

Erwachsenenbildung und Behinderung

Ökonomisierung der Bildung

Folgen für die 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. Wiebke Curdt

Redaktion

Dr. Wiebke Curdt, Hamburg

E-Mail: wiebke.curdt@uni-hamburg.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.



Foto: Wiebke Curdt
Idee: Maryia Kazlouskaya

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.

Lektorat und Herstellung

Dr. Eduard Jan Ditschek

Druck

alsterspectrum Druck- und Versandzentrum
Wichmannstraße 4
22607 Hamburg
www.alsterarbeit.de

Verlag

Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V.
c/o Hochschule Merseburg, Fachbereich Soziale Arbeit. Medien. Kultur
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



© Maryia Kazlouskaya,
Alamy Stock Foto

Editorial

Neues aus der Redaktion	2
Ökonomisierung in der inklusiven Erwachsenenbildung	3

Schwerpunktthema

<i>Friederike Hell</i> : Merkmale der Ökonomisierung in der (inklusiven) Erwachsenenbildung	4
<i>Kathrin Mohr / Friederike Hell</i> – unter Mitwirkung von <i>Barbara Camenzind, Sara Heer, Liane Neubert, Amund Schmidt</i> : Ökonomisierung in der (inklusiven) Erwachsenenbildung aus Sicht der für die Angebote Verantwortlichen	15
<i>Kathrin Mohr</i> : Auf die Kursleitung kommt es an	23
<i>Wiebke Curdt</i> : Perspektiven auf Ökonomisierung in der inklusiven Erwachsenenbildung	28

**EINFACHE
SPRACHE**

WERKSTATT-GEDANKEN
Blatt-Gold über „Geld“

33

Kontext Erwachsenenbildung

<i>Deutsches Institut für Erwachsenenbildung</i> : Expertise für Erwachsenenbildung – Neues aus dem DIE	37
<i>Irmgard Merkt</i> : Musikalische Erwachsenenbildung und Inklusion: Überlegungen zu einer musikalischen Breitenbildung im Freizeitbereich	41
<i>Wiebke Curdt / Jana Wulf / Daniela Schulz</i> : „Jetzt traue ich mir viel mehr zu als am Anfang“ – Befähigung und Partizipation im Rahmen der Fortbildung zur Übungsleiter-Assistenz	48

Service: Rezensionen und Informationen

<i>Werner Schlummer</i> : Rezension zu Lamers/Musenberg/Sansour (Hg.): Qualitätsoffensive – Teilhabe von erwachsenen Menschen mit schwerer Behinderung	56
<i>Werner Schlummer</i> : Rezension zu Musenberg/Koßmann/Ruhlandt/Schmidt/Uslu (Hg): Historische Bildung inklusiv. Zur Rekonstruktion, Vermittlung und Aneignung vielfältiger Vergangenheiten	58
Kalender – Wortfinder	62

GEB in eigener Sache

<i>GEB digital</i>	63
Einladung zur außerordentlichen Mitgliederversammlung im November 2021	64

Liebe Leserinnen und Leser,

das Jahr 2021 hat auch für unsere Redaktion einige Änderungen mit sich gebracht, über die ich Sie hier informieren will. Gleichzeitig richte ich einige persönliche Worte an meine Kolleg_innen.

Herr Dr. Eduard Jan Ditschek, der bis zu seinem Eintritt in den Ruhestand Direktor der Volkshochschule Berlin-Mitte war, engagiert sich seit 2013 ehrenamtlich für unsere Zeitschrift „Erwachsenenbildung und Behinderung“ (ZEuB). Er übernahm die Schriftleitung und baute diese in kurzer Zeit zur Redaktion aus. Außerdem sorgte er dafür, dass ein Lektorat eingerichtet wurde. Seither hat sich unsere Zeitschrift nicht nur vom Umfang, sondern auch vom Profil her stetig weiterentwickelt, wie sich an den inzwischen etablierten Rubriken ablesen lässt. Insbesondere die Kooperation mit der allgemeinen Erwachsenenbildung ist zu einem zentralen Thema geworden

Nach über sieben Jahren gibt „Eddi“, wie er von seinen Kolleg_innen genannt wird, nunmehr das „Amt“ des „Chef“redakteurs auf. Er zieht sich jedoch nicht völlig zurück, sondern nimmt weiterhin den umfangreichen Aufgabenbereich des Lektorats wahr. Die Redaktion dankt Herrn Dr. Ditschek für seine langjährige ehrenamtliche Tätigkeit als „Chef“redakteur.

Lieber Eddi, ich und meine beiden Kolleginnen in der Redaktion freuen uns, dass wir auf Dich nicht ganz verzichten müssen, sondern auf Deinen Rat und Deine Kompetenz als Lektor und Hersteller weiterhin zurückgreifen dürfen.

Dr. Vera Tillmann und ich sind überaus glücklich, dass wir mit Dr. Wiebke Curdt ein neues ehrenamtliches Mitglied für unsere Redaktion gewonnen haben. Wiebke Curdt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg bzw. mit dem nächsten Semester an der Universität Duisburg/Essen. Nach ihrem Studium der Pädagogik (Diplom) in Kiel arbeitete sie bei Special Olympics Deutschland in Hamburg e.V. und wechselte 2009 in die Wissenschaft (u.a. Universität Leipzig, Institut für Förderpädagogik / Universität Bremen, Inklusive Pädagogik).

Liebe Wiebke, herzlich willkommen!

Noch eine weitere, wenn auch nur temporäre Änderung gilt es zu verkünden, die mit einem sehr erfreulichen Ereignis zusammenhängt: Frau Dr. Vera Tillmann, seit 2014 ehrenamtliches Mitglied unserer Redaktion, wird für das nächste Halbjahr pausieren, denn sie ist im Juli 2021 Mutter einer Tochter geworden.

Liebe Vera, wir alle wünschen Dir und Deinem Kind alles Gute, und wir freuen uns, wenn Du bald wieder mit uns zusammentrifft.

Sie, liebe Leserinnen und Leser, sollen von den genannten Umstellungen nicht beeinträchtigt werden. Ihre Zeitschrift wird weiter pünktlich und in der gewohnten Qualität erscheinen.

Mit herzlichen Grüßen

Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann

Ökonomisierung in der inklusiven Erwachsenenbildung

Dieses Heft setzt sich mit einer Entwicklung auseinander, die bereits seit einiger Zeit in unterschiedlichen Lebensbereichen unserer Gesellschaft beobachtet werden kann: die „Logik“ des Marktes und des wirtschaftlich orientierten Denkens und Handelns etabliert sich zunehmend in Bereichen, die bislang an anderen Zielen und Ordnungsprinzipien ausgerichtet waren. Da diese Prozesse der „Ökonomisierung“ meist gar nicht hinreichend wahrgenommen oder erkannt werden, gilt es kritisch zu fragen, inwieweit eine „Logik“ der Ökonomisierung auch in der Umsetzung einer inklusiven Erwachsenenbildung wirksam ist und welche Konsequenzen daraus entstehen.

Wir danken *Kathrin Mohr* und *Friederike Hell*, die als verantwortliche Gastredakteurinnen das Schwerpunktthema dieses Heftes angeregt und inhaltlich ausgestaltet haben.

Friederike Hell klärt im ersten Beitrag den Begriff der Ökonomisierung und erläutert auf der Grundlage vorhandener Fachliteratur sowie einer Interview-Studie, inwiefern von einer Ökonomisierung im Bereich der (inklusiven) Erwachsenenbildung ausgegangen werden kann. Anschließend greifen *Friederike Hell* und *Kathrin Mohr* das Thema der Ökonomisierung aus Sicht der Praxis auf.

Kathrin Mohr stellt die Schlüsselposition der Kursleitung bei der Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung dar. Durch eine Verknüpfung von Qualifikationsanforderungen und marktwirtschaftlichen Einflüssen werden aktuelle Herausforderungen aufgezeigt.

Wiebke Curdt zeigt in ihrem ergänzenden Kommentar Konsequenzen der Ökonomisierung auf und resümiert Appelle aus der Praxis. *Blatt-Gold*, die Schreibwerkstatt der Gold-Kraemer-Stiftung, macht in ihrer eigenen Perspektive auf Ökonomisierung mit dem Fokus „Geld“ u.a. auf die finanzielle Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten aufmerksam.

Im Kontext Erwachsenenbildung erfasst *Irmgard Merkt* die musikalische Erwachsenenbildung sowohl theoretisch, als auch basal (s. Heft 2/2020; Kunst). *Wiebke Curdt*, *Jana Wulf* und *Daniela Schulz* setzen sich mit der Fortbildung zur Übungsleiter-Assistenz für Menschen mit Lernschwierigkeiten auseinander (s. Heft 1/2020; Sport und Bewegung). Neugigkeiten aus dem *DIE* runden diese Rubrik ab.

Das Heft endet mit Informationen zur außerordentlichen Mitgliederversammlung der GEB sowie mit einem Rückblick und Ausblick auf das neue Format „GEB digital“.

Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann

Dr. Wiebke Curdt,

Dr. Vera Tillmann

Friederike Hell

Merkmale der Ökonomisierung in der (inklusiven) Erwachsenenbildung

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst zentrale Begriffe der Ökonomisierung geklär. Grundlage hierfür ist die kritische Rekonstruktion des Ökonomisierungsdiskurses von Höhne (2015), in dem unter anderem zentrale Merkmale der Ökonomisierung für den Bildungsbereich herausgearbeitet werden. Im Hauptteil (Kap. 2 und Kap.3) wird auf eine eigene Untersuchung zurückgegriffen, in welcher der Forschungsstand zur Ökonomisierung im Bereich der Erwachsenenbildung dargestellt wird und die Auswirkungen von Ökonomisierung in der inklusiven Erwachsenenbildung auf der Basis von Experteninterviews diskutiert werden (Hell 2019). Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Mechanismen und Strukturen von Ökonomisierung in der inklusiven Erwachsenenbildung für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung aufzuzeigen und dazu beizutragen, einen Anschluss an den Ökonomisierungsdiskurs im Bildungsbereich und insbesondere in der Erwachsenenbildung herzustellen.

1. Zum Begriff der Ökonomisierung und ihrer Merkmale

Unter dem Begriff Ökonomisierung wird eine Übertragung von Regeln und Prinzipien aus der Ökonomie auf nicht-ökonomische Bereiche verstanden (vgl. Gröschke 2009). Es geht also hierbei darum, dass kapitalistische und ökonomische Prinzipien und Regeln, aber auch entsprechendes Wissen sowie Diskurse in einem außer-ökonomischen Bereich verwendet werden und diesen zunehmend beeinflussen. Im Blick auf Bildung handelt es sich hierbei um eine grundlegende Veränderung des Verhältnisses von Staat/Politik, Ökonomie, Gesellschaft und Bildung (vgl. Höhne 2015, S. 49). Prozesse der Ökonomisierung sind in unserer gesellschaftlichen Struktur durchgängig vorhanden.

In Orientierung an der feldtheoretischen Perspektive von Bourdieu arbeitet Höhne (2015) Merkmale der Ökonomisierung von Bildung heraus (Abb. 1).

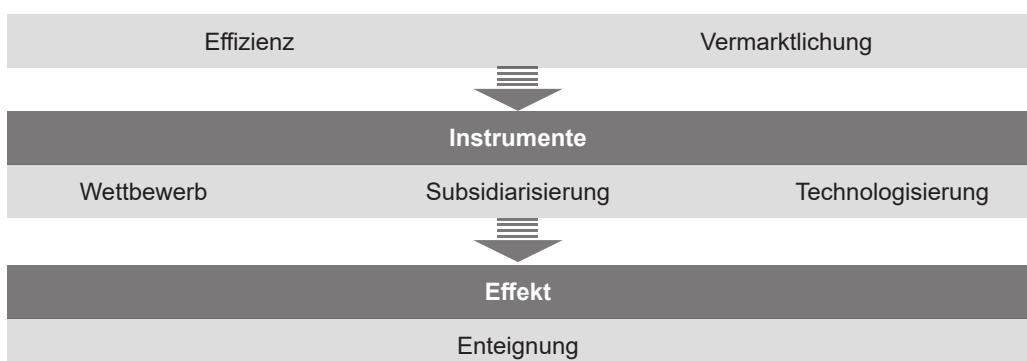


Abb. 1: Merkmale der Ökonomisierung

Dabei fungieren die Merkmale *Effizienz* und *Vermarktlichung* als „unabdingbare Kernkriterien“ (Höhne 2015, S. 24) für diese Veränderungen im Bildungsbereich. Denn diese Merkmale führen „zu einer Umkehrung eines ursprünglichen Zweck-Mittel-Verhältnisses [...]: Bildung wird zu einem Mittel der Leistungssteigerung und des Standorts- bzw. Wettbewerbsvorteils gemacht“ (ebd.). *Wettbewerb*, *Subsidiarisierung* und *Technologisierung* sind die „Instrumente“ (ebd.) dieses Prozesses. Durch diese Instrumente kann ein Quasi-Markt etabliert und der Prozess als solcher kontrolliert werden (vgl. Höhne 2015). Die *Enteignung* ist schließlich der „Effekt“ (ebd., S. 24) dieses Ökonomisierungsprozesses, der zu einer Privatisierung des Bildungssektors und in seiner stärksten Ausprägung bis zu einem „expliziten Bildungsmarkt“ (ebd.) führen kann.

Im Folgenden werden diese Merkmale zunächst erläutert. Im weiteren Verlauf (Kap. 2 und 3) dienen sie dazu, Prozesse der Ökonomisierung im Bereich der Erwachsenenbildung für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung zu identifizieren.

Kerngedanke der *Effizienz* ist eine Kosten-Nutzen-Rechnung. Mit möglichst geringen Kosten soll ein möglichst großer Nutzen entstehen (vgl. Höhne 2015). Für den Bildungsbereich kann das bedeuten, dass Lehrinhalte effizient vermittelt werden sollen und mit möglichst geringem Zeit- und Materialaufwand den Lernenden möglichst viel Wissen mitgegeben wird. Effizienz kann aber auch bedeuten, dass mit möglichst geringen finanziellen Mitteln möglichst viele Kurse für möglichst viele Teilnehmende bereitgestellt werden können.

Mit dem Kriterium *Vermarktlichung* ist die politische Etablierung von Marktstrukturen im Bildungsbereich gemeint (Höhne 2015). Dabei entstehen sogenannte Quasi-Märkte (vgl. Weiß 2001, S. 82; Höhne 2015, S. 22). Da diesen der „geldbestimmte Preismechanismus“ (Höhne 2015, S. 22) fehlt, handelt es sich um symbolische Märkte, die nicht nur durch finanzielles Kapital, sondern auch durch „kulturelles, soziales und symbolisches Kapital der Marktteilnehmer_innen gesteuert werden“ (ebd.). Dementsprechend ist nicht nur der Preis des Kurses ausschlaggebend für die Wahl, sondern auch, welches Wissen in welcher Gruppe vermittelt wird. Mit dem politisch regulierten Wettbewerb geht auch eine Verschärfung der Konkurrenzsituation einher.

Das Instrument des *Wettbewerbs* wird von Höhne (2015) als relevanter „Hebel für die Ökonomisierung von Bildung“ (ebd., S. 22) beschrieben. Es wird hierbei von der Bildungseinrichtung erwartet, dass diese bei potentieller Kundschaft einen guten Ruf hat, anerkannt ist und bessere Konditionen anbietet als die Konkurrenz. Wettbewerbswirksame Versprechungen spielen hier eine Rolle, wie zum Beispiel günstigere Kurskosten oder schnellere Lernerfolge.

Das Instrument *Subsidiarisierung* wirkt sich im Ökonomisierungsprozess als Verlagerung von Verantwortung aus.

Als Subsidiarisierung möchte ich die politische Strategie der systematischen Individualisierung und Zuschreibung von Verantwortung und Aufgaben bezeichnen, die in der Regel „von oben nach unten“ (top-down) delegiert, aber auch „von unten nach oben“ (bottom up) als Recht reklamiert werden kann. (Höhne 2015, S. 23)

Durch den Rückzug des Staates und die Verlagerung der Verantwortung an die Beteiligten werden die einzelnen Akteure für ihren Erfolg oder Misserfolg im Bildungsbereich selbst verantwortlich gemacht.

Durch *Technologisierung* von Bildung soll Effizienz „nicht nur behauptet, sondern belegt und sichtbar gemacht werden“ (Höhne 2015, S. 23). Dies erfolgt oftmals durch Implementierung eines Qualitätsmanagements (QM), mit welchem ein Einfluss auf die „*Produktivität von Bildung*“ (ebd.) erhofft wird. Mit diesem Instrument gewinnt das Messen des Bildungserfolgs anhand des Outputs an Bedeutung. Informationen zum QM oder auch angestrebter Bildungsgewinn/erfolg können auf dem Quasi-Markt als „Wert- und Preissignale“ (ebd.) fungieren. Sie dienen damit auch der Kundschaft, um eine informierte Entscheidung zu treffen, an welcher Bildungseinrichtung sie sich anmelden.

Das sechste und letzte Merkmal ist jenes der *Enteignung*.

Vor dem Hintergrund, dass Bildung ein öffentliches Gut darstellt, das – im Unterschied zu privaten Gütern – allen in gleichem Maße zugänglich sein muss (...), und nicht gehandelt werden darf (...), stellt die zunehmende Privatisierung von Bildung grundsätzlich eine Enteignung dar. (Höhne 2015, S. 24)

Die individuellen Teilnehmenden müssen also selbst für die Kosten aufkommen. Können sie diese nicht tragen, bleibt ihnen der Zugang zur Bildung verwehrt.

2. Die Ökonomisierung in der Erwachsenenbildung

Bastian (2002) macht entsprechend dem Merkmal der Effizienz (Höhne 2015) deutlich, dass der Slogan des lebenslangen Lernens einhergehe mit „knapper werdenden Ressourcen bei gleichzeitig steigenden Ansprüchen an die Qualität der Angebote und Wirtschaftlichkeit in der Arbeitsweise“ (ebd., S. 247). Um diesen Ansprüchen gerecht werden zu können, müsse die Volkshochschule neue Lösungen finden (ebd.). Bastian (2002) sieht eine naheliegende Lösung darin, vermehrt „zahlungskräftige Kundenkreise“ (ebd., S. 250) zu bewerben. Dies könnte dabei zu einer Verknappung von Kursen für bereits benachteiligte Kundenkreise (vgl. ebd.), etwa Menschen mit Beeinträchtigung, führen.

Eine *Vermarktlichung* lässt sich sowohl für die Schweiz wie auch für Deutschland mit Blick auf die ökonomischen Prinzipien *Wettbewerb* und Pluralität der Anbieter als politisch gewollt feststellen (vgl. KMK 2001; 2016; Schweizerische Eidgenossenschaft 2014; Hell 2019). Insbesondere der Wettbewerb ist politisch gesteuert in die Erwachsenenbildung eingeführt worden (vgl. Hell 2019). Der durch den Wettbewerb steigende Kostendruck soll dabei zu einer erhöhten Qualität des Angebots, zu mehr Kundenorientierung und zur Beendigung der Diskriminierung von spezifischen Gruppen auf der Nachfrageseite führen (vgl. Schimank/Volkmann 2008). Dieser Effekt des Wettbewerbs wird jedoch von verschiedenen Autoren, auch spezifisch bezogen auf Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, bestritten (vgl. Bastian 2002; Rippie 2011; Meisel 2011).

Die *Subsidiarisierung* wird ebenfalls für Deutschland in den Papieren der KMK (2001; 2016) festgehalten. Die KMK (2016) schreibt, dass der Bereich der Erwachsenenbildung „in geringerem Umfang durch den Staat geregelt [ist] als die anderen Bildungsbereiche“ (ebd., S. 183). Durch weniger Regulierung sollte die Erwachsenenbildung besser fähig sein, sich wandelnden Gegebenheiten anzupassen (ebd.).

Die *Technologisierung* wird vor allem durch vermehrtes Qualitätsmanagement in der Erwachsenenbildung sichtbar (vgl. Egetenmeyer/Käpplinger 2011). Dabei wird das Qualitätsmanagement teilweise kritisiert, da agogische Kompetenz kaum Eingang darin findet und schwierig zu messen ist (vgl. Hartz/Meisel 2011). In der Schweiz wird mit dem eduQua Label gearbeitet, das auch auf der Webseite des schweizerischen Verbands für Weiterbildung (SVEB) (SVEB o.D.a) beworben wird. Ausgeführt wird dort, dass das Label zu mehr „Transparenz und Vergleichbarkeit der Weiterbildung zugunsten der Konsumentinnen und Konsumenten“ (ebd.) führen und das Image gegenüber der Kundschaft verbessern soll (vgl. ebd.). Wobei auch das Vokabular – die Lernenden werden als „Konsumentinnen und Konsumenten“ (ebd.) beschrieben – deutlich auf eine ökonomisierte Perspektive in der Erwachsenenbildung hinweist.

Eine *Enteignung*, im Sinne einer Privatisierung des Bildungssektors, lässt sich ebenfalls sowohl für die Schweiz als auch für Deutschland feststellen (vgl. Meisel 2011; UNESCO 2015; Vargas 2017). Dies lässt sich zum einen anhand der Privatisierung der Bildungskosten, also Kursgebühren (vgl. Meisel 2011; Jaich 2015; VSV 2016) erkennen, zum

anderen anhand der Privatisierung der Anbieter (vgl. SVEB o.D.b; Schrader/Strauß/Reichart 2017).

In der vorhandenen Literatur zum Thema werden die Auswirkungen von Prozessen der Ökonomisierung auf die Erwachsenenbildung nicht übereinstimmend eingeschätzt. Bastian (2002) und Meisel (2011) gehen davon aus, dass diese Entwicklung sich negativ für bereits benachteiligte Personengruppen auswirken wird. Schimank und Volkmann (2008) meinen hingegen, dass genau jene bis jetzt benachteiligten Personenkreise durch die Ökonomisierung mehr Aufmerksamkeit und mehr Angebote erhalten werden. Forschungsergebnisse zu den Auswirkungen können jedoch beide Seiten nicht vorweisen.

3. Die Ökonomisierung im gegenwärtigen Bildungsaltag – eine Untersuchung

Zum Thema Ökonomisierung in der (inklusiven) Erwachsenenbildung liegen nur wenige theoretische wie empirische Arbeiten (Hell 2019) vor. Es wird zwar vermutet, dass es eine Ökonomisierung im Bereich der Erwachsenenbildung gibt (vgl. Schlutz 2011, Meisel 2011, Galle-Bammes 2012), inwieweit dies aber tatsächlich zutrifft und welche Auswirkungen diese haben könnte, ist nicht weiter ersichtlich. Mit der Untersuchung von Hell (2019) sollte diese Wissenslücke für den Bereich Erwachsenenbildung für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung geschlossen werden. Ziel der Arbeit war es zu klären, inwieweit mit den Kriterien bzw. Merkmalen der vorhandenen Fachliteratur auf eine Ökonomisierung

in der allgemeinen Erwachsenenbildung geschlossen werden kann und welche Auswirkungen, insbesondere für den Fokus „Inklusion“, sich abzeichnen. Auf der Grundlage von Interviews mit Leitungspersonen von Erwachsenenbildungseinrichtungen sollte herausgefunden werden:

- inwiefern aus Sicht der Expert_innen Aspekte einer Ökonomisierung der Erwachsenenbildung festgestellt werden können,
- welche Auswirkungen diese Ökonomisierung allgemein und spezifisch auf die Inklusion in der Erwachsenenbildung hat
- und wie die Interviewten die Zukunft der Erwachsenenbildung für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung einschätzen.

Im Folgenden wird auf die Ergebnisse dieser Untersuchung zurückgegriffen.

3.1 Anlage der Untersuchung

Um der Forschungsfrage nachgehen zu können, wurde ein teilstrukuriertes Experteninterview entwickelt, mit dem Leitungspersonen von Erwachsenenbildungseinrichtungen befragt wurden. Diese Personengruppe wurde gewählt, da sie in ihrer Arbeit mit agogischen, personalen, betriebswirtschaftlichen, wie auch mit Aspekten des Organisationsmanagements konfrontiert sind (vgl. Nuissl 1998).

Es wurde vorab entschieden sechs Interviews durchzuführen. Die sechs Interviews sollen sich aufteilen in je drei Interviews mit Erwachsenenbildungseinrichtungen mit inklusivem Angebot und

drei Einrichtungen ohne inklusives Angebot. Die angefragten Einrichtungen wurden zufällig ausgewählt.

Außerdem wurden in dem Sampling sowohl regionale wie auch überregionale Einrichtungen aus allen deutsch-schweizerischen Kantonen berücksichtigt, um sowohl größere wie auch kleinere Anbieter aus verschiedenen Kantonen abbilden zu können (vgl. Hell 2019).

