschten Stil zu geben und auch auf die Nichtfunktionalisierbarkeit von Kontingenz.

Diese Fremdheitsformen müssten natürlich im Einzelnen phänomenologisch genauer bestimmt werden. Doch insgesamt lassen sich als Fremdheitserfahrungen jene Erfahrungen benennen, die

nicht nur einen Bruch mit den üblichen Wahrnehmungen und Lebensformen, sondern einen mit der Wahrnehmung und den Lebensformen selbst markieren. Denn Fremdheit ist – im Unterschied zur Andersheit als Erfahrung der Differenz – eine Erfahrung des Entzugs – ob man nun Fremdheit als Fremdartiges, als Unbekanntes, als Unerkennbares oder Unreichbares bestimmt. Fremdheit bleibt außer-ordentlich, lässt sich vom Individuum nicht restlos auflösen. Wenn Fremdes auf den Begriff gebracht, wenn es verstanden und gekannt wird, ist es nicht mehr fremd.

Die Künste bieten wohl eine Möglichkeit, Fremdheitserfahrungen sowohl auf kognitiver als auch auf der leiblich-körperlichen Ebene in einem intensiven experimentellen Setting zu vollziehen. So können z.B. im theatralen Kontext fremde Körperformen ausprobiert, sich mimetisch angeeignet und mit dem eigenen Habitus in Beziehung gesetzt werden, wobei die inkorporierten theatralen Formen einen Charakter der Nichtassimilierbarkeit behalten. Und so können reflexiv Bezüge zu einer anderen Identität aufgebaut werden, gerade mit mehr oder weniger Bewusstsein darum, dass man weiß, nicht der Fremde zu sein, den man spielt. Fremdheitserfahrungen haben einen reflexiven Charakter, der das bislang Un-erhörte, Un-gesehene, Un-erahnte hören, sehen und ahnen lässt, ohne in diesen Momenten aufzugehen. Fremdheitserfahrungen bringen das Andere zur Geltung, indem sie eine Bewegung des Selbst auf dasjenige in Gang bringen, das sich dem Subjekt stets entzieht. Das Fremde ist Ausgangspunkt einer Bildungsbewegung, die einem Einbruch in die Erfahrung gleichkommt (Zirfas 2004).

Nicht umsonst ist in Humboldts Bildungstheorie die Entfremdung die zentrale Bildungsfigur. Denn in der Erfahrung des Fremden verfremdet sich die eigene Erfahrung.

Indem das Fremde mich in den angesprochenen Formen irritiert, verstört oder fasziniert, tangiert es mein Selbstverhältnis in mehrfacher Hinsicht: in ästhetischer und ästhetischer Weise, da es selbstverständliche Geschmackskriterien in Frage stellt, in moralischer Perspektive, da es neue – und vielleicht unannehmbare – Positionen äußert, im habituellen Bezug, da es andere Formen von Körperlichkeit zum Ausdruck bringt, in sozialer Hinsicht, da es andere Umgangsformen an den Tag legt usw. Mit der Fremdheitserfahrung kommt es also zu einem Thematischerwerden der unhinterfragten Selbstbeziehung und es kommt zu einer Dezentrierung der bislang gültigen Selbst- und Welterfahrung. Grund für diese Dezentrierung ist die reflexive Verfasstheit des Menschen, der zu sich, zur Welt und zu anderen Menschen ein Verhältnis entwickelt und entwickeln muss. Damit ist der Mensch stetig in Fremdheiten – in eigene und andere – verwickelt. Der Mensch ist als derjenige, der er ist, zugleich derjenige, der sich nicht hat, der sich stetig sich selbst entzieht. Insofern kann Ästhetische Bildung nie endgültig sein, weil es keine abschließende Form gibt, in der der Mensch sein ihm Fremdes aufgehoben hätte. Man kann dabei an das fremde Fremde, aber auch an die Selbstfremdheit denken.

Kurz: Die Kunst der Ästhetischen Bildung ist die kunstbasierte, d.h. spielerische und experimentelle Auseinandersetzung mit dem Fremden.

Literatur

- Bertram, Georg W. (2005): Kunst. Eine philosophische Einführung. Stuttgart.
- Brenner, Andreas / Zirfas, Jörg (2002): Lexikon der Lebenskunst. Leipzig.
- Bilstein, Johannes (2007): Paradoxien des Unnützen. In: Bilstein, Johannes / Dornberg, Bettina / Kneip, Winfried (Hrsg.): Curriculum des Unwägbar. I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur. Essen, S. 165-180.
- Bollnow, Otto-Friedrich (1988): Zwischen Philosophie und Pädagogik. Aachen.
- Gödde, Günter / Loukidelis, Nikolaos / Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2016): Nietzsche und die Lebenskunst. Ein philosophisch-psychologisches Kompendium. Stuttgart.
- Gödde, Günter / Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2018): Kritische Lebenskunst. Analysen – Orientierungen – Strategien. Stuttgart.
- Göhlich, Michael / Zirfas, Jörg (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart.
- Koller, Hans-Christoph / Marotzki, Winfried / Sanders, Olaf (Hrsg.) (2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld.
- Liebau, Eckart / Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2008): Die Sinne und die Künste. Perspektiven Ästhetischer Bildung. Bielefeld.
- Liebau, Eckart / Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2009): Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Kunst. Bielefeld.
- Liebau, Eckart / Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2010): Dramen der Moderne. Kontingenz und Tragik im Zeitalter der Freiheit. Bielefeld.
- Nietzsche, Friedrich (1999): Jenseits von Gut und Böse [1886]. In: Ders.: Kritische Studienausgabe 5. Hrsg. v. Giorgio Colli u. Mazzino Montinari. München, S. 9-243.
- Mollenhauer, Klaus (1990): Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt, S. 3-17.
- Mollenhauer, Klaus (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Weinheim u. München.
- Plessner, Helmuth (2003a): Zur Anthropologie der Musik [1951]. In: Ders.: Ausdruck und menschliche Natur. Gesammelte Schriften Band VII. Frankfurt a. M., S. 184-200.
- Plessner, Helmuth (2003b): Zur Hermeneutik nichtsprachlichen Ausdrucks [1967]. In: Ders.: Ausdruck und menschliche Natur. Gesammelte Schriften Band VII. Frankfurt a. M., S. 461-477.
- Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung: Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Regensburg.
- Westphal, Kristin / Liebert, Wolf-Andreas (Hrsg.) (2009): Gegenwärtigkeit und Fremdheit: Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung. Weinheim u. München.
- Winzen, Matthias (2007): Eine eigene Form der Wissenschaft: Kunst. In: Bilstein, Johannes / Dornberg, Bettina / Kneip, Winfried (Hrsg.): Curriculum des Unwägbar. I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur. Essen, S. 133-156.
- Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim u. Basel.
- Zirfas, Jörg (2004): Kontemplation – Spiel – Phantasie. Ästhetische Erfahrungen in bildungstheoretischer Perspektive. In: Mattenklott, Gundel / Rora, Consanza (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Weinheim u. München, S. 77-97.
- Zirfas, Jörg (2007): In Schönheit leben und sterben. Ästhetische Bildung der Lebenskunst. In: Liebau, Eckart / Zirfas, Jörg (Hrsg.): Schönheit. Traum – Kunst – Bildung. Bielefeld, S. 236-268.
- Zirfas, Jörg (2009): Die zwecklose Zweckmäßigkeit des Schultheaters. Über Funktionalitäten, Disfunktionalitäten und A-Funktionalitäten ästhetischer Bildung. In: Bilstein, Johannes / Kneip, Winfried (Hrsg.): Curriculum des Unwägbar. II. Die Musen als Mägde: Von der Veränderung der Künste in der Schule. Oberhausen, S. 77-95.

Zirfas, Jörg (2019): Kulturelle Bildung in sechs Zugängen. Ein Thesenpapier. In: Dziak-Mahler, Myrle / Krämer, Astrid / Lehberger, Reiner / Matthiesen, Tatiana (Hrsg.): Weichen stellen – Chancen eröffnen. Münster u. New York, S. 93-100.

Prof. Dr. Jörg Zirfas
Professor für Allg. Erziehungswissenschaft
mit Schwerpunkt Pädagogische Anthropologie,
Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Universität zu Köln
joerg.zirfas@uni-koeln.de



Karl-Ernst Ackermann / Eduard Jan Ditschek

Ästhetische Bildung und inklusive Erwachsenenbildung

Kommentar zum Beitrag von Jörg Zirfas: „Die Kunst der Ästhetischen Bildung“

Inklusion in der Erwachsenenbildung

Inklusive Erwachsenenbildung wird hier – etwas verkürzt – als „Pädagogik der Vielfalt“ (Annedore Prengel) bzw. als Pädagogik der erweiterten Heterogenität verstanden. Bildungsangebote sollen allen Erwachsenen zugänglich sein, auch Erwachsenen mit Behinderungen, somit auch Menschen mit Lernschwierigkeiten, geistiger oder Komplexer Behinderung. Dieser Anspruch ist – so die Forderung der (völkerrechtlich verbindlichen) UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)

– auf den unterschiedlichen Ebenen organisierter Bildungsprozesse (Management, Programm und Kursleitung) vor allem der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung umzusetzen.

Um die angestrebte Heterogenität in den Kursen zu erreichen, bedarf es allerdings nicht nur der Teilnahme von Erwachsenen mit Behinderungen, sondern selbstverständlich auch der Teilnahme interessierter Erwachsener ohne Behinderungen. Diese zeigten jedoch bislang eher wenig Interesse. Da es sich bei der Freiwilligkeit der Teilnahme um ein zentrales Prinzip der Erwachsenenbildung

handelt, lässt sich die angestrebte Vielfalt nicht ohne weiteres dadurch herstellen, dass – wie z.B. in der Schule als einer obligatorischen Veranstaltung mit Teilnahmepflicht – auf Grundlage administrativer Verordnungen Zugangsstrukturen geöffnet werden und hierüber Vielfalt verbindlich wird. In der Erwachsenenbildung bedarf es hierzu vielmehr des Interesses und einer entsprechenden Bildungsaspiration der Erwachsenen.

Diese spezifische Problematik, dass Vielfalt nicht strukturell verordnet und die Existenz inklusiver Settings letztlich nicht alleine organisatorisch gewährleistet werden kann, sondern vom Interesse potentieller nichtbehinderter Kursteilnehmer abhängt, wurde bereits vor Wirksamwerden der UN-BRK aus sonderpädagogischer Sicht deutlich. Sie wurde unter anderem darauf zurückgeführt, dass „Behinderung“ bei nichtbehinderten Kursteilnehmern „[...] Differenzenerfahrungen auslöst, die nicht zu ‚Perspektivenverschränkungen‘ führen, die für die eigene Identitätsentwicklung für relevant und interessant angesehen werden, sondern zu Abgrenzung und Ausgrenzung“ (Lindmeier 2003, S. 191).

Wie lässt sich mit diesem Dilemma der inklusiven Erwachsenenbildung umgehen? Könnte die „Kunst der ästhetischen Bildung“ im Sinne von Jörg Zirfas ein Weg sein, Menschen mit und ohne Behinderung in inklusiven Settings der Erwachsenenbildung zusammenzuführen? Mit Zirfas lassen sich „Differenzenerfahrungen“ von Kursteilnehmenden als „Fremdheitserfahrung“ deuten, die letztlich auf die Kontingenz als einen für „die Moderne zentralen Sachverhalt“ zurückverweisen (vgl. Zirfas 2019, S. 10).

Die Kunst der Ästhetischen Bildung und ein Beispiel performativer Alphabetisierung

Wenn das Selbst- und Weltverhältnis des modernen Menschen von Unbestimmtheit, Unübersichtlichkeit und Kontingenz geprägt ist, wenn Erfahrungen von Krisen, Irritationen und Fremdheit (des Anderen, aber auch der Fremdheit in sich selbst) gemacht werden, auf die der Einzelne Antworten finden soll, dann muss sich die Erwachsenenbildung auch diesen Themen stellen und dazu beitragen, Grundlagen für den erforderlichen Umgang mit Kontingenz zu vermitteln. Ästhetische Bildung scheint dafür ein geeigneter Ort und Kunst der geeignete Gegenstand zu sein, um sich mit Fremdheitserfahrungen auseinanderzusetzen.

In der Kunst ist Kontingenz bereits präsent. Somit kann im Umgang mit Kunst zugleich auch der Umgang mit Kontingenz eingeübt werden. Die Künste werden hier als Muster der Erzeugung von Kontingenz, aber auch als Muster der Kontingenzbewältigung verstanden. Der Stellenwert inklusiver ästhetischer Erwachsenenbildung soll im Folgenden an einem Beispiel aus der inklusiven Theaterarbeit verdeutlicht werden.

In der „Kunst der Ästhetischen Bildung“ geht es nicht nur um eine „ästhetische Alphabetisierung“ (ebd. S. 7), die sich kognitiv mit den symbolischen Systemen auseinandersetzt, in denen wir aufwachsen, sondern darüber hinaus auch um eine performative Alphabetisierung, mit der ein leibliches Verstehen gemeint ist. Hierbei geht es „zentral um Leibesübungen, d.h. um eine verkörperlichte Handlungsfähigkeit“ (ebd., S. 8). Das körperliche, sprachliche, emotionale

und soziale Können wird durch Mimesis, in Wiederholungen und Übungen erlernt. „Kunst verstehen heißt, sie körperlich ausdrücken zu können“. „Letztlich zielt dieses Können Lernen der Kunst auf eine Virtuosität“ – und spielt sich an den Grenzen des eigenen Könnens ab: „Ästhetische Bildung ist unendliche Arbeit am eigen leiblichen Ungenügen“ (ebd., S. 8.)

Am Beispiel des inklusiven Tanztheaters *eigenart*, einem Angebot der inklusiven Erwachsenenbildung in Osnabrück, lässt sich diese performative Alphabetisierung konkretisieren. In der Broschüre von *eigenart* (McCall 2017) werden wichtige Techniken sowie Übungs- und Trainingsformen dieses Tanztheaters erläutert:

- *Eine Technik heißt Übersetzen*
Oft werden Wörter in eine andere Sprache übersetzt. Beim Tanzen werden Bewegungen in andere Körperteile übersetzt, Sie behalten aber [...] dieselbe Bedeutung.
Ein Beispiel für das Übersetzen:
Eine gehende Tänzerin springt mit den Füßen in die Luft. Eine Tänzerin im Rollstuhl übersetzt diese Bewegung. Sie lässt die Vorderräder ihres Rollstuhls springen oder sie wirft ihre Arme in die Luft und lässt diese ‚springen‘ (ebd. S. 8).
- *Technik „Gemeinsamer Nenner“*
In einem Bühnenstück gibt es [...] einen Teil, der von allen gleich getanzt wird. Dieses ‚gleich tanzen‘ muss gelernt werden. Die Technik dafür heißt *Gemeinsamer Nenner*. Dabei sucht die Gruppe nach *Gemeinsamkeiten in der Bewegung*. Die Besonderheiten von einzelnen Personen werden übernommen (ebd., S. 8 f.).

- *Improvisationen, z.B. zum Thema Spiegel:*
Die Trainerin macht etwas vor und alle machen die Bewegung mit. Sie spiegeln die Bewegung wie ein Spiegelbild. Die Trainerin achtet auf den gemeinsamen Nenner. In der Improvisation treffen wir immer wieder auf neue Partner. Wir stellen uns gegenüber: wie ein Spiegelbild. Jeder kann führen! (ebd., S. 16)

Das performative Moment bietet behinderten wie nichtbehinderten Kursteilnehmern sehr gute Anknüpfungspunkte, um sich mit Kunstwerken und damit einhergehenden Fremdheitserfahrungen auseinanderzusetzen.

In der inklusiven Erwachsenenbildung geraten Teilnehmende mit Behinderung immer wieder unversehens in die Rolle, mit ihren möglicherweise nicht erwarteten Verhaltensweisen Fremdheitserfahrungen bei den nichtbehinderten Teilnehmenden auszulösen, die von diesen meist nicht als Differenz zu ihren eigenen standardisierten Erwartung wahrgenommen werden, sondern als Eigenschaft eines befremdlichen Gegenübers, das Angst erzeugt. Ästhetische Bildung kann ein geeigneter Weg sein, diese Fremdheitserfahrungen aufzugreifen und zu Anknüpfungspunkten zu machen, die den (nichtbehinderten) Teilnehmenden die Gelegenheit zu bieten, ihre Fremdheitserfahrungen zu reflektieren.

Ästhetische Bildung als Kunst und als Selbstbildung

Wie deutlich gemacht wurde, lässt sich die Kunst der Ästhetischen Bildung nicht

einfach als Lehre vermitteln, sondern es geht um den (selbst-)reflexiven Umgang mit Kunst. Hierbei rückt die Wahrnehmung von Fremdheit, von Unverfügbarem und Kontinenz ins Zentrum. Es geht um den Prozess der Ästhetischen Bildung als einer Selbstbildung des Subjektes.

Eine im Sinne der Kunst der Ästhetischen Bildung gelingende Transformation des Selbst- und Weltverständnisses seitens der Teilnehmenden kann zu einer Veränderung der Wahrnehmung führen. Allerdings besteht immer auch die Gefahr, dass pädagogische Inklusion auch in der ästhetischen Bildung von anderen strukturellen Einflüssen überlagert wird, dass sie letztlich funktionalisiert wird – z.B. im Interesse eines Organisierens der Zusammenführung von behinderten und nichtbehinderten Teilnehmern in einem Kurs.

In diesem Zusammenhang besteht die Gefahr, Menschen mit Behinderung – analog zum Gegenstand Kunst – als das Fremde, das Nichterwartete, das Kontingente wahrzunehmen, mit dem die nicht behinderten Personen konfrontiert werden. Letztlich würden dadurch Teilnehmer mit Behinderung dazu funktionalisiert, den nichtbehinderten Teilnehmern durch die Konfrontation Fremdheitserfahrungen zu ermöglichen. Mit einer solchen Verobjektivierung ginge auch die Zweckfreiheit als Legitimationsbasis für die Kunst der Ästhetischen Bildung verloren. Ein bildender und weiterführender Umgang mit Kontingenz wäre dann nicht mehr gegeben.

Ästhetische Bildung als Kunst aufzufassen, das bedeutet vor allem, dass die Umsetzung einer solchen Bildung nur in einer Form gelingen kann, die Fremdheitserfahrungen der Teilnehmenden

zulässt und zugleich zur Transformation ihrer Erfahrungen beiträgt. Diese Bildung kann nur in einem Kontext erfolgen, in dem Ästhetische Bildung permanent thematisiert bleibt als Auseinandersetzung mit und in Bezug auf Kunstwerke als Gegenstand, auf die teilnehmenden Personen ohne und mit Behinderung sowie auf die Kursleitung.

Literatur

- Lindmeier, Christian (2003): Integrative Erwachsenenbildung. Auftrag – Didaktik – Organisationsformen. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. 10. Jg., H. 4, S. 28-35.
- McCall, Tamar: „Wenn ich tanze, fühle ich mich frei!“. Inklusives Tanztheater. Das Tanztheater eigenart der Hochschule Osnabrück. Bildungsmaterial für inklusive Kursangebote. Hrsg. v. der Hochschule Osnabrück. Osnabrück 2017. Im Internet: www.hs-osnabrueck.de, [Stichwort: eigenart](http://www.hs-osnabrueck.de/Stichwort/eigenart).
- Zirfas, Jörg (2019): Die Kunst der ästhetischen Bildung, in diesem Heft, S. 3-13.

Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann
Professor der
Geistigbehindertenpädagogik i.R.
karl-ernst.ackermann@gmx.de



Dr. Eduard Jan Ditschek
Volkshochschuldirektor i.R.
ditschek@geseb.de



Christian Mürner

Soziale Skulptur und ästhetische Erfahrung

Am Beispiel der Hamburger Atelieregemeinschaft „Die Schlumper“ und der „Galerie der Schlumper“

„Schlump, der unvermutete Glücksfall“

Der Name der Atelieregemeinschaft „Die Schlumper“ geht zurück auf die Straße „Beim Schlump“ in Hamburg, in der sich das erste Atelier der Künstler_innen befand. „Schlump“, heißt es im Deutschen Wörterbuch der Brüder Grimm, ist der „unvermutete Glücksfall“. Ein „Schlumper“ meint ursprünglich jemanden mit einem alten, schmutzigen Anzug. Das heißt, er erscheint nach dem üblichen Klischee wie ein Künstler, dessen Kleidung ein wenig nachlässig und noch mit Farbe bekleckert ist. Die Arbeitskittel und Schürzen der Schlumper sehen auch so aus. Die Frauen und Männer mit unterschiedlichen Behinderungen sind jeden Werktag von 9 bis 16 Uhr im Atelier aktiv. In der Kunst spielt ihr Handicap kaum eine Rolle. Die Kunst ist offen und bereit, neue ästhetische Erfahrungen anzuerkennen.

„Die Schlumper“ sind eine 1980 von dem Hamburger Künstler Rolf Laute (1940–2013) gegründete Atelieregemeinschaft. Der Ursprung der Schlumper liegt in der Idee Lautes, an einem Wandbild im Wilfried-Borck-Haus, einem Wohn- und Arbeitshaus der damaligen „Alsterdorfer Anstalten“ in Hamburg, künstlerisch begabte Bewohner_innen zu beteiligen. Die selbstbestimmte und freie künstlerische

Tätigkeit ist das Grundprinzip der Atelieregemeinschaft. Alle der zur Zeit 30 Künstler_innen zwischen 20 und 70 Jahren haben einen eigenen Stil und eigene Themen.

