

# Erwachsenenbildung und Behinderung

## Kursleitungen in der inklusiven Erwachsenenbildung

Praktiken von Qualifizierung



## 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.

### Redaktion

Dr. Wiebke Curdt, Hamburg – V.i.S.d.P.

[wiebke.curd@uni-due.de](mailto:wiebke.curd@uni-due.de)

Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann, Berlin

[ackermann@geseb.de](mailto:ackermann@geseb.de)

M.A. Katharina Pongratz, Magdeburg

[katharina.pongratz@ovgu.de](mailto:katharina.pongratz@ovgu.de)

Dr. Vera Tillmann, Köln

[tillmann@geseb.de](mailto:tillmann@geseb.de)

### Manuskripte

Beiträge sind bei der Redaktion einzureichen. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen.

Zur Erstellung der Beiträge siehe „Manuskript-Hinweise“ im Internet: [www.geseb.de](http://www.geseb.de)  
Abweichungen von den Festlegungen in den „Manuskript-Hinweisen“ werden ggf. ohne Rücksprache mit den Autor:innen korrigiert.

### Redaktionsschluss

15. Februar für die Frühjahrsausgabe,

15. August für die Herbstausgabe

und nach Vereinbarung.

### Vorbehalte und Rechte

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle dadurch begründeten Rechte bleiben erhalten.

Die mit Namen gekennzeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser:innen wieder und nicht unbedingt die der Redaktion bzw. der GEB als Herausgeber.

### Lektorat und Herstellung

Dr. Eduard Jan Ditschek

### Druck

alsterspectrum Druck- und Versandzentrum  
Wichmannstraße 4

22607 Hamburg

[www.alsterarbeit.de](http://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](mailto:kontakt@geseb.de)

Internet: [www.geseb.de](http://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



Smartboard mit Smileys zur Bewertung, Foto: *Blatt-Gold*

Dazu schiebt Anja Schimanke von der Blatt-Gold-Redaktion: Ist es hilfreich, wenn man neben Daumen hoch und Daumen runter auch noch Smileys hat? Ein Smiley, das sich freut und ein Smiley, das sich nicht freut? Vielleicht sogar mit Farben? Wir testen die Wirkung. (Siehe dazu den Text auf den Seiten 59 bis 63 dieses Heftes.)

## Editorial

Kursleitungen in der inklusiven Erwachsenenbildung 2

## Schwerpunktthema

*Karl-Ernst Ackermann / Wiebke Curdt / Katharina Pongratz*: Konzepte und Praktiken der Qualifizierung für Kursleitungen in der inklusiven Erwachsenenbildung 3

*Anne Goldbach / Nico Leonhardt / Saskia Schuppener*: Partizipative Lehre – Erfahrungen aus dem diversitätssensiblen Hochschulprojekt QuaBIS. Impulse für inklusive Erwachsenenbildung 11

*Marleen Kloska / Dörthe Löffler / Wiebke Bretschneider / Matthias Morfeld*: Expertise aus erster Hand: Wie ein Projekt Inklusion in Sachsen-Anhalt in den Fokus rückt – Inklusive Bildung Sachsen-Anhalt 21

*Amund Schmidt / Liane Neubert*: Erwachsenenbildung Inklusiv. Zehn Gedanken zur Kunst des Lehrens und Lernens 32

*Melanie Kannel / Gertrud Nagel*: Trainer:innen-Tandems in der inklusiven Erwachsenenbildung am Beispiel der Peer-Berater:innen-Ausbildung der Bundesvereinigung Lebenshilfe 44

*Anke Michaela Dreesbach*: Inklusive Erwachsenenbildung und Erasmus+. Praktiken der Qualifizierung 50

**EINFACHE SPRACHE** WERKSTATT-GEDANKEN  
*Blatt-Gold* über „Bewertungen“ 59

## Kontext Erwachsenenbildung

*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*: Expertise für Erwachsenenbildung – Neues aus dem DIE 64

## Service: Literatur – Projekte

Heraus mit den Sprachen“ - Das Buch zum inklusiven SchreibKunst-Projekt von „Die Wortfinder e.V.“ 68

*Bastian Thiedau*: Interaktiv, selbstbestimmt und zeitgemäß – Lernen mit didab, der digitalen Lernplattform für Menschen mit Beeinträchtigung 69

## GEB in eigener Sache

Veranstaltungen und Einladung zur Mitgliederversammlung 72

## Kursleitungen in der inklusiven Erwachsenenbildung

Seit einiger Zeit lässt sich im Bereich der Qualifizierung von Kursleitungen im Kontext inklusiver Erwachsenenbildung eine gewisse Bewegung konstatieren. Zum einen lassen sich seit Wirksamwerden der UN-BRK bei öffentlichen Trägern der Erwachsenenbildung, wie etwa den Volkshochschulen, Entwicklungen hin zu einer Professionalisierung von Dozent:innen im Handlungsfeld inklusiver Erwachsenenbildung beobachten. Zum anderen werden auf Basis der Devise „Nichts über uns ohne uns“ Menschen mit Lernschwierigkeiten zu Dozent:innen bzw. Co-Dozent:innen, zu Bildungsfachkräften, Inklusionsreferent:innen oder für die Arbeit in inklusiven Trainer:innen-Tandems qualifiziert, und zwar in und durch unterschiedlichste Einrichtungen und Bildungsorganisationen.

Ein Überblick zu diesen Entwicklungen findet sich in unserem einführenden Beitrag.

Wir konnten für dieses Heft dankenswerterweise Autor:innen gewinnen, welche einige der inzwischen etablierten Praktiken von Qualifizierung beschreiben. *Anne Goldbach*, *Nico Leonhardt* und *Saskia Schuppener* schildern die Qualifizierung von Bildungs- und Inklusionsreferent:innen in Sachsen für eine inklusionsorientierte Hochschullehre. *Marleen Kloska*, *Dörthe Löffler*, *Wiebke Bretschneider* und *Matthias Morfeld* beschreiben die Umsetzung der Qualifizierung zur Bildungsfachkraft in Sachsen-Anhalt (Stendal). Die Qualifizierung für eine Tätigkeit in einem inklusiven Trainer:innen-Tandem wird von *Melanie Kannel* und *Gertrud Nagel* dargelegt.

Schließlich blicken *Amund Schmidt* und *Liane Neubert* auf ihre heutige Praxis bei ERW-IN in Berlin. Möglichkeiten einer Qualifizierung von Kursleiter:innen im Rahmen des EU-Programms Erasmus+ werden von *Anke Michaela Dreesbach* eröffnet.

In dem Beitrag von *Blatt-Gold* wird die Perspektive hin zu einer Bewertung von Kursangeboten und -Kursleitungen verschoben: Wie können hilfreiche Rückmeldungen gegeben werden?

*Bastian Thiedau* lässt uns schließlich an der Entwicklung und aktuellen Fassung der Lernplattform didab teilhaben.

Wir danken allen Autor:innen und wünschen Ihnen, liebe Leser:innen, eine anregende Lektüre.

*Dr. Wiebke Curdt*  
*Katharina Maria Pongratz, M.A.*  
*Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann*

*Karl-Ernst Ackermann / Wiebke Curdt / Katharina Pongratz*

## Konzepte und Praktiken der Qualifizierung für Kursleitungen in der inklusiven Erwachsenenbildung

Um die Idee einer inklusiven Erwachsenenbildung realisieren zu können, bedarf es nicht nur entsprechender struktureller Voraussetzungen und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen sowie entsprechender Bildungseinrichtungen, sondern vor allem auch kompetenter Dozent:innen, die in der Lage sind, ihre Kursangebote innerhalb der Erwachsenenbildung inklusiv zu gestalten. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der Ausbildung von Kursleitenden. Welche Konzepte der Qualifizierung gibt es?

Auch wenn ein erziehungswissenschaftlich begründetes Qualifizierungsmodell, das explizit den Anspruch erhebt, Dozent:innen für inklusive Erwachsenenbildung auszubilden, bislang noch nicht vorliegt, gibt es doch Praktiken der Qualifizierung (vgl. z.B. die Beiträge von Kannel/Nagel; Schmidt/Neubert; Dreesbach in diesem Heft). Darüber hinaus haben sich inzwischen Praktiken der Qualifizierung in benachbarten Feldern der Erwachsenenbildung etabliert, etwa im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung bzw. in der partizipativen Hochschul-Lehre sowie im Bereich der partizipativen Forschung (vgl. z.B. die Beiträge von Goldbach u.a.; Kloska u.a. in diesem Heft). Diese partizipativen Konzepte aus dem Hochschulbereich werden im Inklusionsdiskurs besonders aufmerksam wahrgenommen. Sie dürften bei der Suche nach einem geeigneten Ansatz

zur Qualifizierung von Kursleitungen vor allem in den Blick fallen, geht es in ihnen doch auch um Bildung von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten bzw. geistiger Behinderung. Allerdings werden in den akademischen Bereichen „Forschung und Lehre“ andere Intentionen verfolgt als in der Erwachsenenbildung. Deshalb können Praktiken der Qualifizierung aus Feldern der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht ohne weiteres für eine inklusive Erwachsenenbildung übernommen werden. Gleichwohl enthalten sie Elemente, die auf inklusive Erwachsenenbildung bezogen und für sie fruchtbar gemacht werden können. Dementsprechend können von den Qualifizierungskonzepten aus den Bereichen Forschung und Lehre durchaus innovative Impulse auch für die Qualifizierung von Kursleiter:innen im Kontext inklusiver Erwachsenenbildung erwartet werden.

Im Folgenden wird in einem ersten Schritt eine Übersicht über Praktiken der Qualifizierung skizziert, die sich inzwischen in den Bereichen der Erwachsenenbildung und der Hochschulweiterbildung etabliert haben. Dabei fällt auf, dass seit einigen Jahren ein aus Inklusionspädagogischer Sicht naheliegendes Qualifizierungskonzept praktiziert wird, das darin besteht, in die Kursleitung Erwachsene mit Behinderung mit einzubeziehen, um somit in Berücksichtigung des Leitgedankens „Nichts über uns ohne uns“ eine Ori-

entierung an Inklusion auch in Lehre und Forschung zu gewährleisten. Unter der Prämisse, dass wir inklusive Erwachsenenbildung ebenso wie eine an Inklusion orientierte Behindertenpädagogik grundsätzlich als erziehungswissenschaftliche Disziplin verstehen, soll in einem zweiten Schritt der professionalisierungstheoretische Referenzrahmen skizziert werden, in dem die Qualifizierungspraktiken und die ihnen zugrundeliegenden Konzeptualisierungen reflektiert werden müssen.

## **Qualifizierung von Bildungsfachkräften für den Hochschulbereich**

Im Folgenden wird ein Qualifizierungskonzept vorgestellt, das aus dem Bereich Forschung und Lehre stammt. Im gegenwärtigen Inklusionsdiskurs sowie in der Diskussion um eine inklusive Hochschule bzw. um die Öffnung von Hochschulen wird diesem Ansatz große Aufmerksamkeit entgegengebracht, was auch an einer bemerkenswert raschen Verbreitung im Bereich der Hochschulweiterbildung abgelesen werden kann.

Es handelt sich um das Qualifizierungskonzept zur „Bildungsfachkraft“, das vom Institut für Inklusive Bildung in Kiel vorgelegt wurde. Erwachsene mit Lernschwierigkeiten bzw. mit „zugeschriebener geistiger Behinderung“, werden zu Lehrenden ausgebildet, die als Expert:innen in eigener Sache ihre Behinderungserfahrungen in der Hochschullehre vermitteln. Darüber hinaus zielt dieses Konzept darauf ab, den Bildungsfachkräften dauerhafte Arbeitsplätze an Hochschulen zu vermitteln, um

hierdurch die „Bildungsleistung“ dieser Dozent:innen zu verstetigen. Die Qualifizierung zur Bildungsfachkraft wird als Hochschulweiterbildungsangebot verankert, in dem Mitarbeitende einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) eine dreijährige hochschulische Qualifizierungsphase durchlaufen, in der sie hochschuldidaktisch ausgebildet werden. Im Anschluss sollen sie an den ausbildenden Hochschulen feste Arbeitsplätze erhalten und Aufgaben der Lehre wahrnehmen. Allerdings nehmen sie keine Prüfungsaufgaben wahr.

Diese Erwachsenen sind Mitarbeitende einer WfbM und zugleich Teilnehmende eines Hochschulweiterbildungsangebots. Sie befinden sich während ihrer Qualifizierung in einem Sonderstatus: Von der sie beschäftigenden WfbM werden sie für die Zeit der Qualifizierung freigestellt. In der Hochschule werden sie als Studierende wahrgenommen, doch sind sie in der Regel nicht immatrikuliert und es stehen ihnen auch nicht die Vergünstigungen für Studierende zur Verfügung.

Die Lehre, die die ausgebildeten Bildungsfachkräfte ausüben, erbringen sie in sogenannten Bildungsangeboten, die unterschiedliche Lebens- und Themenbereiche (z.B. Wohnen, Gesundheit, Arbeit, Bildung und soziales Umfeld) umfassen. Diese werden von den lehrenden Bildungsfachkräften gemeinsam mit ihren pädagogischen Begleitern bzw. „pädagogischen Leitungen“ erarbeitet und durchgeführt. Adressat:innen dieser Bildungsangebote sind in erster Linie Studierende unterschiedlicher Studiengänge, aber auch Mitarbeiter:innen von Behörden und Firmen.

Ein zentrales strategisches Ziel dieses Qualifizierungskonzeptes besteht da-

rin, die Bildungsfachkräfte in Forschung und Lehre von Hochschulen dauerhaft auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu beschäftigen und über diese Bildungsarbeit ein Bewusstsein für die Notwendigkeit eines inklusiven Bildungssystems zu vermitteln. Hierbei muss angemerkt werden, dass es sich bei einer Bildungsfachkraft um keinen Beruf gem. § 4 Berufsbildungsgesetz (BBiG) und § 25 Handwerksordnung (HwO) handelt.

Die Konzeption dieser Qualifizierung geht zurück auf das Modellprojekt *Inklusive Bildung* der Stiftung Drachensee in Kiel (2013-2016). Diese Konzeption wurde vom *Institut für Inklusive Bildung gGmbH* in Kooperation mit der Universität Kiel (2016-2020) fortgeführt und wird seit 2022 vom Institut für Inklusive Bildung der Universität zu Kiel angeboten. Die Bereiche Forschung und Lehre des Instituts wurden im Jahr 2022 als zentrale Einrichtung an die Christian-Albrechts-Universität zu Kiel überführt. Die anderen Bereiche des bisherigen Instituts bleiben seit Anfang 2022 unter dem neuen Namen „IIB Beratung. Bildung. Arbeit.“ als gGmbH bestehen. Der bisherige Bereich Beratung wird um inklusive Bildung und Arbeit erweitert. Diese gGmbH stellt sich die Aufgabe, den „Erfahrungstransfer zur Qualifizierung von Menschen mit Behinderungen als Bildungsfachkräfte an Hochschulen in ganz Deutschland“ (IIB 2022) fortzuführen. Außerdem sollen „weitere Qualifizierungen für Menschen mit sogenannten geistigen Behinderungen“ (a.a.O.) für die Bereiche öffentliche Verwaltung und für Unternehmen entwickelt werden. Darüber hinaus sollen künf-

tig auch Aufgaben eines wissenschaftlichen Inklusionszentrums übernommen werden (a.a.O.)<sup>1</sup>.

### **Weitere Qualifizierungsangebote für Erwachsene mit Behinderungen zu Lehrenden in der Hochschulweiterbildung und in der Erwachsenenbildung.**

An dem Konzept vom Institut für Inklusive Bildung in Kiel beteiligen sich in Deutschland neben der Universität zu Kiel noch weitere Hochschulen. Diese organisieren die *Qualifizierung zur Bildungsfachkraft* auf der Grundlage entsprechender vertraglicher Vereinbarungen mit dem Institut für Inklusive Bildung nach dem Prinzip des Franchise-Systems.

Neben diesem franchise-organisierten Angebot gibt es auch anders organisierte Qualifizierungsangebote für Erwachsene mit Lernschwierigkeiten bzw. geistiger Behinderung für die Bereiche Forschung und Lehre an Hochschulen, die nicht mit dem Institut für Inklusive Bildung kooperieren. Dementsprechend gibt es nicht nur eine Qualifikation zur Bildungsfachkraft, sondern zum Beispiel auch zu *Bildungs- und Inklusionsreferent:innen* oder für *Mitarbeiter:innen mit Erfahrungsexpertise*.