Die Leitungspersonen, die ein Interview zusagten, kommen sowohl aus regulären Erwachsenenbildungseinrichtungen als auch aus Einrichtungen der Behindertenhilfe (spezifisch auf Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung ausgerichtet). Von den Einrichtungen, die inklusive Kurse anbieten, gehören zwei der Behindertenhilfe und eine Einrichtung der regulären Erwachsenenbildung¹ an. Die drei Einrichtungen, die keine inklusiven Kurse anbieten, gehören der regulären Erwachsenenbildung an.

Zur Analyse der transkribierten Interviews wurde die inhaltlich strukturierende, qualitative Inhaltsanalyse genutzt (vgl. Mayring 2015). Hierzu wurde ein Kategoriensystem mit sowohl induktiven wie auch deduktiven Kategorien entwickelt.

3.2 Ergebnisse aus den Interviews

Zur Ökonomisierung in der Erwachsenenbildung

Die befragten Leitungspersonen beschreiben in den Interviews verschiedene Aspekte von Ökonomisierung. Grundsätzlich bemerken alle Interviewten, dass betriebswirtschaftliche Erwägungen eine Rahmenbedingung der Erwachsenenbildung seien. So müssten Kosten, die nicht durch öffentliche oder andere Subventionen

¹ In Deutschland spricht man eher von „allgemeiner“ Erwachsenenbildung, wenn man die öffentlich verantwortete Erwachsenen- und Weiterbildung als System meint.

nen gedeckt sind, selbst, also durch Teilnehmerbeiträge erwirtschaftet werden. Die Betriebe müssten schließlich kosten-deckend arbeiten, ansonsten könnten sie den Betrieb nicht aufrechterhalten. Einige Leitungspersonen berichten auch von Sparmaßnahmen der Kantone, die den selbst zu erwirtschaftenden Anteil weiter haben steigen lassen. Das Festlegen der Teilnehmerbeiträge wird von allen Interviewten als Herausforderung beschrieben. Zum einen müssten schlicht die Kosten gedeckt werden, gleichzeitig schrecken zu hohe Gebühren Teilnehmende ab, was wiederum zu weniger Einnahmen und hierdurch zu einer erneuten Erhöhung der Kursgebühren führen könnte.

Von einem Teil der Leitungspersonen wird beschrieben, dass sie ihr Kursangebot entsprechend der Nachfrage ausrichten, da Kurse mit hoher Nachfrage ertragreicher seien. Dabei wird diese größere Kundenorientierung unterschiedlich bewertet. Teilweise wird der Druck zu mehr Kundenorientierung als positiv angesehen, da dadurch Kurse angeboten würden, die die Kundschaft tatsächlich interessieren. Andererseits wird diese Entwicklung kritisch beurteilt, da dadurch jene Kurse wegfallen würden, die durchaus relevant seien, jedoch nur für eine kleinere Interessentengruppe in Frage kämen. Vier der Interviewten beschreiben, dass sie finanziell defizitäre Kurse, die sie gerne anbieten würden, auf Grund von finanziellen Erwägungen nicht anbieten (siehe den nachfolgenden Beitrag von Mohr, Hell u.a. in diesem Heft). Teilweise würden solche Kurse dann durch ertragreichere quersubventioniert, um sie dennoch durchführen zu können.

Die Subventionen würden teilweise von Leistungsverträgen abhängen. In diesen würde festgehalten, welche Minimalanforderungen der Kurs zu erfüllen habe (Anzahl Teilnehmende oder Stundenumfang). Solche Verträge gäbe es allerdings nicht für alle Kurse, sondern nur für bestimmte Kursarten, beispielsweise Sprachkurse. Die Betriebe werden also nicht global unterstützt, sondern nur, wenn sie spezifische Leistungen erbringen.

Vier Leitungspersonen berichten von Konkurrenz und Wettbewerb in der Erwachsenenbildung. Wie stark der Wettbewerb sei, hänge jedoch von der Art des Kurses wie auch von der Region ab.

Zur Ökonomisierung in der inklusiven Erwachsenenbildung

In Bezug auf die Inklusion in der Erwachsenenbildung erläutern die Interviewten verschiedenste Herausforderungen. Von fünf der Interviewten wird erwähnt, dass Begleitpersonen, die die Personen mit intellektueller Beeinträchtigung unterstützen, für inklusive Kurse unabdingbar seien. Dabei würde auf Assistierende wie auch auf Begleitpersonen aus dem privaten Umfeld oder dem Wohnheim zurückgegriffen. Ein Großteil der Interviewten äußert, dass Inklusion grundsätzlich nur möglich sei für Menschen mit leichten intellektuellen Beeinträchtigungen. Diese könnten dem Kursablauf folgen und Anweisungen umsetzen.

Die Relevanz der Kursthemas für die Inklusion wird von allen Interviewten hervorgehoben. So würden sich leistungsbezogene Kurse weniger für inklusive Angebote eignen als kreative oder sportbezogene Angebote. Bei diesen

Kursen könne die Person mit intellektueller Beeinträchtigung leichter folgen und bräuchte weniger Hilfe.

Die Interviewten beschreiben neben diesen bedürfnis- und kompetenzbezogenen Hürden ökonomische Herausforderungen in Bezug auf Inklusion. Ein wichtiges Argument ist dabei, dass inklusive Kurse mehr Kosten verursachen würden. Dieser Mehraufwand führe dazu, dass inklusive Kurse nicht lukrativ seien. Eine Leitungsperson resümiert, dieser Mehraufwand lohne sich dennoch, da er der „Bevölkerung zu Gute“ käme. Eine andere befragte Person beschreibt den Zwiespalt, dass man gerne inklusive Kurse anbieten möchte, gleichzeitig aber nicht mehr Kosten verursachen will. So gehen einige befragte Leitungspersonen aus der regulären Erwachsenenbildung davon aus, es brauche für eine gelingende Inklusion mehr Personal; dieses bereitzustellen wird aus finanziellen Gründen von zwei Interviewten per se abgelehnt.

Die Interviewten beschreiben ebenfalls, dass inklusive Kurse nicht explizit in den Leistungsverträgen von den Geldgebern gefordert werden. Dies führe dazu, dass sich inklusive Kurse weder für Erwachsenenbildungseinrichtungen der Behindertenhilfe, noch für reguläre Anbieter lohnen würden. Beide Seiten müssten den möglichen Mehraufwand selber tragen und erwirtschaften, was sich schließlich auf die Teilnehmerbeiträge auswirken würde.

Die Zukunft inklusiver Kurse wird von allen Interviewten als unsicher angesehen, da die beschriebenen Schwierigkeiten weiter bestehen bleiben würden. Die Leitungspersonen, welche inklusive Kurse bereits anbieten, wollen diese zwar beibehalten, aber nicht ausbauen.

3.3 Diskussion der Ergebnisse

Zur Ökonomisierung in der Erwachsenenbildung

Die Leitungspersonen sind sich einig, dass betriebswirtschaftliche Erwägungen – Effizienz und Vermarktlichung – Rahmenbedingungen ihrer Arbeit darstellen. Als angewandtes Instrument lässt sich die *Subsidiarisierung* erkennen, wenn die Leitungspersonen für Erfolg und Misserfolg des betrieblichen Wirtschaftens selbst verantwortlich sind. Sie müssen die Finanzierung der Kurse, des Personals, der Werbung und der Administration gewährleisten. Beim Wegfall von Subventionen müssen sie die entstandenen Lücken schließen. Der Grad der Selbstfinanzierung der Betriebe steigt in solchen Fällen weiter an. Schaffen sie es nicht kostendeckend zu arbeiten, so kann sich die Einrichtung wirtschaftlich nicht halten. So wird in den Beschreibungen der Interviewten zur Finanzierung der Kurse einerseits ein Effizienz-Denken sichtbar: Kurse haben dann höhere Chancen auf eine Durchführung, wenn sie mit möglichst wenig Kosten möglichst viele Teilnehmende ansprechen und damit möglichst hohe Einnahmen generieren können. Weiterhin führen die Befragten aus, dass Kurse, die mit Mehrkosten verbunden sind, eher nicht durchgeführt werden, da die Kosten-Nutzen-Rechnung dann nicht mehr aufgeht. Andererseits gibt es deutliche Hinweise auf das Instrument der Subsidiarisierung. Die Verantwortung, ihr Kursangebot so auszurichten, dass die Einrichtungen am Ende kostendeckend arbeiten, liegt bei den Leitungspersonen der Anbieter. Tun sie das nicht, so haben sie sich nicht genügend marktförmig ausgerichtet und sind für den Misserfolg selber verantwortlich (vgl. Dederich 2009).

Mit dem beschriebenen Mechanismus wird ebenfalls der Effekt der *Enteignung* sichtbar. Die Bildungskosten werden privatisiert. So erläutern die Befragten, dass Kosten, die nicht durch Subventionen gedeckt werden können, schließlich auf die Teilnehmerbeiträge umgelegt werden. Zum einen müssen die Betriebe kostendeckend arbeiten, um ihr Angebot überhaupt aufrecht erhalten zu können, gleichzeitig soll Erwachsenenbildung aber allen sozialen Schichten offenstehen und darf daher nicht zu teuer sein. Diese Gratwanderung zwischen Kosten-deckung und Orientierung an den Teilnehmenden wird als eine große Herausforderung beschrieben.

Das Betroffensein vom Instrument des *Wettbewerbs* wird ausschließlich von den Anbietern ohne inklusive Kurse benannt. Die Befragten beschreiben eine Entwicklung, dass Institutionen der Erwachsenenbildung seltener global subventioniert werden, sondern nur einzelne Angebote durch Leistungsverträge unterstützt werden. Dabei gäbe es um diese Leistungs-verträge teilweise einen Wettbewerb. Die Wettbewerbsstruktur wird also dadurch politisch gesteuert in die Erwachsenen-bildung eingeführt und zwar nicht nur trotz, sondern gerade mit Subventionen. Es handelt sich also um das politisch ge-steuerte Einführen von Marktprinzipien in die Erwachsenenbildung, was dem Kern-kriterium der *Vermarktlichung* entspricht.

Es lassen sich in den Interviews also fünf der sechs Prinzipien wiederfinden. Aussagen, die der *Technologisierung* zu-geordnet werden könnten, wurden in den Interviews nicht getroffen.

Zur Ökonomisierung in der inklusiven Erwachsenenbildung

Mehrfach wird in den Interviews erwähnt, dass inklusive Kurse nicht lukrativ seien. Begründet wird dies mit dem Fehlen von angemessenen Subventionen für diese Kurse und dem möglichen Fernbleiben von nicht beeinträchtigten Personen und den damit geringeren Einnahmen.

Ein Mehraufwand im Sinne von methodisch-didaktischer Vielfalt, Hilfsmitteln oder zusätzlichen personellen Hilfen ist meist jedoch nötig, um Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in inklusiven Kursen einen Lernfortschritt zu ermöglichen. Rippchen (2011) und Meisel (2011) scheinen mit ihrer Annahme rich-tig zu liegen, dass bestimmte Personengruppen, deren Bildung mehr Aufwand und Kosten verursachen würden, eher vernachlässigt werden. Dies trifft vor al-lem auf Menschen zu, welche stärker intellektuell beeinträchtigt sind und somit auch mehr und spezielle Unterstützung im Lernprozess brauchen. In den Inter-videos wird auch deutlich, dass es durchaus im Interesse der Teilnehmenden ist, dass solche Kurse nicht angeboten wer-den. Denn diese Mehrkosten, die nicht durch Subventionen gedeckt werden können, führen in der Folge zu erhö-heten Teilnehmerbeiträgen. Diese Erhö-hung kann dann dazu führen, dass sich bestimmte Personen die Kurse schlicht nicht mehr leisten können und aus der Erwachsenenbildung ausgeschlossen werden, also eine *Enteignung* stattfindet. Aus ökonomischer Perspektive nach-vollziehbar wird damit das Planen eines beschränkten Angebots von inklusiven Kursen oder die Beschränkung der Teilnehmergruppe. Diese Einschränkung der Kurse bezieht sich auf bestimmte Inhal-

te (Kreativität, Sport), wobei sie für alle potentiellen Interessierenden zugänglich sind. Demgegenüber sind jedoch alle Inhalte nur für eine bestimmte Teilnehmerschaft offen – Personen mit weniger schweren Beeinträchtigungen. Diese aufgezeigten Mechanismen unterteilen die Personen mit intellektueller Beeinträchtigung in zwei Gruppen, die einen, die von Inklusion profitieren können, und die anderen, stärker Beeinträchtigten, die weiterhin nur beschränkten Zugang haben. Aus inklusionspädagogischer Perspektive zeigt sich hier das Problem, dass lediglich die Grenze zwischen Exklusion und Inklusion verschoben, jedoch nicht aufgehoben wird.

Verstärkte Kundenorientierung führt demnach eher dazu, dass Kurse für eine breite Masse angeboten werden. Dass die Kundenorientierung zu einer stärkeren Beachtung von bisher vernachlässigten Kundenkreisen führt (vgl. Schimank/Volkmann 2008) oder zu einer Orientierung hin zu zahlungskräftigerer Kundenschaft (vgl. Bastian 2002) lässt sich für den untersuchten Bereich nicht bestätigen. Es scheinen alle befragten Anbieter bemüht, die Teilnehmerkosten so zu gestalten, dass sie nicht exkludierend wirken.

Schlussendlich sehen alle Befragten die Zukunft der inklusiven Erwachsenenbildung eher als unsicher an. Die Annahme aus der Literatur (vgl. bspw. Galle-Bammes 2012), dass eine Ökonomisierung die Inklusion eher behindert als ermöglicht, scheint sich also auch hier zu bestätigen.

4. Fazit

Bei der Bearbeitung dieses Themas wurde schnell deutlich, dass das Thema Ökonomisierung in Verbindung mit inklusiver Erwachsenenbildung für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung bisher nur wenig Beachtung in der sonderpädagogischen Forschung findet. Dies ist bedauerlich, da im Zuge der Ratifizierung der UN-BRK das Recht auf lebenslanges Lernen für alle (vgl. United Nations Organisation 2008, Artikel 24) sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland anerkannt wurde und folglich in diesen Gesellschaften zu verwirklichen ist. Auf Grund der oben ausgeführten Untersuchung ist zu vermuten, dass die Mechanismen der Ökonomisierung der Umsetzung der UN-BRK (ebd., Artikel 24) teilweise entgegenstehen. Auf der einen Seite zeigen sich rechtliche Forderungen an den Staat sowie inklusionspädagogische Ansprüche, die auf der anderen Seite auf eine neoliberalen Gesellschaft treffen, in welcher Privatisierungen erfolgen und insbesondere die finanzielle Verantwortung gerade auch zur Umsetzung von Inklusion an die Einrichtungen der Erwachsenenbildung abgegeben wird. Aus den Interviews ergibt sich jedoch, dass diesen oft die finanziellen Mittel fehlen, Inklusion sinnvoll umzusetzen. Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob mehr staatliche Regulation im Bereich der Erwachsenenbildung erwünscht ist oder dies die Freiheit in der Erwachsenenbildung, sich auf neue Gegebenheiten einzulassen, zu sehr einschränkt. Die im Text vorgestellte Untersuchung bietet zunächst nur einen ersten Einblick mit einer limitierten Anzahl Interviews. Daher erscheint es durchaus notwendig, dass sich die sonder- und

inklusionspädagogische Forschung dem Thema Ökonomisierung zukünftig weiter annimmt.

Literatur

- Bastian, Hannelore (2002): „Markt“ und „Dienstleistung“ in der öffentlichen Weiterbildung – Volkshochschulen im Umbruch. In: Ingrid Lohmann / Rainer Rilling (Hg.): Die verkaufte Bildung. Wiesbaden, S. 247–260.
- Dederich, Markus (2008): Die Universalisierung der Ökonomie – Ursachen, Hintergründe und Folgen. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 77, H. 4, S. 288–300.
- Egetenmeyer, Regina / Käpplinger, Bernd (2011): Professionalisation and quality management. Struggles, boundaries and bridges between two approaches. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults. 2, H. 1, S. 21–35.
- Galle-Bammes, Michael (2012): Die Volkshochschule auf dem Weg zu einer Erwachsenenbildung für ALLE. In: Karl-Ernst Ackermann / Reinhard Burtscher / Eduard Jan Ditschek / Werner Schlummer (Hg.): Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Berlin, S. 125 –134.
- Gröschke, Dieter (2009): Homo oeconomicus und Co. Die Ökonomisierung des Menschenbildes in der Spätmoderne. In: Markus Dederich / Heinrich Greving / Christian Mürner / Peter Rödler (Hg.): Heilpädagogik als Kulturwissenschaft. Menschen zwischen Medizin und Ökonomie. Gießen, S. 12–31.
- Hartz, Stefanie / Meisel, Klaus (2011): Qualitätsmanagement. 3. Aufl. Bielefeld.
- Hell, Friederike (2019): Bildung als Ware. Zu den Auswirkungen der Ökonomisierung auf die Inklusion in der Erwachsenenbildung. Unveröffentlichte Masterarbeit der Universität Fribourg (CH).

Höhne, Thomas (2015): Ökonomisierung und Bildung. Wiesbaden.

Jaich, Roman (2015): Finanzierung der gesetzlich geregelten Erwachsenenbildung durch die Bundesländer. DIE Aktuell des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE). www.die-bonn.de/doks/2015-finanzierung-01.pdf (Stand 08.01.2021).

Kultusministerkonferenz (Hg.) (2001): Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung, Bonn. Im Internet: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf (Stand 08.01.2021)

Kultusministerkonferenz (Hg.) (2016): Allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung. Im Internet: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/erwachsenenbildung.pdf (Stand 08.01.2021)

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Basel.

Meisel, Klaus (2011): Trends in der Erwachsenenbildung – bleibt die Zielgruppenarbeit auf der Strecke? In: Georg Feuser / Tobias Erzmann (Hg.): „Ich fühle mich wie ein Vogel, der aus seinem Nest fliegt“. Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M., S. 179–184.

Misoch, Sabina (2015): Qualitative Interviews. Berlin.

Nuissl, Ekkehard (1998): Leitung von Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt a. M. Im Internet: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1996/nuissl96_01.pdf (Stand 08.01.2021)

Rippken, Horst (2011): Integration und Differenzierung in der Erwachsenenbildung. In: Georg Feuser / Tobias Erzmann (Hrsg.), „Ich fühle mich wie ein Vogel, der aus seinem Nest fliegt“. Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M., S. 169–178.

- Schimank, Uwe / Volkmann, Ute (2008): Ökonomisierung der Gesellschaft. In: Andrea Maurer (Hg.): Handbuch der Wirtschaftssoziologie. Wiesbaden, S. 382–393.
- Schlutz, Erhard (2011): Erwachsenenbildung – Chance und sozialer Ort für alle? In: Georg Feuser / Tobias Erzmann (Hrsg.), „Ich fühle mich wie ein Vogel, der aus seinem Nest fliegt“. Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M., S. 135–144.
- Schrader, Josef / Strauß, Alexandra / Reichart, Elisabeth (2017): Organisationen der non-formalen Weiterbildung. In: Frauke Bilger/ Friederike Behringer / Harm Kuper / Josef Schrader (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld, S. 134–152.
- Schweizerische Eidgenossenschaft (Hg.) (2014): Bundesgesetz über die Weiterbildung. WeBiG. Im Internet: SR 419.1 Bundesgesetz vom 20. Juni 2014 über die Weiterbildung (WeBiG) (admin.ch) (Stand 08.01.2021)
- Schweizerischer Verband für Weiterbildung (o.D.a): Das Qualitätssiegel der Weiterbildung. <https://alice.ch/de/dienstleistungen/eduqua/> (Stand 08.01.2021)
- Schweizerischer Verband für Weiterbildung. (o.D.b): Strukturdaten zum Schweizer Weiterbildungsmarkt 2017. <https://alice.ch/de/weiterbildung-schweiz/zahlen-und-fakten/weiterbildungsanbieter/> (Stand 08.01.2021).
- UNESCO (Hg.) (2015): Rethinking education. Towards a global common good? Paris. www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=232555 (Stand 08.1.2021)
- United Nations Organisation (Hg.) (2008): UN-Behindertenrechtskonvention. www.behindertenrechtskonvention.info/ (Stand 08.01.2021)
- Vargas, Carlos (2017): Lifelong learning from a social justice perspective (Education Research and Foresight Working Papers Series, Bd. 21). Paris. www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/250027e.pdf (Stand 08.01.2021)
- Verband der schweizerischen Volkshochschulen (2016): Bildungspolitik: Finanzierung. www.up-vhs.ch/de/bildungspolitik/bildungssystem/finanzierung/ (08.01.2021)
- Weiß, Manfred (2001): Quasi-Märkte im Schulbereich. Eine Ökonomische Analyse. In: Jürgen Oelkers (Hg.): Zukunftsfragen der Bildung. Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 43. Weinheim, S. 69–86.

Friederike Hell
Lehrperson auf der Kriseninterventionsgruppe (KIG) im Sonder Schulheim Mätteli, Münchenbuchsee/CH u.
Doktorandin an der Universität Fribourg (CH)
friederiketheresa.hell@unifr.ch



*Kathrin Mohr / Friederike Hell – unter Mitwirkung von
Barbara Camenzind, Sara Heer, Liane Neubert, Amund Schmidt*

Ökonomisierung in der (inklusiven) Erwachsenenbildung aus Sicht der für die Angebote Verantwortlichen

1. Einführung

Beim Prozess der Ökonomisierung geht es darum, dass kapitalistische und ökonomische Ideen und Regeln in einem außer-ökonomischen Bereich verwendet werden und diesen zunehmend bestimmen. Die Transformation eines nicht-ökonomischen Gesellschaftsbereiches zu einem ökonomisierten Bereich wird von ideologischen und kognitiven Prozessen begleitet (vgl. Gröschke 2009). Folglich beeinflusst eine Übertragung von Ideen und Regeln der Ökonomisierung in den Bereich der (inklusiven) Erwachsenenbildung auch das Denken und Handeln bei der Organisation von Erwachsenenbildungsangeboten.

In dem folgenden Beitrag geht es darum, den Einfluss von Ökonomisierung auf Institutionen der Erwachsenenbildung offenzulegen. Der von Hell im vorangegangenen Beitrag beschriebene Prozess der Ökonomisierung der Erwachsenenbildung sowie dessen Auswirkungen sollen nun aus der Perspektive der Akteure, also von betroffenen Leitungspersonen, Kurlseiter_innen und Praktiker_innen dargestellt werden.

Die Idee zu diesem Beitrag entstand in Diskussionen mit Verantwortungsträgern in Einrichtungen der Erwachsenenbildung für Menschen mit kognitiver

Beeinträchtigung. Es ging hierbei darum, Merkmale und Mechanismen der Ökonomisierung und deren Folgen für das eigene praktische Handeln zu konkretisieren. Der Arbeitsalltag ist für Leitungsperson an viele Bedingungen bzw. Vorschriften sowie deren Auswirkungen gebunden. Diese in einem theoretischen Rahmen zu erfassen, kann Perspektiven eröffnen und dazu beitragen, Alternativen und Neues zu entdecken.

Aus diesen Überlegungen heraus wurden drei Institutionen ausgewählt und für die Teilnahme an einer explorativen Fallstudie angefragt – eine in Deutschland und zwei in der Schweiz (Tab. 1). Die Leitungspersonen der Institutionen erhielten einen schriftlichen Fragebogen. Ihre schriftlichen Antworten, als Expert_innen ihres Fachbereichs, bilden die Basis der folgenden Ausführungen, welche sich an die Struktur der Befragung anlehnt.

Mit Hilfe der Tabelle auf der nächsten Seite können Textpassagen den jeweiligen Expert_innen und ihren Institutionen zugeordnet werden. Im vorliegenden Text werden die Begriffe „kognitive Beeinträchtigung“ und „geistige Behinderung“ verwendet entsprechend der genutzten Begrifflichkeiten der befragten Expert_innen.