Mit Hilfe des 1985 gegründeten gemeinnützigen Vereins „Freunde der Schlumper“ und der damaligen Behörde für Arbeit, Gesundheit und Soziales entstand 1993 das Arbeitsprojekt „Schlumper von Beruf“. Damit erhielten „Die Schlumper“ die Chance, aus ihrer Berufung und ihren besonderen Fähigkeiten einen Beruf zu machen. Die Schlumper sind also Künstler_innen von Beruf, sozusagen freischaffende Festangestellte. Um die Zukunft der Arbeitsplätze der Schlumper zu sichern, hat der Verein 2002 die Trägerschaft des Projektes „Schlumper von Beruf“ der Evangelischen Stiftung Alsterdorf und ihrem Werkstattbereich alsterarbeit gGmbH übertragen. Das Atelier befindet sich heute in der Alten Rinderschlachthalle in Hamburg-St. Pauli (www.schlumper.de).

Der Verein „Freunde der Schlumper“ ist Eigentümer und verantwortlich für den Bestand der „Sammlung der Schlumper“. Damit bleiben ausgewählte, einzigartig künstlerische Arbeiten der Schlumper, vor allem auch der inzwischen verstorbenen Künstler_innen, in ihrer Bandbreite erhalten. Sie werden ausgestellt in der vom Verein und der Hans-Kauffmann-Stiftung

2014 gegründeten gGmbH „Galerie der Schlumper – Forum für Kunst und Inklusion“. In einem galeriepädagogischen und inklusiven Rahmen werden in den Räumen auch Gruppen-Workshops für Schüler_innen oder andere Interessierte durchgeführt. Diese Kunstvermittlung ermöglicht Begegnungen mit den Künstler_innen und ihren Werken.

Seit 1995 besteht zudem das Kooperationsprojekt „Louise Schroeder Schule und die Schlumper“ in Hamburg-Altona. Anlass für das Projekt war der Auftrag zur künstlerischen Ausgestaltung eines ehemaligen, historischen Schulgebäudes. Diese gemeinsam von den Kindern und Schlumpfern im Projektalltag entwickelte und ausgeführte Gestaltung wurde 1997 eingeweiht, besteht heute aber nicht mehr, weil das Schulhaus zu einem Wohnhaus umgebaut wurde. Im Mittelpunkt der „Schule der Schlumper“ steht weiterhin die gemeinschaftliche gestalterische Tätigkeit der Schlumper mit den Schüler_innen der Louise Schroeder Schule, einer Ganztagsgrundschule mit Integrationsklassen im multikulturellen Stadtteil Altona-Altstadt. Die „Schule der Schlumper“ ist auf der „Landkarte der inklusiven Beispiele“ des Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen verzeichnet.

Soziale Skulptur

Anna Pongs-Laute, die heutige künstlerische Leiterin, und die Kunstassistent_innen wirken als Vermittler_innen für die kreative Atmosphäre der Ateliergemein-

schaft „Die Schlumper“ und deren Arbeiten. Die individuellen Ausdrucksweisen der Künstler_innen werden unterstützt und begleitet. „Ich sitze mittendrin in einer sozialen Plastik. Dieser Organismus, um mit Beuys zu sprechen, ist sozial, ist Skulptur, und in jeder erdenklichen Hinsicht Kunst“, hat Rolf Laute gesagt (Laute 2005, S. 20). Da diese Aussage am Schluss eines Gesprächs steht, wurde nicht nachgefragt, was denn diese „soziale Skulptur“ bedeutet, was sie heißt im Zusammenhang der Schlumper. Der Hinweis auf Joseph Beuys reicht aus. Dessen „erweiterter Kunstbegriff“ ist eine gelungene Erklärung.

Nach Joseph Beuys betreffen Äußerungen im Bereich der Kunst die „menschliche Existenzform schlechthin“ (Murken 2006, S. 9). Berühmt ist seine Maxime „Jeder Mensch ein Künstler“. Doch heißt das in seinem Verständnis nicht, dass jeder machen kann, was er will, denn dann, wie Beuys sagt, „wird's bestimmt ein großer Salat. Wenn man sich nicht an eine innere Gesetzmäßigkeit der Dinge hält, dann wird niemals eine Qualität daraus entstehen – also niemals eine Gestalt wird daraus werden“ (Bodenmann-Ritter/Beuys 1988, S. 114f). Mit der „inneren Gesetzmäßigkeit“ meint Joseph Beuys nicht nur die individuelle Sicht auf die Dinge, sondern eine allgemeine Vorstellung. Diese zeigt sich oft im Gegensatz zwischen Vergangenen und Zukünftigem, zwischen der Verletzlichkeit und der Leidenschaft oder zwischen Erwartungen und Ergebnissen.

Eine Vermittlung oder Kooperation zwischen diesen Gegensätzen ermöglicht die Beteiligung. Diese vermeidet möglichst Barrieren. Das Kunstkonzept von Joseph Beuys ist auf Befähigung

ausgerichtet, und zwar sowohl für die Kunstschaffenden wie für die Kunstbetrachtung. Hier kommen die „Heilkräfte der Kunst“ (Murken 2006) zum Zug. Und hier klingen auch therapeutische Aspekte an, die im Zusammenhang der Malerei oder künstlerischen Arbeit von psychisch kranken und behinderten Menschen oft genannt werden. Aber nach Joseph Beuys ist dies nicht wie üblich allein an der Medizin orientiert, sondern Kunst als „Heilmittel“ oder „Hilfsmittel“ entspricht der Befreiung von „unkreativen Zwängen“ (Murken 1979, S. 35).

Zur Entwicklung von künstlerischen Fähigkeiten und Möglichkeiten gehört nach Joseph Beuys Interesse, Lust und „gegenseitige Erfahrungen“ (vgl. Murken 2006, S. 13). In Anlehnung an die Fluxusbewegung (eine Kunstrichtung der 1960er Jahre – flux = fließend) begreift Beuys die Kunst als einen Prozess der Einbeziehung. Es geht ihm um den „Beteiligungscharakter“: „Wenn man das konsequent durchdenkt, dann kommt man zur sozialen Skulptur“ (Beuys zit. nach Harlan/Rappmann/Schata 1984, S. 23).

Wie ein Besuch im Atelier vorstellbar ist

Partizipation und Inklusion betreffen alle Einzelnen im sozialen Geschehen. Daran erinnert die zitierte Äußerung von Rolf Laute, dass er „mittendrin in einer sozialen Plastik“ sitze. Das neue Verständnis sowohl der Kunst als auch des Handicaps (nach der UN-Behindertenrechtskonvention) führt dabei zu einer weiteren Erklärung der „sozialen Skulptur“. Wer einmal die Ateliergemeinschaft „Die Schlumper“ besucht hat, wird dies bestä-

tigen. Wer das Atelier der Schlumper betritt, bemerkt sofort: Die Neugier der Besucher_innen auf die Kunst, wird von den Künstler_innen mit der Neugier auf die Besucher_innen beantwortet. Wie werden diese reagieren? Doch fast gleichzeitig bleiben die Künstler_innen konzentriert bei ihrer kreativen Arbeit, während die Betrachter_innen nach Antworten für ihren ersten intensiven Eindruck der künstlerischen Atelieratmosphäre suchen. Ähnlich wie bei den von Beuys zum Teil provokativ verwendeten, in der Kunst geringgeschätzten Materialien wie Filz, Fett, Wachs oder Wolle stößt man in der Ateliergemeinschaft der Schlumper auf bisher kaum beachtete Einfälle, Formen, Fantasien und Beziehungen.

Wie ein Besuch im Atelier vorstellbar ist: Martin Gertler (geb. 1971) begrüßt mich freundlich lächelnd, „Hey“, und klatscht meine Hand ab. Doch rückt er schon wieder ein wenig auf Distanz. Während ich mich umschaue, merke ich, wie Gertler doch meistens in meiner Nähe stehen bleibt. Erst mit der Zeit fällt mir auf, dass er darauf wartet, dass ich frage, woran er denn gerade male. Darauf läuft er rasch zu seiner Staffelei. Ich folge ihm. Auf einem großen Brett ist ein grobes Packpapier fest aufgezogen. Martin Gertler sitzt an einer Vorzeichnung mit Bleistift. Es sind kleine feine sich gleichende Figuren zu erkennen. Kopf, Hals, Oberkörper. Manchmal auch mit Beinen. Oder mit Armen oder mit Flügeln. Manche tragen Hüte oder Frisuren. Umrisse von Häusern und Mauern. Buchstaben. Manchmal sein Name: „Martin“. Die Bäume haben eine einseitig, Äste ausschlagende Form.

Meine plumpe Frage, was das darstelle, beantwortet er nicht, meine Auf-

zählung der Motive mit einem freundlichen Kopfnicken oder Kopfschütteln, was mich zu weiterem Raten verleitet. Dann weist Martin Gertler manchmal auf ein Buch und sucht darin das Bild, das er als Anregung oder Vorlage verwendete. Die Grundzüge stimmen überein, aber ich würde nie von Martin Gertlers Bild auf die Vorlage schließen. Er hat diese in eine „innere Gesetzmäßigkeit“ übertragen. Die Komposition hat eine klare Struktur. Das Arrangement der Häuser erscheint wie eine Gemeinschaft von Figuren. Obwohl geradeaus angeordnet, erzeugen sie Bewegung im Bild.

Magid Ajjane (geb. 1978) sitzt an seinem angestammten Platz in der Mitte des Ateliers. Aufmerksam arbeitet er an seinem Bild. Auch das Klebeband,

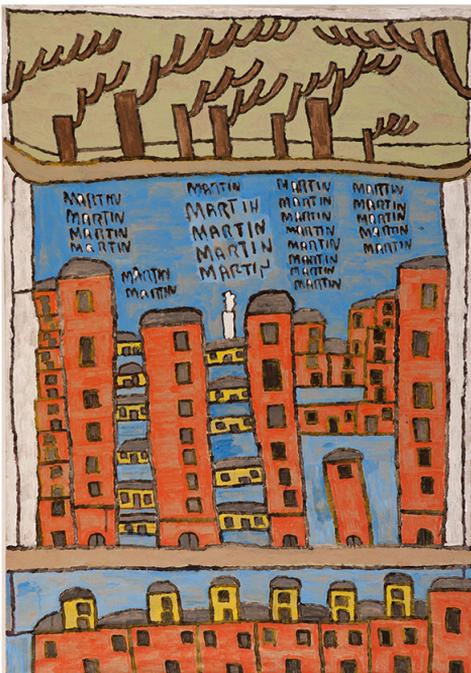


Abb. 1: Martin Gertler: Ohne Titel, Dispersionsfarbe, 100 x 70 cm, 2011. © Freunde der Schlumper e.V., Hamburg 2012.



Abb. 2: Magid Ajjane: Ohne Titel, Edding, Collage, 45 x 58 cm, 2009. © Freunde der Schlumper e.V., Hamburg 2012.

das sein Blatt fixiert, bezieht er in sein Motiv mit ein. Der Rahmen gehört zum Bild, Begrenzungen lässt er sich bei seinen oft gegenstandslosen Gestaltungen nicht vorgeben. Kurz blickt er auf, was so um ihn geschieht. Manchmal habe ich den Eindruck, schaut er eher freundlich skeptisch, aber stets interessiert. Weiter zieht er seine Linien ganz sorgsam und setzt farbige Punkte gemächlich nebeneinander. Er kann jedoch wütend werden, wenn sein Blatt am anderen Tag nicht wieder vorliegt oder die Situation sich verändert hat, dann kann er sein angefangenes Blatt auch zerstören.

Diese Situationsschilderungen beziehen sich bewusst auf Künstler der Schlumper, die Betrachter_innen vor den Bildern allein lassen, also keine Auskunft geben. Auf jeden Fall sagen sie selten etwas zu Besucher_innen von außerhalb. Auch Künstlerinnen wie Stefanie Bubert (geb. 1976) könnten ähnlich beschrieben werden. Während andere der Künstlerinnen, wie z.B. Katharina Ellrich (geb. 1964) oder Rabka Mehr (geb. 1983), zu ihren Bildern oder Objekten rätselhaft

Bestimmtes erzählen. Oder Malte Kaiser (geb. 1959) kommentiert gar: „Bei meinen Kollegen Horst Wäßle (geb. 1954) und Bernhard Krebs (geb. 1951) zum Beispiel, da kann man wirklich sehen, wie künstlerisch die Linien sind, die sie machen, archaische, kraftvoll sprechende Linien, sie schöpfen die aus ihrer inneren Tiefe.“ Die Schilderungen und Bildbeschreibungen sind jedoch in der Regel solche der Außensicht. Die Innensicht stellen die Bilder selbst dar. Die Betrachtung bekommt hier eine Aufgabe. Diese sollte sich nicht nur an Annahmen über biografische Ursprünge festhalten.

Aus der lückenhaften Darstellung der alltäglichen Umgangs- und Arbeitsweisen der Schlumper sowie aus den Ansätzen der Bildbeschreibungen ergeben sich eine Reihe „unkreativer Zwänge“. Ist es wichtig zu erwähnen, dass die Bilder von Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen gemalt wurden? Welche Rolle spielt diese Feststellung? Beinahe schon die Frage teilt eine Rolle zu, statt sie in Zweifel zu ziehen. Die Feststellung beschränkt sich auf die soziale Begutachtung, doch die ästhetischen Erfahrungen und künstlerischen Ausdrucksweisen kommen dabei zu kurz. Mit der Betrachtung der Bilder aber soll andererseits auch nicht die Biografie „weltentrückt“, also mystifiziert oder tabuisiert werden. In der offenen Herangehensweise kann es gelingen, dass die „soziale Skulptur“ beides ohne Verluste verbindet. „Schlumper“ heißt, es geht um Kunst und möglicherweise im Nebeneffekt um eine soziale Dimension, nicht umgekehrt „um einen sozialen Zweck, der durch die Kunst vermittelt werden soll“ (Oberender 2015).

Einblick in Ausstellungen

Erfahren Betrachter in einer Ausstellung, dass die Bilder von Künstler_innen stammen, die sozial bzw. administrativ als „kognitiv behindert“ gelten, neigen sie dazu anzunehmen, dass die Bilder eher zufällig und unvermittelt entstanden sind. Dies scheint zudem unabhängig von der Anerkennung der malerischen Kompetenz (vgl. Mürner 2005), denn die Malerei von Menschen mit Behinderung wurde bisher von der kulturgeschichtlichen Tradition der Kunst getrennt. Dadurch verengte sich von vornherein das Verständnis und Verhältnis dessen, was „bildende Kunst und Behinderung“ genannt wird. Dagegen lässt sich anhand exemplarischer, konkreter wie abstrakter Anknüpfungspunkte die eigenständige Bedeutung des *bildnerischen Ausdrucks* darstellen. Im Zusammenhang von Paul Klees pädagogischen Schriften könnte man auch von „bildnerischem Denken“ sprechen (Klee 1990). Ohne die Biografie und die Lebensumstände der Künstler_innen außer Acht zu lassen, ist doch die Beziehung zwischen Bildern und Betrachtungsweisen entscheidend für die ästhetische Bildung und den Umgang mit der Kunst der Schlumper.

Die „Galerie der Schlumper“ hat das Ziel, in wechselnden Ausstellungen aktuelle Arbeiten der Ateliergemeinschaft, wie auch das Werk einzelner verstorbener Künstler_innen der Schlumper im Rahmen der unabhängigen, regulären Kunstszene zu präsentieren. Außerdem finden Ausstellungen in Kooperation mit Gastkünstler_innen mit und ohne Behinderung sowie im Dialog mit ihren Werken statt.

Die Ausstellungen stehen meistens unter einem bestimmten Thema, das sich im Lauf der Zeit aus dem auffallenden Vorliegen bestimmter Arbeiten ergibt. Die Ausstellungen – sobald ein Thema feststeht – betrachten die Schlumper als ihre Angelegenheit und beginnen nun noch speziell dazu zu produzieren, Bilder oder Objekte herzustellen, die dann unter Umständen gezeigt werden, auch wenn manchmal gelungene Bilder für eine Publikation zu spät entstehen. – Ähnlich anregend sind gemeinsame Reisen, von denen Motive manchmal monatelang die malerische Arbeit bestimmen und in immer neuen Varianten auftauchen.

Bei den Ausstellungseröffnungen oder in den festgelegten Öffnungszeiten sind oft manche Künstler_innen anwesend, halten bei Gelegenheit eine Rede oder sprechen mit den Besucher_innen über ihre Arbeit und ihre Bilder. Sie geben Anregungen für thematische Ausstellungen, und durch Kontakte mit Initiativen kommt es vor, dass sie selbst privat Ausstellungen organisieren, das ist aber abhängig von der Persönlichkeit des Künstlers/der Künstlerin und vom Arbeitsvertrag mit der Ateliergemeinschaft.

Die erste Ausstellung 2014 in der neuen „Galerie der Schlumper“ warf einen Blick zurück in die Anfänge der Ateliergemeinschaft. (Die Schlumper haben auch die Jahre davor schon regelmäßig Ausstellungen gemacht, die im Atelier stattfanden.) Die Eigenart der Kunst der Schlumper besteht aber ebenso in der Überraschung, im Blick nach vorn. Gezeigt wurden also neben Arbeiten bereits verstorbener Künstler_innen aus den Gründungsjahren der Ateliergemeinschaft auch Werke, die in den letzten Jahren von einer neuen Generation von

Künstler_innen des Ateliers geschaffen wurden und die einen Ausblick in die Zukunft boten.

In einer Gruppenausstellung mit dem Titel „Outdoor“ präsentierte die „Galerie der Schlumper“ unterschiedliche künstlerische Positionen, Malerei, Zeichnungen, Druckgrafik, Fotografie und Objekte, die sich thematisch mit dem „Draußen“, mit der Landschaft in der Stadt sowie in der Natur, beschäftigten. Dies bot auch die Gelegenheit „abstrakte“ Bilder zu zeigen. Neben Künstler_innen der Ateliergemeinschaft „Die Schlumper“ waren auch zahlreiche weitere Hamburger Künstler_innen im Sinn einer inklusiven Ausstellung vertreten, ohne die Unterschiede der Person durch ein Schildchen bei den Bildern zu kennzeichnen. Außerdem kooperierte die „Galerie der Schlumper“ mit der „Kunstwerkstatt 18“ des Forensischen Therapiezentrums in Hamburg-Ochsenzoll.

Auf die Frage: Warum ist Landschaft schön? antwortete der Schlumper-Künstler Benjamin Binder (geb. 1989) wie folgt: „Der Harz gefällt mir deswegen gerne, weil das ein Gebirge ist, und Gebirge gefällt mir deswegen gerne, weil das in Richtung Himmel geht, in Richtung aufwärts weg, und da ist es nämlich so, dass mich der Himmel interessiert, weil ich ja früher auch in der geistigen Welt war und immer so viel mit Schutzengeln zu tun habe, und die Landschaft im Harz ist so schön, weil das rauf und runter geht, das ist für mich so wie im Paradies ...“

Ein weiteres Thema einer Gruppenausstellung war die „Serielle Kunst“: Die Beschäftigung mit immer wiederkehrenden Motiven in einzelnen Arbeiten lässt das Einzelwerk austauschbar erscheinen, die „Serie“ ist erst in einer Gesamt-



Abb. 3: Benjamin Binder: *Weinende Biene*, Wachskreide, 49,5 x 49,5 cm, 2011. © Freunde der Schlumper e.V., Hamburg 2012.

schau zu erfassen. Dennoch bleibt jedes Bild eigenständig und bei der Betrachtung der aufeinanderfolgenden Bilder wird stets nach kleinen Veränderungen oder größeren Abweichungen gesucht. „Alles wiederholt sich nur im Leben / Ewig jung ist nur die Phantasie“, dichtete Friedrich Schiller (An die Freude, 1802).

Dann war das „Perspektivy Art Studio“ aus St. Petersburg in der „Galerie der Schlumper“ zu Gast, da die Schlumper schon 2013 zusammen mit dieser Atelieregemeinschaft in St. Petersburg ausgestellt hatten. Drei der Künstler plus Assistenten aus St. Petersburg verbanden die Ausstellung mit einem einwöchigen Arbeitsaufenthalt im Atelier der Schlumper.

Ein Thema muss nicht allein inhaltlich bestimmt sein, sondern kann auch von den künstlerischen Arbeitstechniken ausgehen. So fand eine Ausstellung mit dem Titel „Akrobat im Leben“ zu Papierarbeiten und Collagen statt. Papierarbeiten, Collagen und Materialbilder gehören zu den populärsten Werken der

Kunst überhaupt. In Sammlungen, in aktuellen Arbeiten der Schlumper und der Kunstwerkstatt 18 fanden sich diese ausdrucksstarken Klebebilder und Montagen, Scheren- oder Cutterschnitte, vor allem von Nicole Schmuhl (geb. 1979). Sie verdeutlichten das Ursprüngliche, das Fantasievolle, die Komplexität und die Vielfältigkeit der Arbeitsweisen. Der Titel stammt aus einer Collage von John Elsas (1851-1935) mit der Unterzeile: „er ist ein Akrobat im Leben, und das ist ein Künstler eben.“ Aus der Sammlung Florence G., Bremgarten/CH, konnten einige Collagen des autodidaktischen, vergessenen Künstlers John Elsas ausgeliehen werden (vgl. Kunze 2014).