Gegenwärtig ergibt sich folgendes Bild:

- Universität zu Kiel: Qualifizierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten bzw. geistiger Behinderung zur *Bildungsfachkraft* am Institut für Inklusive Bildung.

<sup>1</sup> Im Internet: <https://inklusive-bildung.org/de/startseite> und <https://www.uni-kiel.de/de/detailansicht/news/280-inklusive-bildung> (Stand: 10.10.2022)

- Pädagogische Hochschule Heidelberg: Qualifizierung von Bildungsfachkräften nach dem Kieler Konzept (2017-2020). Seit 2020 wird die Qualifizierung zu „qualifizierten Mitarbeiter:innen mit Erfahrungsexpertise“ vom *Annelie-Wellensiek-Zentrum für inklusive Bildung* an der PH Heidelberg durchgeführt. Das Zentrum ist eine wissenschaftliche Einrichtung und damit feste Struktureinheit im Haushalt der PH Heidelberg.
- Hochschule Magdeburg-Stendal: Qualifizierung von *Bildungsfachkräften* nach dem Kieler Konzept (seit 2019). Zurzeit wird über eine Verstetigung des Projekts verhandelt. Nachqualifizierung und Ausbildung weiterer Bildungsfachkräfte für das Frühjahr 2023 sind geplant.
- Technische Hochschule Köln: Die TH Köln kooperiert mit dem Institut für Inklusive Bildung NRW gGmbH, das eine Qualifizierung zur *Bildungsfachkraft* nach dem Kieler Modell seit 2019 anbietet. Das *Institut für inklusive Bildung NRW* wird vom Landschaftsverband Rheinland und von weiteren Stiftungen gefördert.
- Universität Leipzig und Technische Universität Dresden: Qualifizierung von *Bildungs- und Inklusionsreferent:innen* in Sachsen (QuaBIS). Es handelt sich um ein Qualifizierungskonzept der Universität Leipzig und der Technischen Universität Dresden, das einen eigenen Ansatz verfolgt.
- Otto von Guericke Universität Magdeburg: bietet wissenschaftliche Weiterbildung (Werkstatt-Uni) und inklusive Lehre (in Kooperation mit der Hochschule Magdeburg-Stendal) an.

Neben diesen Angeboten aus dem Bereich der Hochschulweiterbildung gibt es weitere Angebote aus der inklusiven Erwachsenenbildung, zum Beispiel das „Trainer:innen-Tandem“ von der Bundesvereinigung Lebenshilfe (siehe Kannel/Nagel in diesem Heft) oder das Seminar „Dozent:innen-Doppel“ (AEWB 2022).

Die Bezeichnungen für die Absolventen dieser Qualifizierungskonzepte sind unterschiedlich und entsprechen den verschiedenen Ansätzen und Konzepten der Qualifizierung. Jedoch ist allen diesen Konzepten folgende Struktur gemeinsam: Die hiernach ausgebildeten Erwachsenenbildner:innen führen ihre Bildungskurse nicht alleine durch, sondern in Kooperation mit Lehrenden, die in der Regel über keine einschlägigen Behinderungserfahrungen verfügen.

## Professionalität in der inklusiven Erwachsenenbildung

Im Inklusionsdiskurs wird angesichts der Herausforderungen, die mit der Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems einhergehen, immer wieder auch eine Professionalisierung der in diesem Handlungsfeld tätigen Akteur:innen eingefordert (vgl. Fischer u.a. 2015; Lindmeier 2017; Dege/Kingge 2019). Auch vor dem Hintergrund des Überblicks über die Projekte und Konzepte der Qualifizierung von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten bzw. geistiger Behinderung stellt sich die Frage, inwieweit die verschiedenen Ansätze zur Qualifizierung einer Verbesserung bzw. Professionalisierung dienen. Wie gelangen die Dozierenden im Kursleiter:innen-Doppel zur Professionalität?

## Professionalisierung in Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung

In Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung werden die Fragen um Profession, Professionalisierung und Professionalität seit langer Zeit thematisiert, wobei sich die Schwerpunkte im Laufe der Zeit verschoben haben (vgl. Dinkelaker 2021, S.148). Zu Beginn der Professionalisierungsdebatte in den 1960er und 1970er Jahren drehte sich die Diskussion um das Konzept *Profession*, also um einen akademischen Beruf, der in der Gesellschaft besonders anerkannt ist, „weil er ein für die gesellschaftliche Reproduktion zentrales Problem bearbeitet und das hierzu erforderliche Wissen systematisch anwendet“ (Nittel 2000, S.18). Vor dem Hintergrund der klassischen Professionen Theologie, Jura und Medizin befragte sich die Pädagogik daraufhin, inwieweit es sich bei ihr um eine Profession handle – eine Frage, die verneint werden musste bzw. allenfalls damit beantwortet werden konnte, es handle sich bei ihr um eine Semi-Profession (Moser 2004). Ende der 1980er Jahre rückte die *Professionalität* in den Fokus, wobei z.B. in der Erwachsenenbildung die planerisch-organisierende Tätigkeit im Zentrum stand. Erst seit Anfang der 2000er-Jahre geht es um die *Professionalität* in der Durchführung von Bildungsveranstaltungen.

Diese unterschiedlichen Akzentsetzungen in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion fasst Dinkelaker (2021, S.149) folgendermaßen zusammen: Bei der Profession gehe es um den „durchgesetzten gesellschaftlichen Status eines Berufs“ (a.a.O.), bei der Professionalisierung um „Veränderungen der Wissensbasis und ggf. auch statusrelevanter

Merkmale“ (a.a.O.) und bei der Professionalität „um die besonderen Ansprüche an die Qualität der in diesem Beruf realisierten Tätigkeiten“ (a.a.O.).

Während es sich bei Professionalisierung um einen „... auf einen Endzustand hinsteuern den Prozess der Spezialisierung und Akademisierung von Berufswissen“ (a.a.O. S. 145) handelt, bezieht sich Professionalität auf das berufliche Handeln und manifestiert sich in Qualitäten, z.B. in der Anwendung verschiedener Wissensformen, um Praxen und Handlungsmuster, um (selbst-)reflexive Fähigkeiten und Beziehungsgestaltung (vgl. Helsper 2021, S. 56). Dabei handelt es sich bei Professionalität nicht um einen Zustand, der durch bestimmte Maßnahmen dauerhaft hergestellt werden könnte, sondern um ein Handeln, das immer auch bzgl. anvisierter Ziele, der Bewältigung von Handlungsproblemen und/oder der Erfüllung pädagogischer Aufgaben und Aufträge scheitern (Helsper 2021, S. 56) kann. Vor diesem Hintergrund fragte Dewe bereits 1998 nach der Spezifik pädagogischen Handelns und fokussierte auf Handlungsprobleme. Deutlich wurde, dass es um die Bewältigung von Herausforderungen mit Blick auf die Vielfalt von Lebenspraxen, verbunden mit Fragen der Autonomie in der Lebenspraxis der Akteure, geht; um die Ermöglichung von (zuvor eingeschränkter) Entscheidungs- und Handlungsfähigkeiten (vgl. Helsper 2021, S. 55). Widerspruchskonstellationen zeigen sich etwa zwischen Anerkennung und Förderung (u.a. Ackermann 2017, S. 145) oder in Antinomien in der Zielperspektive: zwischen Verbesonderung und Integration/Inklusion (vgl. Moser 2005, S. 88).

## Zur Professionalität von Kursleitungen im Kontext inklusiver Erwachsenenbildung

Angesichts der Entwicklungen innerhalb der inklusiven Erwachsenenbildung, die wir hier im Blick auf die Praktiken von Qualifizierungskonzepten in den Blick genommen haben, stellt sich die Frage, inwieweit diese Initiativen zur Qualifizierung von Kursleitungen den Anforderungen von Professionalität genügen. Vor dem Hintergrund unserer Skizze zur gegenwärtigen Situation können wir hier nur einige abschließende Aspekte und Fragestellungen beisteuern.

Vom Kieler Qualifizierungskonzept zur Bildungsfachkraft sind wesentliche innovative Impulse ausgegangen – zum einen für Entwicklungen im Bereich der Hochschulweiterbildung von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten bzw. mit geistiger Behinderung, zum anderen auch für die Realisierung eines inklusiven Bildungssystems und für die Bewusstseinsbildung für Inklusion in der Öffentlichkeit (UN-BRK Art. 8). Die Frage, inwieweit das Qualifizierungskonzept einen Beitrag zur Professionalität der Bildungsfachkräfte im Sinne der Bewältigung von Handlungsproblemen und Handlungskompetenz beisteuern kann, muss hier offenbleiben, da unter anderem auch die Inhalte des Konzepts (z.B. Modulhandbuch) nicht öffentlich zugänglich sind.

Deutlich geworden ist allerdings vor dem Hintergrund unserer Skizze, dass alle Praktiken der Qualifizierungen sich eigentlich an Kursleitungen richten, also an ein Interaktions- und Beziehungsverhältnis zwischen zwei (evtl. auch mehreren) Dozent:innen. Dieses „Dozent:innen-Doppel“ (AEWB 2022) wird in den skizzierten Konzepten jedoch

nur selten explizit thematisiert. Zwischen den Rollen und Verantwortungen von Dozent:in und Co-Dozent:in muss differenziert werden. Konzepte, die diese interdependente Binnenstruktur sowie das interne Interaktions- und Beziehungsverhältnis von Kursleitungen ausblenden und zum Beispiel nicht zwischen der Rolle des Co-Dozierenden und der des Dozierenden differenzieren, verlagern die Problematik der unterlassenen Differenzierung in Widersprüche und Dilemmata, mit denen sich die Co-Dozent:innen dann später meist alleine auseinandersetzen müssen.

Inklusive Erwachsenenbildung findet in einem Spannungsfeld statt, das zudem von der Grundparadoxie pädagogischer Praxis bestimmt ist (vgl. Ackermann 2017); sei es die Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit, das Austarieren zwischen Akzeptieren und Fördern oder zwischen Halten und Zumuten, der Umgang mit Widersprüchen bildet den Kern inklusiver Professionalität. Mit Blick auf die skizzierten Praktiken der Qualifizierung bleibt zu fragen: Welche Wissensformen werden als relevante Voraussetzungen für pädagogisches Handeln angesehen? Wie werden Herausforderungen im Kontext inklusiver Bildung bewältigt, wie wird mit den paradoxen und antinomischen Anforderungen umgegangen?

Um den gesellschaftlichen Herausforderungen zu begegnen, ist es wichtig, akademische Professionalisierungsbemühungen nicht als einseitige Aufgabe von Wissenschaft zu verstehen oder professionelles Handeln allein der Profession zu überantworten. Überlegungen zur Professionalisierung und Qualifizierung sowie zur Profession und Professionalität im Handlungsfeld inklusive Er-

wachsenenbildung bedürfen neben den ausgeführten Wissensformen lebensweltorientierter Perspektiven. Diskurse können sich dieser Fragen und Ausführungen annehmen und mit Akteuren der Bildungspraxis, Organisationen, Teilnehmenden, Programmplaner:innen, Kursleitungen u.a. in den Dialog treten (vgl. Lauber-Pohle et al. 2022, S. 98f.), um Handlungsprobleme und -aufgaben zu differenzieren, paradoxe und antinomische Anforderungen und Widerspruchskonstellationen zu reflektieren sowie Bewältigung und Umgang in Rückbezug auf die Disziplin der Erziehungswissenschaft, die Profession der Pädagogik und die Bildungspraxis auszuhandeln.

## Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst (2017): „Pädagogische Professionalität“ im Handlungsfeld inklusive Erwachsenenbildung. Eine Problemskizze in vier Thesen. In Christian Lindmeier / Hans Weiß (Hg.): Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. Sonderpädagogische Förderung heute, 1. Beiheft. Weinheim, Basel, S. 134–152.
- AEWB – Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung Niedersachsen (2022): Das Dozent:innen-Doppel in der Erwachsenenbildung – eine Schulung für Dozent:innen, die inklusiv arbeiten möchten. Im Internet: [www.akademie-fuer-rehaberaufe.de/akademie/bildung/erwachsenenbildung/inklusive-fortbildungen.php](http://www.akademie-fuer-rehaberaufe.de/akademie/bildung/erwachsenenbildung/inklusive-fortbildungen.php) (Stand: 30.09.2022).
- Dege, Martin / Knigge, Michel (Hrsg.) (2019): Professionalisierung für Inklusion. Journal für Psychologie, 27, Heft 2.
- Dewe, Bernd (1998): Relevanz der Professionstheorie für pädagogisches Handeln. In: Wolfgang K. Schulz (Hg.): Expertenwissen. Soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven. Wiesbaden, S. 67–86.
- Dinkelaker, Jörg (2021): Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Jörg Dinkelaker / Kai-Uwe Hugger / Till-Sebastian Idel / Anna Schütz / Silvia Thünemann (Hg.): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern. Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung. Opladen, Toronto, S. 141–203.
- Fischer, Christian / Veber, Marcel / Fischer-Ontrup, Christiane / Buschmann, Rafael (Hg.) (2015): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster.
- Gruber, Elke (2008). Qualifikationen, Professionalität und Qualitätssicherung des Personals in der Erwachsenenbildung – was kann die Universität beitragen? Ein E-Mail Interview. In: MAGAZIN [erwachsenenbildung.at](http://erwachsenenbildung.at). Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 4, 1–6.
- Helsper, Werner (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne In: Heinz-Hermann Krüger / Werner Helsper (Hg.), Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 6. Auflage. Wiesbaden, 15–34.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen, Toronto.
- IIB - Institut für Inklusive Bildung (2020): Jahresbericht 2019. Im Internet: [https://inklusive-bildung.org/sites/default/files/Jahresbericht%202019%20Institut%20für%20Inklusive%20Bildung\\_0.pdf](https://inklusive-bildung.org/sites/default/files/Jahresbericht%202019%20Institut%20für%20Inklusive%20Bildung_0.pdf) (Stand: 30.09.2022).
- IIB - Institut für Inklusive Bildung (2022): Neuorganisation der Institut für Inklusive Bildung gemeinnützigen GmbH. Im Internet: <https://inklusive-bildung.org/de/startseite> (Stand 30.09.2022).
- Lauber-Pohle, Sabine / Kahl, Ramona / Postigo Perez, Simone / Siegmund, Ramin (2022): Qualifizierung für eine inklusive allgemeine Erwachsenenbildung – Ergebnisse aus dem Projekt iQ\_EB. In: Jonas Becker / Felix Buchhaupt / Dieter Katzenbach / Deborah Lutz / Alica Streckler / Michael Urban (Hg.): Qualifizierung für Inklusion. Berufsschule, Hochschule, Erwachsenenbildung. Münster, S. 89–100.

- Lindmeier, Christian / Weiß, Hans (Hg.): Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. Sonderpädagogische Förderung heute, 1. Beiheft. Weinheim, Basel.
- Moser, Vera (2004): Sonderpädagogik als Profession. Funktionalistische, system- und strukturtheoretische Aspekte. In: Rudolf Forster (Hg.): Soziologie im Kontext von Behinderung. Theoriebildung, Theorieansätze und singuläre Phänomene. Bad Heilbrunn. Im Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/library/moser-sonderpaedagogik.html> (Stand: 19.09.2022).
- Moser, Vera (2005): Professionstheorie im Fokus sonderpädagogischer Disziplinentwicklung. In: Detlef Horster / Ursula Hoyningen-Süess / Christian Liesen (Hg.): Sonderpädagogische Professionalität – Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden, S. 87–96.
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Nuissl, Ekkehard (2018): Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Tippelt/von Hippel, a.a.O., S. 499–520.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., S. 70–182.
- Schüßler, Ingeborg / Egetenmeyer, Regina (2018): Akademische Professionalisierung – zur Situation der Studiengänge in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland. In: Tippelt/von Hippel, a.a.O., S. 1071–1088.
- Schuppener, Saskia / Schlichting, Helga / Goldbach, Anne / Hauser, Mandy (2021): Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung. Stuttgart.
- Tippelt Rudolf / von Hippel, Aiga (2018): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden.
- Weisser, Jan (2005): Sonderpädagogische Probleme formulieren: Konzepte und die Logik sonderpädagogischen Wissens. In: Detlef Horster / Ursula Hoyningen-Süess / Christian Liesen (Hg.): Sonderpädagogische Professionalität- Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden, S. 97–118.