	Bildungsklub insieme Cerebral, Zug	vhs plus Bern	Lebenshilfe Bildung gGmbH + ERW-IN, Berlin
	Expert_in 1	Expert_in 2	Expert_in 3
Geschäftsbereiche	Weiterbildungskurse für Erwachsene mit leichter bis schwerer geistigen Behinderung sowie für Erwachsene (ab 16 Jahre) mit Lernbehinderung	Bildungskurse im Freizeitbereich für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung	Berufliche Fort- und Weiterbildung im Bereich Behindertenhilfe; und als gesonderter Arbeitsbereich: inklusive Erwachsenenbildung (ERW-IN) ausgerichtet auf Interessen von Menschen mit Lernschwierigkeiten bzw. kognitiver Beeinträchtigung
Angebotene Kurse im Jahr 2020	30 durchgeführte Kurse	120 (Angebot) 80 (durchgeführt)	280 (in Kooperation mit 10 Berliner VHS)
Teilnehmer	220	800	2000 (in Kooperation mit 10 Berliner VHS)
Teilnehmerstunden Jahr 2020	2447.25	>12000	
Mitarbeiter Administration	2 Mitarbeiterinnen insgesamt 45 Stellenprozente 2020: Plus 115 ehrenamtliche Std.	2 Mitarbeiterinnen insgesamt 125 Stellenprozente	3 Mitarbeitende Insgesamt 75 Stellenprozente (und für ERW-IN administrative Stellenanteile an 10 Berliner VHS)

Tab. 1: Beschreibung der Institutionen

2. Wo und wie tangieren Prozesse der Ökonomisierung die professionelle Arbeit als Leiter_in einer Bildungseinrichtung für Erwachsene?

Die angesprochenen Leitungspersonen erhielten Erklärungen zu Aspekten und Merkmalen der Ökonomisierung nach Höhne (2015). Für ihre Antworten und Erläuterungen wählten die Leiter_innen zwei Bereiche (Technologisierung; Wettbewerb und Kooperation; Effizienz) aus.

2.1 Qualitätsmanagement als eine Form der Technologisierung

Mit der Technologisierung ist die Etablierung von Bewertungssystemen in den Institutionen der Erwachsenenbildung

verbunden. Der Stellenwert und die Form des Qualitätsmanagements (QM) unterscheiden sich in den jeweiligen Organisationen. Das QM-System als Aushängeschild, das potentiellen Kunden zur Unterscheidung von der Konkurrenz dienen könnte, spielt bei den angefragten Bildungsanbietern kaum eine Rolle. Doch wurde der Nachweis von Qualitätsstandards für die Zuwendung von finanzieller Unterstützung sehr wohl als ein wichtiger Aspekt eingeschätzt. Insgesamt werden Vorzüge des QM-Systems gesehen, weil beispielsweise die hierbei abgebildeten Prozesse und Strukturen einen guten Überblick zur Arbeitsweise des Betriebes bieten und so für die (neuen) Mitarbeiter_innen Orientierung schaffen.

Durch die gelegentliche Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit und dem Integrationsamt und aus eigenem Entschluss ist die Lebenshilfe Bildung gGmbH und damit auch der Bereich inklusive Erwachsenenbildung (ERW-IN) nach AZAV zertifiziert und nach DIN ISO 2001. Für den Arbeitsbereich ERW-IN ist das rechtlich nicht zwingend. Das Qualitätsmanagementsystem wird als funktionelle Hilfe für den Alltag angesehen. Durch die klaren Verfahrensbeschreibungen und Checklisten, zum Beispiel für das Anmeldeverfahren der Kurse des Programmreichs «ERW-IN Leichter Lernen», dient das QM als pragmatische Stütze in den alltäglichen Abläufen.

Dahingegen wird von der Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern eine EduQua-Zertifizierung vorgegeben, wenn Subventionen in einem bestimmten Umfang in Anspruch genommen werden. Für die vhs plus heißt dies, dass bei der Zertifizierung 22 Standards überprüft werden, welche auf die Zielgruppe Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung angepasst wurden. Kursprogramme in Leichter Sprache gehören beispielsweise dazu. Eine Qualitätskontrolle erfolgt über ein ausführliches Kurskonzept, die Hospitation der Leitungsperson, die detaillierte Kursplanung per Formular durch die Kursleiter_innen und eine gemeinsame Reflexion des Kurses mit der Teilnehmerschaft zur Erreichung der persönlichen Lernziele. Der Bezug zum Alltag hat einen hohen Stellenwert innerhalb der Kurse und ist somit relevant für deren Qualität. Entsprechend wird die Alltagsrelevanz im Kurskonzept festgehalten.

Der Bildungsklub von insieme Cerebral Zug hat keine expliziten Vorgaben vom Kanton. Eine Qualitätskontrolle wird

trotzdem durchgeführt mit ähnlichen aber nicht identischen Mitteln, wie sie bei der vhs plus zum Einsatz kommen. Hier wird die Kursleitung dazu angehalten, den Kursablauf im Voraus schriftlich festzuhalten und am Ende einen Abschlussbericht zu verfassen.

Im Abschlussbericht führt die KL [Kursleitung] aus, wie die TN [Teilnehmenden] aus ihrer Sicht den Kurs aufgenommen haben, ob ein Mehrwert erzielt wurde (TN konnten etwas lernen) und weitere Beobachtungen (welche Schwierigkeiten entstanden sind, Reklamationen der TN, allgemeine Reaktionen). (Expert_in 1)

Ebenfalls erfolgen Evaluationen durch die Teilnehmerschaft des Kurses mittels Auswertungsfragebogen und Hospitationen in neuen Kursen durch die Leiterin.

Ein weiteres Detail, welches unter dem Prinzip der Technologisierung betrachtet werden kann, betrifft die Kursleitungen. Die Ausbildung der Kursleitungen in den befragten Institutionen wird unterschiedlich gewichtet. Wird beim Bildungsklub in Zug auf eine adäquate Qualifikation (zum Beispiel Hauswirtschafter_in für einen Kochkurs) im zu unterrichtenden Bereich viel Wert gelegt, steht dies bei der vhs plus und der Berliner Lebenshilfe nicht im Vordergrund. Bei den beiden letztgenannten Anbietern spielen viel mehr Arbeitserfahrungen mit kognitiv beeinträchtigten Menschen, eine hohe Motivation mit dieser Personengruppe zu arbeiten und Offenheit eine Rolle. Die Organisatoren des ERW-IN Programmreichs heben hier „...die mehrdimensionale Herausforderung in der inklusiven Didaktik wie Verständigung, Binnendifferenzie-

rung, Abstraktionsniveau...“ (Expert_in 3) hervor, die ihnen neben „weichen“ Qualitätsstandards (z.B. kleine Gruppengröße, angepasstes Lerntempo) in der Durchführung als Kriterien dienen (Expert_in 3).

2.2 Wettbewerb und Kooperation

Alle drei angefragte Bildungsanbieter sind den jeweiligen Volkshochschulen in der Region angeschlossen oder kooperieren mit ihnen.

In Berlin ist die Zusammenarbeit mit 10 der 12 Volkshochschulen gut koordiniert und so kann durch „...die Bewerbung der Angebote in Absprache und über die Netzwerke der Kooperationspartner eine große Anzahl von Menschen, die sich für ERW-IN-Kurse interessieren, erreicht werden“ (Expert_in 3). Ein Wettbewerb, wie er sonst in der Wirtschaft üblich ist, besteht in Berlin in diesem Bildungsbereich nicht. In den letzten Jahren konnte der Programmberich „ERW-IN Leichter Lernen“ mehr Kursangebote verzeichnen und die Nachfrage wächst stetig. Die beschriebene Situation „... begünstigt die für alle Beteiligten gewinnbringende Kooperation“ (Expert_in 3).

Der Bildungsklub in Zug und die vhs plus in Bern geben an, dass es in ihren Regionen auch andere Anbieter von Kursen für Erwachsene mit kognitiver Beeinträchtigung gibt. Eine Koordination mit den anderen Anbietern durch regelmäßigen Austausch wird angestrebt. Der Bildungsklub im Kanton Zug profitiert von diesen Maßnahmen, indem dessen Angebote bei Veranstaltungen (wie z.B. bei Elternabenden an Heilpädagogischen Schulen) bekannt gemacht werden. Anders sieht es bei der vhs plus im Kanton Bern aus. Beim Austausch mit anderen

Anbietern geht es hier um inhaltliche und organisatorische Absprachen. Doppelte Angebote eines Themas in derselben Region sollen vermieden und trotzdem soll den Bedürfnissen der Teilnehmerschaft entsprochen werden. Hier ist eine Konkurrenzsituation zu erkennen, welche jedoch häufig nutzbringend für und von den betroffenen Anbietern gemanagt wird. Schließlich ist keinem Anbieter geholfen, wenn er zu wenige Teilnehmende hat und die Kurse letztendlich nicht stattfinden. Diese Koordination und die Kontaktpflege nehmen einen beträchtlichen Anteil der Arbeitszeit ein und sind mit Unsicherheiten verbunden. Dem Wunsch nach Zusammenarbeit in Form von inklusiven Kursen mit den Volkshochschulen im Kanton Bern kommen trotz intensiver Bemühungen erst sehr wenige nach. Diese Form von Kooperation hat sich noch nicht etabliert, obwohl seit Gründung der vhs plus eine gewisse Zusammenarbeit besteht.

2.3 Effizienz als Balanceakt zwischen Kosten und Interessen der Teilnehmerschaft

Ein Balanceakt zwischen den Kosten und Interessen der Teilnehmenden wird im Rahmen des ökonomischen Kriteriums der Effizienz durch die Schweizer Bildungsanbieter verdeutlicht. So stellt der Bildungsclub von insieme Cerebral Zug heraus:

[Wir] versuchen [...] stets, sowohl im Interesse der Teilnehmenden als auch in unserem eigenen, Kurse anzubieten, welche ein möglichst günstiges Kosten-Nutzungsverhältnis haben. (Expert_in 1)

Es wird betont, dass bei der Planung die Interessen der Teilnehmenden im Zentrum stehen. Die finanziellen Mittel erhalten der Bildungsklub Zug sowie die vhs plus vom Bund, dem Bundesamt für Sozialversicherung (BSV), von den Kantonen, durch Spenden und einen kleinen Teil durch die Teilnahmegebühren. Die Bedingungen, unter welchen die Zuwendungen vergeben werden, sind unterschiedlich und geben klar den Verwendungszweck vor. Diese Anforderungen stellen eine große Herausforderung in der Planung dar, wie es die beiden Zitate aufzeigen:

Die Effizienz müssen wir besonders gegenüber dem Bund offenlegen, [...]. Dies bedeutet, dass wir über einen bestimmten Zeitraum hinweg eine bestimmte Anzahl an Teilnehmerstunden (Kursstunden) erreichen müssen, da bei einer Minderleistung unsere Beiträge vom Bund gekürzt werden. (Expert_in 1).

So subventioniert der Kanton [Bern] zum Beispiel Kurse in Kleingruppen unter fünf Teilnehmenden nicht, sondern zieht im Falle der Durchführung solcher Kurse sogar prozentual Administrationskosten ab. Das BSV wiederum subventioniert nur Kurse im Präsenzunterricht (auch per Online-Format). Im Rahmen der Pandemie hat die vhs plus zahlreiche sogenannte „Zuhause-Kurse“ durchgeführt. Hier galt es abzuwägen, ob die Kurse trotz Defizit und fehlender Subventionen vonseiten BSV angeboten werden (Expert_in 2).

Während der „Zuhause-Kurse“ arbeiteten die Kursleitungen in unterschiedlichen Formen des Fernunterrichts mit den Teilnehmenden. Dies war mit erheblichem Aufwand verbunden, da Arbeitsanleitungen zum Beispiel per Video oder Arbeitsblatt versendet wurden und es zum Teil Online-Treffen gab.

3. Wie und wo tangieren die obengenannten Grundlagen der Ökonomisierung Ihr agogisches Grundverständnis?

Die Ausarbeitung der methodisch-didaktischen Lernsituationen sowie die Zielvorstellungen der Selbstbestimmung und Partizipation sind nicht nur präsent in den Kursen der Erwachsenenbildung, sondern beeinflussen die Planung und Organisation der (inklusiven) Erwachsenenbildung. Wie schon an anderer Stelle erwähnt, stehen bei den befragten Anbietern die Bedürfnisse und Interessen der häufig benachteiligten Teilnehmerschaft bei der Planung der Kurse im Vordergrund. Dies weist darauf hin, dass Selbstbestimmung und Partizipation der Teilnehmerschaft im Prozess der Planung bedeutend sind. Die Orientierung auf den Lernerfolg, auf den Output der Kurse potentieller Konsumenten_innen, steht grundsätzlich im Einklang mit ökonomischen Ansprüchen, wie das folgende Zitat zeigt:

Für einen langfristigen Lernerfolg sind längere Kurse für unsere Teilnehmer und Teilnehmerinnen sinnvoll. Diese wären auch aus finanzieller Sicht interessant. Hier stoßen wir jedoch auch auf Grenzen der Kursteilneh-

menden. Sie ziehen kurze Kurse vor, die Institutionen können die Begleitung weniger gewährleisten etc. (Expert_in 2)

Die finanziell und für den Lernerfolg interessantere Variante (längere Kurse) wird in diesem Fall also nicht umgesetzt, da dies weder den Interessen der Teilnehmenden entspricht, noch aus Sicht der Institutionen umsetzbar erscheint. Bei inklusiven Kursen der vhs plus gibt es Subventionen vom BSV nur für Menschen mit Beeinträchtigung. Für die Planung solcher Kurse bedeutet dies, dass unterschiedliche Geldbeträge von den beeinträchtigten bzw. nicht beeinträchtigten Menschen eingezogen werden müssten. Wertvolle Erfahrungen beim gemeinsamen Lernen – aus agogischer Sicht – sind aus oben genanntem Grund schwieriger umzusetzen, weil höhere Kurskosten für nicht beeinträchtigte Interessenten weniger zur Teilnahme motivieren.

Inklusive Bildung für alle ist unter den genannten Bedingungen schwer umsetzbar. Die Leitungspersonen sehen dabei das weite Spektrum von kognitiven Beeinträchtigungen und den damit verbundenen Lernarrangements, welche aus professioneller Sicht empfehlenswert wären. Je nach Erscheinungsbild der kognitiven Einschränkungen wird der Lernprozess der genannten Personengruppe begünstigt durch kleine Gruppen, angepasste Materialien, individuell abgestimmte Lernzeiten und eventuell zusätzliche Assistenz im Kurs. Dies sind Anforderungen, welche sich schwer mit den begrenzten Finanzen und teilweise mit den Ansprüchen nachprüfbarer Lernerfolge vereinbaren lassen. Assistenzpersonen aus dem Familienkreis oder

dem Wohnsetting, welche der Bildungsinstitution und der teilnehmenden Person keine zusätzlichen Kosten verursachen, entsprechen ebenfalls nicht den Vorstellungen des möglichst selbstbestimmten Erwachsenen mit Beeinträchtigung. In diesem Zusammenhang kommt die Befürchtung auf, dass Verwandte oder Betreuer_innen aus dem Wohnsetting eigene Intentionen bei der Begleitung im Kurs weniger zurückstellen können.

Gerade in den vergangenen Monaten mit den Erfahrungen der aufwändigen Online-Didaktik der Fernkurse wird auch deutlich, dass nur eine Teilgruppe der Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung auf diesem Weg lernen kann (vgl. Expert_in 3). Bei Menschen mit schweren kognitiven Einschränkungen ist an Inklusion mittels Fernkurse nicht zu denken, da sie auf unmittelbare Wege des Lernens angewiesen sind, d.h. auf die perzeptive bzw. manipulative Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand im Hier und Jetzt.

4. Welche Grenzen ergeben sich aus der Umsetzung von ökonomischen Prinzipien in der Erwachsenenbildung?

Der zwiespältige Blick auf ökonomische Prinzipien im Bildungsbereich manifestiert sich in den Gesprächen mit Mitarbeiter_innen in der Praxis sowie in Fachpublikationen (u.a. Bastian 2002; Meisel 2011; Galle-Bammes 2012). Die Äußerungen der befragten Leitungspersonen weisen ebenfalls kritische Aspekte auf, so wird z.B. im Blick auf die Qualitätskontrollen geäußert, dass eine Messbarkeit der Kursdurchführung nicht immer nur

an objektiven Kriterien möglich sei. Der subjektive Eindruck der Kursleitungen entwickele sich auch in Abhängigkeit von der (oft heterogenen) Gruppe. Die Rückmeldungen der Kursteilnehmer_innen sind unterschiedlich ausführlich und differenziert auch aufgrund eingeschränkter kommunikativer Möglichkeiten. Persönliche Lernziele, welche zu den Forderungen in den Audits der vhs plus gehören, sind nicht immer gut messbar, denken wir zum Beispiel an kreative Kurse oder Entwicklungen im Persönlichkeitsbereich.

Der Bildungsbereich ERW-IN weist darauf hin, dass die Anwendung ökonomischer Prinzipien zu einer Zwei-Klassen Bildungsgesellschaft für Personen insbesondere mit schweren kognitiven Beeinträchtigungen führen kann, wie das folgende Zitat zeigt:

Auf der einen Seite gibt es vielfältige Angebote für Menschen, die Leichte Sprache verstehen und ein bestimmtes Reflexionsvermögen haben. Andere mit stärkeren kognitiven Einschränkungen können aufgrund ökonomischer Grundbedingungen von den Anbietern der Erwachsenenbildung oftmals nicht berücksichtigt werden und sind somit keine Teilnehmenden auf dem teil-inklusiven Bildungsmarkt. (Expert_in 3)

Hierin wird auch eine Herausforderung von der vhs plus gesehen, da die Lernfähigkeit der Teilnehmerschaft von den Ressourcen abhängt und bei schweren Beeinträchtigungen sehr kleine Lerngruppen für eine erfolgreiche Durchführung wichtig sind.

5. Welche Chancen sehen Sie für die Erwachsenenbildung für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung im Zusammenhang mit Ökonomisierung?

Alle drei angefragten Bildungsanbieter sehen unterschiedlich breit Vorteile in der Anwendung ökonomischer Prinzipien in ihrer Organisation. Ein Aspekt, der von allen hervorgehoben wurde, ist die durch das QM-system etablierte Übersicht zu den Abläufen. Daraus ergeben sich zum Beispiel Möglichkeiten zur Optimierung ihrer administrativen Abläufe. Die detaillierten Ablaufbeschreibungen können als Orientierung für die Kursleitungen beim Einreichen von Unterlagen oder auch für neue Mitarbeitende dienen.

Weiter ermöglicht beispielsweise das Controlling, welches wir regelmäßig nachtragen, relativ präzise Voraussagen in Bezug auf die finanzielle Entwicklung oder das Erreichen der Soll-Vorgaben aus den Leistungsverträgen. (Expert_in 2)

Der Bildungsbereich ERW-IN in Berlin sieht mit der ökonomie-fokussierten Betrachtung auch die Gelegenheit, handlungsleitende Fragen zu formulieren, welche das Ziel des maximalen und nachhaltigsten Bildungs-Effekts mit den beschränkten Ressourcen in der Erwachsenenbildung verbinden. Des Weiteren wird hervorgehoben, dass ihr Bildungsbereich ERW-IN von der Schnittstelle zur beruflichen Bildung profitiert:

So ergeben sich mit verschiedenen Angeboten der Persönlichkeitsentwicklung, zum Beispiel Konfliktbear-

beitung, zugleich berufliche Entwicklungsmöglichkeiten. Damit verknüpft ist die mit der UN-BRK noch junge Entwicklung einer selbstbestimmten Bildungs- und Lernkultur bei Menschen mit Lernschwierigkeiten, die sich von oftmals fremdbestimmten Schulerfahrungen löst. (Expert_in 3)

Außerdem wird „[...] zum Beispiel im Zuge der Einführung des Bundesteilhabegesetzes in Deutschland deutlich, woraus sich ein konkreter Bildungsbedarf bezüglich des Teilhabeplanverfahrens ergibt. Deshalb konzentrieren wir uns derzeit auf spezifische Bildungsangebote zur Zukunftsplanung und zum persönlichen Budget [...] (Expert_in 3).

6. Abschließende Gedanken

Exemplarisch sind im vorliegenden Beitrag konkrete Auswirkungen der Ökonomisierung bei drei Anbietern der (inklusiven) Erwachsenenbildung offen gelegt worden. Die von Gröschke (2009) beschriebene Durchdringung der Ökonomisierung in ideologischen und kognitiven Prozessen wurde anhand zahlreicher Beispiele erkennbar. Daraus wird ersichtlich, dass Ökonomisierung eine Herausforderung für die Etablierung von inklusiver Erwachsenenbildung darstellt. Jedoch in Bezug auf das Qualitätsmanagement können auch Vorteile herausgestellt werden.

Der begrenzte Einblick zeigt, wie vielfältig Bedingungen in der Organisation von Erwachsenenbildung sind. Die Rahmenbedingungen einzelner Anbieter unterscheiden sich und somit auch zum Teil

die Herausforderungen und deren Bewältigungswege.

Literatur

- Bastian, H. (2002): ‚Markt‘ und ‚Dienstleistung‘ in der öffentlichen Weiterbildung - Volkshochschulen im Umbruch. In: I. Lohmann / R. Rilling (Hg.): Die verkauften Bildung. Wiesbaden, S. 247–260.
- Galle-Bammes, Michael (2012): Die Volkshochschule auf dem Weg zu einer Erwachsenenbildung für ALLE. In: Karl-Ernst Ackermann / Reinhard Burtscher / Eduard Jan Ditschek / Werner Schlummer (Hg.): Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Berlin, S. 125–134.
- Gröschke, Dieter (2009): Homo oeconomicus und Co. Die Ökonomisierung des Menschenbildes in der Spätmoderne. In: Markus Dederich / Heinrich Greving / Christian Mürner / Peter Rödler (Hg.): Heilpädagogik als Kulturwissenschaft. Menschen zwischen Medizin und Ökonomie. Gießen, S. 12–31.
- Meisel, Klaus (2011): Trends in der Erwachsenenbildung – bleibt die Zielgruppenarbeit auf der Strecke? In: Georg Feuser / Tobias Erzmann (Hg.): „Ich fühle mich wie ein Vogel, der aus seinem Nest fliegt“. Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main, S. 179–184.

*Dr. Kathrin Mohr
Lektorin im Studienprogramm
Klinische Heilpädagogik und
Sozialpädagogik*

*Departement für Sonderpädagogik
Universität Fribourg/CH
kathrin.mohr@unifr.ch*



*Friederike Hell
Lehrperson auf der Kriseninterventionsgruppe (KIG) im
Sonderschulheim Mätteli, Münchenbuchsee/CH u. Doktorandin
an der Universität Fribourg (CH)
friederiketheresa.hell@unifr.ch*



Kathrin Mohr

Auf die Kursleitung kommt es an

1. Einführung

Inklusion in der Erwachsenenbildung für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung wurde bereits vor der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) bei entsprechenden Anbietern und in der wissenschaftlichen Fachwelt (vgl. Babilon/Goeke/Terfloth 2007; Blin/Seibt/Schubert/Schiller 2014) diskutiert. Doch erst nach der Ratifizierung der UN-BRK 2009 (D) bzw. 2014 (CH) wurde der Gedanke der Inklusion auch bildungspolitisch aufgegriffen und zu einem gesamtgesellschaftlichen Thema. Vor allem seit 2012 haben sich mehrere entsprechende inklusive Projekte und Angebote entwickelt (vgl. Das Band 3/2019; ZEuB).

Doch auch bei erfolgreichen Durchführungen werden immer wieder Fragen und Problematiken der Umsetzung von Inklusion in der Erwachsenenbildung sichtbar, besonders vor dem Hintergrund der zunehmenden Ökonomisierung dieses Bildungsbereiches. Im Folgenden sollen die sich daraus ergebenden Herausforderungen in den Blick genommen werden, die sich für Kursleiter_innen stellen. Gemeint sind die Personen, die Lerngruppen anleiten, mit ihnen arbeiten und an der Basis Inklusion verwirklichen. Nach Sonnenberg (2017, S. 37) sind hier „reale interaktive Begegnungen in sozialen Prozessen“ auf der Mikro-Ebene angesprochen. Zugleich sind diese Personen in den (kurs-)organisatorischen Ablauf der Institution (Meso-Ebene) eingebunden und somit an den marktwirt-

schaftlichen Prozessen beteiligt. Hieraus resultieren unterschiedliche Ansprüche und Anforderungen an die Professionalität von Kursleiter_innen

2. Meso-Ebene: Ansprüche an die Institutionen inklusiver Erwachsenenbildung

Inklusive Angebote sollten allen offen stehen, die sich für den Inhalt des Kurses interessieren. Deshalb wird bei der Ausschreibung von inklusiven Kursangeboten in der Erwachsenenbildung nicht zwischen Menschen mit bzw. ohne Beeinträchtigung differenziert. Schreiber-Bartsch (2019, S. 11) spricht davon, dass Entscheidungen über die Teilnahme an inklusiver Erwachsenenbildung „...nicht den Gewissheiten traditioneller Zuschreibungen oder Normalitätserwartungen folgen“ sollen.