Eine besondere Ausstellung hatte den Titel „Farbe“ und zeigte in erster Linie zwei Objekte: Den Nachbau des offenen Atelierraums des Schlumpers Tongtad Mahasuwan (geb. 1978) und mit demselben Grundriss eine bewusst geschlossene Rauminstallation des Bremer Künstlers Daniel Behrendt (geb. 1980). Auf den ersten Blick konnten die Positionen und die Herangehensweise der beiden Künstler an ihre Arbeit nicht gegensätzlicher sein. Inhaltlicher Schwerpunkt von Behrendts Arbeit ist die Darstellung von kargen Fassaden als Portraits von Örtlichkeiten, die mitunter in raumbezogene Installationen umgesetzt werden. Mahasuwans Atelier wirkt dagegen wie ein tachistisches Gesamtkunstwerk. Beide jedoch, Behrendt und Mahasuwan, verbindet eine im Ergebnis verwandte Leidenschaft für die Materialität des Mediums Farbe. Oberflächenstrukturen und Farbklänge schaffen eine Verbindung beider Werke. Die massiven Öl-Farbschichten Behrendts und die Farbstrukturen Mahasuwans veranschaulichen

dies und schaffen die Möglichkeit mit der direkten Konfrontation dieser Materialität bei der Betrachtung und dem durch den Geruchssinn wahrnehmbaren oder durch Bekleckern eher ärgerlichen Umgang mit der noch nicht trockenen Farbe (vgl. www.schlumper.de/galerie/archiv).

Die Auswahl der Bilder für eine Ausstellung oder die Beurteilung der künstlerischen Qualität ist komplex und unterliegt vielfältigen sozialen oder ästhetischen Einflüssen und Erwartungen. Kriterien sind nicht einfach anzuwenden, obwohl welche im Hintergrund wirksam sind, z.B. die Orientierung an anderen, zeitgebundenen oder historischen Bildern und der Bezug auf die Realität oder die Fantasie, die Malweise oder die biografische Bedeutung.

Ästhetische Erfahrung

„Was erwartet man von der Kunst?“, lässt sich mit dem französischen Künstler Jean Dubuffet (1901-1985) fragen und antworten: Ursprüngliches und Wahrhaftiges, nichts anderes, keine simple Dekoration. Nach Dubuffet ist es nicht einfach, zu sagen, das ist Kunst in der Rohform, Art brut, und das ist „falsche Affenkunst“. Er betrachtet die Art brut eher „als einen Wind, der mehr oder weniger stark bläst, an dem viele mitwirken“. (Dubuffet 1959, zit. nach Presler 1981, S. 168f.) Jacques Flach sah 1979 – just zu der Zeit als „Die Schlumper“ erstmals öffentlich in Erscheinung traten – für die Art brut eine düstere Zukunft voraus, denn von ihr werde „nur ein Museum“ übrigbleiben. Das kann heißen, dass keine Art brut mehr entsteht. Dagegen schrieb das Kunstmagazin „Art“ in seiner Ausgabe 4/2002, die Hambur-

ger Ateliergemeinschaft „Die Schlumper“ male „neue Art Brut“. Die kulturelle Karriere und künstlerische Konstanz der Schlumper ist Resultat ihres Pendelns zwischen unbefangener Herangehensweise und der Zugehörigkeit zur Welt. In vielen Arbeiten der Schlumper findet sich etwas Archaisches und zugleich Zeitgemäßes, das die Konventionen herausfordert. Im Lauf der Zeit veränderte sich der Umgang mit Art brut, so wie Dubuffet selbst sagte: „Als ich begann Art brut zu sammeln, war das wie ein verschlammtes, dreckiges, ungeschicktes Bauernmädchen zur Tochter zu haben. Heute treffe ich sie wieder, gut gekleidet, geschminkt, mit hohen Absätzen“ (Dubuffet, zit. nach Flach 1979, S. 43).

Doch die von Dubuffet genannte Mitwirkung ist beschränkt, denn die Art brut, die Outsider Art oder „rohe“ Kunst“ („roh“ im Sinn von unabhängig), wird in der Kunstgeschichte in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts oft „verschwiegen, übergangen und bekämpft, belächelt, verachtet und verfolgt“ (Presler 1981, S. 7). Warum? Weil die Künstler_innen „unseren Kunst- und Kulturbegriff in Frage“ stellen. Dass die Werke dieser Künstler_innen nicht ausgerichtet sind auf einen Kunstbetrieb, also einer „inneren Freiheit“ folgen, löst Beunruhigung, dann aber auch Faszination aus.

Man kann mit Bettina Maassen fragen: „Ist der Begriff des Outsiders noch zeitgemäß?“ Darauf antwortet sie: „Der Bedeutung dieser Künstler wird er kaum mehr gerecht. Und überhaupt: eine Definition über den Ausschluss, der einer Zutrittsverweigerung gleichkommt, sollte obsolet sein. Andererseits ist ein Wandel im Begriff des ‚Outsiders‘ zu beobachten: Was ehemals Stigmatisierung bedeutete,

hat heute, da die Qualität dieser künstlerischen Werke zunehmend gewürdigt wird, Chancen Gütesiegel zu werden“ (Maassen 2006, S. 7).

Es geht nicht mehr um die Bestimmung der Kunst als zeitlos oder alternativ als beliebig (vgl. Klinger 2013, S. 17f.), sondern es gilt zu beachten, was eine Person, ein Künstler oder eine Künstlerin – ob autodidaktisch oder akademisch – macht, malt, gestaltet, welche Atmosphäre und Formen dabei entstehen, die dann die Betrachtung und Wahrnehmung „entnormalisieren“ (Laner 2018, S. 90f.), und eine „Horizontenerweiterung“ (Dietrich/Krininger/Schubert 2012, S. 67) ermöglichen. Dieses sowohl emanzipative als auch pragmatische Verständnis von Kunst lässt sich auf die ästhetischen Erfahrungen sowie auf biografische und soziale Situationen beziehen. Diese Situationen sind integrale Bestandteile der Beschreibung des künstlerischen Schaffens und der ästhetischen Praxis. Iris Laner notiert: „Ästhetische Bildung ist eine durch ästhetische Erfahrung ausgelöste (Selbst-)Transformation, die vor allem das sinnliche, leibliche und imaginative Tun und Sein betrifft“ (Laner 2018, S. 26). „Ästhetisch gebildet“ sind jedoch sowohl diejenigen, die Bilder oder Texte hervorbringen als auch jene, die Bilder oder Texte betrachten und versuchen zu verstehen (vgl. ebd., S. 9).

Museen und Galerien – z.B. in Frankfurt a.M., Hamburg, Heidelberg, Hannover, Karlsruhe, München, Gütersloh – haben bemerkt, dass diese Kunstform, dass sich die Art brut oder Outsider Art, reformiert und erneuert. In diesem Zusammenhang lässt sich nochmals die „Heilkraft der Kunst“ zitieren. Weil hier „heil“ nicht im Sinn von „heilen“, son-

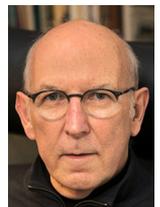
dern vor allem von „ganz“ und ganzheitlich verstanden wird, als echte, „ganze Kunst“ oder eben „in jeder erdenklichen Hinsicht Kunst“. Was Rolf Laute sagte, entspricht gewissermaßen einer Neuformulierung des antiken Sinnspruchs: *Das Leben ist kurz, lang währt die Kunst*. Im 21. Jahrhundert findet man die Aussage, wenn man so will, in der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006. Hier heißt es in Artikel 30, dass Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen die Möglichkeiten gegeben werden soll, „ihr kreatives, künstlerisches und intellektuelles Potenzial zu entfalten und zu nutzen, nicht nur für sich selbst, sondern auch zur Bereicherung der Gesellschaft“. Die künstlerischen Arbeiten der Hamburger Ateliergemeinschaft „Die Schlumper“ sind als eine solche gesellschaftliche Attraktion, als soziale Skulptur und ästhetische Erfahrung, zu begreifen.

Literatur

- Bildbeschreibungen (2012) – Die Schlumper, hrsg. v. Christian Mürner in Zusammenarbeit mit Rolf Laute. Hamburg.
- Bodenmann-Ritter, Clara / Beuys, Joseph (1988): Jeder Mensch ein Künstler, Gespräche auf der documenta 5/1972. Frankfurt a.M.
- Dietrich, Cornelia / Krinninger, Dominik / Schubert, Volker (2012): Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim.
- Flach, Jacques (1979): Eine Ablagerung von Schmerzen: Art brut. In: Kunstforum. 31, H. 1, S. 41-75
- Harlan, Volker / Rappmann, Rainer / Schata, Peter (1984): Soziale Plastik. Achberg
- Klee, Paul (1990/1956): Das bildnerische Denken. Basel.
- Klinger, Florian (2013): Theorie der Form. München.
- Kunze, Max (Hrsg.) (2014): John Elsas (1851–1935), seine Collagen, Aquarelle und Knittelverse. Ruhpolding u. Mainz.
- Laner, Iris (2018): Ästhetische Bildung. Zur Einführung, Hamburg.
- Laute, Rolf (2005): „In jeder erdenklichen Weise Kunst“. Interview. In: Die Schlumper. Kunst in Hamburg, Ausstellungskatalog Hamburger Kunsthalle. Hamburg,, S. 7-20.
- Maassen, Bettina (2006): Die anderen Bilder. In: Die anderen Bilder. Outsider und Verwandtes aus der Sammlung Hartmut Neumann. Hrsg. v. Museum der Stadt Ratingen. Ratingen., S. 7-9.
- Mürner, Christian (2005): Malerische Kompetenz. Bildende Künstler mit Behinderung. Herzogenrath.
- Murken, Axel Hinrich (1979): Joseph Beuys + die Medizin. Münster.
- Murken, Axel Hinrich (2006): Joseph Beuys. Heilkräfte der Kunst. Herzogenrath.

- Oberender, Thomas (2015): Kultur vergeht, Kunst besteht. 10. Dezember 2015. Im Internet: www.nachtkritik.de/index.php?option=com_content&view=article&id=11882:zehn-thesen-zur-entwicklung-von-kultur-und-kulturfoerderung-von-berliner-festspiele-intendant-thomas-oberender&catid=101:debatte&Itemid=84 (Stand: 06.08.2019)
- Presler, Gerd (1981): L'Art brut. Köln.

Dr. phil. Christian Mürner
Autor und Behindertenpädagoge
c.muerner@t-online.de
www.christian-muerner.de



Werkstatt-Gedanken

Statt einer Zusammenfassung der in diesem Heft versammelten wissenschaftlichen Texte zum Thema ästhetische Bildung veröffentlichen wir dieses Mal Wortmeldungen aus einer Schreibwerkstatt der Gold-Kraemer-Stiftung. Die selbst geschriebenen, also nicht diktierten Texte sehen wir als Dokumente und haben sie deshalb nicht redaktionell bearbeitet.

Blatt-Gold

Ästhetik

**EINFACHE
SPRACHE**

In diesem Heft geht es um Ästhetik. Das ist ein schweres Wort. Was ist Ästhetik? Das hat was mit Schönheit zu tun. Und das ist nicht so einfach. Denn: Was ist eigentlich schön? Was gefällt uns? Und was gefällt uns nicht?

Die Redakteur_innen von *Blatt-Gold* haben sich dazu Gedanken gemacht. Sie haben Texte über Ästhetik geschrieben oder diktiert. Und sie haben Fotos gemacht. *Blatt-Gold* ist die Schreibwerkstatt der Gold-Kraemer-Stiftung für Menschen mit Lernproblemen. Was sie denken und fühlen, schreiben sie an Laptops selbst oder diktieren es. Das kann man dann in Zeitungen und Magazinen lesen. Und im Internet, zum Beispiel auf Facebook. Anja Schimanke hilft ihnen dabei. Sie ist Journalistin.

Ralf Fassbender (selbst geschrieben)

Ästhetik Die Ästhetik ist ein breites tema. Sie kommt in den verschiedensten bereichen vor z.b bei der Schönheit. Dieses Tema ist weit verbreittet.

Ästhetische Chirurgie Manche Menschen sind mit sich selber unzufrieden. Deshalb gehen sie zu einem fachman der sie dann beraten kann . Dafür mus man die erlaubnis der Eltern einholen sonst kann keine OP beispiel ander Nase oder so pasieren. Es gibt aber auch andere sachen die damit was zutun haben Bilder Kleidung und auch Möbel Autos sind auch schön. Die Ästhetik macht Menschen glüglich Es besteht die gefahr wenn man nicht dem idial entspricht – Grade auch als Behinderter – ausgegrenzt zu werden. Ich finde Ästhetik ist ein tolles Tehma. Ich finde Musik schön sie verbindet die Menschen zu einer gemeinschaft die auch gerne Musik hören möchten oder wollen Ich finde nicht jede Musik ist Ästetisch. Es kommt ganz darauf an welche Musik.

Bettina Hoppe (diktiert)

Harmonie Ästhetik ist Geschmackssache. Sie kann bestehen aus Bildern, Bewegungen, Figuren, Statuen, Gebäuden, Melodien, Texten ...

Zum Beispiel ist Ballett für mich ästhetisch, wenn die Bewegungen mit der Musik übereinstimmen. Bilder sind für mich ästhetisch, wenn sie eine Stimmung oder Beschreibung darstellen. Melodien sind ästhetisch, aber nicht die Texte. Ästhetik ist für mich Harmonie, in Akustik und Sprache. Nacktfilme finde ich unästhetisch und gehören nicht ins Fernsehen.

Sascha Nowak (diktiert)

Altes und Neues

Für mich sind auch die Formen eines alten Autos ästhetisch. Wenn sie restauriert sind, find' ich sie klasse. Der Oldtimer ist von 1954 und ist zeitlos schön.

Toll finde ich auch alte Feuerwehrautos. Man kann sie zu einem Wohnmobil umbauen. Alte Segelschiffe gehören auch zu meinen Lieblingen.

Ich finde auch viele Bäume super. Besonders im Frühjahr, wenn sie blühen.



Alte Fachwerkhäuser sind auch toll. Sie sind meistens sehr alt und haben schon viel erlebt.

Wenn ich diese Gegenstände sehe, bin ich happy.

Cedric Eichner (selbst geschrieben)

Was mir gefällt

Mir Gefelt der Schriftschuk FON Gold Kremer Haus
Ser gut .weil mir di farpe gut Gefeld das gold und
mir Gefeld mir das bild mit der olianda busch met
susanne dar for warum weil das bild ser schön
ausid. Mein farad finde ich schön ales am mein
farad ist schön der schriff sug di tring flache Das
ales susamen ser gut ausid und das farad war ser
tuger gewesen won meiner oma bärpel



Schriftzug der Gold-Kraemer-Stiftung



Susanne vor dem Oleander



Cedric mit Fahrrad

© Fotos: Blatt-Gold

Gold-Kraemer-Stiftung
Paul-R.-Kraemer-Allee 100
50226 Frechen
info@gold-kraemer-stiftung.de

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Expertise für Erwachsenenbildung – Neues aus dem DIE

Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier besucht das DIE und betont die gesellschaftliche Relevanz der Erwachsenenbildung

Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier und seine Frau Elke Büdenbender waren am 15. Mai zu Gast im DIE. Sie informierten sich, wie Bildung für Erwachsene wirkt und wie sie verbessert werden kann. In einem offenen Gespräch mit Doktorandinnen und Doktoranden des DIE ging es unter anderem um regionale Ungleichheiten in der Weiterbildungsbeteiligung, um Möglichkeiten, bildungsferne Gruppen zu gewinnen, die Unterstützung von Lehrkräften sowie die Beiträge der Erwachsenenbildung für zivilgesellschaftliches Engagement und gesellschaftliche Integration.

Steinmeier besuchte auf Einladung der Leibniz-Gemeinschaft das DIE als zentrale Einrichtung für Wissenschaft, Praxis und Politik der Erwachsenenbildung. Josef Schrader, Direktor des DIE, sah in dem Besuch nicht nur eine Anerkennung der Arbeit des Instituts und seiner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, sondern auch all jener, die sich im vierten Bildungsbereich engagieren und als Teilnehmende oder Beschäftigte zum wachsenden Stellenwert der Erwachsenenbildung beitragen.



Marcus Hasselhorn (Sprecher des Forschungsverbundes Bildungspotenziale), Marlis Schneider, Diana Treviño-Eberhard, Peter Brandt, Ina Elisabeth Rüber, Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier, Elke Büdenbender, Josef Schrader (Direktor des DIE), Ewelina Mania, Fabian Rüter, Julia Sophia Granderath, Matthias Kleiner (Präsident der Leibniz-Gemeinschaft), v.l.

Quelle: DIE/Rothbrust

ESREA verlagert Sitz nach Bonn

Seit Beginn des Jahres 2019 ist Bonn der neue Sitz der European Society for Research on the Education of Adults (ESREA). Alexandra Ioannidou (DIE) übernimmt nach einer neuen Vereinsgründung nach deutschem Recht die Geschäftsführung der europäischen Forschungsgemeinschaft. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin befasst sich Ioannidou seit 2017 in der DIE-Stabsstelle Internationalisierung u.a. mit strategischen Fragen der internationalen Zusammenarbeit.

ESREA ist eine europäische Forschungsgesellschaft zur Förderung und Verbreitung empirischer und historischer Forschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung.



Die Verlagerung des Sitzes von ESREA nach Bonn ist ein Zeichen der Anerkennung und der internationalen Sichtbarkeit des DIE und schafft optimale Voraussetzungen für mehr Kooperation und Reputation des Instituts im europäischen Raum.

ESREA wurde 1991 gegründet und hatte ihren Sitz zuerst an der Universität Leiden in den Niederlanden und anschließend an der Universität Linköping in Schweden. Es ist das erste Mal, dass die Geschäftsführung von ESREA ihren Sitz in einer außeruniversitären Einrichtung hat.

Informationen zu ESREA: www.esrea.org, Kontakt: Dr. Alexandra Ioannidou

ioannidou@die-bonn.de

Was muss eine Lehrkraft wissen und können? In einer Pilotstudie wird die Praxistauglichkeit der Instrumente des Projekts GRETA getestet



Bisher fehlten in Deutschland Verfahren, um das Wissen und Können Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu definieren und sichtbar zu machen. Deshalb wurde im Projekt GRETA ein Strukturmodell der Kompetenzen erarbeitet, die für gute Lehre gebraucht werden. In einer Pilotstudie wird nun die Praxistauglichkeit des Verfahrens und der Instrumente erprobt.

GRETA – der Projektname steht seit 2014 für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen-

und Weiterbildung. Dieses Verfahren soll Lehrenden zum einen ermöglichen, ihre bereits erworbenen Kompetenzen zu identifizieren und validieren zu lassen. Anders als im formalen Bildungssystem haben sie ihre pädagogischen Kompetenzen in der Regel über „learning by doing“ erworben. Mit dem Validierungsinstrument PortfolioPlus haben sie ab sofort die Möglichkeit, ihre Kompetenzen sichtbar zu machen und anerkennen zu lassen. Weiterbildungseinrichtungen können das Modell nutzen, um die Kompetenzen ihres Personals konsequent fortzuentwickeln. Zudem bietet es Orientierung für Train-the-Trainer-Fortbildungen. Mit diesen verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten trägt GRETA der Vielfalt in der Weiterbildung Rechnung und baut eine Brücke von der Theorie in die Praxis. Langfristiges Ziel ist, den Status Lehrender zu erhöhen.

Die ersten 30 Gutachterinnen und Gutachter wurden bereits geschult; so können Lehrende ab sofort ihre Kompetenzen mit dem GRETA Instrument PortfolioPlus validieren lassen. Weiterbildungseinrichtungen aus dem gesamten Bundesgebiet haben bereits angefangen, die Instrumente zu nutzen. Noch bis November 2021 werden die GRETA-Produkte und Instrumente in verschiedenen Settings pilotiert und weitere Partnerschaften mit Weiterbildungseinrichtungen etabliert. Weitere Gutachterschulungen sind geplant. Interessierte können sich melden über greta@die-bonn.de.

Informationen zum Projekt Booklet und auf www.die-bonn.de/greta und im Booklet: www.die-bonn.de/docs/GRETA_Booklet_210x297_4C_rev26_weboptimiert.pdf.

dialog digitalisierung. **Ein Praxisforum für die Erwachsenenbildung**



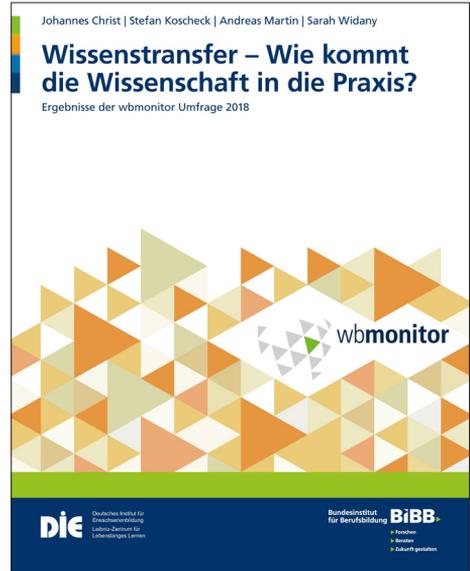
Das DIE lädt Lehrende und Leitende aus der Bildungspraxis sowie Forschende zum Dialog ein: dialog digitalisierung ist eine Dialogreihe über Grundsatzfragen von Digitalisierung im Bildungsbereich. Von dem Austausch auf Augenhöhe sollen alle Beteiligten profitieren: die Praxis profitiert von aktuellen Forschungsergebnissen, die sich im pädagogischen Alltag umsetzen lassen, die Forschung von neuen Impulsen für ihre leitenden Fragen.