*Prof. i.R. Dr. Karl-Ernst Ackermann*  
*Professor für Geistigbehindertenpädagogik-*  
*Humboldt-Universität zu Berlin (bis 2011)*  
[karl-ernst.ackermann@gmx.de](mailto:karl-ernst.ackermann@gmx.de)



*Dr. Wiebke Curdt*  
*Wissenschaftliche Mitarbeiterin*  
*Universität Duisburg-Essen*  
*Fakultät für Bildungswissenschaften*  
*Fachgebiet Erwachsenenbildung*  
[wiebke.curdts@uni-due.de](mailto:wiebke.curdts@uni-due.de)



*Katharina Maria Pongratz, M.A.*  
*Wissenschaftliche Mitarbeiterin*  
*Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg*  
*Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt*  
*Wissenschaftliche Weiterbildung und*  
*Weiterbildungsforschung*  
[katharina.pongratz@ovgu.de](mailto:katharina.pongratz@ovgu.de)



Anne Goldbach / Nico Leonhardt / Saskia Schuppener

## Partizipative Lehre – Erfahrungen aus dem diversitätssensiblen Hochschulprojekt QuaBIS

### Impulse für inklusive Erwachsenenbildung

#### 1. Einleitung

Die Forderung: „Nichts über uns ohne uns“ entstand in der Behindertenrechtsbewegung der 1980er Jahre. Inzwischen ist dieser Leitsatz auch zum Grundsatz der UN-Behindertenrechtskonvention geworden. Der menschenrechtliche Ansatz auf vollständige Teilhabe und Inklusion in allen Lebensbereichen steht somit im Einklang mit der Forderung von Menschen mit Behinderung nach Einlösung ihres Rechts auf Mitbestimmung und Mitgestaltung ihrer eigenen Lebenswirklichkeit.

Eine inklusionsorientierte (Bildungs-) Praxis steht demnach vor der Aufgabe, diesen Leitsatz für alle Lebensbereiche zu reflektieren und diese Bereiche so zu verändern, dass die Perspektive von Menschen mit Behinderungserfahrungen gehört, als bedeutsam anerkannt und wirksam wird.

In diesem Beitrag möchten wir darauf hinweisen, welche Bedeutung dieser Leitsatz „Nichts über uns ohne uns“ inzwischen für den Bereich jener Hochschullehre erlangt hat, in der Behinderung und Diskriminierungserfahrungen thematisiert bzw. zum Gegenstand ge-

macht werden. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwieweit hochschuldidaktische Elemente dieses Ansatzes auch für eine inklusive Erwachsenenbildung von Bedeutung sind.

Um dieser Frage nachzugehen, stellen wir in einem ersten Schritt die Hochschule als einen exklusiven Bildungsort von Erwachsenen vor und zeigen aus ableismuskritischer Perspektive, dass weitreichende Ausschlussmechanismen bisher einem Menschenrechtsanspruch auf Bildung im tertiären Bildungsbereich entgegenstehen.

Gleichzeitig sollen aber anhand des Hochschulprojektes QuaBIS<sup>1</sup>, in welchem Menschen mit unterschiedlichen Behinderungserfahrungen in die Forschung und Lehre der Universität Leipzig einbezogen werden, Entwicklungslinien hin zu einer inklusionsorientierten Hochschullehre aufgezeigt werden.

Anhand von Evaluationsergebnissen aus dem Projekt wird anschließend die Bedeutung partizipativer Lehre<sup>2</sup> für die Hochschulbildung hervorgehoben. Da die Etablierung inklusiver Strukturen, Kulturen und Praxen stets nur in einem prozesshaften Sinne verstanden werden können (vgl. Dannenbeck/Dorrance

<sup>1</sup> QuaBIS = Qualifizierung von Bildungs- und Inklusionsreferent:innen in Sachsen

<sup>2</sup> Der Begriff „partizipative Lehre“ lehnt sich an den bereits etablierten Begriff der Partizipativen Forschung an. „Partizipativ“ spricht in beiden Zusammenhängen die Beteiligung derjenigen an, die innerhalb des Lehr- bzw. Forschungskontextes adressiert werden mit dem Ziel „soziale Wirklichkeit zu verstehen und zu verändern“ (von Unger 2016, S. 1) und „Inklusion „praxisnah und direkt erfahrbar zu machen“ (Schuppener et al. 2021, S. 122).

2016) und Machtbeziehungen insbesondere in (Bildungs-)Institutionen immanent sind (vgl. Helsper 2021), braucht es auch im Hinblick auf das hier beschriebene Projekt eine kritisch-reflexive Analyse, die in einem letzten Teil umrissen werden soll. Hierzu sollen ableismuskritische Fragen an eine Wissens(re)produktion gestellt werden, die für eine strukturelle Weiterentwicklung im Rahmen inklusionsorientierter Hochschullehre zentral erscheinen.

Vor diesem Hintergrund wird abschließend danach gefragt, welche Impulse dieser Ansatz für eine inklusive Erwachsenenbildung bietet.

## 2. Hochschule als inklusiver Bildungsort von Erwachsenen

Hochschulen sind ein besonderer Ort der Wissensproduktion. Dieser Ort zeichnet sich bisher durch eine starke ‚Aura der Exklusivität‘ (vgl. Alheit 2014) aus, in welcher Erkenntnisse, die aus Forschung und Lehre generiert und vermittelt werden, als einflussreich für gesellschaftliche Entwicklungen zu betrachten sind. Als Teil des tertiären Bildungsbereichs ist spätestens seit der UN-BRK auch dieser Raum aufgerufen, sich inklusionsorientiert zu entwickeln (vgl. Hauser/Schuppener 2015) und damit ebenfalls dem anfangs genannten Motto verpflichtet. Im Vergleich zu internationalen Bestrebungen, sich beispielsweise Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung zu öffnen (exemplarisch O’Brien et al 2019), lässt sich für Deutschland insgesamt eher eine zögerliche Integrationsgeschichte nach-

zeichnen (vgl. Dannenbeck et al. 2016). Eine inklusive Hochschulentwicklung als „fortwährende und daher institutionalisierte Analyse“ von Exklusionsprozessen, als Untersuchung real existierender Studienbedingungen (hinsichtlich eines „diskriminierungsfreien Studiums“) und als theoretische „Fundierung pädagogischer und didaktischer Praxen“ (Dannenbeck/Dorrance 2016, S. 25) lässt sich bisher nur in Ansätzen bzw. in Form von Projekten erkennen. Das Hochschulprojekt QuaBIS stellt einen Versuch dar, im Sinne einer Diversifizierung von Lehre, Forschung und Transfer, auf diesen spezifischen Bereich der Hochschullehre irrtierend und verändernd zu wirken.

### 2.1 Vorstellung der Qualifizierung und Arbeit der Bildungs- und Inklusionsreferent:innen

Das Projekt: „Qualifizierung von Bildungs- und Inklusionsreferent:innen in Sachsen“ (QuaBIS) versteht sich als partizipatives Lehr- und Transferprojekt, in welchem seit 2019 fünf Menschen mit Behinderungserfahrungen zu Bildungs- und Inklusionsreferent:innen (im Folgenden: BIR) qualifiziert werden, die bisher im System der sogenannten Behindertenhilfe – vorrangig in Werkstätten für Menschen mit Behinderung (WfbM) – tätig waren<sup>3</sup>. Ihre Aufgabe besteht darin, die Hochschullehre (und Forschung) (mit) zu gestalten und durchzuführen, um so erfahrbar zu machen, dass differente Sozialisationserfahrungen auch einen differenten Blick auf theoretische Inhalte ermöglichen und damit von Bedeutung für eine Wissensvermittlung im Sinne reflexiver Professionalität sind. Durch diese

<sup>3</sup> Vertiefende Einblicke in die Projektziele und -struktur finden sich bei Schuppener et al. 2020.

Erfahrungen von inklusionsorientierter Lehre soll es Studierenden gleichsam möglich werden, inklusive Strukturen und Kulturen weiterzutragen (vgl. Goldbach/Leonhardt/ Staib 2020) und eigene (Normalitäts-)Vorstellungen konstruktiv-kritisch zu bearbeiten.

Um dieses Ziel zu erreichen, werden die Bildungs- und Inklusionsreferent:innen entlang eines vorher entwickelten Modulhandbuchs (siehe Abb. 1) qualifiziert.

Die Erarbeitung der einzelnen Themen in den Modulen erfolgt dabei individuumszentriert. Aufgrund der sehr unterschiedlichen Lern- und Arbeitsvoraussetzungen der angehenden Bildungs- und Inklusionsreferent:innen wird jedes Thema in unterschiedlichen Komplexitätsstufen aufbereitet und anhand unterschiedlicher Lernzugänge bearbeitet. So werden

fachwissenschaftliche Texte sowohl in Einfacher, als auch Leichter Sprache bereitgestellt. Einzelne BIR eignen sich Inhalte verstärkt über Video- oder Podcastformate an, andere nutzen hierfür primär schriftliche Formate. Aus dieser individualisierten Arbeitsweise heraus haben wir es am Standort Leipzig als besonders wertvoll erfahren, dass sich die einzelnen BIR individuelle, selbstgewählte<sup>4</sup> Themenschwerpunkte in ihrer Qualifizierungs- und Vermittlungsaufgabe aneignen. Von großer Bedeutung in dieser individuellen Arbeitsweise bleibt jedoch die kooperative Zusammenführung der Lerninhalte, welche durch die Erarbeitung von gemeinsamen Lehr- und Lernprodukten (Poster, Erklärvideos, Podcasts, Streitgespräche uvm.) erfolgt und welche häufig unter Einsatz von kooperativen Lernme-

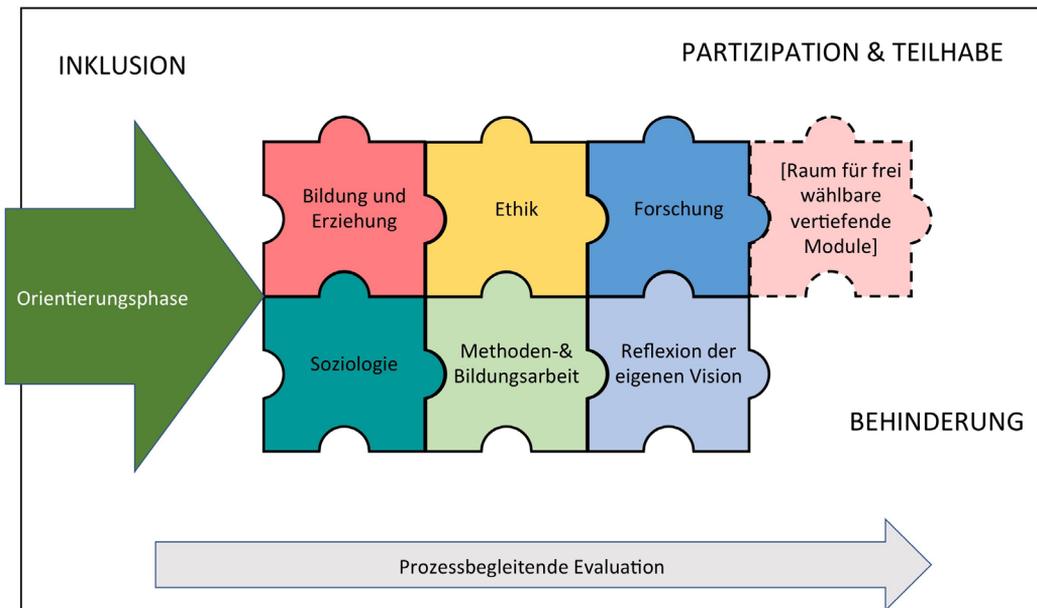


Abbildung 1: Rahmen der Qualifizierungsinhalte im Modulhandbuch der Qualifizierung von Bildungs- und Inklusionsreferent:innen in Sachsen

<sup>4</sup> entlang der curricularen Möglichkeiten der entsprechenden Studiengänge (z.B. der Lehrer:innenbildung)

thoden entwickelt werden.

Diese starke Ausrichtung auf fachwissenschaftliche Inhalte in der Qualifizierung zeigt, dass es *nicht das Ziel der Qualifizierung ist*, die angehenden Bildungs- und Inklusionsreferent:innen dazu zu befähigen, *allein über ihre Erfahrungen als Subjekte von Behinderung zu referieren*<sup>5</sup>, sondern sie dazu zu befähigen, entlang einer theoriebasierten Aneignung aktueller Themen im wissenschaftlichen Inklusionsdiskurs eigene Positionen zu beziehen und diese aus ihrer Perspektive zu vermitteln. Damit fließt Erfahrungswissen in die Reflexion von wissenschaftlichen Diskursen ein, welches ohne die Bildungs- und Inklusionsreferent:innen nicht zur Verfügung stände. Gleichzeitig führt es auch dazu, dass differente Positionen zum Inklusionsdiskurs theorie- und erfahrungsbasiert gelehrt werden können.

Diese Vermittlung durch die Bildungs- und Inklusionsreferent:innen erfolgt inzwischen sowohl thematisch als auch strukturell sehr breit gefächert: innerhalb und außerhalb von verschiedenen Hochschulen, in Form von semesterübergreifenden Vorlesungen und Seminaren oder aber in vielfältigen Workshopangeboten sowohl für Schüler:innen als auch im Bereich der Erwachsenenbildung (z.B. zu den Themen Ableismus, Barrierefreiheit, Leichte Sprache, Normalitätsvorstellungen, Digitalisierung & Inklusion uvm.).

## 2.2 Evaluationsergebnisse

Die in diesen Lehrformaten gemachten Erfahrungen und die daraus abzuleitende

Bedeutung einer inklusionsorientierten Erwachsenenbildung des QuaBIS-Teams wurde in verschiedenen Lehrveranstaltungen evaluiert. Im Folgenden stellen wir eine Zusammenfassung von einzelnen Evaluationsergebnissen vor. Dabei ist der Fokus darauf gerichtet, inwiefern in der inklusionsorientierten Hochschulentwicklung durch die Lehrbeteiligung von BIR eine Bereicherung wahrgenommen und worin diese ganz konkret gesehen wird.

*a. Evaluation von Seminaren, an denen die Bildungs- und Inklusionsreferent:innen selbst als Lernende teilgenommen haben.*

In einem ersten Schritt der Qualifizierung haben die BIR als Lernende an allgemeinen Lehrveranstaltungen an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig im Kontext der Lehrer:innenbildung teilgenommen. Anschließend an die gemeinsam mit grundständig Studierenden absolvierten Seminare in der allgemeinen Sonderpädagogik und den Bildungswissenschaften wurden diese Studierenden und die Bildungs- und Inklusionsreferent:innen zu ihrem Verständnis von inklusivem Handeln an der Hochschule und der Bedeutung einer Beteiligung von Menschen mit Behinderungserfahrungen in der Hochschullehre befragt.<sup>6</sup>

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Studierenden inklusives Handeln vorwiegend einstellungsbezogen beschreiben und die „Akzeptanz und Wertschätzung aller“ als bedeutsam her-

<sup>5</sup> Kritisch hierzu Homann/Bruhn 2020

<sup>6</sup> Informationen zur Konstruktion des Fragebogens sowie zu weiteren Ergebnissen können bei Goldbach/Leonhardt/Staib 2020 nachgelesen werden.

vorheben. Sie geben beispielsweise an, dass es wichtig ist: „keine Vorurteile [zu] haben und zu erteilen; offen für jeden zu sein“ (Fragebogen S41). Es geht also um die „Akzeptanz aller Seminarteilnehmer [und um die] Wertschätzung der [... Kommiliton:innen] unabhängig von deren Habitus“ (Fragebogen S11).

Auch wenn die Ergebnisse insgesamt zeigen, dass das gemeinsame Lernen und damit verbunden der Aspekt der „gegenseitigen Bereicherung“ (Fragebogen S33) von den Studierenden deutlich seltener hervorgehoben wird als von den BIR, bleibt festzuhalten, dass die Studierenden die verschiedenen Perspektiven insbesondere der BIR als eine *Bereicherung für die Diskussionskultur* in den Seminaren erlebt haben. „Sowohl die Studierenden als auch die Qualifizierungsteilnehmer:innen [BIR] sehen in der Zusammenarbeit und der damit verbundenen Heterogenität in der Hochschule eine Bereicherung. Diese Sichtweise sowie der Fokus auf die einstellungsbezogene Barrierefreiheit ergeben die Notwendigkeit, *Vielfalt als Resource* und Bereicherung stärker sichtbar zu machen, was einem der Grundwerte zukünftig inklusiv arbeitender Lehrkräfte entspricht“ (Goldbach/Leonhardt/Staib 2020, o.S.).