Dennoch können Lernvoraussetzungen bei der Ausschreibung, Anmeldung und späteren Inanspruchnahme des Bildungsangebotes eine Rolle spielen. Geht es nämlich darum, dass der passende Kurs für die interessierte Person gefunden werden soll, ist es je nach Ausschreibung sinnvoll zu differenzieren, mit welchem Vorwissen der anvisierte Kurs erfolgreich absolviert werden kann. Vorerfahrungen in einer Fremdsprache oder im Handhaben technischer Geräte (PC) können darüber entscheiden, auf welchem Niveau ein Kurs erfolgreich besucht werden kann. Entsprechen die

Interessen, das Lernniveau und die Vorfahrungen einer Person der Ausschreibung, so sollte die Beeinträchtigung nicht die Hürde sein, an welcher der Kursbesuch scheitert (vgl. Babilon/Weiss 2019). Die Zugänglichkeit wird bestimmt durch einen Prozess der Aushandlung (vgl. Schreiber-Barsch 2019, S. 10) zwischen den vielfältigen Arrangements der Angebote und der individuellen Konstitution der Interessierten. Diese Annahmen setzen allerdings voraus, dass die Infrastruktur auf eine heterogene Teilnehmerschaft eingestellt ist. Zu wichtigen Rahmenbedingungen gehören barrierefreie Zugänge, entsprechend grosse Räume, angepasstes Mobiliar und individualisierte Hilfsmittel. Hier wird deutlich: Inklusion trifft immer wieder auf die Frage der Finanzierbarkeit. Zur Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung muss fortwährend zwischen Inklusion als Zielvorstellung und den mitbestimmenden Faktoren der Ökonomisierung abgewogen werden.

3. Mikro-Ebene: Anforderungen an die Kursleitungen inklusiver Erwachsenenbildung

Die Gestaltung von Lernangeboten und die damit verbundenen Interaktionen im inklusiven Setting stellen an die Kursleitungen vielfältige Anforderungen. Hannah Pag (2016) zeigt in ihrem Beitrag grundlegende Kompetenzen der Kursleitung in der Erwachsenenbildung auf. Mit einzelnen Beispielen sollen an dieser Stelle die Kompetenzbereiche verdeutlicht werden, bevor Anforderungen im Zusammenhang mit Ökonomisierung betrachtet werden.

Zur Fachkompetenz gehört beispielsweise, dass die Kursleitungen

- den Lernstand der Teilnehmenden erkennen und differenzieren können,
- Wissen zu Behinderungsformen, zur Lebenswirklichkeit betroffener Personen und herausfordernden Verhaltensweisen haben.

Eine besondere Bedeutung kommt der kommunikativen Kompetenz zu. Leichte Sprache ist ein wesentlicher Zugang. Personen, welche sich nichtverbalsprachlich äußern und auch nur eingeschränkt unterstützende Kommunikationsmittel nutzen können, stellen Kursleitungen vor besondere Herausforderungen. Die soeben angesprochenen Herausforderungen für die Kursleitungen sind relevant bei der Konzeption und Durchführung des Kurses und zeigen den Anspruch an deren Methodenkompetenz. Das Gestalten eines Kurses für eine heterogene Teilnehmergruppe „erfordert [...] Flexibilität, Kreativität und sicher auch einen erhöhten Vorbereitungs- und Materialaufwand seitens der Kursleitung“ (Pag 2016, S. 137f.) um eine aktive Teilhabe an der Kursgestaltung für die Teilnehmenden zu ermöglichen (vgl. Haar 2018). Es geht darum, den Teilnehmenden Wege aufzuzeigen, um mit ihren (eingeschränkten) Möglichkeiten eigene Ideen oder Vorlieben in den Kurs einzubringen. Der traditionellen Vorstellung von der Tätigkeit eines Dozenten entspricht dies nicht mehr (vgl. ebd., S. 11). Heute sind ebenso Kompetenzen zur Moderation des Lernprozesses gefragt (vgl. ebd., S. 12). In diesem Prozess sind bewusste Wertentscheidungen (vgl. Pag 2016, S. 134) und Reflexionen erforderlich, welche bei Bedarf mit Perspektivwechsel einhergehen, und damit wird Selbstkompetenz von Kursleitern-

den erwartet (vgl. Haar 2018, S. 13; Pag 2016, S. 134). Kooperationsfähigkeit, ein Bereich der Sozialkompetenz, ist im Tätigkeitsfeld der inklusiven Erwachsenenbildung besonders wichtig (vgl. Pag 2016, S. 135). Die bisher umrissenen Anforderungen an die erwünschte Qualifikation der Kursleitungen lässt auf einen sehr abwechslungsreichen, spannenden und anspruchsvollen Arbeitsbereich schließen. In den letzten Jahren kommen immer mehr Assistenzpersonen zum Einsatz. Die Zusammenarbeit verschiedener Professionen in der inklusiven Erwachsenenbildung ermöglicht ein adäquates Berücksichtigen der Voraussetzungen und Bedürfnisse unterschiedlicher Teilnehmer_innen (vgl. Pag 2016).

4. Verknüpfungen der Meso- und Mikro-Ebene: Anforderungen an die Kursleitungen im Kontext der Ökonomisierung

Unter dem marktwirtschaftlichen Aspekt der Effizienz spielt die Größe einer heterogenen Lerngruppe eine bedeutende Rolle, z.B. für die Genehmigung einer angemessenen Finanzierung. Andererseits ist die Gruppengröße ein Faktor, der auch über Lernerfolge entscheiden kann. Qualität und deren Management sind entscheidende Aspekte im Bereich der Technologisierung. Eine Betrachtung der Anforderungen an Kursleitungen unter Berücksichtigung der Ökonomisierung zeigt noch nicht besprochene Verantwortungsbereiche bzw. Dilemmata auf, welche sich auf das Ineinandergreifen von Inklusion und Ökonomisierung beziehen, u.a.:

- Gruppengröße: Wie groß darf die Gruppe sein, um die Teilnehmenden kennenzulernen und den Kurs entsprechend methodisch vorzubereiten? Entspricht die Größe der Lerngruppe aus Sicht der Kursleitung auch den Ansprüchen aus finanzieller Sicht?
- Lernerfolg: Welche Ansprüche gibt es in Bezug auf Lernerfolge? Wieviel Zeit steht für das Erreichen des Lernziels zur Verfügung? Kann die Kursleitung Lernerfolge messen? Welche Prioritäten setzt das Qualitätsmanagement, sind diese verhandelbar?
- Barrierefreiheit/Hilfsmittel: Welche Hilfsmittel und welche Assistenz werden den Kursleitungen finanziert, um heterogene Lerngruppen zu begleiten?

Mit diesen Fragen wird sichtbar, dass der Kursleitung ein wesentlicher Anteil bei der Entscheidung hinsichtlich des inklusiven Programmangebots des Trägers zukommt. Ihre Kompetenzen entscheiden mit darüber, ob in den heterogenen Lerngruppen angepasste Lernwege sowie Interaktionsformen gefunden werden und somit Lernen als ganzheitlicher Prozess gelingt. Die Zusammenarbeit mit Assistenzpersonen ist ein weiterer Faktor. Von zeitlichen, räumlichen, personellen Bedingungen, welche durch Aspekte der Ökonomisierung mitbestimmt werden, und von der Qualifikation der Kursleiter_innen hängt es ab, ob sie sich trauen, inklusive Kurse anzubieten!

Zusätzlich zu diesen Aspekten gibt es eine weitere Ebene: Nehmen die Kursleitenden die Herausforderungen inklusiver Kurse unter den gegebenen Arbeitsbe-

dingungen überhaupt an? Erfahrungsgemäß sind die Arbeitsverhältnisse vieler Kursleitungen als Teilzeitanstellungen unsicher und oft auch nicht angemessen entlohnt. Abhängig von den Anmeldungen fallen Kurse aus, und damit geht die Einnahmequelle verloren. Viele der betroffenen Personen in der Erwachsenenbildung für Menschen mit Beeinträchtigungen (in der Schweiz) haben Arbeitsverträge, welche den Ausfall nicht kompensieren. Weiterbildungen, um den Qualifikationsanforderungen gerecht zu werden, müssen häufig selbst finanziert werden. Gerade die Erfahrungen der letzten zwei Jahre mit der Pandemie – dem Ausfallen von Kursen oder dem plötzlichen Umstellen auf Fernkurse – haben die Kursleitungen wie auch die Institutionen finanziell auf die Probe gestellt. Die Verantwortung und somit die Folgen (des Ausfalls) müssen von den Akteuren an der Basis aufgefangen werden. Hier wirkt die Vermarktlichung auf die Erwachsenenbildung, welche in der Schweiz wie in Deutschland entsprechend weniger gesetzlich geregelt und gesichert ist als obligatorische Bildung (vgl. Hell 2019, S. 29). Dadurch besteht die Gefahr, dass Bildung nicht mehr als Gemeingut anerkannt und deshalb nicht zugänglich und verfügbar gemacht wird.

5. Fazit

Um zur Umsetzung der UN-BRK gemäß Art. 24 beitragen zu können, sind hohe Anforderungen an die Qualifikation der Kursleitenden zu stellen. Ebenso bestehen hohe Ansprüche bei der Umsetzung ihres Arbeitsvertrages in (gegenseitiger) Abhängigkeit mit der Institution der Erwachsenenbildung. Inklusion ist nicht

nur ein behördlicher Akt, sondern vielmehr Beziehungsarbeit an der Basis (vgl. Haar 2018, S. 14; Babilon/Weiss 2019, S.15), welche viele Facetten aller oben aufgeführter Kompetenzbereiche fordert. Erwachsenenbildung für Menschen mit Beeinträchtigungen schafft Voraussetzungen zur Teilhabe in der Gesellschaft und ist zugleich Möglichkeit der Partizipation. Deshalb brauchen die Kursleitungen (sozial-) politische wie auch institutionelle Rahmenbedingungen, die ihre professionelle Arbeit unterstützen. Dazu zählen:

- Gesicherte Finanzierung der Weiterbildungsangebote mit unterschiedlichen Themen zur Ergänzung des Qualifikationsprofils,
- Möglichkeiten des Erfahrungsaustausches über Institutionsgrenzen hinweg,
- die eindeutige Positionierung regionaler Behörden für inklusive Erwachsenenbildung,
- sozialpolitische Vorlagen, welche speziell Erwachsenenbildung unterstützen.

Im Jahr 2018 veröffentlichte das Netzwerk Inklusive Erwachsenenbildung eine differenzierte Stellungnahme, welche sich mit einem Teil der oben genannten Rahmenbedingungen decken.

Nach den Recherchen zum vorliegenden Beitrag wie auch nach dem beruflichen Austausch mit Akteuren der Erwachsenenbildung wird ersichtlich, dass inklusive Erwachsenenbildung mehr Gewicht in Lehre und Forschung erhalten sollte. Lernen als Lebenslanges Lernen zu thematisieren kann Brücken schlagen zwischen der Ausbildung im schulischen sowie im heilpädagogischen Bereich und

der Erwachsenenbildung. Ebenso ist Wissen über Einflüsse und Auswirkungen der Ökonomisierung wichtig, da alle Bildungsbereiche davon betroffen sind und einen Umgang damit finden müssen. Die eingeschränkte Datenlage im deutschsprachigen Raum zu Fragen der inklusiven Erwachsenenbildung, zum Beispiel bezüglich Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, zeigt den Bedarf an mehr Forschungstätigkeit auf.

Literatur

- Babilon, Rebecca / Goeke, Stephanie / Terfloth, Karin (2007): Inklusion und Exklusion im Kontext von Lebenslangem Lernen. In: Zeitschrift für Erwachsenenbildung und Behinderung. 18, H. 1, S. 12–19.
- Blin, Jutta / Seibt, Luise / Schubert, Caroline / Schiller, Peter (2014): Erwachsenenbildung inklusiv? Ergebnisse einer bundesweiten Online-Befragung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention an Volkshochschulen. In: Zeitschrift für Erwachsenenbildung und Behinderung. 25, H. 1, S. 52–57.
- Babilon, Rebecca/ Weiss, Michael (2019): Inklusion muss nicht begründet werden. In: weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. H. 1, S. 12–17. www.die-bonn.de/id/36972 (Stand 8.7. 2021).
- Haar, Gabriele (2018): Teilhabe als wechselseitiger Prozess in der Erwachsenenbildung. Zeitschrift Erwachsenenbildung und Behinderung. 29, H. 1, S. 10–17.
- Hell, Friederike (2019): Bildung als Ware. Zu den Auswirkungen der Ökonomisierung auf die Inklusion in der Erwachsenenbildung. Masterarbeit am Departement für Sonderpädagogik der Universität Freiburg
- Pag, Hannah (2016): Qualifizierung für integrative Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung und Behinderung. In: Werner Schlummer / Karl-Ernst Ackermann (Hg.). Erwachsenenbildung und Behinderung. Historisches-Konzeptionelles-Perspektivisches. Berlin, S. 127–142.
- Schreiber-Barsch, Silke (2019): Stichwort Inklusion. In: weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. H. 1, S. 10–11. www.die-bonn.de/id/36972 (Stand 8.7. 2021)
- Sonnenberg, Kristin (2017): Soziale Inklusion – Teilhabe durch Bildung. Medienkompetenz als Beitrag zu sozialer und kultureller Teilhabe für Menschen mit Beeinträchtigungen. Weinheim, Basel.

*Dr. Kathrin Mohr
Lektorin*

*Studienprogramm Klinische
Heilpädagogik und Sozialpädagogik
Departement für Sonderpädagogik
Universität Fribourg/CH
kathrin.mohr@unifr.ch*



Wiebke Curdt

Perspektiven auf Ökonomisierung in der inklusiven Erwachsenenbildung

Die in diesem Heft skizzierte Ökonomisierung durchzieht unsere Gesellschaft. Nicht erst seit der COVID-19-Pandemie wird allerdings deutlich, dass „die globale Vernetzung von Kapital- und Güterströmen [...] ein hohes Risiko in sich“ (Schreiber-Barsch/Stang 2021, S. 174) birgt. Schreiber-Barsch und Stang (2021, S. 174f.) sprechen von einer „unsicheren Ökonomie“. Ihr Verweis auf Ferdinand (2020) ist für diesen Beitrag grundlegend.

Die Ökonomie ist zur Monokultur unserer Gesellschaft geworden. [...] Eine [...] dominierende Ökonomie hat statt einer „wahren“ eine ökonomische (Schein-)Moral etabliert und der Politik statt einem gemeinwohl-orientierten ein ökonomisch-höriges Agieren aufgezwungen. Dagegen muss den Fragen nach dem guten Leben, nach Freiheit und Gerechtigkeit wieder ein Platz in der Gesellschaft eingeräumt werden (Ferdinand 2020, S. 189, H.i.O.).

In den letzten Jahren wird ein begrifflicher Wandel im Verständnis von Bildung deutlich: geht es heute doch in erster Linie um ökonomisch orientierte Bildung. Im Fokus steht die instrumentell verwertbare und kompetenzorientierte Bildung, d.h. eine funktionale Erziehung und Bildung für die Einpassung in das aktuelle Gesellschaftsgefüge. Eine emanzipatorisch und menschenrechtlich orientierte (inklusive Erwachsenen-) Bildung mit ihren Zielen

der Befähigung zu selbstbestimmtem Handeln, gesellschaftlicher Mitwirkung und Mitbestimmung, die Menschen einen bewussten Zugang zu ihrer Kultur ermöglicht, um ein umfassendes Verständnis von Welt und Selbst zu entwickeln (vgl. GEB 2003), scheint utopisch. Aber gerade diesen utopischen Kern von Bildung gilt es zu verteidigen und in den Vordergrund zu rücken. Emanzipatorische und menschenrechtlich orientierte Bildung geht über die Vermittlung von Inhalten hinaus und zielt auf Befähigung zur Kritik an zentralen gesellschaftlichen Phänomenen, zu denen zweifellos auch die Ökonomisierung gehört (vgl. u.a. Lüssenhop/Kaiser 2021, S. 40f.). Eine solche Bildung ist für ein Leben in unsicheren Zeiten und in einer unübersichtlicher werdenden Welt (vgl. Zeuner 2013) von großer Relevanz und hilft dabei, der Frage nach dem guten Leben, nach Freiheit und Gerechtigkeit nachzugehen. (Erwachsenen-)Bildung ist ein Menschenrecht, sie darf sich nicht allein in individualistischen und statistischen Output-Messungen abbilden, sondern muss sich innerhalb inklusiver Prozesse, gerade auch sozial eingebettet in qualitativ hochwertiger Beziehungsarbeit, im Rahmen des Dreiklangs von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (vgl. Klafki 1991) und im Blick auf die Endlichkeit aller irdischen Resourcen verwirklichen.

Neben diesem *theoretischen* Blick auf Erwachsenenbildung haben sich Kathrin Mohr und Friederike Hell in die-

sem Heft die Frage gestellt, wie sich Ökonomisierung, Neoliberalismus und Marktwirtschaft in der Bildungspraxis der (inklusiven) Erwachsenenbildung auswirken. Welche Perspektiven ergeben sich daraus für eine zukunftsfähige inklusive Erwachsenenbildung?

Bildungsträger der (inklusiven) Erwachsenenbildung sind einerseits mit Fragen der Privatisierung, Finanzierung, Qualitätsmanagement, Preiswettbewerb und mit Kosten-Nutzen-Entscheidungen konfrontiert (siehe Beitrag von Hell und Mohr/Hell in diesem Heft), andererseits stellen sie selbst Konzepte und Programme mit Ökonomie als Bildungsinhalt auf (u.a. betitelt als ökonomische oder finanzielle Bildung). Träger der allgemeinen Erwachsenenbildung und Einrichtungen der Behindertenhilfe versuchen aber auch, den eigenen Ansprüchen gerecht zu werden: mit Leitlinien z.B. zur „Teilhabe für alle“ (DVV), zu räumlicher Barrierefreiheit (vgl. NIEB 2017) und mit Forderungen, die neben der Inklusion u.a. auch die Digitalisierung betreffen.

Die inklusive Erwachsenenbildung bedarf der Finanzierung, um „Ressourcen für Lernen zur Verfügung zu stellen“ (Schreiber-Barsch/Stang 2021, S. 109). Diese Finanzierung erfolgt durch Teilnahmegebühren, vor allem aber durch staatliche Förderung der Kommunen, der Landkreise und der Länder sowie durch Drittmittel im Rahmen von Projekt- bzw. Programmförderung (vgl. ebd.). Aber: die staatliche Finanzierung geht seit den 1980er Jahren in Deutschland stark zurück: In der Erwachsenenbildung erfolgte zwischen 1995 und 2015 nur eine Steigerung um 4% der öffentlichen Ausgaben; wohingegen die Ausgaben für die Betreuung der Unter-3-Jährigen um 273%

stieg (vgl. Dobischat et al. 2019, S. 24). Aufgrund dessen ist es vielleicht nicht verwunderlich, wenn im Kosten-Nutzen Diskurs die Teilnahmegebühren in den Vordergrund rücken (siehe den Beitrag von Hell in diesem Heft). Im Rahmen der Frage finanzieller Ressourcen werden selbstverständlich neben den Teilnahmegebühren auch staatliche Finanzierungsquellen und Drittmittel genannt (siehe Mohr und Hell in diesem Heft); auffällig ist allerdings: Finanzierungsmöglichkeiten aus Drittmitteln – die Wettbewerbe um mögliche Fördermittel verschärfen könnten – werden seltener benannt (zu finden sind Drittmittelgeber u.a. auf der Seite des DIE: www.die-bonn.de/weiterbildung/links/default.aspx?Kategorien_ID=25).

Appelle und Forderungen aus der Erwachsenen- und Weiterbildung an die Politik zielen auf die Verbesserung der Rahmenbedingungen (vgl. ver.di/BBB 2021) sowie auf eine angemessene finanzielle Ausstattung und Unterstützung der Bildungsträger auch inklusiver Erwachsenenbildung (vgl. NIEB 2017), um attraktive und zeitgemäße (digitale) Lernorte bereitzustellen, um Lehrkräfte angemessen bezahlen zu können, um den „Zugang zu Angeboten der allgemeinen und der beruflichen Weiterbildung weiterhin niedrigschwellig gewährleisten zu können“ (KAW 2021) und, um Menschen lebenslang zu bilden. Schlussendlich ist darauf zu verweisen: „Ökonomische Zwänge dürfen nicht absolut gesetzt, sondern müssen mit sozialen Folgeabschätzungen konfrontiert werden. Der gesellschaftliche Mehrwert von Bildung auch im Erwachsenenalter im Sinne einer Sozialrendite [...] ist dabei ein wichtiger Aspekt“ (Burtscher et al. 2013, S. 258).

Die sozialen Folgen der Unterfinanzierung treffen in erster Linie auch die Kursleitenden: Sie sehen sich konfrontiert mit dem Widerspruch zwischen den Qualitätsansprüchen inklusiver Erwachsenenbildung und dem eigenen, nicht selten prekären Beschäftigungsverhältnis (vgl. für die Weiterbildung ver.di/BBB 2021; siehe auch den Beitrag von Mohr in diesem Heft). Kursleitende sind häufig freiberuflich oder selbstständig auf Honorarbasis tätig (vgl. Schreiber-Barsch/Stang 2021, S. 76). Auch die Fachgruppe Erwachsenenbildung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Hamburg macht deutlich, dass viele Kursleitende als Honorarkräfte, nicht als Angestellte tätig sind, dass Honorare zu gering und deshalb die Kontingente der wöchentlich zu leistenden Unterrichtseinheiten zu hoch sind, und fordert u.a. „Festbeschäftigung bei Daueraufgaben, max. 25 UE à 45 min/Woche als Obergrenze bei einer Vollzeitstelle, 42€ Mindesthonorar/UE“ (GEW 2021).

Folge des prekären und unsicheren Beschäftigungsverhältnisses ist, dass Kursleitende Investitionen in die eigene Fortbildung möglichst gering halten und dass sich hiermit auch das Verständnis von Professionalität wandelt (vgl. Schreiber-Barsch/Stang 2021, S. 77). Wodurch zeichnet sich Professionalität in der Praxis der inklusiven Erwachsenenbildung aus? In dem Beitrag von Mohr und Hell in diesem Heft finden wir dazu verschiedene Antworten. Auf der Grundlage des Referenzmodells für die Handlungskompetenz Lehrender in der Erwachsenenbildung (GRETA) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (vgl. DIE o.J.) bieten sich Möglichkeiten, die Folgen der Ökonomisierung zu benennen, zu verste-

hen und die Entwicklung genau zu beobachten.

Viel zu wenig Beachtung erfahren auch die Folgen der Ökonomisierung für Kursteilnehmende mit Lernschwierigkeiten, weil diese nur selten eine Lobby haben. Sie erhalten im Sondersystem der Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) ein weit unter Mindestlohn liegendes „Taschen(ent-)geld(t)“; teilweise wurde dies aufgrund der Verringerung von Aufträgen und damit reduziertem Einkommen der WfbMs im Zuge der Covid-19-Pandemie außerdem gekürzt; Werkstattbeschäftigte steht kein Kurzarbeitergeld zur Verfügung. Auch die Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten für behinderte Menschen verweist in diesem Zusammenhang auf „Regelungslücken und rechtliche Unklarheiten“ (BAG WfbM 2020, S. 5). Finanzielle Unterstützung des Bundes zur Sicherung der Entgelte erfolgte schließlich aus der Ausgleichsabgabe, deren Mittel eigentlich eingesetzt werden, um den ersten Arbeitsmarkt behindertengerechter zu machen und das Budget für Arbeit umzusetzen (vgl. Lebenshilfe 2020).

Menschen mit Lernschwierigkeiten können sich aufgrund ihrer finanziellen Situation vielfach keine Kurse in der Erwachsenen- und Weiterbildung leisten. „In Frechen soll es mehr Cafés geben für Leute, die weniger Geld haben und mehr Angebote für uns“, schreibt Jochen Rodenkirchen in seinem Statement zum Thema „Geld“ (*Blatt-Gold* in diesem Heft), und fast schon resigniert klingt sein Fazit: „An uns denkt keiner“ (ebd.). Ein anderes Mitglied der *Blatt-Gold*-Redaktion stellt explizite Forderungen an die Politik: „Mein Wunsch wäre es einfach Gleichberechtigung, dass alle gleich viel

verdienen. Das ist ärgerlich von der Politik. Dass die nicht sagen, man muss auch mal an die Leute mit Behinderung denken“ (Nowak/Blatt-Gold in diesem Heft). Das Netzwerk Inklusive Erwachsenenbildung (NIEB 2017) fordert beispielsweise eine standardisierte, schnelle und unbürokratische Möglichkeit zur Beantragung finanzieller Mittel für notwendige (auch personale) Hilfsmittel, die zur Teilnahme an Erwachsenenbildung benötigt werden.