Kontakt über Saniye Al-Baghdadi, al-baghdadi@die-bonn.de

wbmonitor: Bedeutung von Wissenschaft für die Weiterbildungspraxis

Eine Mehrheit der Weiterbildungsanbieter wünscht sich Ergebnisse aus Wissenschaft und Forschung für die Arbeit in ihrer Bildungseinrichtung: Dies ergab die in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) durchgeführte wbmonitor-Umfrage 2018. Außerdem wurde die wirtschaftliche Stimmungslage der Branche mit dem jährlichen wbmonitor-Klimawert ermittelt, der eine insgesamt positive Stimmung zeigt.

Der Ergebnisbericht steht Open Access zur Verfügung; www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/9993



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



Deutsches Institut für
 Erwachsenenbildung
 Leibniz-Zentrum für
 Lebenslanges Lernen

Franziska Bonna, Helge Stobrawe, Marianne Hirschberg

„Diese körperlichen Geschichten sind gar nicht das Problem“ – zum Professionalisierungsbedarf in der Inklusiven Erwachsenenbildung

In diesem Beitrag wird das Forschungsprojekt INAZ, „Inklusive Bildung in der Alphabetisierungspraxis und im System des Zweiten Bildungswegs – Qualifikationen, Kompetenzen und Bedarfe des pädagogischen Personals“, dargestellt. Im ersten Teil erläutern wir den Hintergrund und die Konzeption des Projektes. Im zweiten Teil des Beitrags zeigen wir anhand erster (qualitativer) Ergebnisse, welche Fortbildungsbedarfe vorhanden sind. Warum das Projekt relevant ist, führen wir anhand des Fortbildungsmoduls im dritten Teil aus.

Hintergrund und Konzeption des INAZ-Projektes

Das INAZ-Projekt wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Förderlinie „Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für Inklusive Bildung“ gefördert.¹ Ziel des INAZ-Projektes ist die Entwicklung und Erprobung eines Fortbildungsmoduls für Inklusive Erwachsenenbildung. Hierfür werden die Gelingensbedingungen zur Umsetzung Inklusiver Erwachsenenbildung untersucht.

Soziologisch bezeichnet der Inklusionsbegriff ebenso wie der Exklusions-

begriff gesellschaftliche Einschluss- und Ausschlussprozesse, denen Menschen unterliegen können (zu Exklusion ausführlicher Kronauer 2002). Angelehnt an den soziologischen Inklusionsbegriff, jedoch mit Orientierung an den menschenrechtlichen Verpflichtungen der Behindertenrechtskonvention (BRK), wird auf den Zugang behinderter Menschen zu Bildung als gesellschaftlicher Ressource fokussiert. Inklusion meint hier nicht eine soziale Wohltat, bei der behinderte Menschen Objekte sozialer Fürsorge sind, sondern eine auf Selbstbestimmung gerichtete, gleichberechtigte Teilhabe durch den Abbau von Barrieren. Wir nutzen bewusst die Begriffe ‚behindert‘, ‚Behinderung‘, um damit die Wechselwirkung von individuellen Beeinträchtigungen und Barrieren (BRK) hervorzuheben. Solange beeinträchtigte Menschen Barrieren begegnen, werden sie durch diese an einer vollen wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe behindert.

Gemäß dem Teilhabebericht über die Lebenslagen behinderter Menschen verlassen 71 Prozent der Förderschüler_innen die Schule ohne Hauptschulabschluss (BMAS 2016, S. 93). Sie finden sich u.a. in Alphabetisierungskursen sowie im System des Zweiten Bildungswegs wieder. Aus einer Studie zur Le-

¹ Förderkennzeichen: 01NV1728; Projektlaufzeit: 04/2018 bis 03/2021; Beratung durch Dr. Barbara Vielhaber (KMF Vielhaber) und Prof. Dr. Anke Grotlüschen

benssituation von Teilnehmenden an Grundbildungskursen (AlphaPanel) ist bekannt, dass 80 Prozent keinen Schulabschluss haben und 47 Prozent der Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen Beeinträchtigungen nennen (Rosenblatt/Bilger 2011, S. 15).

Informelle Gespräche mit pädagogischem Personal des Zweiten Bildungswegs an Volkshochschulen sowie an Abendschulen zeigen, dass die Lehrkräfte verstärkt mit Ansprüchen Inklusiver Bildung konfrontiert sind. In einer kürzlich veröffentlichten Studie zu Bildungsverläufen an Abendgymnasien und Kollegs äußern die Lehrkräfte, verstärkt psychisch behinderte Lernende in ihren Kursen zu unterrichten (Bellenberg et al. 2019, S. 62). Demzufolge nehmen behinderte Menschen an Alphabetisierungskursen sowie an Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen gemeinsam mit nichtbehinderten Lernenden teil.

In unserem Projekt untersuchen wir deshalb die Gelingensbedingungen für Inklusive Erwachsenenbildung aus der Perspektive der Lehrkräfte, die in den Bereichen Alphabetisierung und Zweiter Bildungsweg unterrichten. Hierbei nehmen wir eine menschenrechtsbasierte (BRK) und eine der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie (Holzkamp 1995b) entsprechende Perspektive ein (Hirschberg et al. 2019).

Wie inklusive Lernangebote für heterogene Lerngruppen qualitativ hochwertig gestaltet werden können, wird seit den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats von 1973 und dem Inkrafttreten der BRK in Deutschland (26. März 2009) diskutiert. Während in den 1970er Jahren die Kultusministerkonferenz (KMK) die Beibehaltung und den

Ausbau von Sonderschulen befürwortete, empfahl der Deutsche Bildungsrat, Kinder und Jugendliche sowohl mit als auch ohne Behinderung gemeinsam zu unterrichten (Stechow 2016). Mit Inkrafttreten der BRK ist Deutschland als Vertragsstaat verpflichtet, auch den Zugang zu Erwachsenenbildung für behinderte Menschen ohne Diskriminierung sicherzustellen (Art. 24 Abs. 5 UN-BRK). Ausgangspunkt unseres Projektes bildet die Tatsache, dass die bisherige Forschung vor allem Inklusive Bildung im schulischen und vorschulischen Kontext untersucht, jedoch den Weiterbildungssektor stark vernachlässigt (Ackermann 2017). Die Professionalisierung der Lehrkräfte für Inklusive Bildung (Art 24 Abs. 4) sowie wissenschaftlich geeignete und menschenrechtsorientierte Datenerhebungen (Hirschberg 2012) sind wesentliche Forderungen der BRK, die mit dem INAZ-Projekt aufgegriffen werden.

Wie die Umsetzung der Forderungen der BRK gelingt, welche Praktiken sich für einen inklusiv gestalteten Kurs, in dem alle Teilnehmenden gleichberechtigt lernen können, als hilfreich und fördernd bewähren, in welchen Situationen sich Lehrkräfte eher widerständig gegenüber einer Inklusiven Erwachsenenbildung zeigen und welche Bedarfe sie nennen, sind zentrale Fragen, auf die in einem zweistufigen Vorgehen Antworten gefunden werden sollen.

Zunächst wurden im Herbst 2018 drei leitfadengestützte Gruppendiskussionen mit Lehr- und Leitungskräften geführt, die im Bereich der Alphabetisierung oder im Zweiten Bildungsweg an Volkshochschulen oder Abendschulen tätig sind. Eingeleitet wurden die Diskussionsrunden jeweils mit einer Erklärung zum Verständ-

nis von Inklusiver (Erwachsenen-)Bildung als gemeinsames und gleichberechtigtes Lernen von behinderten und nichtbehinderten Erwachsenen. Zentrale Fragen bezogen sich auf bisherige Erfahrungen mit heterogenen Lerngruppen und auf Methoden, die im Unterricht eingesetzt werden. Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgte mittels Grounded Theory (Charmaz 2014). Die Ergebnisse der Auswertung sind Grundlage für einen Online-Fragebogen. Dieser richtet sich an die rund 5.100 Volkshochschul-Kursleitenden, die in den Bereichen Alphabetisierung und/oder Nachholende Schulabschlüsse unterrichten.

Erste Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen

Die Gruppendiskussionen bieten bereits einen umfangreichen Einblick in die Berufspraxis der Lehrkräfte. Die daraus abgeleiteten Gelingensbedingungen, die sowohl gute Praktiken als auch Handlungsproblematiken beinhalten, werden im Folgenden exemplarisch dargelegt.

Heterogenität ist in Alphabetisierungskursen Berufsalltag

Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen und Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen berichten über vielfache Erfahrungen mit heterogenen Lerngruppen. Vor allem in Alphabetisierungskursen gehören heterogene Lerngruppen zum Berufsalltag:

Gut, aber wir sind ja hier beim Thema Alphabetisierung und Grundbildung [...]. Also, die Lerngruppen in den Kursen Lesen und Schreiben, Rechnen für Erwachsene sind per se extrem heterogen. (AE-Stadt², 32).

Aber auch in Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen nehmen die Lehrkräfte wahr, dass die Kursteilnehmenden zunehmend verschieden sind:

Also ich hab' das Gefühl, dass es, ähm, keine in Anführungsstrichen normalen Teilnehmenden mehr gibt. Das ist, glaube ich, echt lange her, dass es, ähm, die klassischen Hauptschüler oder die klassische Person, die im Beruf vielleicht nicht erfolgreich geworden ist und nochmal 'nen Realschulabschluss macht. Das gibt es eigentlich nicht mehr, weil erstens, ähm, über berufliche Bildung, ähm, Berufsausbildung, ähm, kann man Realschulabschluss bekommen und, ähm, Ausbildungsplätze gibt's sehr viele, das heißt die, die gut durchs Schulsystem gekommen sind, die kriegen Ausbildungsplatz, die sind nicht mehr bei uns. Unsere Zielgruppe wird immer schwieriger, immer heterogener und, ähm, ehrlich gesagt, ähm, 'ne große Herausforderung, auch zukünftig. (CD-Stadt, 266-268).

Die von den Lehrkräften dargelegte Herausforderung ist zum einen auf die Rahmenbedingungen (Kursgruppengröße, prekäre Beschäftigungsverhältnisse, Curriculare Vorgaben) zurückzuführen,

² Die Gruppendiskussionen fanden in drei verschiedenen Städten statt. Die Pseudonyme für die drei Städte sind AE-Stadt, BD-Stadt und CD-Stadt.

und zum anderen wird die eigene Kompetenz angezweifelt, allen Kursteilnehmenden gleichermaßen gerecht zu werden. Handlungsproblematiken bestehen daher teilweise auch durch Kursteilnehmende, die sich aufgrund von ‚Sonderbehandlungen‘ behinderter Kursteilnehmender benachteiligt fühlen.

Die Heterogenität in den Kursen wird aber auch als Chance wahrgenommen. Kursleitende verfolgen vielfach einen Ansatz, der sich an den Stärken der Kursteilnehmenden orientiert. Sie setzen u.a. bewusst Teilnehmende mit unterschiedlichen Kompetenzen und Bedarfen in Kleingruppen zusammen, so dass alle Teilnehmenden davon profitieren können. Dies fördere zudem das soziale Miteinander der Teilnehmenden.

Verständnis von Behinderung und Inklusion und der Umgang damit

In allen drei Gruppendiskussionen zeigten sich anfangs Unsicherheiten bezüglich des Behinderungs- und des Inklusionsbegriffs. Hierbei ging es um Fragen, ob z.B. Behinderung mit Handicap gleichzusetzen sei, ob Lernschwäche dasselbe wie Lernbehinderung sei und was unter Inklusion verstanden werde. Seitens der Lehrkräfte wird Inklusion sehr unterschiedlich verstanden. Teilweise handelt es sich hierbei um ein weitgefasstes Inklusionsverständnis, mit dem Ziel, gleichberechtigte Zugänge zu Bildung für alle, frei von Diskriminierung, unabhängig von jeglichen Differenzkategorien zu ermöglichen. Teilweise wird unter Inklusion der gemeinsame Unterricht behinderter und nichtbehinderter Erwachsener verstan-

den. Darüber hinaus besteht häufig ein Verständnis von Inklusion, bei dem behinderte Menschen diejenigen sind, die inkludiert werden müssen:

Ähm, und das war, ich weiß jetzt nicht, ob das so super relevant jetzt hier ist, aber das war irgendwie, das hat irgendwie nicht so gut funktioniert damals, also das war eine inklusionsbedürftige Schülerin in einer Klasse voller normaler Menschen, sag ich mal, und das hat überhaupt nicht funktioniert. (AE-Stadt, 28).

Behinderung und Inklusion werden individualisiert und nicht in der Wechselwirkung von Beeinträchtigung und Barrieren betrachtet. Hieraus geht auch hervor, dass Behinderung als Anderssein und nicht als normal wahrgenommen wird. Manche Lehrkräfte merken jedoch auch an, dass sie von manchen Kursteilnehmenden gar nicht wissen, ob sie eine Behinderung haben oder nicht, da sie keine Diagnose haben. Solche Aussagen deuten wiederum darauf hin, dass die Verschiedenheit der Menschen als ‚normal‘ wahrgenommen wird und die Lehrkräfte setzen sich individuell auf die Kompetenzen und Bedarfe aller Kursteilnehmenden einlassen:

[...] und da hab ich aber den Eindruck, dass, ähm, viele Unterrichtenden dann auch sehr bemüht sind und eben grundsätzlich sehr wertschätzenden Umgang haben mit allen Teilnehmenden, und ich glaube, das ist die Stärke des Zweiten Bildungswegs. Ähm, dass wir gar nicht so genau hingucken, was ist da eigentlich jetzt das größte PROBLEM vorne-

weg, sondern wir gucken einfach den Menschen an und gucken, wie könn' wir zum Ziel kommen. Und das, finde ich, ist nen wesentlicher Bestandteil unserer Arbeit und, ähm, das finde ich nach wie vor sehr wichtig. (CD-Stadt, 53).

Ein weiterer zentraler Befund aus den Gruppendiskussionen ist die Unsicherheit, die ein Teil der Lehrkräfte im Umgang mit behinderten Kursteilnehmenden äußert. Diese Unsicherheit bezieht sich auf Berührungängste, auf benötigte Hilfeleistungen aber auch auf Irritationen, wenn behinderte Kursteilnehmende keine Hilfe benötigen. Ein Großteil der Lehrkräfte wünscht bzw. sucht sich hier Unterstützung durch Sonderpädagog_innen oder ähnliche Professionen. Die Kursteilnehmenden direkt zu fragen, ob sie Hilfe benötigen und in welcher Form, wird bisher weniger praktiziert. Unsicherheiten im Umgang mit behinderten Teilnehmenden werden jedoch sehr differenziert betrachtet. So werden körperliche Behinderungen von den Lehrkräften als „unproblematisch“ eingeschätzt. Psychische Behinderungen hingegen stellen eine zunehmende Herausforderung für die befragten Lehrkräfte dar.

Psychische Behinderungen als Herausforderung

Psychische Behinderungen nehmen unter den Kursteilnehmenden stark zu. So die Aussagen der Lehrkräfte in den Gruppendiskussionen:

Also wir haben auch psychisch Beeinträchtigte, sehr viele sogar. Diese

Anzahl wird immer größer, aktuell bei uns. (CD-Stadt, 39).

Einerseits fühlen sich die Lehrkräfte damit im Unterricht überfordert, gleichzeitig belasten sie die Probleme ihrer Kursteilnehmenden. Häufig können sie mit Kolleg_innen darüber sprechen. Dennoch wünschen sich die befragten Lehrkräfte, im geplanten Fortbildungsmodul zu lernen, wie sie ihre Handlungsproblematiken im Umgang mit psychisch behinderten Kursteilnehmenden lernend überwinden können.

Naja, und zum anderen eben auch, sich in gewisser Form zu qualifizieren, wie man mit unterschiedlichen, ja, psychischen und sonstigen Herausforderungen umgeht, und, wir haben das schon gehört, diese körperlichen Geschichten sind gar nicht das Problem letztendlich, ne –(Zwischenruf: Nee, überhaupt nicht) – also das kriegen wir immer noch gebacken sozusagen, aber alles andere wird echt zum Problem. (BD-Stadt, 87).

Es zeigt sich anhand der dargelegten Ergebnisse, dass in der Alphabetisierung und im Zweiten Bildungsweg durchaus gute Praktiken vorhanden sind, aber auch noch Handlungsproblematiken und somit Fortbildungsbedarfe bestehen.

Zur Relevanz eines Fortbildungsmoduls für Inklusive Erwachsenenbildung

Wie bereits einleitend erwähnt, stützt sich das Projekt auf die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von Klaus Holz-

kamp (1995b). Diese eignet sich für die Untersuchung vor allem deshalb, weil sie die lebensweltliche Realität der Lernenden anerkennt, also all jene Faktoren, welche von vornherein die Möglichkeiten beeinflussen, überhaupt an Lern- und Bildungsprozessen teilhaben zu können (Holzkamp 1995a, S. 817f.). In Bezug auf die Forderungen der BRK ist dieser Punkt besonders relevant, er schließt direkt an das Recht auf Nichtdiskriminierung und Partizipation gemäß BRK (Art. 5) an.

Aber auch die Lehrkräfte sind lernende Subjekte, die, wie die Ergebnisse der Gruppendiskussionen zeigen, bei der Umsetzung Inklusiver Erwachsenenbildung auf Handlungsproblematiken stoßen. Fast immer sind sich die Kursleitenden der Probleme bewusst, und sie wollen ihre Handlungsfähigkeiten erweitern. Das sind nach Holzkamp wesentliche Voraussetzungen für Lernprozesse. Erscheint ein Problem vor dem Hintergrund bisherigen eigenen Wissens als unüberwindbar, entsteht ein begründetes Lerninteresse. Diese Erfahrung von Unzulänglichkeit, von Diskrepanz zwischen dem eigenen Wissen und dem zur Problemlösung nötigen Wissen, ist entscheidend für eine entsprechende Lernmotivation (Holzkamp 1995b). Wenn deutlich wird, dass mit einem den Lernenden subjektiv angemessenen Lernaufwand ein selbst wahrgenommenes Handlungsproblem überwunden werden kann, verbinden die Lernenden mit dem Lernen eine für sie wichtige und nutzbringende Verfügungserweiterung ihres Handlungsspektrums. Dies wird als expansives Lernen bezeichnet. Deshalb setzt die Entwicklung eines passgenauen Fortbildungsmoduls die Untersuchung von Handlungsproblematiken voraus.

Einem Fortbildungsmodul zu Inklusiver Erwachsenenbildung begegnen die Lehrkräfte überwiegend positiv:

Professionalität, ähm, zeugt meiner Meinung auch davon, dass man sich regelmäßig fortbildet und dann auch nochmal sich mit der Theorie auseinandersetzt und guckt, wie kann ich's fruchtbringend in den, äh, in die Praxis auch bringen. (CD-Stadt, 135).

Vereinzelt gibt es aber auch kritische Stimmen, die der Befürchtung geschuldet zu sein scheinen, dass den Lehrkräften die gesamte Verantwortung für den Aufbau und die Umsetzung inklusiver Bildungsstrukturen zugeschrieben wird:

[...] ich sträube mich so'n bisschen dagegen zu sagen: ,naja, machen wir jetzt mal so'n Fortbildungsmodul, so zack, Mensch, dann könnt ihr ja auch die Inklusion hier, ne? Inklusiv Bildung, dann macht ihr das auch noch eben mit, und dann kriegen wir das hin', und das ist so, ich übertreibe jetzt so'n bisschen, aber da denk ich so, also das ist es nicht. (AE-Stadt, 151).

Das INAZ-Projekt erwartet nicht, durch das Fortbildungsmodul alle derzeit vorhandenen Grenzen Inklusiver Bildung überwinden zu können. Vielmehr geht es um Bewusstseinsbildung und Unterstützung der Lehrkräfte bei der Umsetzung inklusiver Bildungsangebote – und zwar genau da, wo sie Bedarfe haben.

Die Teilnahme an einer Fortbildung zu Inklusiver Erwachsenenbildung fördert darüber hinaus auch die Vernetzung und den Austausch. Die Lehrkräfte, die

an den Gruppendiskussionen teilgenommen haben, wünschen sich vermehrt in den Austausch mit Kolleg_innen – auch anderer (Bildungs-)Institutionen – zu kommen. So wurden bereits die Gruppendiskussionen zum Austausch und zur Vernetzung genutzt.

Ausblick

Mit dem Forschungsprojekt INAZ wird die BRK-Forderung nach Professionalisierung für Inklusive Bildung umgesetzt, und damit wird zum Abbau von Barrieren, zur Bewusstseinsbildung und zu einem gleichberechtigten Zugang zu Bildung – frei von Diskriminierung – beigetragen.