*b. Evaluation des ersten kompletten Semesterseminars, welches von den Bildungs- und Inklusionsreferent:innen gestaltet wurde.*

Im Wintersemester 2020/2021 haben die Bildungs- und Inklusionsreferent:innen nach drei Semestern Teilnahme an Lehr-

veranstaltungen und Gestaltung einzelner Vorlesungs- oder Seminarsitzungen erstmals ein Seminar über das gesamte Semester in den Bildungswissenschaften zum Thema „Macht und Schule“ gestaltet.<sup>7</sup>

Im Hinblick auf die Veränderungen, die Studierende durch die inklusionsorientierte Lehre der BIR wahrnehmen, lässt sich zeigen, dass die Arbeit der BIR insbesondere methodische Veränderungen innerhalb der Hochschullehre evoziert, indem bspw. eine *kollaborative Diskussionskultur* durch partizipative Lehrangebote ermöglicht werden kann. Es wurde von Studierenden rückgemeldet, dass das besuchte Seminar zu „*kritische[m] Denken und [...] Reflexion*“ (Fragebogen S81) anregt. Weitere Studierende zeigen in ihren Antworten, dass durch das Seminar eine *stärkere Diversitätssensibilität* in der Lehre ermöglicht wird und damit auch eine bessere Vorbereitung auf (didaktische) Vielfalt und Differenzierung im späteren Berufsleben erfolgt (vgl. u.a. Fragebogen, S90 und S94). Darüber hinaus wird deutlich, dass die veränderten inhaltlichen Setzungen (die sich bspw. in einer machtkritischen Analyse von Gesellschaftsstrukturen zeigen und die Perspektiven aus den Disability Studies betonen) auf die Hochschulkultur wirken. Gleichzeitig entstehen durch die Einbindung der Bildungs- und Inklusionsreferent:innen in Lehre und Forschung, aber auch durch deren Präsenz im direkten universitären Alltag, immer wieder Irritationen, die in gleicher Art und Weise dazu beitragen, bisher etablierte Hochschulkulturen zu hinterfra-

<sup>7</sup> Im Seminar zum Thema „Macht und Privilegien in der Schule“ wurden in Kleingruppen verschiedene Unterthemen bearbeitet und kreative Lehrmaterialien gemeinsam erstellt.

gen. Studierende heben diese veränderte Kommunikationskultur im Hochschulalltag positiv hervor und beschreiben sie als „direkter und ehrlicher“ (Fragebogen S81). Die Zusammenarbeit mit den Bildungs- und Inklusionsreferent:innen scheint damit auch die Möglichkeit zu eröffnen, bisher *unhinterfragte (akademische) Logiken offener ansprechen* zu können (vgl. Goldbach et al. 2022).

### *c. Erster Einblick in Evaluationsergebnisse von Seminaren im Wintersemester 2021/2022*

Eine systematische Auswertung der Evaluationsergebnisse des Wintersemesters 2021/2022 ist noch nicht abgeschlossen, weshalb an dieser Stelle lediglich erste Einblicke skizziert werden können. Die Evaluation erfolgte in insgesamt vier Studierendengruppen, die im Wintersemester 2021/2022 sehr unterschiedliche Lehrveranstaltungen der Bildungs- und Inklusionsreferent:innen an unterschiedlichen Hochschulen<sup>8</sup> besucht haben. Ein erster Blick in die Aussagen der Studierenden deutet an, dass sie auf verschiedenen Ebenen eine Bereicherung in den erlebten inklusionsorientierten Lehrformaten sehen: 1) Auf der *inhaltlichen Ebene* schätzen sie den Einfluss von Erfahrungen als authentischen Input, der zu einem Perspektivwechsel beiträgt und zu Reflexion und Sensibilisierung anregt. Neben dem Einfluss des Erfahrungswissens der BIR wird auch die inklusive Vermittlung des theoretischen Wissens der BIR positiv hervorgehoben. 2) Gleichzeitig betonen die Studierenden eine Bereicherung auf der *sozialen Ebene* im Semi-

nar, indem sowohl eine positive Lern- als auch Teamatmosphäre benannt wird. Dabei wird deutlich, dass die Studierenden die Teamatmosphäre als ein Beispiel für ein gelungenes inklusives Miteinander beschreiben. 3) Auch auf *methodischer Ebene* sehen die Studierenden eine Bereicherung durch die Lehre der BIR. Sie beschreiben die gemeinsame Arbeit als kooperativ und teilhabeorientiert sowie als lernförderlich.

Abschließend verweisen die Studierenden auf die große Bedeutung dieser Lernerfahrung für ihre eigene Ausbildung und Zukunft. Auch wenn ebenso Herausforderungen in der erlebten partizipativen Lehre beschrieben werden, so wird in den Aussagen der Studierenden deutlich, dass sie den Grundsatz: „Nichts über uns ohne uns“ im Kontext der Hochschulbildung als wahrhaftig und bedeutsam erlebt haben.

Aus allen drei Evaluationsergebnissen wird ersichtlich, dass die Beteiligung der BIR in der Hochschullehre von Studierenden als bereichernd wahrgenommen und als relevant für die eigene professionelle Sensibilisierung anerkannt wird.

## **3. Kritischer Ausblick**

Im Folgenden soll ein kritisch-reflexiver Ausblick auf das Format der partizipativen Lehre gerichtet werden.

Die Öffnung von Hochschule für Menschen mit unterschiedlichen biografischen (Diskriminierungs)Erfahrungen ohne akademischen Bildungshintergrund sieht sich vielen Widerständen gegenüber. Das

<sup>8</sup> Soziale Arbeit/HTWK Leipzig, grundständige Lehrer:innenbildung Sonderpädagogik/Universität Leipzig, Seiteneinstiegsqualifizierung wAL/Universität Leipzig.

Festhalten an Exklusivität und Exzellenz ist äußerst tradiert und das Hochschulsystem bestärkt sich allzu gern immer wieder selbst in seiner leistungsorientierten Logik (vgl. Przytulla 2021). Dies gilt es mühsam aufzubrechen. In diesem Zusammenhang der Bemühungen um inklusionsorientierte Weiterentwicklung von Hochschulstrukturen bleibt es auch unerlässlich, (selbst)kritisch auf die Ausgestaltung und Wirkung partizipativer Formate zu blicken. Angeboten im Bereich der partizipativen Lehre (und Forschung) wohnt ein *emanzipatorisches Potenzial* inne, aber es birgt gleichermaßen Risiken in Form von *Verobjektivierungstendenzen* (vgl. Hauser/Schuppener/van Ledden 2022) und der Reproduktion *ableistischer Strukturen*:

Emanzipatorisch ist, dass sich Menschen mit Diskriminierungserfahrungen nicht mehr zwangsläufig damit arrangieren müssen, dass sie ‚repräsentiert werden‘, sondern sich selbst repräsentieren können (vgl. Castro Varela/Dhawan 2020 mit Bezug zu Spivak 2008). Gleichzeitig besteht das Risiko der Verkollektivierung und Verobjektivierung, indem sie in ihrer Rolle als Lehrende als „Repräsentant:innen einer leicht als homogen imaginierten Gruppe ‚Menschen mit (geistiger) Behinderung‘ wahrgenommen und darauf festgeschrieben werden“ (Hauser/ Schuppener/van Ledden 2022, o.S.). Diese Zuschreibung kann in eine anhaltende und kritikwürdige ‚*Verbesserungspraktik*‘ (vgl. Krauthausen 2020) münden.

Wenn Behinderung als Selbstbetroffenheit zum alleinigen Expert:innentum erklärt wird, ist dies unseres Erachtens hoch problematisch, weil damit eine Reduktion und Instrumentalisierung einher-

geht: Homann und Bruhn (2020) merken hier zu recht kritisch die „Vereinnahmung durch vor allem fremde Interessen“ an, „wenn sich bspw. Institutionen oder Unternehmen damit brüsten, Selbstbetroffene als ‚Expert:innen in eigener Sache‘ zu beschäftigen, wenn dieses Expert:innentum also zu einem Aushängeschild oder gar zu einer Ware wird“ (S. 84). Hier würde dann eine paradoxe Umkehr stattfinden: Ein partizipatives Angebot, was eigentlich zur ableismuskritischen Reflexion anregen soll, wird selbst zum ‚Werkzeug des Ableismus‘, weil eine Rollenzu- und festschreibung der Lehrenden erfolgt: Werden Sie darauf begrenzt, als Repräsentant:innen von Menschen mit zugeschriebener (geistiger) Behinderung aufzutreten und das Bild „der:des ‚ewig anderen Dozent:in““ (Hauser/Schuppener/van Ledden 2022, o.S.) zu erfüllen, gleicht dies ebenso einer Menschenrechtsverletzung, wie sie nicht zu beteiligen.

Positiv betrachtet, kann eine Öffnung und Weiterentwicklung bislang exklusiver Hochschulstrukturen jedoch wichtige Impulse liefern, die *Mechanismen der Wissens(re)produktion im akademischen Bereich kritisch zu hinterfragen*, Leerstellen, Hierarchien, Dominanzen und Machtgefälle sichtbar zu machen (vgl. Brunner 2020; Haraway 2007):

- Wessen Wissen wird (re)produziert? (Wer darf sprechen? Wer wird gehört?)
- Welches Wissen wird ausgewählt? (Wer bestimmt Themen und Bedeutung?)
- Wie wird Wissen vermittelt? (Wie werden welche Methoden gewählt?)

Diese (und andere) Fragen haben wir uns auch im Rahmen der Qualifizierung im QuaBIS-Projekt immer wieder neu gestellt. Hier war festzustellen, dass es zum Einen einer maximalen Offenheit und Flexibilität bei der Auswahl und Befähigung der Aneignung von Wissenschaftstheorien bedarf, um den Bildungs- und Inklusionsreferent:innen die Entwicklung einer Fachexpertise in Form von Theoriewissen und hochschuldidaktischer Kompetenz zu ermöglichen. Und zum Anderen muss das Zusammenarbeiten im Rahmen partizipativer Lehre (und Forschung) immer gerahmt sein vom Anspruch *paternalismus- und ableismus-reflexiver Selbstkritik* aller Beteiligten, damit es nicht zu ‚*Alibi-Praktiken der Partizipation*‘ kommt.

Es müssen sensibel Möglichkeitsräume und Hinderungspraxen für partizipatives Arbeiten betrachtet und ausgelotet werden (vgl. Leonhardt/Schuppener/Goldbach 2022), damit sich auch tradierte Institutionen im Bereich der Bildung inklusionsorientiert entwickeln können.

#### **4. Schlussfolgerungen: Impulse für inklusive Erwachsenenbildung**

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen stellt sich abschließend die Frage, welche Impulse der Ansatz der partizipativen Hochschullehre für die inklusive Erwachsenenbildung bietet.

Wie am Beispiel des Hochschulprojektes QuaBIS gezeigt werden konnte, kann ein inklusionsorientierter Ansatz äußerst gewinnbringend sein. Die erwartbare und häufig gefürchtete Irritation in und durch partizipative Lehr- und Lernformate

kann auch in der inklusiven Erwachsenenbildung zu einer *diversitätssensiblen Reflexionskompetenz* sowie zu einer Veränderung von eigenen (ggf. auch ableistischen) Sichtweisen führen.

Eine Öffnung von Erwachsenenbildungsangeboten für *alle Menschen* trägt durch die damit einhergehenden differnten Erfahrungen zu einer Bereicherung von Diskussions- und Reflexionskulturen bei. Das bedeutet jedoch keinesfalls, dass inklusive Erwachsenenbildung zwangsläufig auf Referent:innen mit Behinderungserfahrungen angewiesen ist. Doch zeigt sich im Beschriebenen die Möglichkeit, Sichtweisen im Sinne einer *Pluralisierung der Perspektiven* differenzsensibel zu ergänzen. Wie die ersten QuaBIS-Evaluationsergebnisse zeigen, sind heterogene Lerngruppen auch im Erwachsenenbildungsbereich eine gute Möglichkeit, bisher nicht gehörte Stimmen stärker in den Fokus zu rücken, um eigene (ableistische) Normalitätsvorstellungen im Sinne Spivaks zu ‚verlernen‘ (Spivak 1996 in Buchner 2022).

Eine differenzsensible und inklusionsorientierte Erwachsenenbildung braucht hierfür jedoch eine *Kultur der Öffnung* für solche Prozesse und Sensibilisierungs- und Reflexionsmaßnahmen insbesondere für Kursleitende. Diese Sensibilisierung bedarf einer ‚Arbeit am Selbst‘, wie es Buchner (2022, S. 212) bezeichnet, die darauf ausgerichtet ist, neben den eigenen Normen auch die eigenen Handlungspraktiken zu hinterfragen. Die Perspektiven von Menschen mit Behinderungserfahrungen sind dabei sowohl auf der Ebene der Lernenden, als auch der Lehrenden von großer Bedeutung und im Sinne des zu Beginn erwähnten Mottos „Nichts über uns ohne uns“ als

fester Bestandteil einer zukünftigen inklusionsorientierten Erwachsenenbildung zu etablieren.

Der Ansatz einer inklusionsorientierten Hochschullehre macht darüber hinaus aber auch deutlich, dass die Einbeziehung von Erwachsenen mit Behinderungserfahrungen in die Kursleitung inklusiver Erwachsenenbildung eine Qualifizierung voraussetzt, die nicht nur darauf abzielt, sich lediglich als Subjekt mit Behinderungserfahrung zu repräsentieren, sondern darüber hinaus dazu befähigt, sich aktuelle Themen des Inklusionsdiskurses theoriebasiert anzueignen und diese aus eigener Sicht an die Kursteilnehmenden zu vermitteln. Wenn in diesem Kontext Erfahrungswissen in den Inklusionsdiskurs einfließt und dadurch diverse Perspektiven theorie- *und* erfahrungsbasiert vermittelt werden, dürfte damit ein wichtiger Beitrag zur inklusiven Erwachsenenbildung geleistet werden können.

## Literatur

- Alheit, Peter (2014): Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studien zur „neuen deutschen Universität“. In: Ricken, Norbert / Koller, Hans-Christoph / Keiner, Edwin (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden, S. 195–208.
- Brunner, Claudia (2020): Epistemische Gewalt. Wissenschaft und Herrschaft in der kolonialen Moderne. Bielefeld.
- Buchner, Tobias (2022): Ableism Verlernen? Reflexionen zu Bildung und Fähigkeit als Professionalisierungsangebot für Lehrer:innen im Kontext inklusiver Bildung. In: Akaba, Yaliz / Buchner, Tobias / Heinemann, Alisha M.B. / Pokitsch, Doris / Thoma, Nadja (Hrsg.): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen. Wiesbaden, 203–228.
- Castro Varela, Maria do Mar / Dhawan, Nikita (2020): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 3., akt. Aufl. München.
- Dannenbeck, Clemens / Dorrance, Carmen / Moldenhauer, Anna; Oehme, Andreas / Platte, Andrea (Hrsg.) (2016): Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn.
- Dannenbeck, Clemens / Dorrance, Carmen (2016): Da könnte ja jede/r kommen! – Herausforderungen einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung. In: Dannenbeck, Clemens et. al (Hrsg.): Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn, 22–33.
- Goldbach, Anne / Leonhardt, Nico / Staib, Lucia (2020): Partizipative Lernerfahrungen – Sichtweisen zur inklusionsorientierten Erwachsenenbildung im Hochschulbereich. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion, 4. Im Internet: [www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/43](http://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/43) (Stand: 09.09.2022).
- Goldbach, Anne / Hauser, Mandy / Schuppener, Saskia / Leonhardt, Nico.; van Ledden, Hannah / Bergelt, Daniel (2022): Social responsibility in the context of inclusive higher education development – experiences and insights from the perspective of participatory higher education teaching. In: International Journal of Sustainability in Higher Education, Vol. 23, No. 4, S. 799–814.
- Haraway, Donna (2007): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Hark, Sabine (Hrsg.): Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie. 2. akt. und erw. Aufl. Wiesbaden, 305–322.
- Hauser, Mandy / Schuppener, Saskia (2015). Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Hochschule – Entwicklungen in Großbritannien, Irland und Deutschland. In: Teilhabe, 54 (3), 100–106.
- Hauser, Mandy / Schuppener, Saskia / van Ledden, Hannah (2022). Zur Relevanz von Widersprüchen im Kontext akademischer Wissensproduktion für Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion online

[www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/676](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/676) (Stand: 07.09.2022).

- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen.
- Homann, Jürgen / Bruhn, Lars (2020): Wer spricht denn da? Kritische Anmerkungen zum Konzept der Selbstbetroffenheit. In: Brehme, David / Fuchs, Petra / Köbsell, Swantje / Wesselmann, Carla (Hrsg.): Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung. Weinheim und Basel, 24–40.
- Krauthausen R. (2020): Warum ich das Wort „besonders“ nicht mehr hören kann. Im Internet: <https://raul.de/leben-mit-behinderung/warum-ich-das-wort-besonders-nicht-mehr-hoeren-kann/> (Stand: 08.09.2022).
- Leonhardt, Nico / Schuppener, Saskia / Goldbach, Anne (2022): Menschenrecht auf (Hochschul)Bildung – Eine Reflexion ableistischer Ordnungen im Rahmen diversitätssensibler Lehre. In: Leonhardt, Nico / Kruschel, Robert / Schuppener, Saskia / Hauser, Mandy (Hrsg.): Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs – Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim, 259–272.
- Lohrenscheit, Claudia (2015): Das Menschenrecht auf Bildung – ein unabgeschlossener Lernprozess. Im Internet: [www.politechnik.de/p5879/](http://www.politechnik.de/p5879/) (Stand: 23.05.2021).
- O'Brien, Patricia / Bonati, Michelle L. / Gadow, Friederike / Slee, Roger (2019): People with Intellectual Disability Experiencing University Life. Theoretical Underpinnings, Evidence and Lived Experience. Leiden.
- Przytulla, Nicole Viktoria (2021): Exzellent inklusiv. Deutsche Hochschulen zwischen meritokratischer Ideologie und inklusivem Anspruch. Weinheim und Basel.
- Schuppener, Saskia / Goldbach, Anne / Leonhardt, Nico / Langer, Anke / Mannewitz, Karin (2020): Inklusion inklusiv vermitteln: Menschen mit Behinderungserfahrungen als Lehrende an der Hoch-

schule. In: Schneider-Reisinger, Robert / Oberlechner, Manfred (Hrsg.): Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis. Utopien, Ansprüche und Herausforderungen. Leverkusen-Opladen, 108–117.

- Schuppener, Saskia / Schlichting, Helga / Goldbach, Anne / Hauser, Mandy (2021): Pädagogik bei zugeschriebener Geistiger Behinderung. Stuttgart.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien.
- Unger, Hella von (2016): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden.

*Dr. Anne Goldbach  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
Universität Leipzig,  
Erziehungswissenschaftliche Fakultät,  
Institut für Förderpädagogik  
[goldbach@uni-leipzig.de](mailto:goldbach@uni-leipzig.de)*



*Nico Leonhardt  
Wissenschaftlicher Mitarbeiter  
Universität Leipzig,  
Erziehungswissenschaftliche Fakultät,  
Institut für Förderpädagogik  
[nico.leonhardt@uni-leipzig.de](mailto:nico.leonhardt@uni-leipzig.de)*



*Prof. Dr. Saskia Schuppener  
Universitätsprofessorin  
Universität Leipzig,  
Erziehungswissenschaftliche Fakultät,  
Institut für Förderpädagogik  
[schupp@uni-leipzig.de](mailto:schupp@uni-leipzig.de)*



Marleen Kloska / Dörthe Löffler / Wiebke Bretschneider / Mathias Morfeld

## Expertise aus erster Hand

### Wie ein Projekt Inklusion in Sachsen-Anhalt in den Fokus rückt – Inklusive Bildung Sachsen-Anhalt

#### Hintergrund

Vor mehr als dreizehn Jahren wurde das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ der Vereinten Nationen (UN-Behindertenrechtskonvention – UN-BRK) durch Deutschland ratifiziert. Dieses Menschenrechtsübereinkommen betont das Recht auf Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in allen Lebensbereichen und beinhaltet die Verpflichtung zur Einhaltung der aufgeführten Prinzipien und Einzelrechte durch alle staatlichen Stellen in Deutschland (UN 2006). Artikel 24 der UN-BRK erkennt das Recht auf Bildung an, aufgrund dessen für alle Menschen ein inklusives Bildungssystem und lebenslanges Lernen gewährleistet werden müssen (vgl. BGBL 2008, S. 1436).

Insbesondere im pädagogischen Bereich wird seit vielen Jahren intensiv über eine inklusive Praxis diskutiert und geforscht (vgl. Simon/Stolakis 2020, S. 30 f.; Prengel 2014; Heimlich 2013, S. 11–32; Albers 2011; Viernickel et al. 2011). Die Auseinandersetzung mit dem Thema hat aber nicht nur in der Frühpädagogik und in der schulischen Bildung Einzug gehalten, sondern kommt zunehmend auch an Hochschulen und in der Erwachsenenbildung an (vgl. Stolakis et al. 2022). Antworten auf die Fragen, wie und unter welchen Voraussetzungen alle Menschen in das Bildungssystem einbezogen werden können, sind das Ergebnis

substantieller Umbruchprozesse. Nach wie vor steht die praktische Umsetzung gerade im Hochschulbereich noch am Anfang (vgl. Lipowski et al. 2020, S. 10–18; Bretschneider et al. 2020, S. 22–29).

Damit eine inklusive Haltung auf allen Ebenen im Bildungssystem verwirklicht werden kann, braucht es insbesondere Informationen und Wissen aus erster Hand sowie den Austausch und Kontakt mit den jeweiligen Expert:innen. Dies spiegelt auch der Grundsatz der internationalen Bewegung von Menschen mit Behinderungen, an dem sich auch die UN-BRK ausrichtet: „Nichts über uns ohne uns“ (im Original: „nothing about us without us“) wider, welchen auch das Projekt „Inklusive Bildung Sachsen-Anhalt“ verfolgt, das an der Hochschule Magdeburg-Stendal, am Standort Stendal, seit 2018 in eigenen Räumlichkeiten, angesiedelt ist (vgl. Degener 2009, S. 200-219).

Ziel des Projektes ist, zum wertschätzenden und respektvollen Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigungen, zum Vertrauen in ihre umfassenden Kompetenzen und zum Ausbau einer inklusiven Gesellschaft, die allen Menschen gleichberechtigte Teilhabechancen ermöglicht, beizutragen und dies in den Fokus zu setzen. Insbesondere unter dem Gesichtspunkt des Fachkräftemangels ist es für angehende Lehr-, Fach- und Führungskräfte wichtig, dem Thema Inklusion offen gegenüber zu stehen und perspektivisch

einen Beitrag zur Teilhabe am Arbeitsleben für Menschen mit Beeinträchtigung zu leisten. Umgesetzt wurden und werden diese Ziele über die Qualifizierung von Menschen mit so genannten geistigen Beeinträchtigungen zu Bildungsfachkräften. In Sachsen-Anhalt wurden von 2019 – 2022 fünf Bildungsfachkräfte umfassend qualifiziert – nach dem Vorbild des Instituts für inklusive Bildung in Kiel (<https://inklusive-bildung.org/>).

## Qualifizierung zur Bildungsfachkraft für inklusive Bildung

In einem ersten Schritt wurden die 33 Werkstätten für Menschen mit Behinderung (WfMB)<sup>1</sup> in Sachsen-Anhalt über das Projekt und das Ziel – sechs Menschen mit so genannten geistigen Beeinträchtigungen zu Bildungsfachkräften, also Expert:innen in eigener Sache, zu qualifizieren – informiert. Aus 29 eingegangenen Bewerbungen konnten sechs geeignete Teilnehmende ausgewählt werden. Die Auswahl erfolgte dabei nicht anhand vorhandener Kompetenzen, sondern vielmehr anhand der im Bewerbungsschreiben erkennbaren Motivation zur Teilnahme am Projekt.

Die Qualifizierung der zukünftigen Bildungsfachkräfte begann am 04. März 2019 und wurde offiziell nach drei Jahren am 28. Februar 2022 von fünf Personen abgeschlossen. Die Ausbildung verlief entlang eines Modulhandbuches (Vorlage vom Institut für inklusive Bildung aus Kiel), das aus fünf Modulen besteht. Den Abschluss eines jeden Moduls bildete jeweils eine Prüfungsleistung.

Die Module verteilen sich auf den Qualifizierungszeitraum, werden in Form von zum Beispiel Vorträgen, Gesprächsrunden, gemeinsamen Internetrecherchen, Videobeispielen, Arbeitsphasen in Kleingruppen (Plakate und Referate erstellen usw.) an die zukünftigen Bildungsfachkräfte vermittelt und lauten:

- Modul 1: Arbeit und Bildung (1. Halbjahr): Der Aufbau und die Bedeutung von Arbeit und Bildung im Zusammenhang von Beeinträchtigung und Teilhabe an der Gesellschaft.
- Modul 2: Teilhabe (3. Halbjahr): Das Verständnis von Teilhabe, Partizipation und Normalität; grundlegende demokratische Abläufe, Institutionen und Funktionen im Gemeinwesen; Teilhabe an Gesellschaft und Politik und damit zusammenhängende Rechte.
- Modul 3: Praxis der Bildungsarbeit (2., 4. und 5. Halbjahr): Durchführen von Bildungsveranstaltungen z.B. an der Hochschule Magdeburg-Stendal zu den Themen Lebenswelten, Bedarfe und Sichtweisen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Planung, Evaluation und Reflexion der Bildungsarbeit anhand von Reflexionsbögen und Einzel- bzw. Gruppengesprächen.
- Modul 4: Methoden, Instrumente und Techniken der Bildungsarbeit (laufend): Professionelles Auftreten, freies Sprechen, Benutzung von Präsentationsmedien wie Powerpoint, Flipchart oder der Tafel sowie die Erstellung eigener Präsentatio-

<sup>1</sup> Die Abkürzung WfMB steht für die ausgeschriebene Bezeichnung „Werkstatt für Menschen mit Beeinträchtigungen“, in der das „Menschen“ bewusst der Beeinträchtigung vorangestellt wird.

nen, Anleiten von Diskussionen und der Umgang mit kritischen Kommentaren von Teilnehmenden.

- Modul 5: Abschluss – Selbstständige Bildungsarbeit (6. Halbjahr): Intensives Üben im Vorbereiten, Durchführen und Reflektieren von Bildungsveranstaltungen im gesamten letzten Halbjahr. Die finale Abschlussprüfung beinhaltet das Erarbeiten einer fiktiven Bildungsveranstaltung, die Erstellung eines Seminarablaufplanes zu einem selbst gewählten Veranstaltungsthema mit selbst gewählten Inhalten und Methoden und die Präsentation des geplanten Seminarablaufes vor den Prüfer:innen. Das Prüfungskomitee besteht dabei aus der Qualifizierungsleitung, der Projektkoordination und der Projektleitung.

Jedes dieser Module bündelt und bearbeitet spezifische Lerninhalte in sogenannten Bausteinen. Diese sind vielfältig und bauen aufeinander auf, müssen aber dennoch flexibel nach dem Prinzip der Lebensweltorientierung auf die Interessen der Gruppe zugeschnitten werden. Es bestand demnach kein Anspruch auf die Vermittlung aller Lerninhalte. Die Inhalte der Modulbausteine waren jeweils mit Lernzielen verknüpft. Es galt, die im Modulhandbuch formulierten Lehrziele mit den Handlungszielen der Qualifizierungsteilnehmenden abzustimmen und mithilfe der Frage nach dem Warum in eine Beziehung zueinander zu setzen. In einem didaktischen Dreieck entstanden durch Interaktion und Kommunikation so gemeinsame Lernziele (vgl. Schilling 2013, S. 68ff.).

Den Kern der Qualifizierung bildet das Praxismodul (Modul 3). Hier wurden die Teilnehmenden schrittweise an ihre neue Rolle als Bildungsfachkraft herangeführt. Im 14-tägigen Rhythmus bereiteten sie als Gruppe über ein Semester hinweg ein eigenes praxisorientiertes Seminar für Studierende an der Hochschule Magdeburg-Stendal vor und führten dieses durch. Die einzelnen Bausteine des dritten Moduls gewannen im Laufe der Ausbildung an theoretischer Komplexität: Zunächst stand die eigene Lebenswelt im Mittelpunkt, dann wurde der Bezugsrahmen sukzessive vergrößert, und er entwickelte sich über gesellschaftliche Kontexte der eigenen Lebenswelt hin zu aktuellen wissenschaftlichen Diskursen von Behinderung. So gestalteten die Qualifizierungsteilnehmenden im Verlauf ihrer Ausbildung in Kooperation mit dem Projektleiter des Projekts „Inklusive Bildung Sachsen-Anhalt“, Prof. Dr. Matthias Morfeld, an der Hochschule ein Seminar mit dem Titel „Lebenswelten“, welches seither als Fortsetzung des ersten praxisorientierten Seminars in jedem Semester stattfindet. Im zweiwöchigen Rhythmus werden abwechselnd theoretische Inhalte von Prof. Dr. Matthias Morfeld und lebenspraktische Inhalte durch die Bildungsfachkräfte vermittelt.

Das vierte Modul setzte sich mit der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen auseinander, die die Qualifizierungsteilnehmenden zur selbständigen Bildungsarbeit befähigten. Dieses Modul wurde über die gesamte Ausbildungsdauer fortlaufend vermittelt. Seine Inhalte umfassten das Erlernen, Einüben und Anwenden von Planungs-, Erarbeitungs- und Vermittlungskompetenzen, die für eine erfolgreiche Bildungsarbeit nötig sind.

Schließlich wurden im Abschlussmodul das erlernte Wissen und die erlernten Kompetenzen geprüft. Die jeweils schriftlichen Prüfungen erfolgten nach dem vierten Halbjahr (Zwischenprüfung) bzw. nach dem sechsten Halbjahr (Abschlussprüfung). Die Organisation individuell adäquater Prüfungsbedingungen wurde für alle Teilnehmenden im Projekt im Sinne eines Nachteilsausgleiches durch die Qualifizierungsleitung sichergestellt. Unter anderem konnte zwischen schriftlichem oder mündlichem Absolvieren der Prüfung gewählt werden, die Prüfungsdauer verlängert werden oder die Fragestellungen umformuliert werden.

## **Lehre durch Bildungsfachkräfte für inklusive Bildung**

Mit dem Bestehen der mündlichen und schriftlichen Abschlussprüfung endete die dreijährige Qualifizierungsphase. Seit dem 01. März 2022 lehren fünf Menschen mit sogenannten geistigen Beeinträchtigungen als Bildungsfachkräfte hauptsächlich an der Hochschule Magdeburg-Stendal; aber auch in externen Bildungsveranstaltungen an Universitäten und öffentlichen Einrichtungen – dazu zählen z.B. die Kunsthochschule Burg Giebichenstein Halle, die Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, die Polizeiinspektion Stendal, das Landratsamt in Stendal sowie die Agentur für Arbeit in Halle.

Die Anfänge ihrer Bildungsarbeit machten die Bildungsfachkräfte bereits im zweiten Qualifizierungshalbjahr. Im sogenannten „Lebenswelten“-Seminar begegneten und begegnen die Bildungsfachkräfte den Studierenden wiederkeh-

rend in jedem Semester als Expert:innen in eigener Sache und vermitteln einen praxisorientierten Seminarinput zum Thema *Leben mit Beeinträchtigung*. Sie tauschen sich dabei auf Augenhöhe zu lebenspraktischen Erfahrungen mit den Studierenden aus und behandeln dabei Themen wie die eigene Bildungsbiographie, Freizeitangebote und Hobbies sowie die Arbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt und vergleichend dazu in einer WfMB. Ziel einer jeden Seminarreihe ist es, den Studierenden Kompetenzen zu vermitteln, die sie für die Bedarfe von Menschen mit Beeinträchtigungen und die Chancen der Inklusion sensibilisieren. Oft haben die Seminarteilnehmenden noch keine Erfahrungen mit Menschen mit diversen Beeinträchtigungen gemacht. Das Besondere an diesem Konzept ist, dass sich die Bildungsveranstaltungen an Menschen richten, die oft in Berufen tätig sind oder tätig werden wollen, die die Lebensbereiche u.a. von beeinträchtigten Menschen mitgestalten. Die Lehrpersonen – die Bildungsfachkräfte – sind hingegen Menschen mit Beeinträchtigungen, die an dieser Stelle als Expert:innen in eigener Sache über ihre eigenen Lebenswelten am besten Bescheid wissen und deshalb beteiligt und gehört werden müssen. Die Vision ist, zukünftig auf Augenhöhe miteinander zu kommunizieren und mit den Personen zu sprechen, die die einschlägige Expertise haben, statt über sie zu sprechen, ohne sie angehört/einbezogen zu haben.