Diese Ausführungen zeigen: Die Zusammenführung der Themen Ökonomisierung und inklusive Erwachsenenbildung macht nicht nur komplexe Phänomene deutlich, sondern auch auf vielfältige Dilemmata aufmerksam. Zwischen Ökonomisierung, Politik und Ethik stellt sich immerzu die Frage praktischer Problembewältigung bzw. die Frage nach einem Ausgleich zwischen Ökonomisierung und Gemeinwohlorientierung (Gerechtigkeit, Freiheit und dem guten Leben).

Wenn wir den Blick darauf richten, wo etwas bewegt werden kann, zeigen sich Möglichkeiten:

- in der Vernetzung und Information: u.a. die Einwerbung von Drittmitteln und Projektgeldern betreffend, um neue Impulse zu setzen,
- in der Zusammenarbeit von inklusiver und allgemeiner Erwachsenenbildung, um z.B. gemeinsam mit der Gewerkschaft (GEW) auf die Prekarität der Beschäftigungsverhältnisse von Kursleitenden aufmerksam zu machen und eine nachhaltige, staatliche Finanzierung und damit Sicherung inklusiver Erwachsenenbildung zu fordern (vgl. Forderungen des NIEB 2017).

Ökonomisches Denken bestimmt unseren Alltag. Wir müssen damit umgehen, müssen versuchen, uns darüber auszutauschen, Finanzierungsmöglichkeiten aufzutun, Gelingensbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung auch mit geringen finanziellen Mitteln zum Beispiel über Kooperationen und die Bündelung von Expertisen voranzubringen und für uns auch Vorteile in den Prozessen der Ökonomisierung zu entdecken, wie etwa Lebenshilfe Bildung gGmbH (ERW-IN) im Umgang mit dem Qualitätsmanagementsystem (siehe Mohr und Hell in diesem Heft). Dennoch sollten wir kritisch bleiben, gemeinsam Forderungen an die Politik stellen und erkennen, welches Potenzial auch die Forderungen und Stimmen der Menschen mit Lernschwierigkeiten haben; geben wir Ihnen eine Lobby und unterstützen wir sie, wenn es um die Teilnahme an Kursen der Erwachsenenbildung geht: sie benötigen Informationen, Wissen über bestehende Kurse und möglicherweise Assistenz beim Zugang zu und bei der Teilnahme an Veranstaltungen.

Haben Sie zukunftsfähige Beispiele, Kurse, Programme oder Projekte und bereits gute Finanzierungsmöglichkeiten aufgetan, Forderungen an die Politik erstellt oder Möglichkeiten der Unterstützung der Teilnehmenden gefunden? Dann mailen Sie uns gern: kontakt@geseb.de. Wir bündeln Ihre E-Mails und Inhalte (wenn Sie es wünschen auch anonym) und stellen diese im internen Bereich der GEB allen unseren Mitgliedern zur Verfügung. Herzlichen Dank!

Literatur

- BAG WfbM – Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e.V. (2020). Werkstätten für behinderte Menschen in der Corona-Krise – was sie leisten und was sie brauchen. www.bagw-fbm.de/file/1307 (Stand: 17.09.2021).
- Burtscher, Reinhard / Ditschek, Eduard Jan / Ackermann, Karl-Ernst / Kiel, Monika / Kronauer, Martin (2013): Schlusswort. In: Dies. (Hg.): Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, Bielefeld, S. 257–260.
- DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (o.J.): Das GRETA-Kompetenzmodell. www.greta-die.de/webpages/projektergebnisse/greta-kompetenzmodell (Stand: 06.09.2021).
- Dobischat, Rolf / Münk, Dieter / Rosendahl, Anna (2019): Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland 1995–2015. Gütersloh. www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_Hintergrundstudie_Weiterbildungsfinanzierung1995-2015.pdf. (Stand 21.09.2021).
- Ferdinand, Hans-Michael (2020): Transparenz. Die Form moralischer Ökonomie. Einführung in die Wirtschaftsethik. Berlin.
- GEB – Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. (2003): Grundsätze und Standpunkte der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. Deutschland. www.geseb.de/files/GEB/Ueber_GEB/Grundaetze_und_Standpunkte.pdf (Stand 21.09.2021).
- GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2021). www.gew-hamburg.de/themen/arbeitsbedingungen/kundgebung-arbeitsbedingungen-in-der-erwachsenenbildung-verbessern-jetzt (Stand: 13.09.2021).
- KAW – Rat der Weiterbildung (2021): Für eine zukunftsfähige Weiterbildung. Forderungen des Rats der Weiterbildung – KAW zur Bundestagswahl 2021. www.arbeitundleben.de/images/download/Fuer_eine_zukunftsfahige_Weiterbildung_KAW - Rat_der_Weiterbildung.pdf (Stand: 21.09.2021).
- Klafki, Wolfgang (1991): Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Ders. (Hg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel, S. 43–81.
- Lebenshilfe (2020): Beschäftigte mit Behinderung in Werkstätten können auf Verbesserungen hoffen. Pressemitteilung. www.lebenshilfe.de/presse/pressemeldung/beschaeftigte-mit-behinderung-in-werkstaetten-koennen-auf-verbesserungen-hoffen (Stand: 21.09.2021).
- Lüssendorf, Maike / Kaiser, Gabriele (2021): Numeralität im Wandel der Zeiten – Analyse zentraler Konzeptionen zu Numeralität und Implikationen für die Numeralitätsdiskussion in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. 67. Beiheft, S. 36–52.
- NIEB – Netzwerk Inklusive Erwachsenenbildung (2017): Unser Motto: Hinkommen – Reinkommen – Klarkommen. Unveröffentlichtes Dokument.
- Schreiber-Barsch, Silke / Stang, Richard (2021): Lernwelt Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Entwicklungen, Konzepte und Perspektiven. Berlin/Boston.
- ver.di / BBB (2021): gemeinsame Einladung zur digitalen Podiumsdiskussion von ver.di und BBB am 31.08.2021. <https://bildungsvverband.info/digitale-podiumsdiskussion-ver-di-und-bbb> (Stand 21.9.2021).
- Zeuner, Christine (2013): Entwicklung und Umsetzung eines didaktisch-methodischen Konzepts zur politischen Bildung. Oskar Negts „Gesellschaftliche Kompetenz. In: Magazin Erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. 20, S. 02-1–02-14.

Dr. Wiebke Curdt
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Bildungswissenschaften
Erwachsenenbildung/Weiterbildung
wiebke.curdt@uni-hamburg.de



Werkstatt-Gedanken

An dieser Stelle veröffentlichen wir regelmäßig Wortmeldungen aus der Schreibwerkstatt „Blatt-Gold“ der Gold-Kraemer-Stiftung¹, dieses Mal zum Thema „Geld“. Die selbst geschriebenen Texte sehen wir als Dokumente und haben sie deshalb nicht redaktionell bearbeitet. Nicht alle Texte sind hier im Heft veröffentlicht. Sie finden zusätzliches Material in einer Online-Beilage zu dieser Ausgabe der ZEuB im Internet unter: www.geseb.de (Aktivitäten/Zeitschrift).

Blatt-Gold

Geld

Oder: Schmetterlinge im Bauch und schöne Gedanken kann man sich nicht kaufen.

EINFACHE SPRACHE

Manche Menschen haben viel Geld, manche Menschen haben wenig Geld. Das ist gemein und unfair. Blatt-Gold ist sich (fast) einig: Aufteilen, das ist besser! Der Ronaldo verdient 31 Millionen im Jahr. Messi verdient 35 Millionen im Jahr. Der reichste Mann der Welt ist Bernhard Arnault. Der hat 162 Milliarden. Reich ist man, wenn man sich ein Auto kaufen kann, eine Eigentumswohnung. „Und es gibt Menschen wie wir, die das nicht können“, sagt Sascha Nowak. Ich gehe für 130 Euro arbeiten im Monat. 8 Stunden jeden Tag. [...] Mein Wunsch wäre es einfach Gleichberechtigung, dass alle gleich viel verdienen.“ Ralf Faßbender sieht das anders. Er sagt: „Es ist zwar wenig Geld, aber man kann froh sein, wenn man Arbeit hat und sitzt dem Staat nicht auf der Tasche.“ Es gibt auch Dinge, die man sich im Leben nicht kaufen kann mit Geld: Schmetterlinge im Bauch, Freundschaft, Gesundheit, schöne Gedanken und noch ganz viele andere Dinge. Die sind wichtiger wie Geld.

¹ „Blatt-Gold“ ist die Schreibwerkstatt der Gold-Kraemer-Stiftung für Menschen mit Lernproblemen. Die Redakteur_innen haben sich über Geld und dessen Verteilung in der Welt Gedanken gemacht und recherchiert. Sie haben ihre Texte diktieren. Und sie haben Fotos gemacht. Anja Schimanke hilft ihnen dabei. Sie ist Journalistin.

Jochen Rodenkirchen

Bildungsangebote

In Frechen soll es mehr Cafés geben für Leute, die weniger Geld haben und mehr Angebote für uns. Ich lese gerne Bücher in Leichter Sprache. Manche Bücher verstehe ich nicht in Leichter Sprache. Da soll es mal Kurse geben, wo das besser erklärt wird, damit man das verstehen kann. Vorlesen und dann erklären, worum es geht. Wie im LEA-Leseclub. Und Spiele, Games, zum Ausleihen, auch. Das gibt es nicht oft für Menschen, die Probleme haben mit Lesen und mit dem Schreiben und dem Internet – da müsste mehr kommen. An uns denkt keiner. Wir werden vergessen oder wir kommen ganz am Schluss. Wir sind auch geschäftstüchtig. Die Politik, die machen fast überhaupt nichts.

Ralf Faßbender

Wer weniger Geld hat, muss mehr sparen

Wenn du einen guten Fernseher haben willst, der kostet eine ganze Menge. Mit Internet, so wie ich einen zu Hause habe, der kostet schon 400 Euro oder 500 Euro. Man kann für alles Geld ausgeben, wenn man genug davon hat. Wenn man weniger hat, muss man sparen, wenn man etwas haben möchte. Das geht ja allen so. Und wenn man so wenig verdient, wie Leute, die in einer Werkstatt arbeiten, und am Ende des Monats, sagen wir mal, an die 100 Euro verdienen, ein bisschen darüber, dann ist es schwierig im Monat damit auszukommen. Es sei denn man teilt sich das Geld ein. Man darf nie so und so viel auf dem Konto haben, sonst nimmt sich der Landschaftsverband etwas davon. Wenn man im Wohnheim wohnt, dann nimmt sich der LVR auch was davon. Ich wohne nicht im Wohnheim – ich habe eine eigene Wohnung.

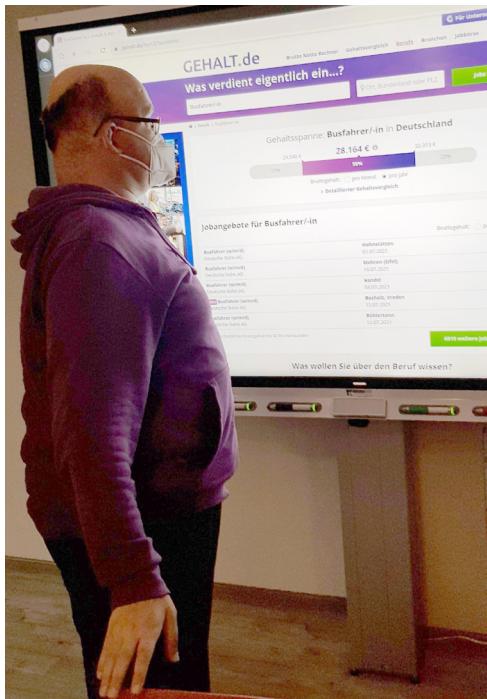


Abb. 1: Blick in den online-Gehaltsrechner



Abb. 2: Geldautomat



Abb. 3: Cedric Eichner überlegt, wie man 15 Euro gerecht aufteilen kann

Christiane Becker

Geld sparen oder ausgeben

Ich tue immer 10 Euro abheben und dann tue ich 5 Euro in die Geldkassette. Zum Sparen. Und einen Fünfer ins Portemonnaie. Ich kaufe mir davon Eiweißbrötchen und Eiweißbrot, das ist gut für mich – das macht satt. Und Zartbitterschokolade manchmal. Ich passe immer auf mit den Süßigkeiten. Batterien für Hörgeräte kaufe ich auch. Ich bestelle auch im Internet, weil die Geschäfte zu hatten wegen Corona.

Sascha Nowak

Gleich- berechtigung

Ich hätte gern eine halbe Millionen Euro. Dann würde ich davon neue Laptops für die Schreibwerkstatt kaufen.

Ohne Behinderung die Menschen gehen die viel shoppen, Geld ausgeben, das können wir nicht machen. Ich gehe für 130 Euro arbeiten, im Monat. 8 Stunden jeden Tag. Einen Arsch abrackern. Andere verdienen 2000. Mein Wunsch wäre es einfach Gleichberechtigung, dass alle gleich viel verdienen. Das ist ärgerlich von der Politik. Dass die nicht sagen, man muss auch mal an die Leute mit Behinderung denken.



Gold-Kraemer-Stiftung
Wir Menschen gemeinsam.

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

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Expertise für Erwachsenenbildung – Neues aus dem DIE

Prof. Dr. Hannes Schröter ist neuer Abteilungsleiter „Lehren, Lernen, Beraten“

Prof. Dr. Hannes Schröter wurde zum 1. April zum Universitätsprofessor (W3) für das Lehrgebiet „Kognition und Lernen Erwachsener“ an der Fakultät für Psychologie der FernUniversität in Hagen ernannt. Es handelt sich um eine Kooperationsprofessur, die gemeinsam mit dem DIE eingerichtet wurde. Schwerpunkte der Professur werden unter anderem im Bereich der sprachlichen Bildung Erwachsener, der kompetenzorientierten Unterrichtsforschung sowie der Entwicklung, Evaluation und Implementation innovativer digitaler Medien zur Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen liegen.



Seit dem 1. Juli ist Schröter nun auch Abteilungsleiter der Abteilung „Lehren, Lernen Beraten“. Er hat die Aufgabe von DIE-Direktor Prof. Dr. Josef Schrader übernommen. Schröter promovierte und habilitierte an der Universität Tübingen und erhielt dort die Venia legendi für das Fach Psychologie. Seit 2009 war er in Tübingen Akademischer Rat auf Zeit und übernahm u.a. Vertretungen der Professur für Biologische Psychologie und der Professur für Kognition und Wahrnehmung. Seit 2016 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter des DIE und seit 2019 stellvertretender Leiter der Abteilung „Lehren, Lernen, Beraten“.

Einen Schwerpunkt seiner Forschung am DIE bildet die sprachliche Bildung Erwachsener, insbesondere in den Bereichen Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache. „Sprache ist der Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe und zum Erfolg in Bildung und Beruf. Angesichts der ansteigenden Heterogenität der Bevölkerung ist die Förderung sprachlicher Kompetenzen von besonderer Relevanz“, sagt Schröter.

„Gleichzeitig bietet die Digitalisierung, nicht nur im sprachlichen Grundbildungsbereich, neue Möglichkeiten zur effektiven Unterstützung von Lernenden und Lehrenden.“ Denn gerade im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung weisen auch die Lehrkräfte heterogene Qualifizierungsprofile auf. „Gemeinsam mit unseren Kooperationspartnern entwickeln wir innovative, wirksame und praxisgerechte digitale Medien zur Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen“, skizziert Schröter seine Forschungs- und Arbeitsvorhaben. „Dabei denken wir die praktischen Anforderungen von Beginn mit.“

Jahresbericht und Annual Report

Das DIE im Jahr 2020: im aktuellen Jahresbericht präsentieren wir die Highlights des letzten Jahres, unsere neuen Projekte und Kooperationen, Forschungsergebnisse, Veröffentlichungen und Angebote zum Wissenstransfer.

Bestellen Sie Ihr Printexemplar über info@die-bonn.de oder lesen Sie ihn online unter www.die-bonn.de/jahresberichte. Auch den englischsprachigen „Short Annual Report“ finden Sie dort als Webdokument.



Finanzielle Grundbildung spielerisch vermitteln

MONETTO – mit dem neuen Lernspiel rund ums Geld zeigt das DIE, wie finanzielle Kompetenzen mit Leichtigkeit vermittelt werden können. Das Brettspiel begleitet die Familie Müller durch den Alltag – immer geht es um das liebe Geld. Alle Familienmitglieder möchten ihre Finanzen im Griff behalten, aber der ständige Umgang mit Geld bringt viele Herausforderungen und unerwartete Ereignisse mit sich, die gemeistert werden wollen. Es wird gerechnet, gewirtschaftet, es werden Münzen gesammelt. Und es bleibt spannend bis zum Schluss.



Die Themen der 920 Spielkarten haben direkten Bezug zur Lebenswelt: Einnahmen, Geld- und Zahlungsverkehr, Ausgaben und Kaufen, Haushalten, Geld leihen und Schulden, Vorsorge und Versicherung. Die Texte der Spielanleitung und der Spielkarten sind nach den Regeln der „einfachen Sprache“ formuliert worden und entsprechen in der Regel den Anforderungen der Alpha-Levels 3 – 4.

MONETTO führt Menschen mit einem Bedarf an Finanzieller Grundbildung spielerisch an das Thema heran und vermittelt niedrigschwellig Alltagskompetenzen und finanzielle Praktiken. Anhand von Aktionen, Tipps, Quiz und Rechenkarten lernen sie den Umgang mit Online-Banking, Online-Handel, Gehaltsabrechnung, Steuern, Versicherungen, Altersvorsorge, Arbeitslosengeld und zu haushalten.

Das Spiel kann flexibel in unterschiedlichen Lern- oder Präventionsangeboten, als Gesprächsanlass und in Beratungssituationen genutzt werden. Einsatzmöglichkeiten sind Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse, Lerncafés, Mehrgenerationenhäuser, Sozial- und Schuldnerberatung, Arbeit im Sozialraum, Kurse für Geflüchtete, Maßnahmen der Jobcenter und Arbeitsagenturen, Kurse zum Nachholen von Schulabschlüssen, Berufsschulen und Übergangsmaßnahmen Schule/Beruf.

Das Lernspiel wurde im Projekt „Curriculum und Professionalisierung der Finanziellen Grundbildung“ (CurVe II) des DIE in enger Kooperation mit der Praxis entwickelt. Zu beziehen ist es beim W. Bertelsmann Verlag in Bielefeld (wvb Media).

Weitere Informationen unter www.die-bonn.de/curve/lernspiel_monetto.

EIBE – Alphabetisierung und Grundbildung rundum wirksam

Im Projekt EIBE wird ein Fortbildungskonzept für die Alphabetisierung und Grundbildung erprobt und evaluiert. Alphabe-

titisierung und Grundbildung sind zentrale und hochaktuelle Themen der Erwachsenenbildung, die aus der gesellschaftlichen Diskussion nicht mehr wegzudenken sind. Rund 6,2 Millionen Erwachsene in Deutschland sind gering literaliert, haben also ausgeprägte Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben. Es gibt eine Vielzahl von Projekten, vor allem im Rahmen der Nationalen Dekade für Alphabetisierung (www.alphadekade.de), für diesen Bildungsbereich, in denen unterschiedliche Konzepte, Methoden und Instrumente angewandt werden. Allerdings stehen diese Konzepte noch recht unverbunden nebeneinander und es gibt bislang wenig Wissen über die Wirkungen der bisherigen Ansätze bei den Teilnehmenden, z. B. im Hinblick auf ihre sprachlichen Lernfortschritte oder ihre gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten.

Bei dieser Frage nach den Wirkungen setzt das Projekt „Evaluationsstudie zu einem integrativen Beratungs- und Qualifizierungskonzept für die Alphabetisierungsarbeit in Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisationen“ (EIBE) an. Die vorhandenen Konzepte, Methoden und Instrumente sollen zu einem Fortbildungskonzept zusammengeführt und in Einrichtungen erprobt und evaluiert werden. Durch diese umfassende Evaluationsstudie möchte das DIE Erkenntnisse für eine verbesserte Praxis im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung gewinnen.

Im Projekt wird der Blick auf die unterschiedlichen Handlungsebenen von Weiterbildungseinrichtungen gerichtet: das Einrichtungsmanagement, die Programm- und Angebotsentwicklung und die Durchführung der Lernangebote. Die Frage ist, wie diese Ebenen zusammengedacht werden können, um vorliegende Konzepte, Methoden und Instrumente für die Alphabetisierungsarbeit effektiv und nachhaltig nutzen und einzusetzen zu können. Diese sind bislang auf den unterschiedlichen organisationalen Handlungsebenen angesiedelt, betreffen also Leitungskräfte, Programmplanende und Lehrkräfte auf unterschiedliche Weise. Sie sind aber alle für die Kursteilnehmenden und ihre Lernerfolge wichtig. Daher sollen diese Ebenen im Projekt viel stärker vernetzt werden, um ein integratives Beratungs- und Qualifizierungskonzept für Weiterbildungsorganisationen zu entwickeln. Das Konzept umfasst daher eine Organisationsberatung für Leitungskräfte, eine (Weiter-)Qualifizierung von Programmplanenden sowie eine (Weiter-)Qualifizierung von Lehrkräften, integriert also unterschiedliche Ebenen.

Das Beratungs- und Qualifizierungskonzept wird in Modelleinrichtungen erprobt und seine Wirksamkeit analysiert. In einer Interventionsstudie wird untersucht, wie sich das Konzept auf die Lernfortschritte der Kursteilnehmenden auswirkt. Ziel ist, einen nachhaltigen Beitrag zur Professionalisierung der Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis zu leisten. EIBE ist ein Projekt der AlphaDekade.

www.die-bonn.de/eibe



Evaluationsstudie zu einem integrativen Beratungs- und Qualifizierungskonzept für die Alphabetisierungsarbeit in Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisationen

KANSAS – die Alpha-Suchmaschine

Zum Weltalphabetisierungstag geht eine neue Version der innovativen Suchmaschine KANSAS online. Erweiterte Suchfilter ermöglichen nun eine noch gezieltere Suche nach passenden Sprachlerntexten. Zusätzlich ist der Export von Texten in gängige Textverarbeitungsprogramme möglich – diese Funktion hatten sich Lehrkräfte in einer Befragung gewünscht.

Das KANSAS-Team baut einen Alphakorpus mit Sprachlerntexten auf, die als Open Educational Resources (OER) frei verfügbar sind. Möchten Sie sich am Aufbau des Korpus beteiligen?

Hier finden Sie hier weitere Informationen: www.die-bonn.de/kansas



Unterstützen Sie den
KANSAS-Alphakorpus,
das digitale Tool für
Alphabetisierungskurse
Lehren Sie in der Alphabetisierung und
Grundbildung oder unterrichten Sie
Deutsch als Zweitsprache? Dann unter-
stützen Sie mit Ihrer Expertise und Ihren
Sprachlernmaterialien die innovative und
interaktive Suchmaschine KANSAS. Helfen Sie den KANSAS-
Alphakorpus aufzubauen, eine Datenbank
mit Sprachlerntexten, die als Open Educa-
tional Resources (OER) frei verfügbar sind.

wb-web: Podcast potenziaLLL

Haben Sie schon gehört? Seit Mitte 2020 hat Weiterbildung bei wb-web einen neuen Sound: „potenziaLLL“ heißt der Podcast von wb-web. In regelmäßigen Folgen informiert wb-web Lehrende der Erwachsenen- und Weiterbildung über Buchveröffentlichungen und praxisrelevante Forschungsergebnisse oder lädt ein zum Theorie-Praxis-Gespräch. Es gibt eine ganze Reihe neuer Folgen, z.B. zur „Werkstatt digitale Formate“, über das Projekt „Erwachsenenbildung barrierefrei“, ein Gespräch mit dem ehemaligen Wissenschaftlichen Direktor des DIE, Ekkehard Nuissl, über fünf Jahrzehnte Erwachsenenbildung und ein Gespräch mit Rolf Arnold, Seniorprofessor am Fachgebiet Pädagogik der TU Kaiserslautern und Experte für Erwachsenen-, Aus- und Weiterbildung über „Nachhaltigkeit, Outcome-Orientierung und Kompetenzen“. Der Podcast ist bei podcast.de, Spotify und Deezer gelistet und kann dort abonniert werden.

Unter <https://wb-web.de/podcast.html> erfahren Sie mehr über das Angebot.