Die Gruppendiskussionen liefern einen qualitativen Einblick in die Inklusive Erwachsenenbildung, speziell im Bereich der Alphabetisierung und des Zweiten Bildungswegs. Die Erfahrungen und Handlungsproblematiken der Lehrkräfte sind teilweise sehr kontrovers. Mit der bevorstehenden repräsentativen Online-Fragebogenerhebung werden nun die Gelingensbedingungen, aber auch die Fortbildungsbedarfe in der Breite untersucht, um das Fortbildungsmodul passgenau für die Lehrkräfte entwickeln zu können.

Die Erprobungsphase des voraussichtlich eintägigen Fortbildungsmoduls findet ab Sommer 2020 statt. Interessierte Lehrkräfte der Erwachsenenbildung können kostenlos daran teilnehmen.

Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst (2017): »Pädagogische Professionalität« im Handlungsfeld inklusive Erwachsenenbildung. Eine Problemskizze in vier Thesen. In: Christian Lindmeier und Hans Weiß (Hg.): Sonderpädagogische Förderung heute. Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. Weinheim, S. 134–152.
- Bellenberg, Gabriele / Im Brahm, Grit / Demski, Denise / Koch, Sascha / Weegen, Maja (2019): Bildungsverläufe an Abendgymnasien und Kollegs (Zweiter Bildungsweg). Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf (Working Paper Forschungsförderung, 115).
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2016): Zweiter Teilhaberbericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Bonn.
- Charmaz, Kathy (2014): Constructing grounded theory. 2nd edition. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC.
- Hirschberg, Marianne (2012): Menschenrechtsbasierte Datenerhebung – Schlüssel für gute Behindertenpolitik. Anforderungen aus Artikel 31 der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin.
- Hirschberg, Marianne / Bonna, Franziska / Stobrawe, Helge (2019): Gelingensbedingungen einer Inklusiven Erwachsenenbildung aus einer normativ-rechtlichen und einer subjektwissenschaftlichen Perspektive. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 69, H. 1, S. 31–40.
- Holzcamp, Klaus (1995a): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument (212), S. 817–884.
- Holzcamp, Klaus (1995b): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Studienausg. Frankfurt am Main, New York.
- Kronauer, Martin (2002): Exklusion: Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt am Main, New York.

- Rosenblatt, Bernhard von / Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (Alpha-Panel). Hg. v. Deutscher Volkshochschul-Verband. Bonn.
- Stechow, Elisabeth von (2016): Sonderpädagogik als Pädagogik für besondere Schulen. In: Ingeborg Hedderich / Gottfried Biewer / Judith Hollenweger / Reiner Markowetz (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 32–36.

Dr. Franziska Bonna
Hochschule Bremen
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
im Forschungsprojekt INAZ
franziska.bonna@hs-bremen.de



Helge Stobrawe
Hochschule Bremen
Wissenschaftlicher Mitarbeiter im
Forschungsprojekt INAZ
helge.stobrawe@hs-bremen.de



Prof. Dr. Marianne Hirschberg
Hochschule Bremen
Projektleitung im
Forschungsprojekt INAZ
marianne.hirschberg@hs-bremen.de



Hanna Gundlach, Meike Panzer, Bjarne Rückforth,
Silke Schreiber-Barsch

Lebenslanges Lernen^{inklusiv}: Einblicke in das Lehrprojekt „Partizipative Forschungswerkstatt“ an der Universität Hamburg

Eine diversitätssensible Lehre gehört zu den Schlüsselherausforderungen von Hochschulen. In diesem Zusammenhang ist mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland im Jahr 2009 (UN 2006) und dem damit einhergehenden politischen Handlungsdruck auch eine inklusionsorientierte Gestaltung von Lehre verstärkt diskutiert worden (Hauser/Kremsner 2018, S. 30; Lindmeier/Laubner 2015, S. 303). Trotzdem ist es bisher nur zögerlich zu einer Öffnung von Lehrveranstaltungen oder Fachtagungen für zum Beispiel Menschen mit Lernschwierigkeiten¹ gekommen (Koenig/Buchner 2009, S. 180) – insbesondere im internationalen Vergleich (Hauser et al. 2016, S. 280ff.). Während das Differenzierungsmerkmal „Behinderung“ und speziell die Gruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten nur einen „Teilbereich der Dimensionen von Heterogenität“ ausmachen (ebd., S. 278f.), kann gleichwohl Universität „als reflexive Institution“ (ebd., S. 278) fungieren und sich als ein Lernort für Menschen mit Lernschwierigkeiten öffnen. Letzteren ist der Zugang zu tertiären Bildungsangeboten bisher weitgehend verwehrt geblie-

ben (Hauser/Kremsner 2018, S. 30). Mit einer solchen Umsetzung von Inklusion als „Bewusstseinshaltung und Organisationsprinzip“ in Hochschulen gehen weitreichende Veränderungen auf den Ebenen der Struktur, der Kultur und der Praktiken einher (Hauser et al. 2016, S. 278f.).

Der Beitrag gibt Einblicke in partizipativ gestaltete Settings von Lehrveranstaltungen an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg (gefördert als ein Lehrprojekt im Rahmen des Lehlabors des Universitätskollegs der Universität Hamburg²). Ziel ist, Studierende für das Leben, Lernen und pädagogische Arbeiten in einer inklusiven Gesellschaft auszubilden. Der Beitrag stellt Entwicklungsphasen und Leitprinzipien der Partizipativen Forschungswerkstatt (PFW), in der Menschen mit Lernschwierigkeiten und Studierende gemeinsam forschen und lernen, sowie Erfahrungsberichte vor, um abschließend ein Resümee hinsichtlich der Gestaltung partizipativer Settings an Hochschule zu ziehen.

¹ Es wird diese Selbstbeschreibung von Menschen mit sogenannter kognitiver Beeinträchtigung übernommen, wie bspw. von der Selbstvertretungsorganisation People First propagiert (vgl. Hamm 2018, S. 7; Stalker 2012, S. 123; Hauser/Kremsner 2018, S. 30).

² Laufzeit: 01.04.2019–31.03.2020; Fördergeber des Universitätskollegs: BMBF (Förderzeichen: 01PL17033); Leitung: Jun-Prof. Dr. S. Schreiber-Barsch (Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen), Prof. Dr. I. Beck (Arbeitsbereich Behindertenpädagogik), wiss. Mitarbeit: H. Gundlach, stud. Hilfskraft: M. Panzer, Kooperationspartnerin: S. Eggersmann (Leben mit Behinderung Hamburg).

1. Partizipative Forschungs- werkstatt: Entwicklungspha- sen, Aufbau, Struktur und inhaltliche Gestaltung

Bisher ist es insbesondere in der deutschsprachigen Forschung zu Menschen mit Lernschwierigkeiten weiterhin üblich, über diese und nicht mit diesen zu forschen (Koenig/Buchner 2009, S. 177f.; Bergold/Thomas 2012, Abs. 20–28, 34; Hauser/Kremsner 2018, S. 30f. Buchner/Koenig/Schuppener 2011, S. 7). Gleichwohl ist festzustellen, dass es mittlerweile „erste Ansätze [gibt, d. A.], auch Menschen mit Lernschwierigkeiten aktiv in die akademische Wissensproduktion und -weitergabe einzubinden“ (Hauser et al. 2018, S. 283) – jedoch zu meist nicht in strukturell fester Verankerung (eine Ausnahme ist das Institut für Inklusive Bildung der Stiftung Drachensee; Mau 2019). Partizipative Forschung wird in diesem Sinne mit dem Ziel einer kritisch-emanzipatorischen Bildung begründet. Anspruch ist, gesellschaftliche Strukturen zu verändern und der „Kritik an einem Wissenschaftsverständnis, das die ‚Beforschten‘ in einem hierarchischen Verhältnis zu Objekten degradiert und für sich die objektive Deutungshoheit beansprucht“ (Sprung 2016, S. 2), zu begegnen. In dieser Forschungshaltung

werden hingegen „ungehörte (marginalisierte) Stimmen“ als „Expert_innen ihrer Lebenswirklichkeit“ einbezogen (ebd., S. 4; siehe auch: von Unger 2016, S. 56; Bergold/Thomas 2012, Abs. 1, 19, 42)³.

Die Tabelle auf der folgenden Seite gibt einen Überblick über Entwicklungsphasen hinsichtlich der strukturellen Verortung sowie der erwachsenenbildnerischen (EWB) Methoden und Forschungsmethoden, die im Laufe der Veranstaltungen eingesetzt wurden.

Der Überblick zeigt die Weiterentwicklung des Einsatzes von erwachsenenbildnerischen und Forschungsmethoden in der Veranstaltung und den Ausbau der Personalressourcen dank der finanziellen Förderung ab 2019.

1.1. EWB-Kurs 2018

Ausgangspunkt für die Entwicklung eines partizipativen Lehr-/Lernsettings war der Start eines Forschungsprojekts zu Alltagsmathematischen Praktiken von Menschen mit Lernschwierigkeiten (NumPuD)⁴, das Prinzipien von Grounded Theory und Partizipativer Forschung verbindet (vgl. Schreiber-Barsch/Curd/Gundlach i.V.). In diesem Rahmen wurde im Frühjahr 2018 an der Universität Hamburg ein Kurs der Erwachsenenbildung mit dem Titel „Uni Hamburg – Einblick in Wissenschaft und Forschung“ angebo-

³ Für weiterführende Informationen zum methodologischen Entstehungshintergrund und zu unterschiedlichen Strömungen partizipativer Forschung siehe z.B. von Unger (2016) oder Bergold/Thomas (2012) und speziell zur im englischsprachigen Raum seit den 1960er Jahren geführten Diskussion um die Begrifflichkeiten emanzipatorischer, partizipatorischer und inklusiver Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten siehe z.B. Buchner/Koenig/Schuppener (2011, 2016), Hauser/Kremsner (2018, S. 31f.) oder Stalker (2012).

⁴ Das Forschungsprojekt „NumPuD – Numerale Praktiken und Dis/ability“ ist ein Teilprojekt im Forschungsverbund des Hamburger Numeracy Projekts. Fördergeber: Landesforschungsförderung Hamburg (07/2017–12/2020); Leitung: Jun.-Prof. S. Schreiber-Barsch, wiss. Mitarbeit: W. Curdt und H. Gundlach, Projektmitarbeit: S. Eggersmann, stud. Hilfskräfte: M. Panzer und B. Rückforth.

EWB-Kurs 2018	PFW SoSe 2018	PFW SoSe 2019	PFW WiSe 2019/2020 (in Vorbereitung)
Struktur			
Ca. zweiwöchig; 5 Termine; 02/2018–04/2018, 2-stündige Veranstaltungen; 9 Menschen mit Lernschwierigkeiten	Ca. zweiwöchig, 9 Termine; 04/2018–08/2018; (2x)2-stündige Veranstaltungen; 8 Menschen mit Lernschwierigkeiten, 8 Studierende	Ca. zweiwöchig; 9 Termine;, 04/2019–07/2019; 2-stündige Veranstaltungen; 8 Menschen mit Lernschwierigkeiten, 11 Studierende	Ca. wöchentlich; 7 Termine; 10/2019–12/2019; 2,5-stündige Veranstaltungen
Verfügbare Personalressourcen			
Einbindung in laufendes Forschungsprojekt (NumPuD) plus Kooperationspartnerin (Bildungsnetz HH)	Wie EWB-Kurs 2018 zusätzlich: akademische Tutorin	Lehrprojektförderung mit 0,5-Stelle wiss. Mitarbeit und 10 Std./Woche stud. Hilfskraft plus Kooperationspartnerin	Wie PFW SoSe 2019
Eingesetzte Methoden der Erwachsenenbildung (EWB)			
Einfache Sprache; Visualisierungen (Flipcharts, PowerPoint-Präsentationen); Kleingruppenarbeit; regelmäßiges Einholen von Rückmeldungen; Fotoprotokolle (Lernergebnisse in einfacher Sprache festhalten); Medien: Laptops	zusätzlich: Ampelkarten zur Kommunikation; Medien: Audioaufnahmegeräte	zusätzlich: Selbstorganisation in Forschungsgruppen; Medien: Hörsaalumfragesystem („Klicker“ für Rückmeldungen und zur Visualisierung); Internet-Blog; Filmgruppe (Videos)	zusätzlich: Ggf. Medien: Tablets für Umfragen
Forschungsmethoden			
	Interviews vorbereiten (Leitfadenerstellung), durchführen (Kenntnislernen in Teilnehmendengruppe) und auswerten (offenes Kodieren (Grounded Theory) von Interviews aus Forschungsprojekt (NumPuD)); Photo-Voice Methode	Interviews vorbereiten, durchführen (externe Interview-Partner_innen) und auswerten (offenes Kodieren)	Fragebogen-Umfragen
Leitung			
Jun.-Prof. S. Schreiber-Barsch	Jun.-Prof. S. Schreiber-Barsch; Prof. I. Beck	Jun.-Prof. S. Schreiber-Barsch; Prof. I. Beck	Jun.-Prof. S. Schreiber-Barsch; Prof. I. Beck

Entwicklungsphasen des partizipativen Lernsettings der Partizipativen Forschungswerkstatt

ten. Der Kurs richtete sich an Menschen mit Lernschwierigkeiten und wurde in Kooperation mit dem *Bildungsnetz Hamburg* durchgeführt (<http://bildungsnetz-hamburg.de/>). Die Annahme war, dass der exklusive und gegenüber Menschen mit Lernschwierigkeiten verschlossene Ort der Universität zunächst zielgruppenorientiert von den Teilnehmenden (Hamm 2018, S. 18) angeeignet werden sollte, um ihr inhaltliches Mitwirken in dem Forschungsprojekt vorzubereiten.

Ziel des Kurses war es, Informationen zum Thema Forschung und Wissenschaft sowie zum Konstrukt der Alltagsmathematik zu vermitteln und gemeinsam zu erarbeiten. Im Verlauf des Kurses zeigte sich allerdings bei den Teilnehmenden ein größeres Interesse an der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Thematiken des universitären Alltags denn mit Alltagsmathematik, so dass die Priorität verlagert wurde. Dies entspricht dem Grundsatz partizipativer Forschung, jene Themen prioritär zu behandeln, die lebensweltlich relevant und für die Forschenden von Interesse sind (z.B. von Unger 2016, S. 57).

1.2 PFW SoSe 2018

Ausgehend von den sehr positiven Rückmeldungen zum EWB-Kurs wurde die Konzeption überarbeitet und in eine neue partizipative Struktur (Studierende und Menschen mit Lernschwierigkeiten) überführt. Dies sollte ermöglichen, das Format in ein hochschulisches Regelformat an der Fakultät im Profillbereich „Partizipation und Lebenslanges Lernen“ im Masterstudiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaft zu etablieren. So entstand die Konzeption der PFW im Sommersemester (SoSe) 2018. Auf-

grund hochschulischer Vorgaben zu Leistungspunkten waren die Veranstaltungstermine jeweils zweigeteilt: Erst hatten die Studierenden alleine eine Einheit zu wissenschaftlich-theoretischen Bezügen partizipativer Forschung; im Anschluss fand das praktische gemeinsame Arbeiten und Forschen von Studierenden gemeinsam mit Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten statt.

In diesen gemeinsamen Sitzungen der PFW gab es eine Einführung in die Vorbereitung und Durchführung von Interviews, und die Teilnehmenden interviewten sich zum Kennenlernen gegenseitig in gemischten Teams. Zudem wurde anhand von Fotos von selbstorganisierten Gruppenausflügen die Photo-Voice Methode zur Reflexion des Gruppenprozesses eingesetzt. Das hat ermöglicht, dass Personen nochmals verstärkt zu Wort kommen konnten, die im Seminarkontext zuweilen sprachlich im Hintergrund blieben. Außerdem konnten Herausforderungen im Miteinander freundlich zur Sprache gebracht werden (z.B. ein Kommentar „der redet schon wieder!“; siehe dazu: von Unger 2016, S. 59; Bergold/Thomas 2012, Abs. 64; Buchner/Koenig/Schuppener 2011, S. 6).

Überdies wurden immer wieder Inhalte des Forschungsprojektes zu Alltagsmathematik mit den Teilnehmenden rückgekoppelt. So wurde der Interviewleitfaden für das Forschungsprojekt auf Verständlichkeit geprüft. Ebenso konnte aus einem Impuls eines Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten die Einstiegsfrage für die Interviews generiert werden. Später fand die exemplarische Auswertung von Interviewausschnitten aus dem Forschungsprojekt statt. Deutlich wurde wiederum, dass das Interesse an eigenen

Themen Priorität bei den Teilnehmenden hatte, so dass die Inhalte der PFW daran ausgerichtet wurden. Dies entspricht der der Forschungshaltung immanenten Reflexion von Macht (vgl. Koenig/Buchner 2009, S. 178f.; Buchner/Koenig/Schuppener 2011; Flieger 2009, S. 167; Hauser/Kremsner 2018, S. 32).

1.3 PFW SoSe 2019 und Ausblick auf das WiSe 2019/2020

Auf der Grundlage der Rückmeldungen und weiterer konzeptioneller Überarbeitungen, z.B. in Bezug auf die zeitliche Struktur der Termine, begannen im SoSe 2019 alle Teilnehmenden die jeweiligen Sitzungen gemeinsam (abgesehen von einem zusätzlichen Theorietermin, an dem ausschließlich Studierende teilnahmen). Inhaltlich ging es um partizipatives Forschen, also um das gemeinsame Erarbeiten und Umsetzen von Forschungsprojekten zu selbstgewählten Themen. Dadurch wurde interessengeleitetes Lernen sowie das Anknüpfen an lebensweltliche Erfahrungen noch stärker ermöglicht (siehe auch von Unger 2016, S. 57; für ähnliche Erfahrungen aus einem „inkluisiven Seminar“ in Österreich Koenig/Buchener 2009, S. 181). Dabei war vorgesehen, dass die Forschungsgruppen gemeinsam die verschiedenen Stationen innerhalb eines Forschungsprozesses durchlaufen, von der Themenfindung, Konzipierung der Fragestellung, Vorbereitung der empirischen Untersuchung, Erhebung sowie Auswertung der Daten bis hin zur Vorstellung der Forschungsprojekte vor Gästen in einer Abschlussveranstaltung (vgl. hierzu: von Unger 2016, S. 54ff.). Ausgehend von den Kenntnissen und Erfahrungen der Teilnehmenden wurde das Vorgehen im

Forschungsprozess gemeinsam erarbeitet und der Prozess wurde selbstorganisiert in Forschungsgruppen durchlaufen (siehe dazu von Unger 2016, S. 57–59; Bergold/Thomas 2012, Abs. 50, 65).

Es fanden sich insgesamt drei Forschungsgruppen, die zu ihren Forschungsthemen Leitfadeninterviews mit externen Interviewpartner_innen führten. Daneben gab es eine Filmgruppe, die das gemeinsame Arbeiten videographisch begleitete und die Gruppen zu ihren Forschungsprojekten interviewte. Eine Gruppe beschäftigte sich mit Barrierefreiheit im Vereinssport für Menschen mit Behinderung und interviewte mehrere Mitglieder (Trainer, Spieler mit/ ohne Beeinträchtigung) eines inklusiven Handballvereins. Hervorzuheben an den Ergebnissen sind der Umgang mit ‚Barrieren im Kopf‘ und die Diskrepanz zwischen der Heterogenität der Gruppe und der Leistungsorientierung vieler Sportvereine. Eine andere Forschungsgruppe untersuchte die Eingliederung von Menschen mit Beeinträchtigung in den ersten Arbeitsmarkt. Nach einem Gespräch mit einem Mitarbeiter einer Vermittlungsstelle beschäftigte sich die Gruppe vor allem mit den Bedingungen der Vermittlung und den Berufsaussichten der Bewerbenden. Die dritte Forschungsgruppe widmete sich dem Thema Privatsphäre und dem Übergang in selbstständiges Wohnen und sprach mit einer in einer ambulant betreuten Wohngruppe (WG) lebenden Person und mit einer Mitarbeiterin. Zentrale Themen waren Autonomiebeschränkungen und Selbstverwirklichungsmöglichkeiten innerhalb der WG.

Innerhalb der Forschungsgruppen galt es, die Möglichkeiten von Machtasymmetrien zu beachten und zu reflektieren, da

die Kontrolle über den Verlauf der Forschung in gemeinsamer, gleichberechtigter Verantwortung aller Forschenden erfolgen sollte⁵. Die gesamte Planung und Umsetzung der Forschungsprojekte wurde also durch die Forschungsgruppen selbstorganisiert, wobei unterschiedliche Perspektiven und Wissensstände ebenso wie akademisches mit Praxis- und Erfahrungswissen verschränkt wurden. Daher war es in der PFW besonders wichtig, einen „sicheren Raum“ (Brendl et. al. 2018, S. 7) zu schaffen, in dem unterschiedliche Perspektiven auf einen Forschungsgegenstand offengelegt werden konnten (siehe dazu: Hauser/Kremsner 2018, S. 32; Sprung 2016, S. 7; von Unger 2016, S. 56, 60–64; Stalker 2012, S. 125f.; Buchner/Koenig/Schuppener 2011, S. 8; Bergold/Thomas 2012, Abs. 12–16, 29–33, 40–49).

Im nächsten Durchgang der PFW im Wintersemester (WiSe) 2019/2020 sollen quantitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden in Form von Umfragen im Fokus stehen. Dadurch soll auch die lebensweltliche Relevanz der Forschungsmethode für die Arbeit von in Interessensvertretungen tätigen Menschen mit Lernschwierigkeiten hervorgehoben werden.