Die Bildungsfachkräfte bieten ihr Spezialwissen aber nicht nur in eigenen Veranstaltungen an, sondern fungieren z.B. auch als Gastdozent:innen oder Co-Teacher:innen in bereits bestehenden Lehrveranstaltungen von Professor:innen

oder Dozierenden der verschiedenen Hochschulen in Sachsen-Anhalt. Auch sind die Bildungsfachkräfte auf Tagungen, Konferenzen oder anderen Veranstaltungen vertreten, die sich mit der Etablierung inklusiver Strukturen und der Gleichberechtigung sowie der Verbesserung der Teilhabechancen von Menschen mit Beeinträchtigung auseinandersetzen.

### **Arbeitsalltag**

Die Auseinandersetzung mit diesen Themen macht einen großen Teil der Arbeit als Bildungsfachkraft aus. In Phasen, in denen keine Bildungsveranstaltungen stattfinden, informieren sich die Bildungsfachkräfte über den aktuellen Inklusionsdiskurs und diskutieren einschlägige Themen in der Gruppe. Dabei entstehen wiederum Ideen für weitere Seminarthemen, aus denen gemeinsam weitere Angebote zum Thema Inklusion entwickelt werden.

Im barrierefreien Seminarraum am Hochschulstandort Stendal verfügt jede Bildungsfachkraft über einen an die persönlichen Bedarfe angepassten Computerarbeitsplatz. Besonders zu nennen sind; ein vollausgestatteter Blindenarbeitsplatz einschließlich eines Brailleschrift-Druckers, eines Leseegerätes, einer Braillezeile und spezieller blindenspezifischer Software, höhenverstellbare und unterfahrbare Schreibische sowie ausreichende und farblich gekennzeichnete Ablagen, Schübe und Ordnersysteme, um die übersichtliche Ablage und Organisation von eigenen Arbeitsmaterialien und Unterlagen zu erleichtern. Hier bedarf es regelmäßiger Unterstützung, um alles rückblickend noch einmal zu sortieren und sich wieder-

rum gut auf die kommende Woche vorbereiten zu können. Weiterhin dient ein Whiteboard im Seminarraum dazu, die anstehenden Termine der aktuellen und der kommenden Woche mit Hilfe von laminierten Karten zu visualisieren. Für eine Bildungsfachkraft, die seit dem vierten Lebensjahr blind ist, wurden außerdem alle dort angebrachten Karten mit Brailleschrift bedruckt.

### **Bildungsveranstaltungen**

Regelmäßig werden anstehende Seminarreihen und Einzelveranstaltungen besprochen. Dabei werden Termine, Zeitfenster und Veranstaltungsorte zum jeweiligen Veranstaltungsthema gemeinsam mit den Bildungsfachkräften geklärt und mitunter auch persönliche Befindlichkeiten diskutiert. In der Regel nehmen an einer Veranstaltung immer zwei Bildungsfachkräfte teil. Das sogenannte „Tandem“ wird nach den individuellen Interessen und Kompetenzen der Bildungsfachkräfte abgestimmt. So wird sichergestellt, dass keine Bildungsfachkraft sich im Thema unwohl oder unsicher fühlt. Dabei müssen Besonderheiten wie Gedächtnisstörungen, Orientierungs- und Konzentrationsschwäche, Lese- und Rechtschreibschwäche, zeitlich exakte Planungen zur Unterstützung autistischer Besonderheiten, soziale oder spezifische Ängste, körperliche Befindlichkeiten bei langen Anfahrten bzw. örtlich vorhandenen Barrieren individuell bedacht und berücksichtigt werden. Die Rücksichtnahme auf die spezifischen Bedarfe ist eine Gelingensbedingung inklusiver Arbeit. Die Bedarfe werden dabei im Vorfeld der Veranstaltung abgesprochen und

die individuellen Bedürfnisse von den Bildungsfachkräften selbst geäußert. Das aufeinander Achten und das Mitdenken individueller Besonderheiten schafft eine Willkommenskultur, die den Menschen mit sogenannten geistigen Beeinträchtigungen das Gefühl vermittelt, sich erfolgreich im Arbeitsleben verorten zu können und sich dort verstanden zu fühlen.

In Vorbereitung auf themenspezifische Einzelveranstaltungen wird das Thema in der Gruppe bzw. im eingeplanten Tandem behandelt und Bekanntes dazu aus vorherigen Veranstaltungen wiederholt. Als Arbeitsauftrag recherchieren die Bildungsfachkräfte im Internet zum aktuellen thematischen Diskurs und tragen dies in schriftlicher Form zusammen. Anschließend wird gemeinsam mit dem/der Tandempartner:in und der pädagogischen Assistenz abgestimmt, was davon in die zu planende Veranstaltung einfließen kann. Es wird dann gemeinsam ein zeitlicher und inhaltlicher Ablaufplan für die Veranstaltung erarbeitet, der die Beiträge der Bildungsfachkräfte, den zeitlichen Rahmen, die Art der Präsentation und die jeweils benötigten Materialien enthält. In einer finalen Durchsprache wird inhaltlich, zeitlich oder sprachlich nachjustiert, um für alle Bildungsfachkräfte gute Voraussetzungen zur Gestaltung ihrer Beiträge zu gewährleisten.

Jede Bildungsveranstaltung(-reihe) beginnt mit einem kurzen einführenden Bericht zur Arbeit des sich in Gründung befindenden „Kompetenzzentrums Inklusive Bildung Sachsen-Anhalt“ (KIB).

Einzelveranstaltungen beinhalten grundsätzlich einen theoretischen Einstieg ins Thema. Den Hauptteil bilden die persönlichen Berichte der Bildungsfachkräfte, die methodisch und didaktisch nach eigenen Präferenzen geplant und gestaltet werden können. Dabei wird hauptsächlich zwischen persönlichen Vorträgen, Power-Point-Präsentationen, Fotos, kurzen Videos, Diskussionsrunden oder gemeinsamen Auflockerungsübungen zum Thema entschieden. Diese regen im weiteren Verlauf zum Austausch mit den Seminarteilnehmenden an. Oft entstehen daraufhin Gespräche, die die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Leben von Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen deutlich machen.

Ein besonderer Bestandteil der Bildungsarbeit sind die Selbsterfahrungsübungen, die angelehnt an die „Barribox“<sup>2</sup> dem Verstehen von Barrieren und dem Kennenlernen verschiedener Beeinträchtigungen dienen. Im Repertoire des Projektes befinden sich neben Montessori-Lernmaterialien u.a. auch ein Rollstuhl, Krücken, Blindenstöcke, Dunkelbrillen, Ohrstöpsel und Kopfhörer, Gewichtsmanschetten für Arme und Beine, Kommunikationsübungen, Gefühlsbälle und -karten und verschiedene Arbeitsblätter. Das Ziel der Selbsterfahrungsübungen ist es, sichtbare Beeinträchtigungen (körperliche und Sinnesbeeinträchtigungen) und unsichtbare Beeinträchtigungen (psychische und kognitive Beeinträchtigungen) zu simulieren und die damit verbundenen Barrieren für die Seminarteilnehmenden

<sup>2</sup> „Barriboxen“ wurden vom Projekt ‚Barrierefreie Schule‘ initiiert. Die Kisten sind themenspezifisch gefüllt mit Materialien zum Anschauen, Ausprobieren und Verstehen und dienen der Sensibilisierung für verschiedene Barrieren und zum Kennenlernen verschiedenster Beeinträchtigungen. Sie sind nicht käuflich zu erwerben, können aber bei verschiedenen Stellen ausgeliehen werden. <https://barrierefreie-schule-sh.de/barriboxen.html> (Stand: 18.07.2022)

erlebbar und einführend nachvollziehbar zu machen (siehe Kapitel „Wirkung inklusiver Lehre“).

Die Bildungsfachkräfte werden zu Veranstaltungen durch eine pädagogische Fachkraft begleitet. Sie unterstützt beim Zusammenstellen der Materialien und bei der Anreise zu Terminen, die nicht in den Räumlichkeiten der Hochschule stattfinden. Des Weiteren leistet sie Hilfestellung bei der Einrichtung des Seminarraumes und der Bereitstellung aller Präsentationsmaterialien, bei der Einhaltung des zeitlichen Rahmens und gelegentlich bei fachlichen Fragen. Dozierende sind dabei immer die Bildungsfachkräfte selbst, die pädagogische Begleitung steht unterstützend im Hintergrund. Dies ist anfangs für einige Studierende bzw. Seminarteilnehmende neu und verwirrend, wird im Laufe der Veranstaltung bzw. des Semesters aber für alle immer selbstverständlicher.

Diese Art der praxisbezogenen Bildungsarbeit wurde bisher stets für beide Seiten als sehr inspirierend und bereichernd erlebt. In Nachbesprechungen in der Gruppe und bei der Auswertung von Evaluationsbögen, die am Ende einer jeden Veranstaltung an die Teilnehmenden herausgegeben werden, reflektieren die Bildungsfachkräfte gemeinsam die Anregungen. Dies dient dazu, nachfolgende Veranstaltungen stetig in Angebot und Methodik zu optimieren. Oft spiegeln Teilnehmende, dass sie gern mehr Zeit für persönliche Gespräche und individuelle Nachfragen gehabt hätten. Vor allem Teilnehmende, die erstmalig persönlich mit Menschen mit Beeinträchtigungen in den Austausch treten, machen sehr wertvolle Erfahrungen für ihre persönliche und vor allem berufliche Weiterentwicklung. Sie erkennen Inklusion als wichtige

gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Dabei ist es sowohl für die Bildungsfachkräfte als auch für die Seminarteilnehmenden immer wieder aufs Neue bezeichnend, wie wenig Kontakt und Austausch zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen bisher im Alltag, im Arbeitsleben und in der Schulausbildung besteht. Für die Bildungsfachkräfte selbst und für das gesamte Team des Projektes „Inklusive Bildung Sachsen-Anhalt“ ist dieses Feedback immer wieder Ansporn für eine stetige Weiterentwicklung der Themen, Angebote und Materialien und Grund für die vom Ministerium für Wissenschaft, Energie, Klimaschutz und Umwelt des Landes Sachsen-Anhalt finanzierte Verstetigung des Projektes in Form der Gründung des „Kompetenzzentrums Inklusive Bildung Sachsen-Anhalt“ an der Hochschule Magdeburg-Stendal.

## Wirkung inklusiver Lehre

Eigene Beobachtungen zeigen, dass die Präsenz der Bildungsfachkräfte v.a. im Hochschulkontext vielerlei Wirkung zeigt. Zum einen hat die Lehre der Bildungsfachkräfte einen positiven Einfluss auf die inklusive Haltung der Studierenden, Hemmschwellen im Umgang miteinander werden abgebaut, Sensibilisierungen zur Wahrnehmung von Barrieren auf dem Campus, in den Gebäuden, bei Veranstaltungen und Angeboten finden auf Seiten der Student:innen statt. Und zum anderen nehmen sich die Bildungsfachkräfte in ihrer neuen Rolle als Dozierende verändert wahr. Sie erleben Respekt, Anerkennung und Selbstbestimmung auf dem Campus.

Die Beobachtungen decken sich auch mit den Ergebnissen des partizipativen Forschungsprojekts „ParLink – Partizipative Lehre in einer inklusionssensiblen Hochschule“ der Universität Leipzig und der Technischen Hochschule Köln. Die partizipativen Forschungsteams, die u.a. auch aus erfahrenen Bildungsfachkräften des Instituts für Inklusive Bildung in Kiel bestanden, untersuchten dabei, inwieweit sich die Lehre der Bildungsfachkräfte sowohl auf sie selbst, als auch auf die Studierenden, die an den entsprechenden Lehrangeboten teilnahmen, auswirkte (ParLink 2021).

Bereits während der Ausbildungsphase zeigte sich deutlich, dass die Arbeit als Gruppe an einem „gemeinsamen Ziel“ – dem Erwerb des Abschlusses als Bildungsfachkraft – einen deutlichen Zuwachs an sozialen Kompetenzen förderte. Der Beginn der Bildungsarbeit und die zunehmende Professionalisierung der Bildungsfachkräfte als Lehrende stellte das Team vor neue und besondere Herausforderungen. Bereits in der Vorbereitung auf eine Bildungsveranstaltung müssen sich die Tandempartner:innen zu entsprechenden Themen und Aufgaben gut absprechen und sich darauf verlassen können, dass der/die jeweilige Partner:in sich in der kommenden Veranstaltung auch an die Absprachen hält. Des Weiteren erfordert die gemeinsame Lehre ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen und das Wissen über die Stärken und Schwächen des/der jeweils anderen Bildungsfachkraft. Aus Gesprächen mit den Bildungsfachkräften wird deutlich, dass diese Form der Zusammenarbeit ein Lernprozess war und ist, da die für sie zuvor üblichen individuellen Arbeitsprozesse in der Werkstatt für Menschen

mit Beeinträchtigung kaum Einfluss auf die Arbeitsschritte der Kolleg:innen hatten. Sie arbeiteten vorher demnach – diametral zur Tätigkeit der Bildungsfachkraft – unabhängig voneinander und ohne dass das eigene Handeln einen Einfluss auf die Gesamtgruppe hatte. Auch in der hochschulischen Lehre ist das Auftreten mehrerer Dozierender gleichzeitig eine Seltenheit, vielmehr übernimmt eine Einzelperson die Lehre und ist in ihrer Lehre unabhängig.

Die „besondere“ Lehrtätigkeit der Bildungsfachkräfte definiert sich vor allem über das gemeinsame Wissen über einen Themenbereich. Dieses Expert:innenwissen über beeinträchtigungsspezifische Themen haben nur die Bildungsfachkräfte, weshalb sich allein darin ein Gruppenzusammenhalt und das Verständnis für die Kolleg:innen begründen lässt.

Diese Weitergabe von Erfahrungswissen stellt im Hochschulkontext ein Novum dar, geht es doch in der hochschulischen Lehre vorrangig um die Weitergabe von theoretischem Wissen (vgl. ParLink 2021). Die an Bildungsveranstaltungen mit den Bildungsfachkräften Teilnehmenden profitieren in besonderer Weise davon, da durch die Schilderung von persönlichen Eindrücken und durch Berichte über das eigene Leben ganz andere Lern- und Sensibilisierungsprozesse angeregt werden können, als durch Texte aus einem Lehrbuch oder theoretische Darstellungen eines/r Lehrenden. Das Reflektieren individueller Lebensentwürfe und das Befassen mit der eigenen Biographie ermöglichen es den Teilnehmenden, sowohl die Rolle als Lernende, aber auch als einfühlende Individuen einzunehmen. Vor allem für Studierende

haben die Inhalte ihrer Ausbildung einen maßgeblichen Einfluss auf ihre berufliche Praxis und auf ihre professionelle, aber auch persönliche Haltung. Die Aufgabe der Hochschule – und die des KIBs – muss sein, ihre Abgänger:innen für Inklusion zu sensibilisieren und so angehende Fach- und Führungskräfte für den Einsatz für Chancengleichheit und Partizipation zu aktivieren.

Dass vor allem die Vermittlung von Erfahrungswissen von den Teilnehmenden der Bildungsveranstaltungen als prägend und nachhaltig empfunden werden, zeigen die Daten der nach den Veranstaltungen herausgegebenen Evaluationsbögen. Für die Bildungsfachkräfte nimmt die persönliche Expertise einen hohen Stellenwert ein. Sie haben einen – ihre Beeinträchtigung betreffend – einzigartigen Sachverstand und erkennen die hohe Relevanz der eigenen Biographie für den Lernprozess der Seminarteilnehmenden. Die sehr persönlichen Inhalte und Erfahrungen geben den Bildungsveranstaltungen einen offenen und aufgeklärten Charakter, was sich u.a. von der Anonymität größerer Vorlesungen unterscheidet. Es wird ein Gefühl des „Miteinanders“ erzeugt, was den Teilnehmenden so aus vorherigen Bildungsveranstaltungen kaum bekannt gewesen sein dürfte. Im Verlauf der Seminare entstehen sehr offene Verhältnisse, die sich mit den sonst eher hierarchischen Verhältnissen zwischen Dozierenden und Lernenden kaum vergleichen lassen.