Irmgard Merkt

Musikalische Erwachsenenbildung und Inklusion: Überlegungen zu einer musikalischen Breiten- bildung im Freizeitbereich

Dieser Text ist die Fortsetzung des Aufsatzes *Musikalische Erwachsenenbildung und Geistige Behinderung* aus dem Themenheft *Kunst und Inklusion* dieser Zeitschrift, das vor einem Jahr erschienen ist (Merkt 2020). Dem grundlegenden Abriss zur Thematik und der Skizzierung der Entwicklung einer musikalischen Praxis in den vergangenen Jahrzehnten folgen nun Überlegungen zu künstlerisch-kreativen Projekten, die vom musikalisch handelnden und reflektierenden Subjekt ausgehen.

Erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung haben eine akustische und musikalische Biographie, die in der pränatalen Phase des Lebens beginnt und sich lebenslang fortsetzt und weiterentwickelt: Jeder Körper reagiert auf die Schwingungen, die auf ihn auftreffen oder denen er begegnet. Gespeist wird die akustische Biografie über die Erfahrungen aus Natur und Umwelt, über die Klänge der Stimmen vor allem der Mutter aber auch anderer Bezugspersonen. Die frühe akustische Umwelt ist gleichsam die akustische Landkarte, in der der Mensch sich bewegen lernt. Diese Landkarte wird in späteren Jahren geprägt von den akustischen und musikalischen Vorlieben des gesellschaftlichen Milieus. Über Erfahrungen der Mediennutzung, formelle Lernangebote und informelle Erfahrungen entwickeln sich musikalische Vorlieben und Abneigungen, entwickelt sich das Interesse oder Nicht-Interesse

an Musikhören und Musikmachen. Dass Menschen mit geistiger Behinderung in aller Regel weniger ausdifferenzierte Erfahrungen mit Musik machen und haben als Menschen ohne Behinderung kann nicht überraschen: Die leise Exklusion, die Verhinderung von Teilhabe beginnt da, wo das familiäre und schulische, das soziale und kulturelle Umfeld musikalische Bildung und Förderung wegen vermeintlich mangelnder Erfolgsaussicht und Sinnhaftigkeit unterlässt.

Die Falle: Weil Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit geistiger Behinderung auf bestimmte Musiken mit Begeisterung und Freude, mit Lachen, Tanzen und Bewegung reagieren, wird das Angebot gern wiederholt. „Das mögen sie“. Ist Wiederholung des Bekannten dann alles? Könnten „sie“ nicht auch etwas anderes mögen, würden „sie“ es kennenlernen? Ist es nicht selbstverständlicher Teilaспект des Lebens, auf Neues zuzusteuern und die Erfahrungen zu erweitern? Wird durch bloßes Wiederholen des Bekannten nicht das Neue vorenthalten?

Die musikalische Geschmacksbildung ist, so die musikalische Entwicklungspsychologie, mit etwa 20 – 25 Jahren gefestigt (vgl. Gembris 2017). Jeder Ansatz der musikalischen Erwachsenenbildung, in welchen Kontexten auch immer, ist nun herausfordert, Angebote für weiterführende, neugierig machende und als subjektiv gelingend empfundene Erfahrungen zu machen.

Musikalische Bildung

„Was man über Musik wissen muss – Musiklehre für Jedermann“ ist ein kleines grünes Taschenbuch von 64 Seiten, erstmals erschienen im Jahr 1954 (Schneider 1954). Viele Auflagen später, ein wenig bunter und mit doppelter Seitenzahl ist es immer noch sofort lieferbar:

Dieses Basiswerk vermittelt in leicht verständlicher Form das Grundwissen der Musik: elementare Musiklehre (Notenwerte, Taktarten, Tonleitern, Intervalle etc.), Harmonie- und Formenlehre, Akustik, Instrumentenkunde und eine kurze Geschichte der populären Musik. Im Anhang werden wichtige musikalische Grundbegriffe erläutert und die Lebensdaten bedeutender Komponisten genannt.

Ist „man“ nun musikalisch gebildet, wenn „man“ alles weiß, was das zitierte kleine Basiswerk vermittelt? Notenwerte, Formenlehre und Instrumentenkunde gehören in musikpädagogischen und musikwissenschaftlichen Kreisen abendländisch-westlicher Kulturen zweifellos zum Handwerk. Musik ist freilich viel mehr – und auch musikalische Bildung ist mehr. Die Geschichte des Begriffs Musikalische Bildung beginnt mit „dem Ende des 18. Jahrhunderts im Sinne von ‚Bilden‘ als ‚Formen und Gestalten des inneren Menschen durch Musik‘“ (Vogt 2014, S. 38) und endet zumindest vorläufig in der Beschreibung von „Familienähnlichkeiten“ verschiedener Diskussionsstränge zu Musikalischer Bildung der Gegenwart. Merkmale der „Familienähnlichkeiten“ sind der Prozesscharakter, die Subjektbezogenheit, die Bildungsre-

levanz jeglicher Musik, der Blick auf die Vielfalt musikbezogener Praxen und die Bedeutung der Interaktion (ebd., S. 55 ff).

Die Auseinandersetzung mit dem deutschen Bildungsbegriff hat Øivind Varkøy, Professor an der Norwegischen Akademie für Musik in Oslo, zu einer Beschreibung von Bildungsprozessen mit Hilfe der Metapher der Reise geführt:

“The Journey” as Metaphor [...] In its widest sense, Bildung is seen as movement. People break away from daily life, plunge into the unknown, and then later on take new experiences. Bildung is about venturing away from oneself into the unknown, stretching one’s own limit in order to properly find one’s true self. In this way, “the journey” becomes a central metaphor for Bildung. Because this movement is both individual and collective, dialogue and conversation are necessary concerns of Bildung. Individuals are formed when they meet what is common to all humanity. Humans become human through contact with other humans. People objectify themselves in the world. Bildung is not possible if one remains in the subjective and private. (Varkøy 2010, S. 88)

Wird in diesem Text das Wort Bildung durch „Inklusive Musikalische Erwachsenenbildung“, kurz IME, ersetzt so führt er unmittelbar zu einem didaktisch-methodischen Grundlagenkonzept einer Erwachsenenbildung im Bereich der Musik, das gemeinsame Lern- und Erfahrungssituationen von Menschen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gestaltet. Einer Erwachsenenbildung allerdings, die hier nicht die Weiterbildung für semi-

professionelle oder professionelle Tätigkeit im Konzertleben meint, sondern eine Erwachsenenbildung im Kontext musikalischer Breitenbildung im Laienbereich.

In Stichworten:

- IME folgt der Vorstellung von Bildung als einem sich ständig ändernden Element der Entwicklung und Vermittlung von gesellschaftlichem, kulturellem und emotionalem Wissen
- IME folgt einem weiten und fließenden Begriff von Musik, der zufällige und strukturierte akustische und musikalische Ereignisse aus Geschichte und Gegenwart der Kulturen der Welt berücksichtigt.
- IME schafft Lern- und Erfahrungssituationen, die über die Alltagssituation hinausweisen, den Wahrnehmungs- und Erlebnishorizont weiten und die Selbst-Bewusstheit des Menschen als lebenslang lernendem System stärken.
- IME stellt Fragen nach Ursache und Wirkung, nach dem Entstehen und der Entwicklung von Musik als im Menschen verankertem Element.
- IME regt an zu musikalisch vertrauten und unvertrauten Aktionen.
- IME regt an zu musikalischen Produktionen des Einzelnen und zu Kommunikation mit anderen.
- IME führt über die Entwicklung im Privaten und Individuellen hinaus und unterstützt die Entwicklung des Bewusstseins des Einzelnen für seine Verortung in Welt und Gesellschaft.

Praxis

UN-Behindertenrechtskonvention Artikel 30, Absatz 2:

Die Vertragsstaaten treffen geeignete Maßnahmen, um Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit zu geben, ihr kreatives, künstlerisches und intellektuelles Potenzial zu entfalten und zu nutzen, nicht nur für sich selbst, sondern auch zur Bereicherung der Gesellschaft.

Bereicherung der Gesellschaft: Wo findet sie statt? Wie wird sie erlebt? Aus Wirtschaftsbereichen wird der Aspekt Bereicherung ganz aktuell dokumentiert: Menschen mit Behinderung bringen Vielfalt und Kunden (Sihm-Weber 2021, S. 84). Zwei Beispiele: Die Marien-Apotheke in Wien hat 2008 den ersten gehörlosen Lehrling zum pharmazeutisch-kaufmännischen Assistenten ausgebildet. Weitere Beschäftigte der Apotheke haben die Gebärdensprache erlernt und so ist die Apotheke zur bevorzugten Anlaufstelle für viele Gehörlose geworden (ebd., S. 85). Microsoft „hat eigene Einstellungsinitiativen wie das Autism Hiring Program oder das Supported Employment Program ins Leben gerufen. So arbeiten weltweit bereits mehrere hundert autistische Entwicklerinnen und Entwickler für Microsoft und mit Jenny Lay-Flurrie als Chief Accessibility Officer bekleidet eine gehörlose Frau eine absolute Führungsposition im Unternehmen“ (ebd., S. 86).

Wie sieht es im Kulturbereich aus? Erhöht sich die Anzahl derer, die Kultur nutzen, wenn Menschen mit Beeinträchtigung als Produzierende vertreten sind? Für wen ist das Angebot gemeinsamer

kultureller und künstlerischer Erfahrungen von Interesse, für wen ist das Angebot inklusiver musikalischer Erwachsenenbildung attraktiv? Worin liegt die Bereicherung für Menschen mit Beeinträchtigung, worin liegt die Bereicherung für Menschen ohne Beeinträchtigung? Zu diesen oder vergleichbaren Fragen liegen keine Untersuchungen vor.

Unter welchen Bedingungen ist IME für alle eine Bereicherung? So könnte es gehen: Alle haben etwas Neues erfahren und ausprobiert, alle haben etwas dazugelernt, alle haben sich miteinander wohl gefühlt, alle sind gefragt worden, haben nachgedacht und sich eingebbracht, alle haben mindestens einmal gelacht, alle haben das Strömen der Musik genossen.

Ja, manchmal ist es einfach schön, eine Stunde gemeinsam zu trommeln. „Einstiegen und abfahren“ hat zweifellos seine Berechtigung. Aber ist Musik nicht mehr? Kann „man“ an Musik nicht auch Fragen stellen – und dann einsteigen und abfahren? Und: Wie können alle Beteiligten immer wieder gleichberechtigt beteiligt werden?

Nun werden inhaltliche Bereiche skizziert, die sich zu Einheiten zusammenfassen lassen: Eines aus dem Themenfeld Mensch und Musik – Musikwerkzeuge – eines aus dem Themenfeld Musik und Museum – Vertonung von Bildern.

Themenfeld Mensch und Musik

Das Machen von Musik und Nachdenken über Musik sind zwei Seiten der Medaille „das musikalisch handelnde Subjekt“. Nachdenken meint hier Fragen stellen: Was gibt es, wie ist das entstanden, was es gibt – und was kann ich damit machen.

Vorbemerkung: Musik gibt es in allen Ländern der Welt: Musik gilt als Universalie. Die Tatsache der Universalie meint freilich nur die Tätigkeit als solche: Überall singen Menschen, sie tanzen und spielen Instrumente – dies allerdings in sehr unterschiedlicher Weise. Die einzige tatsächliche Gemeinsamkeit: Überall gibt es Melodie und Rhythmus (Antweiler 2010).

Musikwerkzeuge I: Der Körper als Musikinstrument

Der Körper ist ein äußerst vielseitiges Musikinstrument. Die Stimme kann singen, summen, sprechen, schreien, flüstern und vor allem auch lachen. Die Zunge kann schnalzen, die Lippen können schmatzen, schlürfen und zischen, pfeifen und ploppen. Der kanadische Komponist und Klangforscher Raymond Murray Schafer hat die Klangwelten und Klangqualitäten von Sprache und Landschaften erforscht (Schafer 2010) und ebenso geistreiche wie humorvolle pädagogische Ideen zum Umgang mit Sprache entwickelt (Schafer 1972). Auch Professor Jecks Tierlieder-ABC (Geck 2008) enthält Anregungen zum vielfältigen Umgang mit der Sprechstimme: Rufen Sie in verschiedenen Gefühlslagen und Stimmungen nach dem Ochsen namens Otto! Und beschließen Sie jede Sprachaktion mit Joseph Beuys: Ja ja ja ja ja – ne ne ne ne ne! (Beuys 1968)

Die Möglichkeiten der Hände, Musik zu machen, sind ebenso vielfältig wie die der Stimme. Fredrik Vahle hat nicht nur die Klatschtonleiter, sondern auch das Liegen und die Stille in die formelle und informelle Pädagogik eingeführt – sein Text „Das Gewöhnliche auf außergewöhnliche Weise tun – Erkundungen

zum kreativen Umgang mit Lärm, Stille, Bewegung und Lied“ ist eine Fundgrube für Aktionen mit Körper, Singen und Stimme aller Arten (Vahle o.J.)

Bodypercussion, das Stampfen, Klatzen, Schnipsen und Patschen auf den Körper ist längst zur elaborierten Kunstform avanciert: Eine Kunstform, die Körperbewusstsein und Musikalität spielerisch miteinander verbindet (Zimmermann 1999). Die Welt der künstlerischen Bodypercussion zeigt sich ob der Perfektion vielleicht etwas einschüchternd, aber dennoch außerordentlich anregend über die Produktionen des Ensembles Barbatuques aus Sao Paulo (Barbatuques 2012).

Musikwerkzeuge II: Instrumente

Der musikalische Radius des Menschen erweitert sich durch das Benutzen von vorgefundenen Gegenständen in der Natur: Getrocknete Früchte, Steine, Äste, Baumstämme. Der Weg führt weiter zur Fertigung von Instrumenten, die u.a. Formen von Tier- und Menschenkörpern erhalten. Die Entwicklung der Musikinstrumente reicht vom einsaitigen Erdbogen zum Steinway-Flügel, von der Knochenflöte zur Querflöte, von der Baumtrommel zum Schlagzeug.

Instrumentenkunde einmal anders: Erforschen Sie im Internet, welche Saiteninstrumente mit nur einer Saite in aller Welt gespielt werden. Zeigen Sie Ihre Ergebnisse in der Gruppe. Und musizieren Sie dann so lange wie möglich mit einem Ton. Summen Sie einen Ton und spielen Sie einen Ton mit der ganzen Gruppe auf mehreren Instrumenten. Lassen Sie dabei Ihre Phantasie wandern und erzählen Sie von Ihren inneren Abenteuern, fragen Sie sich und andere, wohin der eine Ton

reist. Verfügen Sie über ein Monochord, lassen sie es von allen Beteiligten spielen. Ein Monochord dürfte, wie der Name sagt, nur eine Saite haben. Tatsächlich haben die meisten Instrumente, die heute unter diesem Namen auf dem Markt sind, viele Saiten, die aber alle auf den gleichen Ton gestimmt sind. Der Klang dieser Monochorde ist angenehm und ermöglicht das Musizieren auf einem Grundton – das ist entspannend und anregend zugleich, das ist musikalisches Strömen. Spielen Sie das Monochord zusammen mit einer Klangschale!

Bauen Sie einfache Musikinstrumente und entwickeln Sie im Verbund mit bestehenden Instrumenten Klanggeschichten, in denen Sie dem Publikum erklären, wie die Instrumente heißen und klingen... Anleitungen zum Selbstbau von Musikinstrumenten gibt es im Internet zu Hauf (heimwerker.de o.J.), auch an Literatur ist kein Mangel (Botermans u.a. 1989). Das Thema der Selbstdarstellung durch Eigenbau-Instrumente behandelt Bernhard Fuchs (Fuchs 2017)

Themenfeld Musik im Museum

Den alltäglichen Ort verlassen und besondere Orte mit neuem Leben füllen – gerade das ist Inklusion. Immer mehr Museen sind damit befasst, wie sie für Menschen mit Beeinträchtigung attraktiv werden – das Förderprojekt Verbund Inklusion trägt Erfahrungen zusammen und steht im Austausch mit interessierten und engagierten Museen (Förderprojekt Verbund Inklusion 2021).

Auch in früheren Jahren war Musik im Museum möglich. Im Winter 2012/2013 wurde der Eingangsbereich des Museum

Ostwall in Dortmund zum Probenort für den inklusiv arbeitenden Chor „stimmig“, in dem Menschen aus den Dortmunder Werkstätten und Studierende der TU Dortmund zusammen gesungen haben. Das Ausstellungsstück der Eingangshalle, die Fotoserie „Das Geschenk“ des Konzeptkünstlers Jochen Gerz, wurde zur Vorlage für ein selbst entwickeltes Chorstück. Gerz hat im Jahr 2000 etwa 5000 Menschen aufnehmen lassen. Alle blicken ruhig, ernst und gerade in die Kamera. „Durch den immer gleichen Aufbau wirken die Bilder einander ähnlich; gleichzeitig hebt jedoch gerade die formale Ähnlichkeit die Verschiedenheit der Porträtierten hervor. Von jedem dieser Fotos entstanden zwei Abzüge. Einer wurde in die Sammlung des Museum Ostwall aufgenommen, den zweiten durften die Besucher mit nach Hause nehmen, allerdings nicht das eigene Portrait, sondern das eines Anderen [...] In zahlreichen Wohnungen hängt nun das Gesicht eines Unbekannten an der Wand, eines Fremden, der aber doch eigentlich ein Nachbar ist (Museum Ostwall 2010, S. 13).

Das Chorstück entsteht so: Es werden mehrere Kleingruppen gebildet. Jede Gruppe wählt ein Portrait aus und überlegt: Was könnte diese Person gerade denken oder fühlen? Wörter und Sätze werden von den Studierenden notiert; die Gruppe beschließt, wer das Wort oder den Satz vortragen soll. Aus der Liste der Assoziationen: Prüfung – Zauberer – Geburtstag – Fröhlichkeit – Buff – Langeweile – Kuchen – Liebe – Überraschungsgast – bedrohlich – Schminke. Es ist übrigens leicht für die Gruppenmitglieder, sich alle Begriffe zu merken – denn sie haben sie ja selbst gefunden. Und das Finden war für niemanden langweilig.

Schließlich entsteht ein Sprechstück, das von einem Stimmcluster aus gesummierten Tönen getragen wird. Alle gestalten zunächst den gemeinsamen Grundklang, Werkstattbeschäftigte tragen nacheinander ihre Wörter oder Sätze vor – gesprochen, geflüstert, gerufen, geseufzt. Es gibt zwei Durchgänge. Der Grundklang verklingt. Schließlich ein Moment der Stille. Dann: Applaus.

Schlussbemerkung

Die Münchner Erklärung zur Inklusion und öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung verweist auf die Aufgaben der Institutionen und der Gesellschaft (Münchner Erklärung 2016). Wir, die offiziell und inoffiziell Verantwortlichen für die Gestaltung einer inklusiven Gesellschaft leisten mit künstlerisch-kreativen Projekten in der Erwachsenenbildung unseren inhaltlichen Beitrag.

Literatur

- Antweiler, Christoph (2010): Was ist den Menschen gemeinsam? Über Kultur und Kulturen. 2. Aufl. Darmstadt.
- Barbatuques (2012): Samba Lelê – Barbatuques | Tum Pá. https://www.youtube.com/watch?v=_Tz7KROhuAw (Stand: 30.08.2021)
- Beuys, Joseph (1968): Ja ja ja ja nee nee nee nee nee. Youtube www.youtube.com/watch?v=py_uEHL-ia4 (Stand: 30.08.2021)
- Botermans Jack / Herman Dewit / Hans Goddefroy (1989): Musikinstrumente selberbauen Text: Afke den Boer und Margot de Zeeuw, Anleitungszeichnungen: Piet Hohmann. München.
- Förderprojekt Verbund Inklusion (2021) www.bundeskunsthalle.de/inklusion.html (Stand 30.08.2021)

- Fuchs, Bernhard (2017): Eigenbau-Instrumente als Elemente der Selbstdarstellung. In: Langreiter, Nikola / Löffler, Klara (2017): Selber machen. Diskurse und Praktiken des „Do it yourself“. Bielefeld, S. 107–130
- Geck, Martin (2008): Professor Jecks Tierlieder-ABC. Singend & spielend das ABC lernen. 1 CD. München.
- Gembriß, Heiner (2017): Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. 5. unveränd. Aufl. Augsburg.
- [Heimwerker.de](http://heimwerker.de/) (o.J.): Musikinstrumente selber bauen: Über 15 kreative Anleitungen www.heimwerker.de/musikinstrumente-selber-bauen/ (Stand: 30.08.2021)
- Merkt, Irmgard (2020): Musikalische Erwachsenenbildung und Geistige Behinderung. In: Erwachsenenbildung und Behinderung. Merseburg. 31. Jg., H. 2; S. 26–34
- Museum Ostwall (2010): Das Museum als Kraftwerk. www.dortmund.de/media/p/museen/museum_ostwall/museum_ostwall_pdf/das_Museum_als_Kraftwerk.pdf (Stand 30.08.2021)
- Münchner Erklärung zur Inklusion und öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung (2016) www.mvhs.de/fileadmin/user_upload/PDFs/Inklusion_Tagung_Juli_2015/Muenchner_Erklaerung_zur_Inklusion_und_oeffentlich_verantworteten_Erwachsenenbildung.pdf (Stand 26.08.2021)
- Probst, Werner (1991): Instrumentalspiel mit Behinderten. Ein Modellversuch und seine Folgen. Mainz u.a.: Schott
- Schafer, Murray R. (1972): Wenn Wörter klingen: das neue Buch vom Singen und Sagen. Wien.
- Schafer, Murray R. (2010): Die Ordnung der Klänge. Eine Kulturgeschichte des Hörens. Mainz.
- Schneider, Willy (1954): Was man über Musik wissen muss – Musiklehre für Jeder-mann. Mainz <https://de.schott-music.com/shop/was-man-ueber-musik-wissen-muss-no34285.html> (Stand: 24.08.2021)
- Sihl-Weber, Andrea (Hg.) (2021): CSR und Inklusion. Bessere Unternehmensper-formance durch gelebte Teilhabe und Wirksamkeit. Berlin.
- Vahle, Fredrik (o.J.): Das Gewöhnliche auf außergewöhnliche Weise tun – Erkun-dungen zum kreativen Umgang mit Lärm, Stille, Bewegung und Lied www.win-future.de/downloads/dasgewoehnlicheaufauergewoehnlicheweisetun.pdf (Stand: 30.09.2021)
- Vogt, Jürgen (2014): Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. In: (Grund-) Begriffe musikpädagogischen Nach-enkens. Hg. V. Jürgen Volg / Frauke Heß / Markus Brenk. Münster, S. 37–63.
- Varkøy, Øivind (2010): The Concept of “Bil-dung”. In: Philosophy of Music Education Review , Vol. 18, No. 1 (Spring 2010), Bloomington, IN, pp. 85–96 <https://doi.org/10.2979/pme.2010.18.1.85>
- Zimmermann, Jürgen (1999): Juba, die Welt der Körperpercussion. Techniken, Rhyth-men, Spiele. Boppard/Rhein.

Univ.-Prof. Dr. Irmgard Merkt (i.R.)
 Technische Universität (TU) Dortmund
 Fakultät Rehabilitationswissenschaften
 Musikerziehung in
 Pädagogik und Rehabilitation
irmgard.merk@tu-dortmund.de



Wiebke Curdt / Jana Wulf / Daniela Schulz

„Jetzt traue ich mir viel mehr zu als am Anfang“ – Befähigung und Partizipation im Rahmen der Fortbildung zur Übungsleiter-Assistenz

Bundesweit sind aktuell ca. 600.000 Personen als Trainer_innen oder Übungsleiter_innen (ÜL) im Sport tätig (DOSB 2021). Blickt man auf die Rolle der Übungsleiter_innen, planen und führen diese regelmäßig Sport- und Bewegungsangebote im sportartübergreifenden Breitensport durch. „Im Kern ist die Übungsleiterin/der Übungsleiter pädagogisch tätig und trägt in dieser Rolle dazu bei, die Sporttreibenden in ihrer sportlichen, persönlichen und sozialen Entwicklung anzuleiten und zu unterstützen und Selbstständigkeit, Teilhabe und selbstbestimmtes Lernen jeder/s Einzelnen zu fördern“ (DOSB 2005, S. 28). Übungsleiter-Assistenzen unterstützen die ÜL oder Trainer_innen. Sie begleiten und leiten nach dem Erwerb einer Vorstufenqualifikation die Sportgruppen mit an (vgl. ebd., 2005, S. 22).