Die Entwicklungen innerhalb der einzelnen Veranstaltungen wie auch über diese hinweg zeigen deutlich einen prozessualen Charakter der Einbettung partizipativer Settings an der Hochschule. Insgesamt lernten die Teilnehmenden selbstorganisiert und gemeinsam und

nahmen die (wechselnden) Positionen als Lernende, Lehrende und Experte_innen ein; und den Kursleitenden kamen lernbegleitende Steuerungs- und Lenkungs-funktionen durch Moderation und ggf. problemlösende Unterstützung, der Wissenseinspeisung sowie Sicherstellung der infrastrukturellen Rahmenbedingungen zu (siehe dazu von Unger 2016, S. 56).

2. Erfahrungen und Reflexionen der Teilnehmenden

Während der partizipativen Lehr-/Lernsettings wurden wiederholt Rückmeldungen der Teilnehmenden eingeholt, um die Seminare an diesen orientiert zu gestalten und um die Methoden und Strukturen weiterentwickeln zu können.

2.1 EWB-Kurs 2018

In den Rückmeldungen zum Erwachsenenbildungskurs im Frühjahr 2018 wurde dieser von den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten u.a. hinsichtlich der gemeinsamen Zusammenarbeit und Sitzordnung (Sitzkreis und Zusammenarbeit in Arbeitsgruppen an einer großen Tischgruppe) sehr positiv beurteilt. Überdies wurde die Forderung laut, dass mehr Menschen mit Lernschwierigkeiten als Gasthörer_innen an der Universität Hamburg teilhaben sollten. Zudem bestand die Idee, eine „Sommeruni“ für Menschen mit Lernschwierigkeiten bzw. Behinderung einzurichten. Auch die Tatsache,

⁵Damit unterscheidet sich die Forschungshaltung in der PFW von der in inklusiver Forschung, bei der die Kontrolle des Forschungsprozesses allein durch Menschen mit Lernschwierigkeiten erfolgt (vgl. Koenig/Buchner 2009, S. 178f.; Buchner/Koenig/Schuppener 2011; Flieger 2009, S. 167; Hauser/Kremsner 2018, S. 32).

dass acht der neun Teilnehmenden aus dem EWB-Kurs an der darauffolgenden PFW im SoSe 2018 teilnahmen, einige davon auch im SoSe 2019 dabei waren und sich bereits für das WiSe 2019 angemeldet haben, lässt auf großes Interesse an inklusiven Lernsettings an der Universität schließen.

2.2 PFW SoSe 2018

Im Anschluss an die PFW im SoSe 2018 wurde im Rahmen eines Forschungspraktikums durch einen ehemaligen teilnehmenden Studierenden (B. Rückforth) eine Evaluation durchgeführt, bei der Interviews mit je zwei teilnehmenden Menschen mit Lernschwierigkeiten und Studierenden geführt und ausgewertet wurden. Dabei wurde erfragt, was das gemeinsame Arbeiten unter den Teilnehmenden bewirkt hat und wie sie dieses Arbeiten bewerten.

Themenschwerpunkte der PFW waren der individuelle Alltag der Teilnehmenden in der Stadt Hamburg und Fragen bezüglich des Studierens an der Universität. Zudem wurden Inhalte des Forschungsprojektes zur Alltagsmathematik mit den Teilnehmenden besprochen. Der Austausch zu diesen Themen wurde von allen Befragten sehr positiv bewertet. Eine befragte Person mit Lernschwierigkeiten sagte dazu: „Und das war sehr interessant zu hören, was die für GELD ausgeben, WOFÜR. Auch die STUDIERENDEN, was das Ganze KOSTET“ (Interview 4, 88–93). Die beiden interviewten Studierenden gaben an, vor der PFW noch nie Kontakt mit Menschen mit Lernschwierigkeiten gehabt zu haben. Beide äußerten, dass sie über die PFW mehr über deren Alltag gelernt haben (Interview 2, 28–30; Interview 3, 58–60). Die

befragten Studierenden bewerteten ihre Erfahrung in der PFW durchweg positiv und wünschten sich mehr Möglichkeiten zur Teilhabe für Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Universität (Interview 2, 124–130).

Insgesamt wurde der Austausch und die Kommunikation unter den Teilnehmenden als sehr positiv beschrieben (z.B. Interview 1, 68; Interview 2, 609–619). Jedoch wünschten sich die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ein Mittel, um die Kommunikation besser regeln zu können und allen Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, an den Gesprächen teilzuhaben. Daraufhin wurden gemeinsam „Bedingungen und Grundsätze der Zusammenarbeit“ (von Unger 2016: 56) ausgehandelt. Nach einer Diskussion unter den Teilnehmenden fiel die Wahl auf den Einsatz von Ampelkarten. Die Einführung der Ampelkarten gab auch denjenigen die Möglichkeit, sich aktiv zu beteiligen, die ansonsten weniger zu Wort kamen und insgesamt wurden strukturiertere Diskussionen im Seminar möglich, was vor allem die befragten Menschen mit Lernschwierigkeiten als hilfreich empfanden (Interview 1, 213–215).

Durch die nur kurze Seminarzeit der jeweiligen Veranstaltungssitzung war es teilweise schwierig, alle geplanten Inhalte umzusetzen. Dennoch urteilte eine befragte Studierende, dass sie „überrascht [war] wie viel wir dann doch in der kurzen Zeit geschafft haben vom Entwickeln der Fragen hin zu direkt erfragen. Das fand ich SEHR, sehr gut“ (Interview 2, 613–615). Aufgrund der Prozesshaftigkeit der Seminargestaltung und der von Termin zu Termin teilweise stark schwankenden Teilnehmendenzahl seitens der Men-

schen mit Lernschwierigkeiten wurde von der Studierenden Verständnis dafür geäußert, dass es mitunter schwierig war, die Gestaltung der Sitzungen im Voraus zu planen (Interview 2, 609–619).

Neben den Veränderungen innerhalb des Seminars gab es Wünsche zu kommenden Partizipativen Forschungswerkstätten. So wurde in einem Interview von einem Menschen mit Lernschwierigkeiten vorgeschlagen, noch mehr mit digitalem Medieneinsatz zu arbeiten, etwa mit Filmen und Videos (Interview 4, 147–154). Außerdem wünschten sich die befragten Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten, einen tieferen Einblick in den Alltag der Universität zu bekommen, etwa durch den Besuch von Vorlesungen als Gasthörer_in (Interview 4, 21–24). Diesbezüglich wurde auch angesprochen, dass Kosten für die Teilnahme entstehen (Interview 4, 331–335).

2.3 PFW SoSe 2019

In den Rückmeldungen zur PFW im SoSe 2019 zeigten sich Teilnehmenden durchweg zufrieden mit dem Konzept und schätzten vor allem das gegenseitige Kennenlernen, die gute Zusammenarbeit und die angenehme Arbeitsatmosphäre. So war es auch möglich, Einblicke in Themen zu bekommen, „die außerhalb [der eigenen, d. A.] Lebensrealität liegen (z.B. Barrierefreiheit)“. Des Weiteren bewerteten die Teilnehmenden den Forschungscharakter sowie die Gruppengröße und -zusammensetzung positiv: „Es war toll, dass wir alle zusammengearbeitet haben“ und „dass Menschen mit und ohne Behinderung zusammen geforscht haben“. Resümierend: „Ich habe Lust, neue (Forschungs-, d. A.) Projekte zu machen.“ In den Rückmeldungen eines

Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten wurde zudem der Wunsch geäußert, sich bei der nächsten Kursteilnahme weiter mit dem Thema seiner Forschungsgruppe beschäftigen zu wollen.

Der Austausch zwischen Studierenden und Menschen mit Lernschwierigkeiten sei hilfreich und ergiebig gewesen und habe die „positive Begleiterscheinung“ eines Abbaus von ‚Hürden im Kopf‘ hinsichtlich der gemeinsamen Zusammenarbeit. Die Seminarerfahrung sei „perspektiverweiternd“ und „herausfordernd“ gewesen und habe damit zu einer stetigen Reflexion von eigenen Haltungen und Einstellungen im Laufe des Seminars beigetragen. Insbesondere in Bezug auf die Verwendung einfacher Sprache und das Erkennen von Barrieren habe es eine Sensibilisierung gegeben. Damit erfüllten sich nicht nur die Erwartungen der Teilnehmenden, das entsprach auch den Lernzielen des Lehrprojekts – ebenso wie denen einer partizipativen Forschungshaltung, bei der Veränderungen im Alltag bewirkt werden sollten (z.B. Sprung 2016; von Unger 2016).

Als Anregungen für eine erneute Durchführung des Kurses äußerten die Teilnehmenden den Wunsch nach längeren gemeinsamen Treffen und mehr Zeit für die Gruppenarbeit an den Forschungsprojekten, eine stärker angeleitete Reflexion über den Forschungsprozess sowie einen erweiterten Austausch mit allen Teilnehmenden im Seminar. Im WiSe 2019 sind daher längere Termine geplant.

3. Schlussfolgerungen: Zur Gestaltung partizipativer Lernsettings am Lernort Hochschule

Ausgehend von den Entwicklungsprozessen und Erfahrungen aus den Erprobungen partizipativer Lehr-/Lernsettings innerhalb hochschulischer Realitäten und bestehender Infrastrukturen in der Fakultät, ist eine – erste, vorsichtige – Auslotung von Potenzialen und Grenzen solcher Settings an der Hochschule möglich. Hauser und Kreamsner (2018, S. 31) stellen fest, dass in Teilen der Scientific Community an partizipativer Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten „die Gefahr einer Pädagogisierung von Wissenschaft“ kritisiert wird. Es werde hinterfragt, „inwieweit Forschung einen Bildungsanspruch hat und haben darf“ (vgl. ebd.) und es werde gar angenommen, gemeinsames Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten verfolge eher „pädagogische oder auch karitative Zwecke“ (vgl. ebd., S. 33). Dagegen stellen Hauser und Kreamsner fest, dass partizipative Forschungsprojekte nicht nur wissenschaftliche Erkenntnisse generieren können, sondern auch geeignet sind, „nachhaltige Veränderungen sozialer Gegebenheiten zugunsten der Inklusion als Menschenrecht“ anzustoßen (ebd.). Wie aus der lebensweltlichen Relevanz der selbstgewählten Forschungsthemen in der PFW im SoSe 2019 und aus den Rückmeldungen der Teilnehmenden ersichtlich, können in partizipativen Lehr-/Lernsettings Räume für „transformative Lerngelegenheiten für alle Beteiligten“ (Brendl et al. 2018, S. 3) eröffnet werden. Diese beinhalten die geteilte Übernahme von Verantwortlichkeiten, die Reflexionen von Macht, die Veränderung beste-

hender Haltungen und Perspektiven auf sich selbst und andere sowie das Erproben neuer Kommunikations-, Denk- und Handlungsweisen (vgl. ebd., S. 1–3, 6f.; Hauser/Kreamsner 2018, S. 34; Sprung 2016, S. 2; Koenig/Buchner 2009, S. 180; von Unger 2016, S. 57; Bergold/Thomas 2012, Abs. 12–16, 43, 53). In solchen partizipativen Lehr-/Lernsettings wird überdies am Lernort Universität – zumindest partiell – ein Raum für Menschen mit Lernschwierigkeiten eröffnet, der diesen sonst verschlossen bleibt. Das Recht auf (tertiäre) Bildung kann so auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten vorangetrieben werden.

Insgesamt lässt sich anhand der strukturellen Entwicklungen des Lehrformats in der inhaltlichen Ausgestaltung eine Prozesshaftigkeit abbilden: Die Gestaltung des Seminars war – ganz im Sinne eines „learning by doing“ und entsprechend der Prozesshaftigkeit partizipativer Forschung (z.B. von Unger 2016) – vielen Veränderungen unterworfen. So wurde bspw. die ursprüngliche Intention, durch den EWB-Kurs und die PFW im SoSe 2018 eine Forschungsgruppe für das Forschungsprojekt zur Alltagsmathematik zu etablieren, zugunsten der Orientierung an den thematischen Interessen der teilnehmenden Menschen mit Lernschwierigkeiten verändert. Dieser prozessuale Charakter der Lehrveranstaltung forderte von den Kursleitenden ein hohes Maß an Flexibilität und stellte auch für diese einen kontinuierlichen Lernprozess dar (siehe für ähnliche Erfahrungen aus einem partizipativen Forschungsseminar Brendl et al. 2018, S. 2).

Partizipativ gestaltete Lehr-/Lernsettings bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen System-

logiken mit jeweils systemimmanenten Zielvorgaben: Das formale Bildungssystem im tertiären Bildungssektor ist hochreglementiert und weist z.B. strikte Vorgaben hinsichtlich der abzuleistenden Semesterwochenstunden zur Vergabe von Leistungspunkten auf; dagegen beruhen non-formale Bildungsangebote der Erwachsenenbildung auf Freiwilligkeit, Eigenverantwortlichkeit für den Lernprozess und interessengeleitetem Lernen (vgl. Hamm 2018, S. 19). Deshalb bedarf es innerhalb der partizipativ gestalteten Lernsettings einer kritischen Reflexion und konsequenten Offenlegung der Modalitäten, auf deren Grundlage die teilnehmenden Studierenden für ihre Teilnahme Leistungspunkte im Rahmen ihres Studiums erhalten. Die teilnehmenden Menschen mit Lernschwierigkeiten hingegen erhalten weder eine Anerkennung in Form von Credit Points, noch werden sie aufgrund fehlender hochschulischer Qualifikationen für ihre Teilnahme finanziell entlohnt (vgl. dazu: Koenig/Buchner 2009, S. 184; Bergold/Thomas 2012, Abs. 34–37). Dies bedeutet eben keine faktische ‚Gleichstellung‘ der Teilnehmenden auf allen Ebenen. Diese Grenzen gilt es künftig weiter zu reflektieren, um Möglichkeitsräume für die feste Etablierung partizipativ gestalteter Lernsettings am Lernort Universität voranbringen zu können.

Bezogen auf die Forschungsprojekte der Forschungsgruppen aus der PFW im SoSe 2019 bleibt festzuhalten, dass aufgrund struktureller Limitationen hinsichtlich der zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen die durch von Unger (2016, S. 59 f.) beschriebenen iterativen „Zyklen von Aktion und Reflexion“ nicht komplett erfüllt werden konnten. Viel-

mehr wurden exemplarisch alle Schritte im Forschungsprozess durchlaufen und explorativ einzelne Interviews geführt, die dann in zwei Sitzungen gemeinsam ausgewertet wurden. Es bleibt abzuwarten, wie die in Vorbereitung befindliche PFW im WiSe 2019/2020 mit dem Fokus auf quantitative Umfragen mit Fragebögen hinsichtlich des Durchlaufens der unterschiedlichen Stationen im Forschungsprozess gelingt. Allerdings gilt: „Im Kern geht es in der partizipativen Forschung nicht darum, ein vorgegebenes, methodisches Verfahren auf eine bestimmte Art und Weise umzusetzen, sondern darum, Reflexion zu ermöglichen“ (von Unger 2016, S. 60).

Es bleibt festzuhalten, dass partizipativ gestaltete Lehr-/ Lernsettings bei den Kursleitenden einen deutlich erhöhten Personalbedarf erfordern, u.a. wegen folgender zusätzlicher Arbeiten: begriffliche Übersetzungsleistungen, unterstützende Abklärung von Terminen und Regelungsstrukturen der Arbeitsweise, Sicherung von Lernergebnissen (Fotoprotokolle), Zugänglichkeit der Ansprechpersonen über E-Mail/Telefon oder auch ggf. unterstützende Moderation in der Gruppe bzw. in Teilgruppen von Sitzungen sowie Begleitung von Teilnehmenden zum Lernort. Überdies wurde 2019 ein Internet-Blog (<https://gemeinsam-forschen.blogs.uni-hamburg.de/>) zum Lehr-/Lernprojekt eingerichtet, der die Sichtbarkeit des partizipativen Settings erhöhen soll. Sowohl die Vorbereitung, Umsetzung und auch Begleitung solcher Seminare ist ressourcenintensiv (siehe dazu: Koenig/Buchner 2009, S. 180; Stalker 2012, S. 125; Flieger 2009, S. 169; Bergold/Thomas 2012, Abs. 34–37; Sprung 2016, S. 7; Buchner/Koenig/Schuppener 2011, S. 8).

Neben den für die Umsetzung notwendigen Personalressourcen ist es sehr wichtig, innerhalb der Seminare ausreichend Zeit für individuelle und dialogische Reflexionen vorzusehen, denn ein Haltungs- und Einstellungswandel muss mit einer „konsequenten Selbstreflexion in Bezug auf die eigenen Erfahrungen, Sichtweisen und Norm- und Wertvorstellungen einhergehen“ (Hauser/Kremsner 2018, S. 34). Überdies beeinflusst die Entwicklung von „Haltungen, Ein-

stellungen, Überzeugungen und damit verbundene[n] Gefühle[n]“ die spätere „erfolgreiche“ professionelle Umsetzung in Berufsfeldern inklusiver Bildung (Lindmeier/Laubner 2015, S. 306). Partizipativ gestaltete Lehr-/Lernsettings schaffen somit wichtige Voraussetzungen für den Aufbau inklusiver Strukturen in der Bildung und für das Leben, Lernen und Arbeiten in einer inklusiven Gesellschaft.



Teilnehmende aus der PFW 2019 bei der gemeinsamen Abschlussveranstaltung

Foto: Manuela Kenter

Literatur

- Bergold, Jarg / Thomas, Stefan (2012): Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. In: FQS – Forum Qualitative Sozialforschung. 13, H. 1, Art. 30.
- Brendl, Alfred / Cennamo, Irene / Kastner, Monika / Klopf-Kellerer, Astrid / Motschilnig, Ricarda / Sagemeister, Gloria (2018): Gemeinsam zum Lernen forschen – ein Brückenschlag der Perspektiven. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, 33: 11 S.
- Buchner, Tobias / Koenig, Oliver / Schuppener, Saskia (2011). Gemeinsames Forschen mit Menschen mit intellektueller Behinderung. Geschichte, Status quo und Möglichkeiten im Kontext der UN-Behindertenkonvention. In: Teilhabe. 50, H. 1, S. 4-10.
- Buchner, Tobias / Koenig, Oliver / Schuppener, Saskia (Hrsg.) (2016): Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen. Bad Heilbrunn.
- Flieger, Petra (2009): Partizipatorische Forschung: Wege zur Entgrenzung der Rollen von ForscherInnen und Beforschten. In: Jerg/Merz-Atalik/Thümmeler/Tiemann (Hrsg.): S. 159-171.
- Hamm, Michael (2018): So gelingt inklusive Erwachsenenbildung. Der Bamberger Weg zur inklusiven Volkshochschule – ein Praxisleitfaden. (Hrsg.: Lebenshilfe Bamberg). Bamberg.
- Hauser, Mandy / Kremsner, Gertraud (2018): Gemeinsam Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Erwachsenenbildung und Behinderung (ZEuB). 29, H. 1, S. 30-38.
- Hauser, Mandy / Schuppener, Saskia / Kremsner, Gertraud / Koenig, Oliver / Buchner, Tobias (2016): Auf dem Weg zu einer Inklusiven Hochschule? Entwicklungen in Großbritannien, Irland und Österreich. In: Buchner/Koenig/Schuppener (Hrsg.): S. 278-289.
- Jerg, Jo / Merz-Atalik, Kerstin / Thümmeler, Romana / Tiemann, Heinz (Hrsg.) (2009): Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration. Bad Heilbrunn.
- Koenig, Oliver / Buchner, Tobias (2009): Inklusion und Lehre am Beispiel des Seminars ‚partizipative Forschungsmethoden mit Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ an der Universität Wien. In: Jerg/Merz-Atalik/Thümmeler/Tiemann (Hrsg.): S. 177-186.
- Lindmeier, Bettina / Laubner, Marian (2015): Hochschul-Seminare in einer inklusionsorientierten Lehrerbildung – Forschungsergebnisse sowie methodische und methodologische Diskussionen. In: Irmtraud Schnell (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn, S. 303-312.
- Mau, Lisa (2019): ‚Nicht ohne uns über uns‘. Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung als Bildungsfachkräfte in der Welt der Hochschulexzellenz. In: weiter bilden (DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung), Sonderheft: Enthinderung. Inklusive Praxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung. 25, H. 1, S. 24-26.
- Schreiber-Barsch, Silke / Curdt, Wiebke / Gundlach, Hanna (i.V.): Whose voices matter? Adults with learning difficulties and the emancipatory potential of numeracy practices. In: ZDM – The International Journal on Mathematics Education (voraussichtlich in Jg. 52 (2020), H. 2).
- Sprung, Anette (2016): Wissenschaft „auf Augenhöhe“? Partizipatives Forschen in der Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik. In: Magazin Erwachsenenbildung.at. 27, 9 S.
- Stalker, Kirsten (2012): Theorizing the position of People with Learning Difficulties within Disability Studies. Progress and pitfalls. In Watson, Nick / Roulstone, Alan / Thomas, Carol (Hrsg.), Routledge Handbook of Disability Studies, New York, S. 122-135.

UN – United Nations (2006): Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen – Behindertenrechtskonvention. Im Internet: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf (Stand: 30.07.2019).