Zusätzlich zum Expert:innenwissen geben die Bildungsfachkräfte in ihren Bildungsveranstaltungen außerdem einen kleinen Anteil an theoretischem Wissen sowie „Wissen durch Erleben“ weiter. Letztere Wissensform, zu der die

an die „Barribox“ angelehnten Selbst-erfahrungsübungen zählen, sensibilisiert in besonderem Maße. Durch das „Hineinversetzen“ in eine behindernde Situation – z.B. mit dem Rollstuhl einen Raum nicht befahren zu können oder die Räumlichkeiten aufgrund von Blindheit gar nicht erst zu finden – spüren die Seminarteilnehmenden im Selbstversuch, auf welche Alltagsbarrieren Menschen stoßen können. Vor allem Studierende berichteten, dass sie durch diese Übungen zunehmend auf ihre Umwelt achten und u.a. bauliche Gegebenheiten kritischer betrachten und hinterfragen. Auch seien dadurch die eigenen Bemühungen gestiegen, das persönliche Umfeld barriereärmer zu gestalten. Eine Studierende berichtete z.B., ihr Fahrrad jetzt nur noch in dafür vorgesehene Fahrradständer zu stellen und nicht mehr auf dem Weg abzustellen, um so keine zusätzliche Hürde für Menschen mit Sehbehinderungen zu schaffen. Die Lehre der Bildungsfachkräfte macht demnach Barrieren sichtbar und somit abbaubar oder vermeidbar (vgl. ParLink 2021).

Aber auch der theoretische Anteil in Bildungsveranstaltungen wird von den Seminarteilnehmenden sehr geschätzt. Gerade in hochschulischer Lehre ist Theoriewissen besser „greifbar“ und lässt sich besser verschriftlichen und so – mit Bezug auf Prüfungsleistungen – jederzeit wieder abrufen. Die theoretischen Rahmungen von Inklusion (dazu zählen u.a. die UN-BRK, das SGB IX/Bundesteilhabegesetz, Definitionen von Behinderung u.v.m.) werden in vereinfachter Form von den Bildungsfachkräften vorgetragen. Die Beantwortung spezifischer Fragestellungen der Teilnehmenden oder das Vortragen komplizierter Gesetzestexte

übernimmt die pädagogische Assistenz. Die Seminarteilnehmenden erkennen aber an, dass Menschen mit Beeinträchtigungen relevante Inhalte vermitteln können. Sie entsprechen fortan nicht nur dem Stereotyp von Menschen mit Beeinträchtigung, deren Weg nach der Sonderschule direkt in die WfMB führt, sondern manifestieren eine neue Sichtweise – sie sind anerkannte Dozierende an Weiterbildungseinrichtungen.

## Ausblick

Mit dem Projekt „Inklusive Bildung Sachsen-Anhalt“ wurde ein wichtiger Grundstein für die Etablierung einer inklusiven Kultur an den Hochschulen im Land und darüber hinaus gelegt. Die geplante Verstärkung in Form des „Kompetenzzentrums Inklusive Bildung Sachsen-Anhalt“ ist ein weiterer wichtiger Schritt, um langfristig eine inklusive Haltung bei Studierenden, aber auch Dozierenden und in der Hochschulverwaltung des Landes zu kreieren. Die enge Kooperation mit verschiedenen Akteuren, wie dem Landesbehindertenbeauftragten von Sachsen-Anhalt, Special Olympics Deutschland in Sachsen-Anhalt e.V., dem örtlichen Teilhabemanagement verschiedener Landkreise und den Mitarbeitenden der Ergänzenden unabhängigen Teilhabeberatung (EUTB) ist ein wichtiger Baustein, um dem Ziel, eine inklusivere Gesellschaft zu formen, näher zu kommen. Mit der Qualifizierung der Bildungsfachkräfte ist es dem Land Sachsen-Anhalt nicht nur gelungen, fünf Menschen mit so genannten geistigen Beeinträchtigungen einen Arbeitsplatz an einer Hochschule – und somit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt – zu vermitteln,

sondern es wurde dem Recht auf Bildung (Artikel 24) und dem Recht auf Arbeit und Beschäftigung (Artikel 27) der UN-BRK Rechnung getragen. Das Ziel muss jetzt sein, öffentliche Institutionen, Firmen und angehende Fach- und Führungskräfte zu erreichen, die sich der Arbeit für eine inklusive Gesellschaft verschrieben haben, um so eine Multiplikator:innen-Wirkung zu erzielen. Denn Inklusion ist kein in sich geschlossener Zustand, den es zu erreichen gilt, sondern vielmehr ein fortwährender Prozess, der der Mitarbeit aller gesellschaftlichen Instanzen bedarf.

## Literatur

- Albers, Timm (2011): Inklusion in den frühpädagogischen Studiengängen. Zeitschrift für Inklusion, 5, Nr. 3.
- Bretschneider, Wiebke / Wowarra, Claus / Kloska, Marleen / Morfeld, Matthias (2020): Inklusive Bildung Sachsen-Anhalt (InBiST) – Rechtliche Grundlagen und praktische Umsetzung in der Qualifizierung. RP Reha 4/2020, S. 22–29.
- Degener, Theresia (2009): Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB), 57, H. 2, S. 200–219.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2022): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin. Im Internet: [www.institut-fuer-menschenrechte.de/das-institut/monitoring-stelle-un-brk/die-un-brk](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/das-institut/monitoring-stelle-un-brk/die-un-brk) (Stand: 09.08.2022).
- Heimlich, Ulrich (2013): Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.). Inklusive Bildung professionell gestalten - Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen (S. 11-32). New York.
- Inklusive Bildung Sachsen-Anhalt (2018): Expertise von Menschen mit Behinderungen in eigener Sache. Stendal. Im Internet: <https://sachsen-anhalt.inklusive->

[bildung.org/de/startseite-sachsen-anhalt](https://bildung.org/de/startseite-sachsen-anhalt)  
(Stand: 09.08.2022).

Institut für Inklusive Bildung (2018) – Kiel:

Im Internet: <https://inklusive-bildung.org/>  
(Stand: 09.08.2022)

Lipowski, Inga / Batz, Victoria / Herzog,  
Michael / Morfeld, Matthias (2020): Digitalisierung als Unterstützer der Inklusion in der beruflichen Bildung. Evaluationsergebnisse aus dem Modellunterricht des IKKE-Projektes. RP Reha 4/2020, S. 10-18.

ParLink (2021): Ergebnis- und Erfahrungspool des ParLink Forschungsprojektes. Köln. Im Internet: [www.partizipative-lehre.de](http://www.partizipative-lehre.de)  
(Stand: 09.08.2022).

Pregel, Annedore (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WiFF Expertise. 2. Aufl. München: Deutsches Jugendinstitut.

Schilling, Johannes (2013): Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit. Grundlagen und Konzepte. 6., aktual. Aufl. mit 41 Abbildungen, 5 Tabellen und 153 Lernfragen. München u.a.

Simon, Eric / Stolakis, Anja (2020): Die inklusive Haltung in der Frühpädagogik – Forschungsergebnisse zur Diskussion eines relevanten Begriffs. RP Reha 4/2020, S. 30-36.

Stolakis, Anja / Simon, Eric / Hohmann, Sven / Sterdt, Elena / Morfeld, Matthias / Borke, Jörn / Schmitt, Annette (2022): Inklusive Praxis in der Kita: Lehr- und Lernmaterialien für die Kindheitspädagogik. Weinheim (eingereicht).

Viernickel, Susanne / Nentwig-Gesemann, Iris / Harms, Henriette / Richter, Sandra / Schwarz, Stefanie (2011): Profis für Krippen. Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Freiburg.

*Dr. Wiebke Bretschneider*  
*Geschäftsführung,*  
*Kompetenzzentrum*  
*Inklusive Bildung Sachsen-Anhalt*  
*Hochschule Magdeburg-Stendal*  
[wiebke.bretschneider@h2.de](mailto:wiebke.bretschneider@h2.de)



*Marleen Kloska*  
*Pädagogische Leitung,*  
*Kompetenzzentrum*  
*Inklusive Bildung Sachsen-Anhalt*  
*Hochschule Magdeburg Stendal*  
[marleen.kloska@h2.de](mailto:marleen.kloska@h2.de)



*Dörthe Löffler*  
*Bildungskoordination,*  
*Kompetenzzentrum*  
*Inklusive Bildung Sachsen-Anhalt*  
*Hochschule Magdeburg-Stendal*  
[doerthe.ioeffler@h2.de](mailto:doerthe.ioeffler@h2.de)



*Prof. Dr. Matthias Morfeld*  
*Wissenschaftliche Leitung,*  
*Kompetenzzentrum Inklusive Bildung Sachsen-Anhalt*  
*Professur „System der Rehabilitation“,*  
*FB Angewandte Humanwissenschaften*  
*Hochschule Magdeburg-Stendal*  
[matthias.morfeld@h2.de](mailto:matthias.morfeld@h2.de)



*Amund Schmidt / Liane Neubert*

## Erwachsenenbildung Inklusiv

### Zehn Gedanken zur Kunst des Lehrens und Lernens

Vor fünf Jahren wurden wir im Anschluss an einen Fachtag der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. (GEB) gebeten, kurz und prägnant unsere Erfahrungen und Erkenntnisse in der inklusiven Erwachsenenbildung in Berlin darzustellen. Dabei sind uns zehn Gedanken zum Lehren und Lernen in der inklusiven Erwachsenenbildung deutlich geworden, die unseres Erachtens für eine gelingende Umsetzung grundlegend sind. Diese Erfahrungen und Erkenntnisse sind Ergebnisse eines sich dynamisch entwickelnden, inklusiven Bildungsangebots in Berlin. Bei der Berliner Initiative ERW-IN (Erwachsenenbildung Inklusiv)<sup>1</sup> gibt es seit 2010 die klare Zielstellung, Menschen, insbesondere mit kognitiven Beeinträchtigungen, bei Angeboten der allgemeinen Erwachsenenbildung mit in den Blick zu nehmen und einzubeziehen. Hierbei lernten wir auch von bereits bestehenden Initiativen und Aktionen in anderen Orten und Regionen und gestalten seitdem zusammen mit Kooperationspartnern einen für die Stadt Berlin passenden Weg.

Jetzt, fünf Jahre nach der Formulierung dieser Gedanken und einem stetig wachsenden ERW-IN Bildungsangebot wollen wir die Gelegenheit nutzen, die in der Bildungspraxis zur Anwendung gebrachten zehn Prinzipien auf den Prüfstand zu stellen.

### Verständnis von Inklusion

Zu Beginn des ERW-IN-Projekts waren wir gezwungen, das zu dieser Zeit noch relativ neue Leitbild der Inklusion in Bezug auf die allgemeine Erwachsenenbildung programmatisch und konkret zu definieren. Ohne ein klares Begriffsverständnis in diesem Themenbereich wären die Projekt-Schritte unklar und beliebig geblieben. Der Slogan „Jedes Bildungsangebot für alle“ erschien uns in der Praxis mit den realen Voraussetzungen nicht umsetzbar und für die Lernenden nicht gewinnbringend. Stellen Sie sich einen Englisch-Kurs vor, der tatsächlich für Alle geplant und durchgeführt werden soll – Sie müssten den Menschen mit komplexer Behinderung, der nicht lesen und schreiben kann, den Menschen mit Sehbehinderung, Hörbehinderung, den Menschen mit psychischer Beeinträchtigung, den Menschen ohne Behinderung und andere Zielgruppen schon in der Planung und Organisation „mitdenken“. Für eine sinnvolle und effiziente didaktische bzw. personelle Planung sowie für die darauf basierende Kursdurchführung sind die zu erwartenden Bedarfe und Ressourcen der tatsächlich Teilnehmenden maßgeblich.

Besonders anspruchsvoll ist die bedarfsgerechte Organisation von adäquaten Bildungsangeboten, bei denen Men-

<sup>1</sup> ERW-IN ist ein Gemeinschaftsprojekt der 12 Berliner Volkshochschulen und der Lebenshilfe Bildung gGmbH.

**Verständnis von Inklusion** 1

Das oft anzutreffende Verständnis von Inklusion ist, bestimmte Zielgruppen, z.B. Menschen mit spezifischen Behinderungsformen in Bildungsveranstaltungen einzubeziehen. Dementsprechend sollen die Veranstaltungen „inklusiv“ geplant und durchgeführt werden. Dabei wird von Gruppen mit bestimmten Behinderungsformen ausgegangen, also eine Zielgruppenperspektive eingenommen. Für eine gelingende Inklusion in der allgemeinen Erwachsenenbildung ist es aus unseren Erfahrungen heraus jedoch sinnvoller, von den individuellen Bedarfen und Interessen der Teilnehmenden auszugehen. Das betrifft das Sprachniveau, das Lerntempo, das Abstraktionsniveau und anderes. Das generalisierende Behinderungs-Label tritt damit in den Hintergrund. 

© Liäne Neubert, Amund Schmidt



schen mit kognitiven Beeinträchtigungen teilnehmen, da hier ein Unterstützungsangebot, beispielsweise die Bereitstellung von kommunikativen oder räumlich-barrierefreien Hilfsmitteln nicht ausreicht. Planung, Organisation und Didaktik von inklusiven Bildungsangeboten müssen Lernprozesse befördern, die das Verstehen weniger durch Nachdenken und Reflexion, sondern mehr durch Erleben und Spüren ermöglicht. Ausgehend davon ist es uns wichtig, eine Lernsituation zu schaffen, die zum spezifischen Bedarf von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung passt: kleine Gruppengröße, angepasstes Lerntempo, verständliche Kommunikation. Wenn diese Faktoren berücksichtigt werden und potentielle Teilnehmende das Angebot auch so verstehen, kann die Auswahl eines Kurses interessengeleitet und inhaltsbezogen erfolgen. Das Label „Behinderung“ ist dann nicht mehr notwendig. Damit sind das Thema und die bedarfsgerechte Lernkultur als Kriterien für die Kursauswahl ausschlaggebend. Das bedeutet aber nicht zwingend, dass jeder Kurs inklusiv im Sinne von „Menschen mit und ohne

Behinderung lernen gemeinsam“ ist. Die Teilnehmenden und nicht die Planenden des Angebots entscheiden, ob ein Kurs nach diesem Maßstab inklusiv wird. Die Aufgabe der allgemeinen Erwachsenenbildung ist es, Inklusion zu ermöglichen, nicht, sie herzustellen.

## Match von Erwartungen und Angebot

Denken Sie bei Inklusion auch sofort an „Binnendifferenzierung“? Die Kursleitung bereitet den Kurs vor, hat einen Plan und basierend auf Erfahrungen und jeweiligem Auftraggeber eine Vorstellung von den Teilnehmenden. Beim Kennenlernen der Teilnehmenden zu Kursbeginn trifft sie dann jedoch auf unterschiedliche Lernmotive, kognitive und sprachliche Kompetenzen, verschiedene Erfahrungsschätze und Wissensstände und muss das alles mit ihrer didaktischen Planung in Einklang bringen.

Hier ein Beispiel: Zu einem eintägigen Online-Seminar „Rechte Gewalt“ wurden, wie in den bereits zuvor durchgeführten

2

### Match von Erwartungen und Angebot

Bei inklusiven Veranstaltungen muss mit einer sehr hohen Vielfalt kognitiv-reflexiver Erwartungen gerechnet werden, denen der Kursleitende in seiner individuellen Ausdifferenzierung kaum gerecht werden kann. Hilfreich ist deshalb zu Beginn der Veranstaltung die Thematisierung des Erwartbaren und des Erwarteten, was sich mit einer Fokussierung auf das Machbare verbindet und einen Kompromiss hinsichtlich der Erwartungen ermöglicht. Unerfüllte Erwartungen führen immer zu Enttäuschungen.

Diese gemeinsame Verhandlung der Erwartungen zwischen Interessenten und Bildungsanbieter fängt mit der Ausschreibung an. Hier wäre es möglich, Ausschreibungen mit Teilnehmenden zu entwickeln, Erwartungen vor der Bildungsveranstaltung auszutauschen und zu Beginn des Kurses zu thematisieren.

© Liane Neubert, Amund Schmidt

Seminaren, Teilnehmende erwartet, die einen Bezug zum Thema haben, intrinsisch motiviert sind und unterschiedliche kognitive Voraussetzungen mitbringen. Bei Kursbeginn stellte sich jedoch schnell heraus, dass es sich bei den Teilnehmenden um eine geschlossene Gruppe handelte und nur die beiden ebenfalls anwesenden Gruppenbetreuerinnen an der Thematik interessiert waren, die Teilnehmenden mit kognitiver Beeinträchtigung aber weder ein explizites Interesse noch eine Vorstellung davon hatten, was sich hinter dem Thema verbirgt. Das geplante Konzept ging nicht auf und der Kursleiter musste in der ersten Pause den Kurs inhaltlich, insbesondere hinsichtlich der Lernziele, und methodisch, insbesondere bezogen auf die Reflexionstiefe, neu ausrichten. Konkret bedeutete das, eine eng am Erfahrungsraum der Teilnehmenden angebundene Simulation rechter Gewalt durchzuspielen und die Thematik damit erlebbar zu machen. So konnten in einer für die Teilnehmenden gut nachvollziehbaren Situation auf einem Berliner S-Bahnhof im Laufe des Kurstages Ängste benannt, Meinungen gebildet und

Bewältigungsformen erarbeitet werden. Das Beispiel ist in dieser Ausprägung sicher nicht regelhaft, für die erforderliche grundsätzliche Offenheit und Flexibilität der Kursleitung in bedarfsgerechten, teilnehmerorientierten Bildungsangeboten, mit entsprechendem Anpassungsbedarf an die jeweilige Lerngruppe jedoch exemplarisch.