Menschen mit Behinderung bzw. Lernschwierigkeiten nehmen allerdings die Rolle eines/r Trainers_in, ÜL oder einer ÜL-A bislang noch selten ein. Als Ursache lassen sich zunächst strukturelle und konzeptionelle Gründe anführen: die Fort- und Ausbildungen zur Übungsleiter-Assistenz des Deutschen Olympischen Sportbundes (DOSB) waren bisher nicht für alle, und somit auch nicht für Menschen mit Lernschwierigkeiten konzipiert. So entwickelte Special Olympics Deutschland (SOD) gemeinsam mit der Technischen Universität München (TUM)

2014 auf der Grundlage der Vorstufenqualifikation des DOSB eine explizit an den Personenkreis angepasste Fort- und Ausbildung zur Übungsleiter-Assistenz.

Im Anschluss an die UN-Behinderertenrechtskonvention kann es hierbei jedoch nicht allein um einen quantitativen Anstieg von Angeboten für Erwachsene mit Lernschwierigkeiten im Sport gehen. Vielmehr steht erstens die Herstellung und Gewährleistung des Zugangs zu allgemeiner Erwachsenenbildung (vgl. UN 2006, Art. 24 (5)) an – mithin also zu allgemeinen Fort-, Aus- und Weiterbildungen im Sport. Zweitens gilt es, die Qualität und Zielsetzung von Fort- und Ausbildungen auch im (inklusiven) Sport zu beachten: “to enable persons with disabilities to have the opportunity to develop and utilize their creative [...] and intellectual potential not only for their own benefit, but also for the enrichment of society” (ebd., Art. 30 (29)). Für den vorliegenden Beitrag blicken wir auf die Fort- und Ausbildung zur ÜL-A für Menschen mit Lernschwierigkeiten von SOD und stellen die Frage, wie das Ziel der *Befähigung zur Übungsleiterassistenz, zur Entfaltung und Entwicklung des kreativen und intellektuellen Potenzials, konzeptionell und aus der Perspektive der Lernenden verwirklicht wird*.

Einleitend werden erwachsenenpädagogische Überlegungen angestellt, bevor der Blick auf Fortbildungen im Kontext

Behinderung, konkret für Menschen mit Lernschwierigkeiten im Sport, gelenkt wird (Kapitel 1). Im Zentrum steht das Konzept „Athletinnen und Athleten als Übungsleiter-Assistenz“ (Kapitel 2), zu welchem in Entsprechung zu der genannten Frage Ergebnisse aufgezeigt werden (Kapitel 3). In Diskussion und Ausblick (Kapitel 4) werden schließlich Potenziale konzeptioneller Weiterentwicklung verdeutlicht.

1. Einführende Überlegungen zu Erwachsenenbildung, Sport und Behinderung

Die soziale Praxis des Lehrens und Lernens trifft im Kontext Erwachsenenbildung und Behinderung auf Barrieren im Rahmen von Partizipation (vgl. Wagner 2016; Heimlich/Behr 2018; Schreiber-Barsch/Curdt 2021). Diese betreffen beispielsweise die Teilhabe, exklusive und zielgruppenorientierte Strukturen, normative Erwartungen oder Barrierefreiheit (vgl. Wagner 2016, S. 106; 111f.). Unter Einbezug eines menschenrechtlichen Ansatzes formulierte Lindmeier bereits 2012 Forderungen für eine inklusive Erwachsenenbildung, die u.E. auch heute nicht an Aktualität verloren haben (vgl. NIEB 2018): u.a., dass „eine qualitativ hochwertige Form des ‘gemeinsamen Erwachsenenlernens’ standardisiert werden“ (Lindmeier 2012, S. 57) sollte. Zudem sei „in den Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung [der] Anteil der hauptberuflichen Mitarbeiter und nebenberuflichen Kursleiter mit Behinderungen zu erhöhen“ (ebd., S. 59).

Blickt man auf die Erwachsenenbildung im Sport bei Behinderung, ihre un-

terstützenden und behindernden Strukturen im Lehren und Lernen, lassen sich nur zögerliche Systemveränderungen auf der Top-Down-Ebene feststellen (vgl. Radtke 2018, S. 179ff.; Curdt/Schuppener 2012). Auf der Verbands- und Vereinsebene finden einerseits „Annäherungen zwischen dem Nichtbehinderten- und Behinderten-sport im Rahmen von sogenannten Inklusionsmaßnahmen statt“ (Radtke 2018, S. 161). Special Olympics Deutschland bietet auch in Kooperation mit den Landessportbünden (LSB) mit der Fort- bzw. Ausbildung zur Übungsleiter-Assistenz (ÜL-A) eine explizit auf Menschen mit Lernschwierigkeiten zugeschnittene Qualifizierung an. Andererseits erfolgen verbandliche Entwicklungen ohne eine solche Kooperation: beispielsweise qualifiziert der Deutsche Fußballbund (DFB) Menschen mit und ohne Handicap im Rahmen des Handicap- und Inklusionsfußballs, durchgeführt werden auch Tandem-Ausbildungen zu Trainer_innen-teams (vgl. DFB 2021).

Seit Inkrafttreten der UN-BRK in Deutschland bzw. insbesondere seit Verabschiedung des Positionspapiers „Inklusion leben“ (DOSB 2020, S. 6) haben i.S. der Effizienz die Anzahl der Lehr- und Lernmaterialien sowie die Zahl und Vielfalt angebotener Kurse und Ausbildungen (z.B. zu Inklusionsmanager_innen) zugenommen. Es stellt sich jedoch weiterhin die Frage der Zugänglichkeit allgemeiner Fort- und Ausbildungen sowie der Qualität der jeweiligen Angebote. Erwachsenenbildung ist als „ein Handeln zur Gestaltung von Lernangeboten“ (Faulstich/Zeuner 2010, S. 18) zu verstehen, um „Lernprozesse von Erwachsenen anzu-
stoßen und zu fördern“ (ebd., S. 27). Wie können diese Lernprozesse angestoßen

und gefördert werden? Wie können Lernprozesse zur Entfaltung und Entwicklung des kreativen und intellektuellen Potenzials (s. oben), beispielsweise durch die Fortbildung zur ÜL-A initiiert werden? Inwiefern ergeben sich aus der Teilnahme an dieser Fortbildung Möglichkeiten, die Entwicklung der eigenen Potenziale nicht nur zum eigenen Nutzen, sondern auch zur Bereicherung der Gesellschaft einzusetzen (Partizipation)?

Diesen Fragen gehen wir im folgenden Beitrag auf der Grundlage empirischer Ergebnisse (vgl. Wulf 2020) nach, da es theoretisch und empirisch fundierter Erkenntnisse bedarf, um qualitativ hochwertige Bildungsmaßnahmen und -konzeptionen zu entwickeln, zu erproben, zu evaluieren und ggf. zu modifizieren.

2. „Athletinnen und Athleten als Übungsleiter-Assistenz“

Special Olympics Deutschland ist die deutsche Organisation der weltweit größten, vom Internationalen Olympischen Komitee (IOC) offiziell anerkannten Sportbewegung für Menschen mit geistiger und mehrfacher Behinderung (so genannte Athlet_innen). SOD verschafft mehr als 40.000 Menschen mit geistiger Behinderung selbstbestimmte Wahlmöglichkeiten von behinderungsspezifischen bis hin zu inklusiven Angeboten. Das Ziel von Special Olympics ist es, Menschen mit geistiger Behinderung durch den Sport zu mehr Anerkennung, Selbstbewusstsein und letztlich zu mehr Teilhabe an der Gesellschaft zu verhelfen.

Die Special Olympics Akademie (SODA) entwickelt und bietet zu dieser Zielsetzung diverse Bildungsangebote an,

vor allem auch für Menschen mit geistiger Behinderung. Mittlerweile gibt es 25 Fort- und Weiterbildungsmodule von SOD im Bereich Sport für Menschen mit geistiger Behinderung. 2014 wurde die Ausbildung zur ÜL-A von der SODA in Zusammenarbeit mit der TU München (TUM) auf Grundlage der Rahmenrichtlinien für Vorstufenqualifikationen des DOSB konzipiert.

Aufbau der Ausbildung

Die SOD-Ausbildung zur ÜL-A setzt sich aus 30 Lerneinheiten zusammen. Diese werden in der Regel in zwei Teilen angeboten und an zwei jeweils zweitägigen Lehrgängen ÜL-A 1 und 2 durchgeführt. Zwischen den Teilen übertragen die Teilnehmenden der Ausbildung bereits das Gelernte in ihre Tätigkeit als ÜL-A. Im zweiten Teil kann dann konkret auf die neu gewonnenen Erfahrungen und Fragen eingegangen werden.

Wie alle Bildungsinhalte der SOD Akademie ist auch die Ausbildung zur ÜL-A modular, d.h. in Bausteine eingeteilt, die je nach Bedarf und inhaltlichen Schwerpunkten zusammengestellt werden können. Weiterführend liefern Bausteinverlaufs- bzw. Lehrpläne den Referierenden Informationen über Inhalte, (Lern)-Ziele, Arbeitsform, zeitliche Dauer, Materialien und methodisch-didaktische Hinweise.

Ziele

Auf der Ebene der persönlichen Ziele werden die Entwicklung von Eigenständigkeit, Handlungssicherheit, Stärkung des Selbstbewusstseins, Sammeln von Erfahrung, Förderung der Kommunikationsfähigkeit, Erleben von Selbstwirksamkeit sowie Schaffung eines Bewusstseins über die Reichweite des eigenen Han-

delns angestrebt. Die Mitbestimmungsmöglichkeiten sollen aufgezeigt und die aktive Mitgestaltung gefördert werden. Jeweils sind die unterschiedlichen Voraussetzungen der Zielgruppe der Ausbildung zu berücksichtigen und die Ziele individuell anzupassen.

Fachlich wird Grundwissen über eine Sportstunde, Grundkenntnisse in der Planung und Anleitung von Sportheinheiten und dem Einsatz von Geräten, vermittelt. Die Fortbildung soll die Teilnehmenden befähigen, eine Gruppe gemeinsam mit Trainer_innen zu leiten und Aktivitäten eigenständig zu organisieren. Dazu sollen sie die Interessen der Mitglieder ihrer Sportgruppe berücksichtigen, mit ihnen und den Trainer_innen kommunizieren und sich selbst und ihre Rolle reflektieren können.

Inhalte

Das Bildungsmodul beinhaltet folgende Lerneinheiten:

- Einführung (Erwartungen, Kennlernen der Gruppe, Einstieg ins Thema)
- Befähigung der Athlet_innen zur Anleitung sportartübergreifender Übungseinheiten (Aufgaben, neue Rolle und Perspektive, Sportstätte, Ablauf von Sportstunden / Training, Prävention sexualisierter Gewalt)
- Unterstützung der Trainer_innen in den Übungseinheiten (Kommunikation: Anleiten von Sportgruppen, Verbessern und Erklären)
- Motivation der Teilnehmenden, Vorbildfunktion
- Athlet_innen als Wettkampfhelfer_innen und Schiedsrichter_innen/-assistenz

- Mitgestaltung, Mitverantwortung im Vereinsleben/in Trainingsgruppen – Planung, Organisation und Durchführung einer gemeinsamen Freizeitaktivität

Jede theoretische Einheit wird mit Sportpraxis und praktischen Gruppenarbeiten unterstellt. Die Lernmaterialien sind an der Gruppe der Teilnehmenden ausgerichtet und leicht verständlich aufbereitet. Die Referent_innen sind qualifiziert im Umgang mit der Zielgruppe. Es werden viele Wiederholungen und Visualisierungen eingesetzt, um Inhalte angemessen zu vermitteln; didaktisch und methodisch erfolgen individuelle und flexible Anpassungen: Bedarfe der Zielgruppe sollen erkannt, aber auch barrierefreie Zugänge geschaffen werden.



Stiftung Alsterdorf: Sport-Inklusion

Foto: Philipp Loepel

3. Forschungsdesign und Ergebnisse

Die Fortbildung zur ÜL-A wurde in einer Masterarbeit explorativ analysiert (vgl. Wulf 2020). Die Daten wurden dreischrittig erhoben: über eine Dokumentenanalyse, leitfadengestützte Interviews und methodisch geleitete Beobachtungen einer Sportstunde, in der die Athlet_innen als

ÜL-A tätig waren. Im Folgenden wird ein Teil der Ergebnisse aus den Interviews vorgestellt, die mit sechs ÜL-A ein halbes Jahr nach Abschluss der Fortbildung geführt wurden (im Folgenden werden sie durch Buchstaben unterschieden).

Subjektive Motivation hinsichtlich einer Übungsleiter-Assistenz

Alle Interviewten wurden durch ihre Trainer_innen auf die Fortbildung aufmerksam gemacht. Für den Besuch der Fortbildung gibt es zum einen soziale Gründe – z.B. den Wunsch, den/die Trainer_in zu unterstützen. Ein anderer Grund betrifft die Position innerhalb der Sportstunde und -gruppe: z.B. sich in der Rolle als Trainer-Assistenz im Training gegenüber den anderen Teilnehmenden durch eine offizielle Zertifizierung (vgl. Wulf 2020, S.70) zu legitimieren.

Rolle der Übungsleiter-Assistenz

In Bezug auf ihre Rolle als ÜL-A gaben alle Befragten an, dass sie diese als bedeutsam empfinden. „Die nehme ich schon ernst, weil ich weiß, dass das eine wichtige Aufgabe ist, und die vertrauen auch hier da drauf, dass es klappt.“ (I_C, 93–94)

Alle ÜL-A übernehmen in ihren Sportgruppen eine Vielzahl an Aufgaben im Trainingsablauf, welche sich im Wesentlichen mit den in der Fortbildung behandelten Inhalten decken. Die jeweiligen Aufgaben ähneln sich vor allem bei „einfachen“ sportbezogenen Routinen wie dem Aufbau und der Aufwärmung. Tätigkeiten mit mehr Verantwortung übernehmen nur wenige der Interviewten. C beschreibt beispielsweise, dass sie mehrere Gruppen eigenständig leitet und A nimmt regelmäßig an Teambesprechun-

gen teil (vgl. Wulf 2020, S. 60). Es zeigt sich: verantwortungsvollere und partizipationseröffnende Tätigkeiten sind von den Strukturen der Vereine bzw. Einrichtungen, zudem von der Einstellung und dem Engagement der Trainer_innen abhängig (vgl. ebd., S. 59, 71).

Während die ÜL-A bei Unsicherheiten Rücksprache mit den Trainer_innen halten, versuchen sie Probleme innerhalb der Gruppe oder mit einzelnen Teilnehmenden selbst zu lösen. Auch Absprachen und Unterstützung der ÜL-A untereinander gehören für fünf der sechs Interviewten zu ihrer Arbeitsweise (vgl. Wulf 2020, S. 59ff., 74).



Gesprächsrunde

Foto: Evangelische Stiftung Alsterdorf
Bereich Sport und Inklusion

Lernprozesse und die Nutzung von Partizipationsmöglichkeiten

Die Interviewten benennen durch die Fortbildung Veränderungen auf persönlicher Ebene: alle Befragten schildern einen Zuwachs an Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit (vgl. Wulf 2020, S. 74).

Also am Anfang habe ich mir ja noch nicht so viel zugetraut, [I: Mhh], da war ich eher gesagt ein bisschen schüchtern und jetzt traue ich mir viel mehr zu als am Anfang (I_B, 63–64).

Auch wird ein gesteigertes Durchsetzungsvermögen und mehr Eigeninitiative beschrieben (vgl. Wulf 2020, S.75). Zwei Interviewte haben beispielsweise Änderungsvorschläge bezüglich des Trainingsablaufs oder zur Organisation einzelner Trainingseinheiten eingebracht:

Ich versuche viele Sachen so ein bisschen umzusetzen hier. Ne ich hab auch schon meinem Trainer viel gesagt, was man verbessern könnte. [l: Okay] Und der ist damit einverstanden (I_D, 173–175).

Lernprozesse gehen offenbar mit Befähigungen im Rahmen von Selbstbestimmung und Mitbestimmung einher, also mit der Entfaltung und Umsetzung eigener Ideen sowie der Nutzung eigener Potenziale – auch für die Bereicherung und Verbesserung des Trainings anderer.

4. Diskussion und Ausblick: Überlegungen zu Befähigung und Partizipation

Zusammengefasst birgt die analysierte Fortbildung auf mehreren Ebenen Potentiale zum Anstoßen von Lernprozessen und zur Erweiterung persönlicher Handlungsspielräume und Partizipation, aber auch für konzeptionelle Weiterentwicklungen.

Deutlich wird zunächst auf struktureller Ebene: Der Zugang zur Fort- und Ausbildung, aber auch die Mitwirkungsmöglichkeiten innerhalb des Trainings sind stark von den Trainer_innen abhängig. Einerseits wäre es hilfreich, barrierefreie Zugänge zu weiteren Informations- und Beratungsquellen und zu Angeboten

der Erwachsenenbildung zu schaffen sowie Menschen mit Lernschwierigkeiten über jene Zugangsmöglichkeiten zu informieren (NIEB 2017). Andererseits verdeutlicht die Erkenntnis, dass die Handlungsmöglichkeiten der ÜL-A in den Sportstunden von den jeweiligen Trainer_innen abhängen, dass auf konzeptioneller Ebene der Fokus der Fort- und Ausbildung zur ÜL-A weiterhin auf einer gemeinsamen Weiterbildung von ÜL-A und ÜL/Trainer_in liegen sollte. Als Anreiz und bessere Einbindung letzterer könnten die Inhalte für ÜL/Trainer_innen noch weiter ausgebaut und die Möglichkeit der Lizenzverlängerung angeboten werden. Denkbar scheinen unter der Forderung nach „qualitativ hochwertigen Formen des ‚gemeinsamen Erwachsenenlernens‘“ (Lindmeier 2012, S. 57) auch inklusive Ausbildungen zur ÜL-A oder Trainer-C Lizenz. Diese wären bestenfalls kooperativ und partizipativ zu konzipieren, anzubieten und durchzuführen.

Die Interviewten machten deutlich, dass die Fortbildung Impulse für fachbezogene Fähigkeiten, aber auch für Selbstbestimmung (etwa Selbstwirksamkeit und Rollenbewusstsein), Mitbestimmung (Engagement und Verantwortung) und Solidarität (Zusammenarbeit, Kommunikation und Kooperation) (vgl. Klafki 1991) setzen kann.

Schlussendlich dürfte durch die Fort- und Ausbildung die Entwicklung kreativer und intellektueller Potenziale angestoßen werden. Einige der Interviewten streben z.B. weiterführende Ausbildungen oder ein ehrenamtliches Engagement an. Die Nachhaltigkeit der angestoßenen Lernprozesse hängt allerdings auch von den jeweiligen Rahmenbedingungen in Verein und Einrichtung sowie von den Einstel-

lungen und dem Engagement der Trainer_innen ab. Diese Erkenntnisse sowie das Wissen um Strukturen und Zugänge im Zusammenspiel von Erwachsenenbildung, Sport und Behinderung können die Fort- und Ausbildung zur ÜL-A durchaus inhaltlich ergänzen – zum Beispiel als „fach- und feldspezifisches Wissen“ (DIE o.J.), um zur Entwicklung eines kritischen Umgangs mit Phänomenen inklusiven Sports anzuregen.

Literatur

- Curdt, Wiebke / Schuppener, Saskia (2012): Integrative Erfahrungen und inklusive Perspektiven am Beispiel von Special Olympics Unified Sports®. In: Florian Kiuppis / Stefan Kurzke-Maasmeier (Hg.): Sport im Spiegel der UN-Behindertenrechtskonvention. Stuttgart, S. 162–180.
- DFB – Deutscher Fußball-Bund / DFB-Stiftung Sepp-Herberger (2021): Qualifizierungsoffensive im Handicap-Fußball. Präsentation auf dem DOSB-Fachforum Inklusion, 19. April 2021. https://cdn.dosb.de/user_upload/Inklusion-sport.de/PDFs/Praesentation_Qualifizierungsoffensive_Handicap-Fussball.pdf (Stand: 15.08.2021).
- DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (o.J.): Das GRETA-Kompetenzmodell. https://www.greta-die.de/Resources/Persistent/140b8e5b2fa6a660505a0f7875e20549bf190aff/GRETA_Kompetenzmodell%204.pdf (Stand: 06.09.2021).
- DOSB – Deutscher Olympischer Sportbund (2021): Für ein starkes und vielfältiges Sportdeutschland. Sportpolitische Schwerpunkte des DOSB zur Bundestagswahl 2021. www.dosb.de/ueber-uns/politische-forderungen (Stand: 03.09.2021).
- DOSB – Deutscher Olympischer Sportbund (2020): Umsetzung der Inklusion im und durch Sport. Monitoring 2020. https://cdn.dosb.de/user_upload/Inklusion-sport.de/PDFs/Umsetzung_der_Inklusion_im_und_durch_Sport_Monitoring_2020_barr.pdf (Stand: 26.08.2021)
- DOSB – Deutscher Olympischer Sportbund (2005): Rahmenrichtlinien für Qualifizierung im Bereich des Deutschen Sportbundes. https://cdn.dosb.de/alter_Datenbestand/fm-dosb/arbeitsfelder/Ausbildung/Rahmenrichtlinien_2006/Rahmenrichtlinien_fuer_Qualifizierung_von_2005.pdf (Stand: 26.08.2021).
- Faulstich, Peter / Zeuner, Christine (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim, Basel.
- Heimlich, Ulrich / Behr, Isabel (2018): Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Rudolf Tippelt / Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 1207–1223.
- Klafki, Wolfgang (1991): Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Wolfgang Klafki (Hg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim, Basel, S. 43–81.
- Lindmeier, Christian (2012): Inklusive Erwachsenenbildung als Menschenrecht. In: Karl-Ernst Ackermann / Reinhard Burtscher / Eduard Jan Ditschek / Werner Schlummer (Hg.): Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Berlin, S. 43–67.
- NIEB – Netzwerk Inklusive Erwachsenenbildung (2018): Unser Motto: Hinkommen – Reinkommen – Klarkommen. Unveröffentlichtes Dokument.
- Radtke, Sabine (2018): Inklusion im außerschulischen Sport: eine Bestandsaufnahme der Maßnahmen im organisierten Sport sowie des Forschungsstandes neun Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK. In: Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge. LIX, H. 1, S. 160–194.
- Schreiber-Barsch, Silke / Curdt, Wiebke (2021): Grundbildung und Behinderung: zum Verhältnis von pädagogischem Auftrag, subjektgelagerten Fähigkeiten und professionellem Vermittlungshandeln am Beispiel von Numeralität. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 2021 Dekade für

- Alphabetisierung und Grundbildung, 67.
Beiheft 1, S. 200–224.
- UN – United Nations (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK). www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mitbehinderungen-3101 (Stand: 26.10.2020).
- Wagner, U. (2016): Grundbildung für Menschen mit Behinderung. Markante Unterschiede in der Angebotslandschaft. In: M. Gag / A. Grotheer / J. Schroeder / U. Wagner / M. Weber (Hg.): Berichte aus den Randbezirken der Erwachsenenbildung. Eine empirische Analyse der Hamburger Grundbildungslandschaft. Bielefeld, S. 99–116.
- Wulf, Jana (2020): Erweiterung der Partizipationschancen von Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Lebenslanges Lernen. Eine explorative Analyse der Fortbildung zum*r Übungsleiterassistent*in des Projekts BLICKWINKEL der Evangelischen Stiftung Alsterdorf. (Masterarbeit)

Dr. Wiebke Curdt
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Bildungswissenschaften
Erwachsenenbildung/Weiterbildung
wiebke.curdt@uni-hamburg.de



Jana Wulf
M.A. Erziehungs- und
Bildungswissenschaft
jana.wulf@posteo.de



Daniela Schulz
Special Olympics Deutschland (SOD)
Referentin Athletenbildung, Teilhabe,
Leichte Sprache der SOD Akademie
daniela.schulz@specialolympics.de



Service: Rezensionen und Informationen

Eine Liste mit neuer Literatur zum Thema Erwachsenenbildung und Inklusion, zusammengestellt vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE), finden Sie auf der Internetseite der GEB: www.geseb.de.

Wolfgang Lamers / Oliver Musenberg / Teresa Sansour (Hg.): Qualitätsoffensive – Teilhabe von erwachsenen Menschen mit schwerer Behinderung. Bielefeld (Athena bei wbv) 2021, 294 Seiten, 39,90 €. ISBN 978-3-7639-6584-7

Im Bereich der Erwachsenenbildung von und mit Menschen mit Behinderung hat der direkte Kontakt und damit eine möglichst unmittelbare Kommunikation mit dieser Personengruppe eine besondere Bedeutung. Bei der Zielgruppe Menschen mit schwerer Behinderung oder Menschen mit Komplexer Behinderung scheint dies zusätzlich relevant zu sein. Seit Beginn der Corona-Pandemie haben schulische und außerschulische Bildungsangebote eine kritische Entwicklung erfahren. Zwar bemühen sich die Bundesländer, Unterricht in Förderschulen und Sonderpädagogischen Förderzentren aufrecht zu erhalten. Der gesamte Bereich der Erwachsenenbildung wird aber durch überwiegenden Wegfall entsprechender Angebote einem besonderen Stresstest unterzogen.