Von Unger, Hella (2016): Gemeinsam forschen – Wie soll das gehen? Methodische und forschungspraktische Hinweise. In: Buchner/Koenig/Schuppener (Hrsg.), S. 54-68

Hanna Gundlach
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehrprojekt:
„Lebenslanges Lernen inklusiv: Partizipativ forschen
und lernen an der Universität Hamburg,
Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen (EW 3)
hanna.gundlach@uni-hamburg.de



Meike Panzer
Studentische Hilfskraft im Lehrprojekt:
„Lebenslanges Lernen inklusiv: Partizipativ forschen
und lernen an der Universität Hamburg,
Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen (EW 3)
meike.panzer@studium.uni-hamburg.de



Bjarne Rückforth
Studentische Hilfskraft
am Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen,
Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen (EW 3)
bjarne.rueckforth@studium.uni-hamburg.de



Prof. Dr. Silke Schreiber-Barsch
Jun-Professorin Erwachsenenbildung:
Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen (EW 3)
silke.schreiber-barsch@uni-hamburg.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 Svenja Eggersmann und Martin Gorlikowski gebeten, die Angebote der politischen Erwachsenenbildung im Bildungsnetz Hamburg vorzustellen.

Svenja Eggersmann / Martin Gorlikowski

Inklusive politische Erwachsenenbildung. Engagement, Empowerment und Selbstvertretung

Im Rahmen der politischen Erwachsenenbildung des *Bildungsnetz Hamburg* werden seit einigen Jahren verschiedene Themenfelder als Kursangebote und auch Bildungsurlaube für Menschen mit und ohne Behinderung organisiert. Beispielsweise fördern Angebote zum Thema Flucht und Migration oder auch zur Lebenssituation behinderter Menschen in Rumänien die Auseinandersetzung mit aktuellen Themen und das Sich-Hineinversetzen in unbekannte Lebenswelten. Kurse zu den Bundestagswahlen und zum Bundesteilhabegesetz legen den Schwerpunkt auf Wissensvermittlung, wohingegen der Kurs „Politik machen – Ich bin dabei“ einen sehr handlungsbezogenen und aktivierenden Schwerpunkt hat.

Es ist besondere Aufgabe der inklusiven politischen Erwachsenenbildung, sich an der Lebenswelt und den Fähigkeiten der Teilnehmenden zu orientieren. Das zeigte sich auch in dem Kursangebot „Politik machen – Ich bin dabei“. Nach der Identifikation und Auswahl des politischen Themas wurden mit den Teilnehmenden Problemstellungen für eine Inklusive Gesellschaft erarbeitet. Schwierigkeiten im Alltag der Teilnehmenden sowie Verän-

derungsforderungen an die Gesellschaft wurden bewusstgemacht, um alsdann über eine gemeinsame politische Aktion diese erarbeiteten Problemstellungen in der Öffentlichkeit sichtbar zu machen.

Somit findet mit diesem Kursangebot ein durch alle Beteiligten initiiertes Transfer von einer abstrakteren Wissensebene (Fachwissen) bis auf die Ebene des politischen Handelns (Handlungsfähigkeit) statt. Ziel der politischen Erwachsenenbildung ist es, zu politischer Mündigkeit beizutragen, Interesse an Politik zu wecken und ein Betätigungsfeld für selbsttätiges politisches Engagement zu schaffen, damit dieses auch durch eigenständiges Handeln wirksam werden kann. Dem Modell der Politikkompetenz nach Detjen (vgl. Weißeno 2015, S. 81) folgend, wurden in den Kursangeboten vier Dimensionen von Kompetenz berücksichtigt: politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit, Fachwissen sowie politische Einstellung und Motivation. Unter Berücksichtigung des Kompetenzmodells sollen ebenso verschiedene Lerntypen angesprochen werden, so dass niemand von der politischen Erwachsenenbildung ausgeschlossen bleibt.

„Politik machen – Ich bin dabei“. Ein Kursangebot der politischen Erwachsenenbildung

„Politik machen - Ich bin dabei“ wurde im Rahmen der politischen Bildung als offenes Kursangebot ausgeschrieben. Der Kurs setzte sich aus einer sehr heterogenen Gruppe von Teilnehmenden zusammen: es nahmen Menschen mit geistigen und komplexen Beeinträchtigungen, Menschen mit Sinnesbeeinträchtigungen, aber auch Menschen ohne Behinderungen teil. Ziel des Kurses war – wie zuvor erwähnt –, bei den Teilnehmenden Motivation und Mobilisierung für politisches Engagement und Selbstvertretung zu fördern. Die Planung einer gemeinsamen politischen Aktion zum Thema Gleichstellung von Menschen mit Behinderung diente hierfür als konkreter Anlass und Beispiel für eigenes politisches Handeln. In der Regel haben politische Bildungsangebote ein zuvor festgelegtes politisches Thema. Die Lebenswelt der Teilnehmenden steht dabei nicht so zentral im Fokus, wie in diesem Kursangebot.

In der ersten Phase des Kurses fand eine Reflexion der Begriffe „politisch sein“ oder „Politik machen“ statt. Mit aktiver Beteiligung der Teilnehmenden wurden Beispiele für politisches Engagement gesucht sowie politische Themen besprochen, die ein Engagement zu den ausgesuchten politischen Inhalten ermöglichen. Die identifizierten Formen des politischen Handelns waren z.B., Demonstrationen, demokratische Abstimmungen, sich ein Netzwerk schaffen, eine Rede halten und vieles mehr.

Zu Kursbeginn wurden von den Teilnehmenden politische Themenfelder identifiziert und die jeweiligen Interes-

senslagen in Bezug auf die Durchführung einer gemeinsamen politischen Aktion herausgearbeitet. Auf diesem Wege wurde die Vielfalt an Interessen sichtbar. Die inhaltliche Ausgestaltung des Kurses war ergebnisoffen und die Teilnehmenden entschieden gemeinsam, ob die Aktion im Kontext der Vertretung von Rechten für Menschen mit Behinderung oder beispielsweise eher im Kontext des Themas Klimaschutz stehen sollte. Der Wunsch, das Thema „Inklusion“ in der politischen Bildung (Kursreihe) zu thematisieren und in die Öffentlichkeit zu bringen, entstand demzufolge im Kurs selbst. In der gemeinsamen Diskussion des Themas wurde schnell die Tragweite notwendiger gesellschaftlicher Veränderungsprozesse deutlich. Auch wurde klar, dass die eigentlichen Herausforderungen an die Gesellschaft als Ganzes, mit denen die Teilnehmenden des Kurses in ihrer täglichen Alltagssituation konfrontiert sind, eher verdeckt werden, wenn Inklusion nur im Kontext von Schule und Kindergarten abgehandelt wird.

Eigene Erfahrungen von Ausgrenzung, Benachteiligung und der Wunsch nach mehr Teilhabe in den Bereichen Freizeit, Bildung, Arbeit und Wohnen wurden als kardinale Themen und Inhalte für politisches Engagement genannt. Im nächsten Schritt wurde mit den Teilnehmenden an einer gemeinsamen Form des politischen Engagements und Handelns gearbeitet, welche in die Durchführung einer Protestaktion mündete. Für die Planung dieser politischen Aktion war es wichtig, Methoden und Aktivitäten zu wählen, die auch die aktive Beteiligung von Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen sicherstellte.

Methodik und Didaktik

Heterogenität der Teilnehmenden in einer Lerngruppe greift das Pluralitätskonzept auf. Eine inklusive politische Bildung hat es immer mit Heterogenität oder Pluralität zu tun.

Wenn politische Bildung dazu beitragen möchte, Menschen (und zwar alle!) zur politischen Beteiligung am Gemeinwesen zu befähigen, dann muss sie entsprechende Angebote bereitstellen, die auch Menschen mit Behinderung in die Lage versetzen, sprechend und handelnd im öffentlichen Raum zu agieren (Oeffering 2015, S. 67).

In den Kursangeboten der politischen Erwachsenenbildung des *Bildungsnetz Hamburg* wird auf die Pluralität und Unterschiedlichkeit didaktisch und methodisch eingegangen:

- Vermittlung von Fachwissen auf unterschiedlich komplexen Niveaus,
- Nutzung Leichter Sprache,
- Wiederholung der Inhalte mithilfe von Fotoprotokollen,
- Pro- und Contra-Debatten,
- Einsatz motorischer Fähigkeiten: schreiben mit Stift oder am Tablet, schneiden, kleben etc.,
- Einsatz kultureller Kompetenzen: lesen, schreiben auf Flipchart oder auf Papier,
- Einsatz von Bildern und Visualisierung politischer Themen,
- selbsttätige Wahl eines relevanten Themas,
- Nutzung von Ampelkarten als Hilfsmittel für Diskussionen.

Mithilfe von Leichter Sprache gelingt es, auch komplexe Sachverhalte so zu vermitteln, dass allen Teilnehmenden eine inhaltliche Mitarbeit ermöglicht wird. Fotoprotokolle dienen einerseits zur Wiederholung und Reflexion des Gelernten und andererseits dazu, alle Teilnehmenden auf denselben Wissensstand zu bringen. Ein solches Setting stellt ein Lernangebot dar, welches alle Sinne anspricht und ein gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen zulässt. Politische Bildung ist mehr als reines Wissen um politische Themen, vielmehr geht es ebenso um das Miteinander-Reden und Miteinander-Handeln der Teilnehmenden. Die Teilnehmenden hierzu zu ermutigen und zu befähigen, ist und bleibt Ziel und Aufgabe der politischen Bildung.

Konzeptionell-theoretischer Rahmen

In der politischen Bildung geht es nicht nur um Diskussion und Vermittlung von Fachwissen zu Inklusion und Behinderung. Ebenso wichtig ist es, durch Engagement und Handeln im Allgemeinen ein politisches Bewusstsein zu schaffen, im öffentlichen Raum sichtbar zu werden und im Besonderen auf die Situation von Menschen mit Behinderung aufmerksam zu machen sowie Forderungen nach gleichberechtigter Teilhabe in die Gesellschaft zu transportieren. Denn Politik ist die Sphäre des Handelns, das sich direkt zwischen Menschen abspielt – zwischen Menschen in ihrer Verschiedenheit und Vielfalt. Hannah Arendt verdeutlicht:

Das Handeln ist die einzige Tätigkeit der Vita activa, die sich ohne die Ver-

mittlung von Materie, Material und Dingen direkt zwischen Menschen abspielt. Die Grundbedingung, die ihr entspricht, ist das Faktum der Pluralität, nämlich die Tatsache, dass nicht ein Mensch, sondern viele Menschen auf der Erde leben und die Welt bevölkern (Arendt 2013, 17).

Der Begriff der Pluralität meint nicht nur eine Vielzahl von Menschen, sondern auch eine Vielfalt von Perspektiven, Meinungen, Standpunkten und Lebenslagen. Somit müssen in den gesellschaftlichen Diskurs genauso die möglichen Perspektiven, Lebenswirklichkeiten und Meinungen von Menschen mit Behinderung einfließen. Damit verbunden ist die Herausforderung an die „Mehrheitsgesellschaft“ (Dörner 1996, S. 341) sich ebenfalls mit Themen im Kontext von Inklusion auseinanderzusetzen. Dazu noch einmal Hannah Arendt:

Das Handeln bedarf einer Pluralität, in der zwar alle dasselbe sind, nämlich Menschen, aber dies auf die merkwürdige Art und Weise, dass keiner dieser Menschen je einem anderen gleicht, der einmal gelebt hat oder lebt oder leben wird (Arendt 2013, 17).

Auch die UN-Behindertenrechtskonvention als das für die Inklusion maßgebliche Dokument fordert die Berücksichtigung von Pluralität. Inklusion bedeutet Zusammenleben aller in allen Lebensaltern sowie Lebensbereichen. Dies macht deutlich, dass an dieser Stelle politische Bildung gefordert ist, „[...] insbesondere die Rechte von Menschen mit Behinderung zum Inhalt zu machen und die für

Inklusion relevanten gesellschaftlichen und politischen Strukturen und Prozesse aufzuzeigen und zu hinterfragen“ (Oeftering 2015, 65).

Mündigkeit und Empowerment in der politischen Erwachsenenbildung verstehen wir als Ermächtigung und Entfaltung zu einem selbstbestimmten Leben. Dieser Bildungsprozess setzt ein bestimmtes Maß an „Weltaneignung“ (Merkens 2006, S. 17) voraus, die den Menschen im Lernprozess „selbstpotenziert“, wie Antonio Gramsci es nennt, ihn also ermächtigt und zur Mündigkeit führt. Gramsci versteht Bildung als einen Formierungsprozess, der nicht nur auf klassische Institutionen wie Schulen und Universitäten beschränkt bleibt, sondern auch in privaten Initiativen und Aktivitäten stattfindet, also auf allen Ebenen der integralen, bürgerlichen Gesellschaft – nicht nur in staatlichen Institutionen, sondern auch im zivilgesellschaftlichen Raum (vgl. Merckens 2006, S. 9).

Bildungs- und Lernprozesse konstituieren sich in der Gesellschaft demnach in der „tätigen Aneignung und Gestaltung des gesellschaftlichen Ensembles, in einem Prozess der kulturellen und intellektuellen Selbstpotenzierung“ (ebd., S. 17). So verstanden können pädagogische Praxis und politische Bildung tatsächlich dazu beitragen, Prozesse der Selbstermächtigung und der politischen Handlungsfähigkeit zu befördern und Menschen zur Mündigkeit und einem selbstbestimmten Leben zu führen.

Der doppelseitige Empowerment-Prozess in der politischen Erwachsenenbildung findet einerseits auf der Ebene der aktiven Wissensbildung und Urteilsbildung statt, andererseits führt er zur Herausbildung von Urteilsfähigkeit und

Handlungsfähigkeit. Ziel ist die Schaffung bzw. die Veränderung des Bewusstseins und auf weiterem Wege eine Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse, ganz gleich ob dabei Inklusion von Menschen mit Behinderung, Nachhaltigkeit oder soziale Gleichheit im Vordergrund stehen. Gramsci formuliert es so:

Sich eine Persönlichkeit bilden heißt dann, wenn die eigene Persönlichkeit das Ensemble dieser Verhältnisse ist, ein Bewußtsein dieser Verhältnisse gewinnen, die eigene Persönlichkeit verändern heißt, das Ensemble dieser Verhältnisse verändern (Gramsci, zit. nach Merckens 2006, S. 9).

Um dem in Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. UN-BRK) anerkannten Recht behinderter Menschen auf Bildung und somit auch dem Recht auf lebenslanges politisches Lernen gerecht zu werden, sollten im Rahmen von inklusiver Erwachsenenbildung Angebote vorgehalten werden, die einerseits eine Teilnahme aller Menschen ermöglichen und andererseits ein breites Spektrum gesellschaftlicher Verhältnisse zum Thema machen.

Den Ergebnissen einer bundesweiten Online-Befragung an Volkshochschulen zufolge ist die Teilnahme von Menschen mit Behinderung am Kursangebot der VHS vergleichsweise gering. Die von Menschen mit Behinderung nachgefragten Kursangebote ließen sich insbesondere im Bereich der Basis- und Alltagskompetenz verorten (vgl. Blin/Seibt/Schubert/Schiller 2014, S.54). So seien beispielsweise Kurse zum Lesen und Schreiben, zum Umgang mit Geld oder dem Computer, sowie Koch- und Back-

kurse stark frequentiert. Die Autor_innen legen die Vermutung nahe, dass in diesen Bereichen ein großer Nachholbedarf vorhanden sei und entsprechende Defizite durch den Kursbesuch ausgeglichen werden sollten.

Aus den Erfahrungen der letzten Jahre, die im Rahmen der politischen Bildung gesammelt wurden, zeigt sich jedoch ein anderes Bild. Kursangebote der politischen Bildung, wie sie das *Bildungsnetz Hamburg* für Menschen mit und ohne Behinderungen anbietet (vgl. Bildungsnetz Hamburg im Internet) erfreuen sich hoher Beliebtheit. In diesem Zusammenhang darf an den Ausspruch des großen Pädagogen, Theologen und Philosophen Johann Amos Comenius erinnert werden: „omnes, omnia, omnino“. In diesen Worten, die sich mit „allen Alles“ übersetzen lassen, steckt die Forderung, eine uneingeschränkte Auswahl von Bildungsinhalten auch für Menschen mit Behinderungen anzubieten (vgl. Comeniusstiftung). Im Sinne des Empowerment-Gedankens und des damit verbundenen Menschenbildes geht es darum, dass behinderte Menschen ihre eigenen politischen Bildungsinteressen entwickeln können – ganz unabhängig von den politischen Vorlieben der Pädagogen.

“Menschen und Strukturen können nur die Fähigkeiten und Potentiale entfalten, die wir ihnen auch zutrauen.“ Stark (1993, S. 42) betont mit dieser Aussage, wie grundlegend das Zutrauen und die Herstellung von Selbstbewusstsein für ein selbstbestimmtes Leben ist. Erwachsenenbildung kann demzufolge einen großen Beitrag im Hinblick auf Empowerment leisten, sofern sie der Philosophie der Menschenstärke Beachtung schenkt.

Wirkung und Erfolge

Mit den Kursen zur politischen Bildung ist es gelungen, Menschen mit unterschiedlichsten und komplexen Beeinträchtigungen dabei zu unterstützen, politisch aktiv zu werden und sich mit Spaß und Freude gemeinsam zu engagieren. Während der Planung und Durchführung einer Aktion zum 5. Mai, dem europäischen Protesttag zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderung, bekamen alle Teilnehmenden die Möglichkeit, sich nach eigenem Interesse und eigenen Fähigkeiten zu beteiligen. Alle Teilnehmenden konnten im Rahmen individueller Möglichkeiten Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Empowerment sammeln.

Während des gesamten Kurses und in den Prozessen gemeinsamen Handelns wurden Interessen und Fähigkeiten der Teilnehmenden herausgearbeitet und gestärkt. So konnten „Redner“ die Moderation der Treffen übernehmen, „Künstler“ Entwürfe für Plakate und Flyer erstellen, „Schreiber“ Textentwürfe für Flyer formulieren, „Mitteilungsbedürftige“ eine eigene Protestrede ausarbeiten, „Filmer“ Videomaterial der Treffen sammeln und „Netzwerker“ ihre vielfältigen Kontakte einbringen. Darüber hinaus wurden von Teilnehmenden Zeit- und Kostenpläne erstellt, um eine Realisierung der Aktion unter Berücksichtigung vorhandener Ressourcen zu ermöglichen. Weitere Inhalte waren die Suche nach Möglichkeiten der Einbindung von Interessenvertretungen und Selbsthilfe-Organisationen, sowie die Information und Motivation weiterer Teilnehmender für die gemeinsame Aktion.

Dadurch entstand ein Setting, innerhalb dessen Menschen mit unterschied-

lichsten Behinderungen (und ohne Behinderung) sich aktiv am Kurs beteiligen konnten. Neben der Wissensvermittlung stand zum Beispiel auch der Aspekt der Bildung einer demokratischen Diskussions- und Entscheidungskultur im Vordergrund der Kursinhalte und der Methodik. Durch gemeinsame Abstimmungen, Diskussionen und die Auswahl relevanter Themen wurden grunddemokratische Handlungskompetenzen vermittelt – nicht zuletzt auch die Förderung von Toleranz und Rücksichtnahme.

In der Kursauswertung berichtete eine Teilnehmerin von ihrem persönlichen Kurserfolg. Durch die Teilnahme am Kurs habe sie mehr Selbstbewusstsein und ein höheres Selbstwertgefühl entwickelt, und sie würde sich insgesamt mehr zutrauen.

Stolpersteine und Perspektiven

Die Durchführung inklusiver Kurse, speziell im Bereich der politischen Bildung, stellt zum Teil hohe Anforderungen an die Kursleitung. So ist es unter anderem wichtig,

- wirklich alle Teilnehmenden einzubeziehen,
- Aufgaben zu finden, die zu den Interessen und Fähigkeiten der Teilnehmenden passen,
- als Kursleitende in den Hintergrund zu treten,
- ggf. eigene Ziele zurückzustecken und sich dem Tempo der Kursteilnehmenden anzupassen,
- das Erreichen inhaltlicher Kursziele als ergebnisoffenen Prozess zu begreifen,

- einen wiederkehrenden Reflexionsprozess einzubauen und in Bezug auf Lerninhalte, Lerntempo, Erwartungen, Lernwünsche sowie die individuellen Ressourcen der Teilnehmenden Erfolgserlebnisse und Erfahrungen von Selbstwirksamkeit zu ermöglichen.

Das Lernen auf Augenhöhe, wie es einem dialektischen Lernmodell nach Gramsci (vgl. Merkens 2006, S. 12) entspricht, ermöglicht allen Teilnehmenden wie auch den Kursleitenden einen Lernprozess zu initiieren, in dem Erfahrungen geteilt werden können und ein Lernen voneinander und miteinander stattfinden kann.

Für die Weiterführung des Kurses „Politik machen – Ich bin dabei“ wurden die Wünsche und Anregungen der Teilnehmenden berücksichtigt. So wird es 2020 erneut ein Kursangebot zur Vorbereitung und Durchführung einer Protestaktion zum 5. Mai geben. Darüber hinaus wird in einem weiteren Angebot das Thema Klimaschutz aufgegriffen.

Der Erfolg dieses empowernden und handlungsorientierten Kursformats im Rahmen der politischen Bildung zeigte sich auch in der preisgekrönten Teilnahme an dem bundesweiten Wettbewerb „Inklusion braucht Bildung“ (GEB/bvkm 2019). Zwei Teilnehmende präsentierten den Politikkurs vor der Jury in Berlin und überzeugten die Gutachtenden in dem Wettbewerb, an dem über 80 Projekte teilnahmen. Bei der Präsentation sind die beiden Teilnehmenden erneut über sich hinausgewachsen. Dafür konnten sie am 22. September in Köln im Rahmen des vom Bundesverband für körper- und mehrfachbehinderte Menschen (bvkm) veranstalteten Fachtages „Inklusive Bil-

dung – ein Leben lang“ den zweiten Preis entgegennehmen (Projektvorstellung und Fotos von der Preisverleihung im Internet: <https://bvkm.de/unsere-themen/foerderung-und-bildung>).

Wünschenswert wäre für die Zukunft, dass auch andere Träger der politischen Bildung Kursformate anbieten, an denen Menschen mit und ohne Behinderung teilnehmen und gemeinsam lernen können.

Im Sinne der UN-BRK verstehen wir uns im Rahmen der politischen Bildung als Türöffner und Potential-Entfalter, um politisches Handeln zu ermöglichen. Eigentlich sind jedoch die Agierenden in Politik und Verwaltung aufgefordert, von sich aus an Menschen mit Behinderungen zu denken, diese einzubeziehen und ihnen ganz selbstverständlich politische Handlungsmöglichkeiten einzuräumen. Sie sollten Menschen mit Behinderungen als Experten in eigener Sache anerkennen und vorhandene Ressourcen nutzen.

Literatur

- Arendt, Hannah (2013): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München, Zürich [1960].
- Blin, Jutta / Seibt, Luise / Schubert, Caroline / Schiller, Peter (2014): *Erwachsenenbildung inklusiv? Ergebnisse einer bundesweiten Online-Befragung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention an Volkshochschulen*. In: *Erwachsenenbildung und Behinderung*. 25, H. 1, S. 52-58.
- Dönges, Christoph / Hilpert, Wolfram / Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2015): *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*. Bonn
- Dörner, Klaus (1996): *Kieselsteine. Ausgewählte Schriften*. Hrsg. v. Martin Wollschläger u.a., Gütersloh.

- Früchtel, Frank / Budde, Wolfgang / Cyprian, Gudrun (Hrsg.) (2007): Sozialer Raum und Soziale Arbeit, Fieldbook: Methoden und Techniken. Lehrbuch. Wiesbaden.
- Merkens, Andreas (2006): Hegemonie und Gegen-Hegemonie als pädagogisches Verhältnis. Antonio Gramscis politische Pädagogik. Hamburg.
- Oeftering, Tonio (2015): Sprach und inklusive politische Bildung. Anstöße zum Weiterdenken – eine Replik. In: Dönges/Hilpert/Zurstrassen (Hrsg.), S. 139-142.
- Stark, W. (1993): Die Menschen stärken. Empowerment als eine neue Sicht auf klassische Themen von Sozialpolitik und Sozialer Arbeit. In: Blätter der Wohlfahrts- pflege – Deutsche Zeitschrift für Sozialar- beit. 140, H. 2, S. 41- 44.
- Weißeno, Georg (2015): Inklusiver Politik- unterricht – Förderung der Politikkom- petenz. In: Dönges/Hilpert/Zurstrassen (Hrsg.), S. 78-86.

Internetquellen

Bildungsnetz Hamburg.

<http://bildungsnetz-hamburg.de>

(Stand 10.10.2019)

J. A. Comenius-Stiftung.

www.comenius-stiftung.de

(Stand: 10.10.2019)

UN-Behindertenrechtskonvention.

www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/ (Stand: 10.10.2019)

Wettbewerb „Inklusion braucht Bildung“.

www.geseb.de/index.php/vernetzung-und-beratung.html (Stand: 10.10.2019)

<https://bvkm.de/unsere-themen/foerderung-und-bildung> (Stand: 10.10.2019)

*Svenja Eggersmann, Dipl.-Sozialpädagogin
Leben mit Behinderung Hamburg
Sozialeinrichtungen gGmbH,
Koordination Erwachsenenbildung
svenja.eggersmann@lmbhh.de*



*Martin Gorlikowski, Dipl.-Pädagoge
Leben mit Behinderung Hamburg
Sozialeinrichtungen gGmbH,
Koordination Freizeit und Bildung
martin.gorlikowski@lmbhh.de*



Veranstaltungen und Literatur

Eine Liste mit neuer Literatur zum Thema *Erwachsenenbildung und Inklusion*, zusammengestellt vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE), sowie eine Liste mit weiteren Veranstaltungsempfehlungen gibt es auf der Internetseite der GEB: www.geseb.de.

Netzwerk Inklusive Erwachsenenbildung Hamburg

Netzwerk
Inklusive Erwachsenenbildung Hamburg



Herzliche Einladung!

Jede*r ist willkommen!
Inklusive Erwachsenenbildung
Anforderungen aus verschiedenen Perspektiven

Veranstaltungsreihe
für Verantwortliche und Kursleitende
in der Erwachsenenbildungsarbeit

Programm 2019/2020

Anforderungen an Erwachsenenbildung **- Perspektive Menschen mit Höreinschränkungen**

Impuls: Conny Tiedemann, Gehörlosenverband Hamburg e.V.

Ort: Gehörlosenverband,
Bernadottestrasse 128, 22605 Hamburg

Termin: Dienstag, 17. September 2019, 17 – 18.30 Uhr

Erwachsenenbildung **- Perspektive körperlich-motorische Einschränkungen**

Impuls: Christian Judith, K-Produktion

Ort: Diakonie Hamburg, Dorothee-Sölle-Haus,
Königstrasse 54, 22767 Hamburg

Termin: Mittwoch, 13. November 2019, 17 – 18.30 Uhr

Anforderungen Erwachsenenbildung **- Perspektive psychische Beeinträchtigungen**

Impuls: Thilo Bock, Arinet GmbH

Ort: Diakonie Hamburg, Dorothee-Sölle-Haus,
Königstrasse 54, 22767 Hamburg

Termin: Mittwoch, 05. Februar 2020, 17 – 18.30 Uhr

Anforderungen an Erwachsenenbildung **- Perspektive kognitive Einschränkungen**

Impuls: Hanna Gundlach, Uni Hamburg,
Achim Gössling, HH Arbeitsassistentin
und Philipp Greite, Peerexperte

Ort: Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Von-Melle-Park 8, Raum 211 (2. OG)

Termin: Montag, 16. März 2020, 17 – 18.30 Uhr

Wie viel **KÖRPER** braucht die Kulturelle Bildung?

10. Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung

21. - 23. November 2019

Hochschule Merseburg, Fachbereich Soziale Arbeit. Medien. Kultur

Das Feld der Kulturellen Bildung hat sich professionalisiert und bedient vielfältige Interessen und Bedarfe. Schaut man auf die mittlerweile breite Forschungslandschaft, so erweitern Themen wie Alter(n), Digitalisierung, Flucht, Migration und soziale Benachteiligung das (Forschungs-)Feld (vgl. www.kubi-online.de) und lassen Grenzen zwischen kultureller, politischer, transkultureller oder digitaler Bildung verschwimmen. Mit dieser Ausdifferenzierung und Entgrenzung stellt sich die Frage nach gemeinsamen Bezugspunkten.

Versteht man die Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen als ein Kernanliegen Kultureller Bildung, so besteht eine Gemeinsamkeit vor allem im Bezug der Kulturellen Bildung zum Körper. Welchen Stellenwert hat der Körper als Fundament des Wahrnehmens und Handelns in den Praktiken, Feldern und Diskursen? Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung – noch oder wieder?

Die Perspektiven auf den Körper sind vielfältig. Er ist Speicher und Träger von Geschichte, Erfahrungen und Wissen, Akteur sozialen Handelns sowie Ausgangspunkt für Bildungs- und Erkenntnisprozesse. Unabhängig von der Form der Begegnung und Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur, immer ist der Körper involviert. An ihm verbinden sich individuelle und gesellschaftliche Dimensionen: Erfahrungen werden eingeschrieben, Praktiken hervorgebracht, Bestehendes dekonstruiert und Neues erzeugt. Genau diese Implikationen sind für kulturelle Bildungsprozesse grundlegend.

In aktuellen Forschungszusammenhängen der Kulturellen Bildung scheint der Körper auf den ersten Blick eine untergeordnete Rolle zu spielen. Doch die Praxen, Künste und aktuellen Diskurse sowie die Forschung selbst zeigen eine Vielzahl an Anschlussstellen, die es gilt, genauer in den Blick zu nehmen. Im Zentrum der Tagung stehen daher folgende Themenbereiche und Fragestellungen:

- Körper & Digitalisierung
- Körper & Diversität
- Körper & Forschung
- Körper & Künste

Im Vorfeld der Tagung findet das Forschungskolloquium des Netzwerks statt. Weitere Informationen finden Sie unter:

www.forschung-kulturelle-bildung.de/kolloquium/forschungskolloquium

In Zusammenarbeit mit:

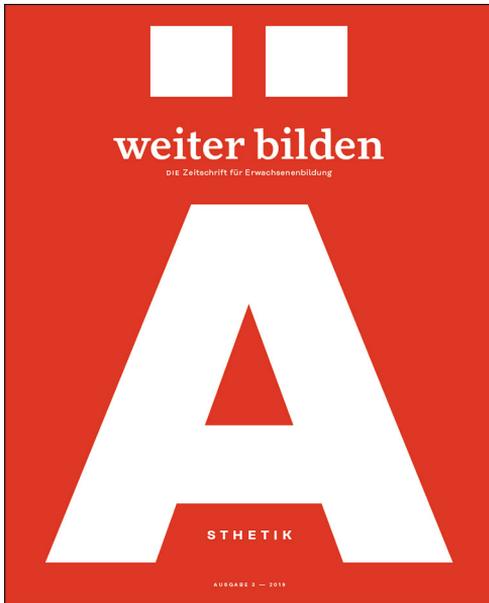
	
	

Gefördert durch:

	
-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

Ästhetik

Themenheft „weiter bilden“ – DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. 26. Jg., 2019, H. 3



„Mit dem Heft möchten wir den Blick weiten für erwachsenenpädagogisch relevante Dimensionen des Ästhetischen. Der Bogen reicht von der kulturellen Bildung als dem Ort, an dem das ästhetische Lernen zu Hause ist, bis hin zur Frage, ob es eine Ästhetik der Erwachsenenbildung insgesamt gibt und was sie ausmachen könnte.“ (aus: Peter Brandt: Vorsätze, ebd., S. 3)

„Es scheint eine vielversprechende Perspektive auch für die Erwachsenenbildung zu sein, die Bildungswirkungen des Ästhetischen in ihren Wechselwirkungen mit außerästhetischen, z. B. naturwissenschaftlichen oder ethischen, Erfahrungen in den Blick zu nehmen – und das eigene je individuelle Kunsterleben beispielsweise im Museum, im Konzert oder bei der Tanzperformance von diesem Gesichtspunkt her zu bedenken.“ (aus: Christian Rittelmeyer: Stichwort „Ästhetik und Bildung“, ebd., S. 11)

Aus dem Inhalt

Stichwort

Christian Rittelmeyer: „Ästhetik und Bildung“

Gespräch

mit Marion Roos, Tanja Wiese und Peter Bosbach: „Wir brauchen das Bewusstsein für eine ästhetische Selbstdarstellung“

Beiträge

Thomas Jung: Was bleibt? Auf der Spurensuche für ein Bildgedächtnis der Erwachsenenbildung

Peter Schlögl: Was war, was ist und was sein soll. Zur Ästhetisierung des Lebens(ver)laufs

Dorit Günther: Ästhetik und Lernräume. Eine Wanderschaft zu vier Lernorten

Wolfgang Müller-Comichau: Unkonventionell und menschenbejahend. Überlegungen zu einer anerkennenden Kunstpädagogik im Anschluss an Adorno

Uwe Hochmuth: Wahrnehmen und urteilen. Ästhetische Wahrnehmung und die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit

Susanne Umbach: Irritationen, Staunen, Fragen. Collagen als Reflexionsunterstützung in der Erwachsenenbildung

Dorit Günther: Ästhetische Verschmelzung des Physischen und Virtuellen. Das Raumtheater „Im Reich der Schatten“ – Ein Erfahrungsbericht

www.die-bonn.de/id/37098

Rezension

Michael Galle-Bammes

Michael Hemm (2018): So gelingt inklusive Erwachsenenbildung. Der Bamberger Weg zu einer inklusiven Volkshochschule – ein Praxisleitfaden. Hrsg. v. Lebenshilfe Bamberg e.V., Marburg: Verlag der Bundesvereinigung Lebenshilfe, 144 Seiten.

Bereits seit dem Frühjahr 2011 engagiert sich die Offene Behindertenarbeit (OBA) der Lebenshilfe Bamberg für mehr inklusive Erwachsenenbildung, statt weiterhin ein eigenes exklusives Bildungsangebot für erwachsene Menschen mit Lernschwierigkeiten fortzuschreiben. Gemeinsam mit den Volkshochschulen Bamberg Stadt und Bamberg Land mündete dies 2014 in ein dreijähriges Inklusionsprojekt, das inzwischen Menschen mit den unterschiedlichsten Behinderungen Partizipation an den beiden Volkshochschulangeboten ermöglicht. Erfahrungen bei der Umsetzung und die erzielten Ergebnisse sind Gegenstand des im November 2018 erschienenen Praxishandbuchs des Leiters der OBA, Michael Hemm. Die relevanten Themenfelder werden detailliert beschrieben. Aufgezeigt wird der erfolgreiche Prozess, Inklusion in Kooperation von Akteuren der Behindertenhilfe und der Volkshochschule vor Ort zu realisieren. Die Antworten auf die sich aus dem Inklusionsprozess ergebenden Fragen und das schrittweise Vorgehen werden gut nachvollziehbar und mit einer Vielzahl nützlicher Materialien dargestellt. Ebenso werden die Unterstützungsmöglichkeiten bei den unterschiedlichen Behinderungen und die Übertragbarkeit inklusiver Teilhabe auf die Bereiche Freizeit, Sport und Kultur aufgezeigt.



Ein wesentlicher Erfolgsfaktor für Inklusion ist die individuelle Unterstützung des Menschen mit Behinderung bei der Teilnahme an der Bildungsmaßnahme. Naheliegend für die OBA war die Ausweitung und Anpassung des bereits vorhandenen Assistenzmodells für Menschen mit Lernschwierigkeiten auf die Begleitung bei Erwachsenenbildungsangeboten. Solche in Bamberg gefundenen Wege können allerdings nicht als alleinige Lösungsansätze wahrgenommen werden. Vielmehr sollte zum Beispiel die hier beschriebene

ne „Assistenz“ als eine der in Bamberg gut bewältigten Herausforderungen gesehen werden, die zur Realisierung von Inklusion immer bewältigt werden muss. Trotz der kreativen Ideen und realisierten Wege müssen die lokalen Lösungsansätze individuell an das jeweilige Erwachsenenbildungsangebot angepasst werden, je nach den Gegebenheiten vor Ort.

Bei der Umsetzung an anderen Orten sollte man sich nicht durch den beschriebenen hohen Aufwand beunruhigen lassen, der angesichts einer Projektfinanzierung in Bezug auf die Partizipation an der Angebotsauswahl und deren Darstellung in „Leichter Sprache“ in Bamberg betrieben werden konnte. Dies ist für Menschen mit Lernschwierigkeiten sicher das Optimum. Auf Grund des Umfangs der Volkshochschulprogramme stellt sich hier perspektivisch die Frage eines pragmatischen und effizienten Vorgehens, das vielen Menschen einen Zugang zu möglichst vielen Angeboten ermöglicht.

Ein Lösungsansatz wäre hierbei, bei Programmankündigungen alles in „einfacher“ Sprache und ohne Fremdwörter darzustellen. Eine begrenzte Vorauswahl und die Programmwerbung in „Leichter Sprache“ primär für die Zielgruppe „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ sollte nur eine Übergangslösung sein, um diese für Erwachsenenbildung zu gewinnen. In Bamberg melden sich inzwischen einige wenige Menschen mit Behinderung direkt an der Volkshochschule an und benötigen hierzu keine Unterstützung mehr, andere finden den Weg bisher leider noch nicht. Visionär wäre, wenn Menschen mit Lernschwierigkeiten in einigen Jahren ohne Vorauswahl aus dem Volkshochschulprogramm auswählen könnten, weil dessen (zumindest in Teilen) gut verständliche

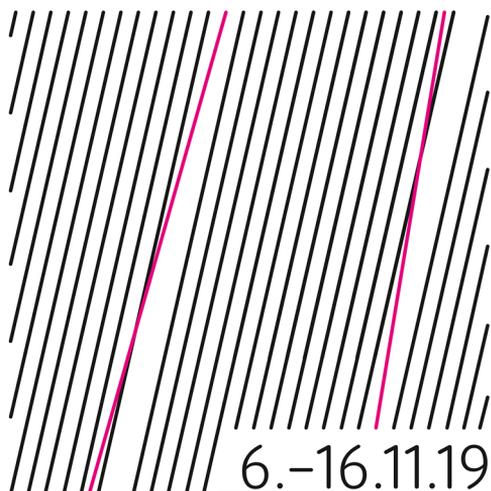
Kursankündigungen Interesse und Lernmotivation wecken.

Fazit: Mit diesem Praxisleitfaden und seinen detaillierten Auflistungen zu allen wichtigen Themenbereichen ist eine beeindruckende „Gebrauchsanleitung“ für die Verbesserung von kultureller Teilhabe und Inklusion in der Erwachsenenbildung gelungen. Konzept und organisatorische sowie pädagogische Umsetzung sind anschaulich beschrieben und belegen, dass inklusive Erwachsenenbildung realisierbar ist. Beispielhafte Orientierung bietet auch die positive Haltung zu Inklusion und die Bereitschaft der Behindertenhilfe sowie der Volkshochschulen Bamberg Stadt und Land, sich für die notwendigen Abstimmungs- und Veränderungsprozesse intensiv zu engagieren. Trotzdem stellt sich nach dem Ende der Projektfinanzierung nun in Bamberg die Herausforderung, ausreichende personelle und finanzielle Ressourcen zu schaffen, um eine Fortführung der positiven Entwicklung zu gewährleisten. Die Politik ist gefordert, bei der Finanzierung von Erwachsenenbildung und Behindertenhilfe die Förderung von Inklusion stärker zu unterstützen. Hier wäre noch erheblich mehr einzufordern, über die in Bamberg bereits gemeinsam entwickelten Finanzierungsstrategien hinaus. Insofern sollte dieses Leuchtturmprojekt auf Bezirks- und Landesebene noch stärker bekannt gemacht werden, um dringend notwendige Veränderungsprozesse allerorts zu fordern und zu fördern.

Michael Galle-Bammes
Leiter des Bereichs „barrierefrei Lernen“
am Bildungszentrum
(Volkshochschule) der Stadt Nürnberg
Michael.Galle-Bammes@stadt.nuernberg.de

NO LIMITS

DISABILITY & PERFORMING ARTS
FESTIVAL BERLIN



Zum neunten Mal hebt sich in Berlin der Vorhang für NO LIMITS, Deutschlands größtes und wichtigstes Festival für Disability & Performing Arts.

Mit dem Wiener Choreografen Michael Turinsky übernimmt 2019 erstmalig ein Künstler mit Behinderung die Co-Kuration des Festivals. Mit ihm rückt der Tanz in den Fokus des Programms.

Die meisten Produktionen werden von behinderten Künstlern selbst verantwortet. Über 200 Akteure aus Brasilien, England, Italien, Nordamerika, Österreich, Schweden, der Schweiz, Serbien, Spanien, Südafrika und verschiedenen Orten Deutschlands beteiligen sich. Das Publikum erwarten 34 Aufführungen, Filme, Partys, Workshops, ein Symposium, sowie ein sechsstündiges Performance-Programm von Nachwuchskünstlern.

www.no-limits-festival.de



Monster Truck: Marat/Sade

Foto: Florian Krauss



Claire Cunningham: 4 Legs Good

Foto: Meyer Originals



Unmute Dance Company: Ashed

Foto: Robin Elam Rye



Silke Schönfleisch & Dasnya Sommer:

Bondage Duell

Foto: Brian Morrow

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 Hochschule Merseburg, Fachbereich Soziale Arbeit, Medien, Kultur
Eberhard-Leibnitz-Str. 2, D-06217 Merseburg

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:

Teilhabe bedeutet Selbstbestimmung

Miteinander leben, lernen und arbeiten heißt, einander zuzuhören, Wünsche und Bedürfnisse zu respektieren und sich für einander einzusetzen. Die Fachartikel in der Teilhabe liefern Anregungen, wie Selbstbestimmung in der Lebensgestaltung von Menschen mit Behinderung realisiert werden kann.



Themen im Heft 3/19:

- Partizipative Forschung
- Ressourcen von Lehrkräften
- Basale Kommunikation

www.zeitschrift-teilhabe.de

TEILHABE – die Fachzeitschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe – bietet viermal im Jahr Fachbeiträge aus Wissenschaft und Forschung, Praxis und Management sowie eine Infothek mit Neuigkeiten, Buchbesprechungen und Veranstaltungshinweisen.

Informativ. Sachlich. Engagiert.