Für die Qualifizierung von Fachpersonal in diversen Arbeitsfeldern für Menschen mit Behinderung sieht die derzeitige Situation ebenfalls nicht rosig aus. Präsenzangebote entfallen, Institutionen zur Qualifizierung des Fachpersonals weichen verstärkt auf Alternativen mit digital zur Verfügung gestellten Schulungsmaterialien aus. Internet-basierte und multimedial ergänzte Bildungsangebote haben durch die Pandemie-Bedingungen zusätzlich an Bedeutung gewonnen.

Dabei ist nicht zu übersehen, dass derartige Angebote durchaus schon seit Langem hoch im Kurs stehen, gibt es doch bereits seit vielen Jahren Hochschulen und auch andere Bildungseinrichtungen, die auf diesem Wege Fachpersonal mit umfangreichem Lehrmaterial begleiten. Wenn neben Online-Materialien auch noch ausführliche gedruckte Texte zur Verfügung stehen, bietet ein solches duales Arrangement vielfältige Möglichkeiten der Qualifizierung der Zielgruppen bzw. Interessierten.

„Grundlagen für die Arbeit in Praxis, Aus- und Weiterbildung“ – so der Untertitel des 2021 erschienen Buches – vermittelt der vorliegende Band, der sich als „Qualitätsoffensive“ – so die Bezeichnung im Haupttitel – versteht und thematisch ausgerichtet ist auf die „Teilhabe von erwachsenen Menschen mit schwerer Behinderung“. Dieses klassische Druck-Angebot richtet sich an eine bereits ange deutete Zielgruppe: pädagogische Fachkräfte in Einrichtungen für erwachsene Menschen mit schwerer Behinderung. Hinter diesem gedruckten Werk steht aber komplementär ein umfangreiches Online-Angebot, so dass die Kombination der beiden Medien umfassende fachliche Informationen bündelt.

Entstanden ist die Qualitätsoffensive als ein Forschungsprojekt der Abteilung Pädagogik bei geistiger Behinderung an der Humboldt-Universität zu Berlin in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, das im Zeitraum 2016 – 2020 durchgeführt wurde. „Inhaltlich ging es dabei um die Verbesserung der Qualität der Arbeit mit erwachsenen Menschen mit schwerer Behinderung durch eine konzeptionelle Weiterentwicklung von nachschulischen Angeboten für diesen Personenkreis sowie um die Entwicklung von Qualifizierungsprogrammen für die Mitarbeiter/innen in den Einrichtungen“ – so die Beschreibung in der Einführung zum Internetportal „qualitaetsoffensive-teilhabe.de“, das ebenfalls seit 2021 verfügbar ist.

Das Buch „Qualitätsoffensive“ – und darauf bezieht sich vornehmlich der weitere Text – ist ein von den Herausgebern Wolfgang Lamers, Oliver Musenberg und Teresa Sansour sehr gut strukturiertes Werk, das in 22 Kapiteln bzw. thematischen Einheiten die komplexe Gesamtthematik darstellt. Von Erläuterungen zum Personenkreis über die Darstellung von Teilhabe-Aspekten in den Bereichen Alltag, Arbeit und Kultur bis hin zu kritischen Auseinandersetzungen mit den Themen Lebensqualität, Inklusion und Sozialraumorientierung. Dabei scheint das Thema Bildung – explizit im 12. Kapitel thematisiert – mit 13 Seiten eher stiefmütterlich behandelt worden zu sein. Dem Buch ist allerdings insgesamt zu bescheinigen, dass es all' die aktuellen und spannenden Themen, die für eine Qualifizierung im Tätigkeitsfeld schwere Behinderung erforderlich sind, kompetent und konzentriert versammelt.

Nicht nur die inhaltliche Zusammen-

stellung der insgesamt elf Autorinnen und Autoren verdient eine Würdigung. Im Sinne eines Lehrbuches verfügt der fast 300 Seiten umfassende Band über eine überzeugende didaktische und grafische Aufbereitung. Fragen sowie zentrale Begriffe als Marginalien helfen dabei, einen Themenkomplex zu erschließen. Gelungene Grafiken und Abbildungen erläutern Zusammenhänge oder Teilespekte. Gelb unterlegte Texteinheiten verdeutlichen immer wieder den Bezug zum Personenkreis der Menschen mit schwerer Behinderung. Wechselnde Kolumnentitel im Kopf der Seiten und farblich angelegte Griffregister als Seitenmarkierungen helfen beim Lesen und Schmöckern zudem beim leichten Auffinden einzelner Kapitel und Themen.

Die einzelnen Themenfelder sind – in sich abgeschlossen – auf zehn bis 15 Seiten beschrieben. Sie sind jeweils am Ende ausgestattet mit einem Literaturverzeichnis. Beim Stichwort Literatur ließe sich kritisch anmerken, dass ein Gesamt-Literaturverzeichnis fehlt. Für die Internet-affine Leserschaft ist diese Anmerkung allerdings eher unbedeutend. Denn diese findet systematisiert Literatur und andere Medien auf dem Internetportal – und hier sehr komfortabel abrufbar mit Suchfunktionen bei über 2.200 berücksichtigten Medien. Damit wird ein Fundus angeboten, nach eigenen Interessen und Schwerpunkten Themen zu vertiefen bzw. Anregungen aus der Buch-Lektüre am Bildschirm aufzugreifen.

Die jeweils eigenständigen Angebote des Buches und des Internetportals unterstreichen zusätzlich in ihrer komplementären Verknüpfung die besondere Qualität der gesamten Aufbereitung der Thematik: Buch und Internetportal

bilden eine hervorragende Einheit, um die erforderliche und qualitätsorientierte Auseinandersetzung mit dem Thema „Teilhabe von erwachsenen Menschen mit schwerer Behinderung“ vorzubringen. Der Qualitätsoffensive kann man für den beschrittenen Weg weiterhin viel Erfolg wünschen. Und der interessierten Zielgruppe: Nutzen Sie dieses Buch – nicht nur als Appetizer. Blättern Sie, schmökern Sie, vertiefen Sie sich in den Inhalten und wecken Sie Ihr Interesse an weiteren umfassenden Informationen.

Dadurch qualifiziert sich multimedial nicht nur das angesprochene Fachpersonal in vielfältigen Praxisfeldern. Auch die in der Erwachsenenbildung stehenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter profitieren von diesem Angebot. Nicht zuletzt kommt so das Weiterbildungsengagement dieser Zielgruppe in besonderer Weise auch der auf Bildung ausgerichteten Unterstützung von Menschen mit schwerer Behinderung zugute.

Werner Schlummer

Oliver Musenberg / Raphael Koßmann / Marc Ruhlandt / Kristina Schmidt / Seda Uslu (Hg.): Historische Bildung inklusiv. Zur Rekonstruktion, Vermittlung und Aneignung vielfältiger Vergangenheiten. Bielefeld (transcript Verlag) 2021, 434 Seiten, 40,00 €. ISBN 978-3-8376-4435-7

Zugegeben: Es ist kein Buch, das speziell zum Themenfeld Erwachsenenbildung herausgegeben wurde. Aber es ist ein Buch, das sich mit dem Thema Bildung umfassend im Kontext Historie und Geschichte befasst. Und somit setzt es Akzente, die u. a. Schwerpunkte in der Museums- und Gedenkstättenpädagogik berücksichtigen, und es bietet einen facettenreichen Fundus für vielfältige Transfermöglichkeiten auf die Erwachsenenbildung.

Mit dem vorliegenden Band ist es dem fünfköpfigen Herausgeberteam gelungen, einen spannenden Diskurs über historische Forschung und historische Bildung vor dem Hintergrund eines weiten Inklusionsverständnisses darzustellen. In den vier thematisch ausgerichteten Kapiteln berücksichtigt das Buch ein umfas-

sendes Themenspektrum. Der über 400 Seiten starke Band repräsentiert gleichzeitig als Sammelband und Dokumentation Beiträge der 2018 in Hildesheim stattgefundenen Tagung „vergangenheiten | vielfältig | vergegenwärtigen. Historische Bildung inklusiv“.

Im einführenden Beitrag formuliert Herausgeber und Autor Oliver Musenberg als zentrale Ausgangsüberlegung, dass „Inklusion als aktuelle Reformidee und Menschenrecht [...] nach einer weiteren Öffnung und Neuregulierung der Optiken für den Blick in die Vergangenheit und für die Rekonstruktion von Geschichte“ (S. 13) verlangt. Dabei hat der Sammelband mit seinen insgesamt 24 Beiträgen den Anspruch, sowohl geschichtswissenschaftliche als auch fachdidaktische Aspekte zu berücksichtigen – und das in

einem interdisziplinären Austausch. Integriert werden dabei Begriffe wie Disability, Gender und Migration, um diese im Gesamtkontext von schulischen und außerschulischen Vermittlungs- und Aneignungskontexten einer kritischen Reflexion zu unterziehen.

Dabei will der vorliegende Band den Gesamtkontext „historische Bildung“ als allgemeine Klammer verstehen, „innerhalb der sich unterschiedliche disziplinäre und fachliche Perspektiven wie historische Bildungsforschung und Disability History, empirische Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik und Fachdidaktik sowie Erwachsenenbildung, Museums- und Gedenkstättenpädagogik leichter versammeln können“ (S. 19). Diesem weit gespannten Themenfeld und dem damit verbundenen Anspruch wird das Werk mit seiner Vielfalt an Diskurs-Beiträgen voll und ganz gerecht.

Die Palette dieser Beiträge reicht von der Beschäftigung mit Ungleichheit und Chancengleichheit, über Hinweise auf eine sprachaufmerksame Geschichtsdidaktik bis hin zu pragmatischen Denkanstößen für eine Erinnerungskultur. Dabei berücksichtigt der Band heuristische Überlegungen zu einer Geschichte der (Sonder-)Pädagogik ebenso wie die Themen „Narrative Kompetenz im inklusiven Geschichtsunterricht“ und die „Differenzierung in Geschichtsschulbüchern“.

Aus der Fülle von Einzelbeiträgen seien im Folgenden Beispiele ausgewählt und kurz dargestellt, die eine besondere Nähe zur Erwachsenenbildung haben. Diese aus Sicht des Rezensenten natürlich sehr subjektive Auswahl mag dennoch verdeutlichen, mit welch unterschiedlichen Akzenten das Buch insge-

samt wichtige Impulse für eine kritische Auseinandersetzung liefert.

Der erste thematische Bereich befasst sich mit bildungs- und kulturhistorischen Rekonstruktionen. Den Bezug zu „unbekannten Geschichten behinderter Menschen“ stellt Udo Sierck in seinem neunseitigen Beitrag her, der „Wider das einstige Opferbild“ überschrieben ist. Darin skizziert er historische Benennungen und Darstellungen von Behinderung und von Menschen mit Behinderung, die in eine kritische Auseinandersetzung mit den verbrecherischen Aktivitäten in der nationalsozialistischen Zeit gipfeln. Seine Diskussions-Impulse für eine realistische Behandlung des Themas „jenseits der Pole ‚Opfer‘ und ‚Superheld‘“ (S. 113) formuliert er abschließend in sechs Punkten. Dabei ist seinem letzten Hinweis nichts hinzuzufügen: „Das Bild vom ewigen behinderten Opfer ist eine einseitige Interpretation. Behinderte Körper und ungewöhnliche Verhaltensweisen waren und sind allerdings die Störenfriede einer trügerischen Normalität – Grund genug, sie ehrlich zu würdigen“ (S. 114).

Mit theoretischen Betrachtungen zur historischen Bildung befassen sich die Beiträge im zweiten thematischen Bereich. Dabei wirft Georg Marschnig mit seinem zwölfeitigen Beitrag einen besonderen Blick auf den Aspekt der Sprache in der Geschichtsdidaktik. Er weist hin auf eine „dringende Notwendigkeit einer sprachaufmerksamen Geschichtsdidaktik“ und konstatiert dabei: „Historische Fragestellungen sind dem Medium Sprache ‚auf Gedeih und Verderb‘ [...] ausgeliefert“ (S. 152). Ausgehend von einer durch Ludwig Wittgenstein vor einhundert Jahren geprägten historischen Wurzel, geht Marschnig besonders auch

auf neuere Untersuchungen sowie Kategorisierungen und Systematisierungen ein, die für ihn u. a. wesentlich durch das Prozessmodell von Saskia Handro repräsentiert sind. Mit derartigen Ansätzen könne, so Marschnig, einer „Vergermanisierung“ des Faches (S. 160) entgegengetreten werden. Dennoch bestehe als Desiderat die „Notwendigkeit, sukzessive verschiedene Aspekte des historischen Denkens sprachlich zu reflektieren und diesbezüglich empirisch zu beforschen“ (S. 160). Ein Auftrag, der in besonderer Weise auch für die Erwachsenenbildung insgesamt gelten dürfte.

Empirisches Material ist im dritten thematischen Bereich des Buches zusammengetragen. Es widmet sich u. a. den schulischen Förderschwerpunkten Sehen und geistige Entwicklung sowie der Auseinandersetzung mit Dis/ability und Differenzierung. Einen besonderen Blick auf „Dis/ability in Objekten“ werfen Sebastian Barsch und Bettina Degner mit ihrem „Beitrag über inklusives historisches Lernen“. Sie gehen dabei von einem Grundverständnis aus, dass Objekte in der Dis/ability History immer eine doppelte Funktion bzw. Bedeutung haben: eine Funktion für den Umgang mit Behinderung und eine bestimmte Bedeutung für den Kontext Behinderung selbst. Im Weiteren problematisieren die beiden Autor_innen die „Handlungsfähigkeit der Dinge“. Dabei liefern sie vielfältige Impulse für Forschungsfragen und -ansätze, ohne im engeren Sinne eigene oder andere empirische Befunde aufzuzeigen. Sie machen aber – besonders am Beispiel des Schlüssels – deutlich, dass Objekte in menschlichen Gesellschaften „nicht nur zur Motivation oder zur Veranschaulichung thematischer Sachthemen

herangezogen werden sollten“; vielmehr weist das Autor_innenpaar auf „die konkrete Vergegenständlichung historischer Verhältnisse“ hin (S. 286).

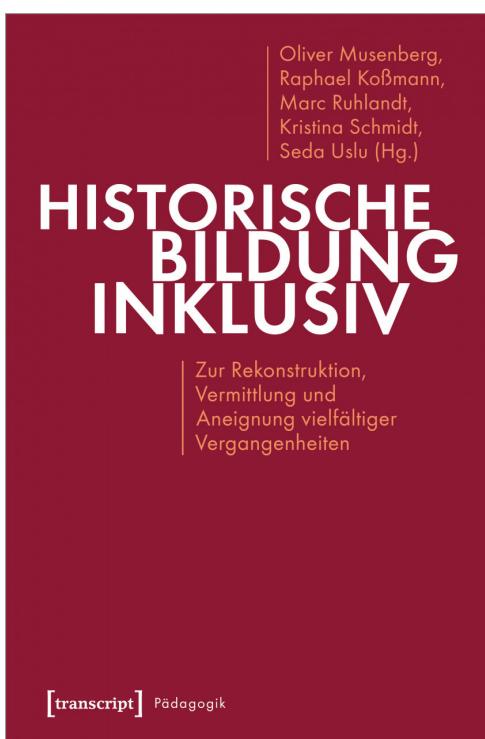
Mit vier Beiträgen und ihrer Einbettung in den Themenbereich „Pragmatik“ endet der Sammelband. Damit verweist dieses Kapitel auf den dritten Aspekt der in der Geschichtsdidaktik üblicherweise verwendeten Trias: Theorie, Empirie und Pragmatik. Beinahe im Sinne didaktischer Fragestellungen ist der Titel des Beitrags von Friedrich Huneke zu verstehen, der überschrieben ist mit: „Verunsichert? Betroffen? Nachdenklich?“ Der Autor geht darin auf die Problematik ein, das Erkunden von Alltagsgeschichte mit der Beschäftigung mit Biografien zu verknüpfen. Er konkretisiert dies sehr eindrücklich am Beispiel der Auseinandersetzung mit dem Thema Nationalsozialismus innerhalb der Stadtgesellschaft von Hannover und der Einbettung in den dortigen neuen Lernort „ZeitZentrum Zivilcourage – das Z“. Huneke zeigt dabei alte und neue Narrative auf, der Theematik zu begegnen. Und er verdeutlicht, welche Konzepte innerhalb geschichtsdidaktischer und museumspädagogischer Herangehensweisen hilfreich sind, um eine Orientierung an Lebenswelten und Biografien als Lernkultur für eine gemeinsame Erarbeitung von Problemlösungen durch die Lehrenden und Lernenden zu schaffen. Der Beitrag veranschaulicht ferner, wie z. B. durch theaterpädagogische Ansätze und Methoden biografisches Material als Geschichte gespielt werden kann. Der Autor macht dadurch deutlich, welche Bedeutung Formen sozialen Lernens unter Berücksichtigung imaginativen Situationsspiels als Ergänzung geschichtsdidaktischer Konzepte haben

können. Viele seiner Hinweise beziehen sich zwar auf schulische Aktivitäten, sie lassen sich aber gleichwohl auf erwachsenenbildnerisches Tun übertragen.

Der Sammelband verbindet Autorinnen und Autoren, die mit ihrer Verankerung vor allem in den Disziplinen Geschichtswissenschaft und Geschichts- sowie Politikdidaktik, Sonder- und inklusive Pädagogik, Kunstdidaktik, Gedenkstättenpädagogik und Rehabilitation eine Vielfalt an Erfahrungen und Anregungen zusammentragen. Die Beiträge behandeln und formulieren jeweilige Forschungsfragen, die darüber hinaus aber eine Fülle neuer und spannender For-

schungsherausforderungen aufzeigen. Für eine in der Erwachsenenbildung beheimatete Leserschaft ermöglichen sich dadurch Transfers auf die jeweiligen eigenen Kontexte, um Historie zu bearbeiten und Bildung im Kontext von Historie zu gestalten – basierend auf einem pädagogischen Verständnis eines gemeinsamen Beschreibens von Vermittlungs- und Aneignungswegen.

Werner Schlummer
Schwäbisch Gmünd
werner.schlummer@gmx.de



 Die Wortfinder e.V.

Morgen blüht die Rose schon

Texte von Menschen
mit Behinderung

Literarischer Wochenkalender

2022



Die Wortfinder e.V., Pressefoto:
Vorsitzende Sabine Feldwieser

Wo gibt es den Kalender?

Der Kalender im Format DIN-A4 enthält für jede Woche ein Blatt mit einem oder mehreren Texten, mit Zeichnungen und mit Schriftbildern. Er kostet 17.- Euro und kann bei Frau Sabine Feldwieser unter folgender E-Mail-Adresse bestellt werden:

diewortfinder@t-online.de

Auch in diesem Jahr hat der Verein „Die Wortfinder e.V.“ wieder einen Literaturwettbewerb durchgeführt. Das Thema lautete „Mensch Meier! Tierisch gut! Wie das blühende Leben! – Gedanken über Menschen, Tiere und Pflanzen“. Dazu haben viele Menschen mit Behinderungen ihre Gedanken und Ideen aufgeschrieben und eingesandt. Aus den vielen Beiträgen hat eine Jury diejenigen Texte ausgewählt, die nun in dem Kalender mit dem Titel „Morgen blüht die Rose schon“ veröffentlicht worden sind. Darin werden die Wunder der Natur, das Leben der Menschen und ihre Einflüsse auf die Umwelt geschildert. (www.diewortfinder.com)

**Die Wortfinder e.V. stellen ihren
Kalender folgendermaßen vor:**

Man erlebt den Klimawandel aus der Sicht eines Eisbären, liest in der Geschichte vom Birnnapfelbaum, was grenzenlose Gier bewirkt und bekommt die Empfehlung, die Erde auf Rosen zu betten. Blumensamen geben Lebenshilfe, Schnecken leben uns Entschleunigung vor und wir erhalten den Tipp, auf dem Weg zur Arbeit innezuhalten, um den Tieren guten Morgen zu sagen. ... Man wird von pfeifenden Schweinen überrascht, staunt über eine Klavier spielende Katze, erfährt, warum das Dromedar Dromedar heißt und schmunzelt über den Zugvogel, der den Zug verpasst. Nachdenklich stimmende biografische Texte über den Traum, ein rollstuhlfreies Leben als Schmetterling zu führen, kritische Gedanken über Menschlichkeit, Sprachspielereien über Schlangen, heitere Gedichte über hungrige Frösche in der Badewanne – von allem ist in dieser bunten Mischung etwas dabei.

GEB digital

Rückblick auf die erste Veranstaltung

Am 15. Juni 2021 fand die erste Veranstaltung des neuen Formats GEB digital mit 26 Teilnehmer_innen statt. Zu dem Film „Von der Behindertenwerkstatt an die Uni“ moderierte Frederik Poppe (1. Vorsitzender der GEB) das Werkstattgespräch mit der Regisseurin Tabea Hosche und der Bildungsfachkraft Fabian Hesterberg. Die Regisseurin hatte zukünftige Bildungsfachkräfte in ihrer Ausbildung begleitet und berichtete im Gespräch über deren Lernprozesse. Fabian Hesterberg schilderte seinen Weg von der Arbeit in einer Werkstatt für behinderte Menschen zur Ausbildung als Bildungsfachkraft an der Universität. Darauf folgte eine lebhafte Diskussion.

Nächste Veranstaltung: „Das Internet einfach nutzen?!"

Wir freuen uns, Ihnen hier die zweite Veranstaltung im Rahmen von *GEB digital* ankündigen zu können. Unser Thema dieses Mal: „Das Internet – einfach nutzen?!" David Krütkamp und Johannes Benedix von *NetzStecker* (www.netz-stecker.info), dem Büro für inklusive Medienbildung der Lebenshilfe Münster, werden uns einen Einblick in ihre Arbeit zu digitalen Barrieren geben. Dabei wollen sie sehr praktisch mit uns arbeiten und uns zeigen, welche Hindernisse es für verschiedene Menschen gibt – und wie diese manchmal mit einfachen Mitteln überwunden werden können, damit die Arbeit mit Medien im Alltag gelingen kann.

Die Veranstaltung findet statt am
Mittwoch, den 10.11.2021, um 19.30 Uhr.

Wir freuen uns, wenn Sie Interesse haben und sich zahlreich auf der Internetplattform ZOOM einloggen:

Meeting-ID: 731 5630 3645
Kenncode: fz3tu4

Außerordentliche Mitgliederversammlung der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V.

Am Mittwoch, den 07. Juli 2021 fand die in der vorigen Ausgabe dieser Zeitschrift angekündigte außerordentliche Mitgliederversammlung der GEB statt. Die Kassenprüfer haben die vorgelegten Unterlagen geprüft, konnten den Kassenprüfungsbericht jedoch noch nicht abschließend erstellen. Aufgrund dessen gibt es demnächst eine zweite außerordentliche Mitgliederversammlung.

Einladung

Liebe Mitglieder,

wir laden Sie herzlich zur außerordentlichen Mitgliederversammlung
am Mittwoch, den 24. November 2021, von 19.30 – 20.30 Uhr in digitaler Form ein.

Tagesordnung

1. Begrüßung, Tagesordnung und Wahl des Versammlungsleiters / der Versammlungsleiterin
2. Bericht der Kassenprüfer
3. Entlastung des Vorstands
4. Wahl der Kassenprüfer_innen
5. Blick auf die Arbeit der GEB; Schwerpunkt: *GEB digital*
6. Verschiedenes

Möchten Sie an der Mitgliederversammlung teilnehmen? Dann wenden Sie sich bitte bis zum 17. November 2021 an die Geschäftsstelle der GEB unter kontakt@geseb.de.

Hier geben wir Ihnen bereits die Zugangsdaten für die Internetplattform ZOOM:

Meeting-ID: 727 3487 0627
Kenncode: BABEb4

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 heißt, das eigene Leben gestalten

Das eigene Lebensumfeld bestimmen und gestalten, an allen Entscheidungen beteiligt sein und dabei gute Unterstützung erfahren – so gelingt Inklusion. Über Lebenssituationen und -perspektiven von Familien und das Potenzial persönlicher Zukunftsplanung für Menschen mit Beeinträchtigungen berichtet die Fachzeitschrift Teilhabe in der neuen Ausgabe 3/21.



Themen im Heft 3/21:

- Lebensperspektiven von Familien
- Wohnformen und digitale Teilhabe
- Fachkräfte im Bereich Wohnen
- Herausforderndes Verhalten

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.