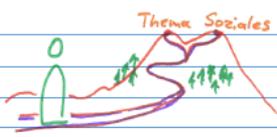
In unseren Kursen nutzen wir die ersten Minuten deshalb mit verschiedenen auflockernden Methoden dazu, die Teilnehmenden und ihre Lernmotive kennenzulernen, die Dynamik der Gruppe zu erfassen und den individuellen thematischen Bezug sowie Vorkenntnisse einzuschätzen. Dementsprechend muss die Kursleitung äußerst agil agieren können, die didaktische Feinplanung in der Situation anpassen, Methoden verändern und Modulziele neu anordnen, kürzen oder erweitern. Mitunter ist das mehrfach, zum Beispiel nach einer Pause, notwendig.

**Ziele - thematisches und soziales Lernen** 3

In Bildungsveranstaltungen gibt es zwei Gipfel eines Berges, die erklommen werden können. Manche suchen den Weg zum Lerngewinn auf das Thema bezogen. Anderen ist das Miteinander und das Gruppenerlebnis sehr wichtig.

Fast immer mischen sich diese persönlichen Zielstellungen, es werden also beide Gipfel erstiegen.

In der inklusiven Erwachsenenbildung hat jeder Gipfel für sich seine Berechtigung, liegen sie doch eng beieinander. Wenn der Schwerpunkt im Sozialen liegt, ist das genauso okay wie umgedreht.



© Liene Neubert, Amund Schmidt

## Ziele – thematisches und soziales Lernen

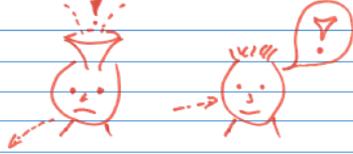
In der Erwachsenenbildung findet eine Konzentration auf den Lerngegenstand statt. Dabei interessante und sympathische Menschen kennenzulernen und Beziehungen zu entwickeln und zu gestalten, ist wesentlich für Lerngewinn und Lernerfolg. Ein Kursbesuch in der allgemeinen Erwachsenenbildung geht jedoch oft mit dem Anspruch einher, das gewonnene Wissen und die erworbenen Kompetenzen für die berufliche oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Erfolg soll mess- und überprüfbar sein. Darauf ausgerichtet ist auch das Handeln und der Anspruch von Kursleitungen – es sollen Methoden zum Einsatz gebracht und Bedingungen geschaffen werden, um klar definierte Lernziele zu erreichen. Werden diese verfehlt, gilt das als Misserfolg und stellt unter Umständen sogar die Kompetenz der Kursleitung infrage. Auch dazu ein Beispiel:

Am Ende eines inklusiven Kurses zum Thema „Demokratie im Alltag“, in dem verschiedene, lebensweltorientierte

Aspekte besprochen und „durchgespielt“ wurden, sollte das Verständnis von Demokratie anhand von Praxisbeispielen durch die Teilnehmenden wiedergegeben werden. Dabei wurde deutlich, dass das „rationale“ Lernziel bei den Teilnehmenden mit kognitiven Beeinträchtigungen nicht erreicht wurde. Das war für die Kursleiterin zunächst frustrierend, sie empfand dieses Feedback im ersten Moment als umfassenden Misserfolg ihrer Bemühungen. Nach einem kollegialen Austausch wurde ihr jedoch eine andere Perspektive darauf deutlich, die für uns in der Kursdurchführung, in denen auch Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen teilnehmen, inzwischen viel bedeutsamer ist. Lernerfolg ist viel umfassender als nur neu gewonnene Kenntnisse zum Kursthema überprüfbar wiedergeben zu können. Lernerfolg in der inklusiven Erwachsenenbildung ist auch das Kennenlernen einer Kultur des lebenslangen Lernens, die Erweiterung des eigenen Erfahrungsraumes (außerhalb von Wohneinrichtung und Werkstatt für Menschen mit Behinderung) in öffentlichen Räumen der allgemeinen

**Lernen lernen - Selbstwirksamkeit erfahren** 4

Viele Erwachsene haben im Laufe ihrer  
Bildungskarriere das lustvolle und  
nachhaltige Lernen verlernt. Das  
sogenannte Bulimie-Lernen verhindert  
das wirksame Verstehen und wirkt  
demotivierend auf die eigene Haltung zum lebenslangen Lernen.  
Diese Haltung kann durch positive Erfahrungen des Verstehens und dem  
Anwenden von interessantem Neuen verändert werden.  
Behutsam und zielgerichtet können den individuellen Vorbehalten positive  
Erfahrungen des Lernens entgegengesetzt werden. Zum Beispiel durch die  
Hervorhebung des Lerngewinns, durch Ermutigung, durch Geduld, durch  
Wiederholung, Hilfestellungen und anderes.



© Liane Neubert, Amund Schmidt

Erwachsenenbildung, ist die Begegnung mit Menschen anderer Herkunft, anderer Milieus, ist manchmal „nur“ das selbstständige Erreichen des Kursortes mit den öffentlichen Verkehrsmitteln, ist die Stuserfahrung eines:r sich bildenden Bürger:in und vieles mehr. Das Wesentliche ist für Manche das Erleben, das „Anstupsen“, der Anstoß zur Entwicklung – bezogen auf das Thema und bzw. oder auf die Art und Weise des Lernens als erwachsener Mensch.

## Lernen lernen – Selbstwirksamkeit erfahren

„Hör mir auf mit Schule, die hat mich krankgemacht!“ antwortete ein Beschäftigter einer Werkstatt (WfbM) auf die Frage, ob er eine Berliner Volkshochschule kennt. Diese und ähnliche Reaktionen hören wir oft, wenn wir über Angebote der Erwachsenenbildung informieren und Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen bzw. Lernschwierigkeiten dazu einladen. Uns ist es wichtig, deutlich zu machen, dass Orte der Erwachsenenbil-

dung, zum Beispiel Volkshochschulen, die Lern-„Kür“ darstellen, die nach der Lern-„Pflicht“ kommt; dass dieses Lernen für sich selbst, freiwillig und rein interessegeleitet ist; dass es sehr bereichernd sein kann, seine Freizeit zu gestalten und doch noch Freude am Lernen zu erfahren.

Aufgabe der Kursleitung ist es, positive Erfahrungen des Verstehens, also individuelle „Heureka-Momente“ zu ermöglichen und zu verstärken. Fundiertes kognitions-psychologisches Wissen und Bereitschaft zur kritischen Selbstreflexion wird benötigt, um als Leitung den Prozess des Lernens und Verstehens zu begreifen und dementsprechend das Bildungsangebot zu konzipieren und umzusetzen.

## Anschluss an die persönliche Lebenswelt

Um einen inklusiven Kurs teilnehmerorientiert zu planen und durchzuführen, sind Kenntnisse über die einzelnen Teilnehmenden unabdingbar, aber insbesondere bei Menschen mit Lernschwierigkeiten sollte man auch über deren spezifische

Anschluss an die persönliche Lebenswelt		5
	... des Denkens und Tuns!	
	Auf Grund der eingeschränkten Abstraktions- und Transferfähigkeit bei Menschen mit kognitiven	
Beeinträchtigungen werden gedanklich-logische Verknüpfungen,		
Handlungsabläufe und weitere sprachliche Bildungs- und Diskussionsinhalte nur		
verstanden, wenn sie an Erfahrungen und Kenntnissen der jeweiligen		
persönlichen Lebenswelt unmittelbar anschließen. Metaphern und Bilder zur		
Erklärung von Inhalten erfordern ebenfalls eine hohe Abstraktions- und		
Transferfähigkeit und sind für den Lernprozess nur hilfreich, wenn sie		
unmittelbar anschlussfähig und bekannt sind.		
Nutzen Sie konkrete Bezüge zur Lebenswelt der Teilnehmenden, wie zum		
Beispiel die Werkstatt für behinderte Menschen, die Wohngruppe oder anderes.		
© Liane Neubert, Amund Schmidt		

Lebenswelten Bescheid wissen. Neues muss, damit es im Gedächtnis bleibt, mit bereits Vorhandenem, zum Beispiel mit biografischen Erfahrungen, entsprechenden Begriffen aus dem Alltag und der Lebenswelt, verknüpft werden.

Dazu ein Beispiel: In einem Kurs der politischen Bildung ging es um die Wahl des Bundestages. Der Ablauf einer politischen Wahl kann gut mit der Methode „Planspiel“ erprobt werden. Schwieriger ist es, diesen Aspekt parlamentarischer Demokratie im Gesamtzusammenhang deutlich zu machen, denn um Politik in ihrer Komplexität und Abstraktion (z. B. den Klimawandel als politisches Thema) zu verstehen, ist ein hohes Maß an reflexiver Kognitionsfähigkeit notwendig. Unseren Erfahrungen nach reicht es oftmals nicht aus, Details – etwa aus Wahlprogrammen – in Leichte Sprache zu übertragen. Es ist eine Reduktion auf das Wesentliche erforderlich und dieses „Wesentliche“ muss sich im Erfahrungs- und Bezugsraum von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung wiederfinden. Das kann beim Thema Klimawandel z.B. der Umgang mit Energie, Müll oder Ernäh-

rung im persönlichen Leben sein. Davon ausgehend können Vorhaben zum Klimaschutz verschiedener Parteien ziemlich konkret erläutert werden. Wenn jedoch die Vielzahl der aktuellen politischen Themen betrachtet und in einen Gesamtzusammenhang eingeordnet werden soll, stellt sich die Frage, ob die damit einhergehende Komplexität und Differenziertheit bei Menschen möglich ist, die Schwierigkeiten bei der Abstraktion, dem Transfer und der logischen Verknüpfung von Inhalten haben. Unangetastet davon bleibt die grundsätzliche Mündigkeit eines jeden Bürgers und einer jeden Bürgerin. Wie verhält es sich jedoch mit der Übernahme von verantwortlichen Ämtern oder Posten in einer Organisation, Institution der Bildung oder Zivilgesellschaft, wenn das Verstehen komplexer und komplizierter Sachverhalte auf Grund der Beeinträchtigung kaum möglich ist?

Bezogen auf das Kursgeschehen bei ERW-IN wird jedoch nicht nur die kognitive Beeinträchtigung gesehen, sondern auch die wunderbare Plastizität des Gehirns, die möglicherweise durch Lernzuwachs scheinbare Grenzen überwinden kann.

**6**

**Interaktive Methoden**

Interaktive Methoden bei inklusiven  
Bildungsveranstaltungen haben zwei  
unschlagbare Vorteile.  
Sie können durch Rückfragen und die  
Form der Interaktion (z.B. Plenspiel,  
gemeinsames Tun, Kleingruppen), das gegenseitige und  
inhaltliche Verstehen ermöglichen und sichern. Interaktives Lernen wird zum  
Erlebnis und ist wirksamer als die Informationsaufnahme und individuelle  
Reflexion.  
Durch den methodischen Einbezug aller Teilnehmenden werden die vielfältigen  
Erfahrungen, Perspektiven und Kompetenzen für die ganze Gruppe fruchtbar  
gemacht. So kann Vielfalt gewinnbringend werden.



© Liane Neubert, Amund Schmidt

## Interaktive Methoden

Thematische Inhalte per Powerpoint oder in ähnlichen (digitalen) Formaten zu präsentieren, fördert eher den Monolog als die Interaktion. Es braucht immer wieder aktive Feedback-Schleifen der Teilnehmenden, damit die Kursleitung erkennt, ob die Kursinhalte verstanden worden sind bzw. damit Teilnehmende ihr Verständnis – oder Unverständnis – zum Ausdruck bringen können. Daher müssen die Methoden zum Mitmachen anregen, aktiv alle einbeziehen und den Dialog über die Inhalte ermöglichen. Highlights aus unserem Methodenkoffer sind Aufstellungen zur Person und zum Thema, Plan- und Rollenspiele, Umfragen, Lernprotokolle in Bild und Wort am Flipchart, Ad-hoc-Referent:innen aus dem Kreis der Teilnehmenden, kreative Wiederholungsspiele, bei Online-Kursen vorab zugesandte Themenpäckchen, selbstgebastelte Avatare und kollaborative, digitale Boards.

Um die Sinne anzuregen und die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden zu fördern, benötigt die Kursleitung einen gut

gefüllten Methodenkoffer, aus dem sie die jeweils zum Thema, zur Gruppensituation und zum Lehrstil passende Vorgehensweise auswählt. Das ist ein großes Lernfeld auch für die Kursleitung, die Mut zum „Trial and Error“ erfordert.

## Gemeinsam mit der Gruppe lernen

Lernen in der Gruppe kann beflügeln, besonders dann, wenn die Teilnehmenden die Gruppe als „Wir“ erleben und sie das Gefühl haben, sich gegenseitig zu verstehen. Dieses Wir-Gefühl stellt sich in heterogenen Lerngruppen nicht immer automatisch ein und muss von der Kursleitung durch geeignete Methoden und eine entsprechende Moderation gefördert werden. Regeln der Kommunikation in einer solchen Lerngruppe, wie das aktive Zuhören oder Konzentration auf das Thema bei Redebeiträgen, müssen deutlich gemacht und durchgesetzt werden. Ansonsten kann sich in einer nicht ausbalancierten Lerngruppe schnell eine Theater-ähnliche Rollenverteilung erge-

Gemeinsam mit der Gruppe lernen <span style="float: right;">7</span>
<p>Wer kennt das nicht: Ein/e TeilnehmerIn tritt auf die Bühne und die Lerngruppe wird zum Publikum.</p>
<p>Um Lernprozesse im Gruppeninteresse zu steuern und zu regulieren, ist Selbstregulation und das Vermögen zum Perspektivwechsel der einzelnen Mitglieder notwendig. Ist dies nicht gegeben, kann statt der Integration in eine Gruppe die Instrumentalisierung der Gruppe für eigene Interessen oder ein kommunikativer Ausschluss stattfinden. Befördert wird die Instrumentalisierung der Gruppe durch eine „positive Diskriminierung“ gegenüber Menschen mit einer kognitiven Behinderung. Nötig ist eine Sensibilisierung der Gruppe und des Kursleitenden für Grenzen der positiven Diskriminierung und die Thematisierung und Einhaltung sonst selbstverständlicher Regeln gemeinsamen Lernens und des Dialogs.</p>
<p style="text-align: right;"></p> <p style="text-align: right;"><small>© Liane Neubert, Amand Schmidt</small></p>



ben – eine:r oder wenige stehen auf der Bühne und der Rest der Gruppe wird zum (passiven) Publikum. Geschieht das nur situativ und im besten Fall mit wechselnden Rollen, kann so ein „Schauspiel“ den Lernprozess in der Gruppe beleben und auflockern, wie ein guter Witz zur rechten Zeit. Wenn sich diese Konstellation jedoch verstetigt und nicht in Balance gebracht werden kann, wird sie Gift für den Lernprozess der tatsächlich am Thema Interessierten.

Das Vermögen zum Perspektivwechsel und damit die Reflexionsfähigkeit reichen für erfolgreiches Lernen in der Gruppe nicht aus, erforderlich ist auch das empathische Hineindenken und Hineinfühlen in den Redebeitrag des Anderen. Eigenes Mittelpunktstreben oder Desinteresse blockiert gemeinsames Lernen.

Zugleich ist das Lernen in und mit der heterogenen Gruppe immer auch ein soziales Lernen, wenn die Gruppe zu einem partizipativen „Wir“ gelangt, das durchaus auch Widersprüche und unterschiedliche Auffassungen akzeptieren kann. Die Kursleitung hat diesbezüglich eine sozi-

alpädagogische Aufgabe, die sie durch Führung, Moderation und mitunter auch durch Mediation erfüllt.

## Wohlfühlen

Für uns gibt es elementare Dimensionen in der inklusiven Erwachsenenbildung, die wir berücksichtigen müssen, damit sich jeder Teilnehmende wohl- und sicher fühlt und damit Freiräume für das Lernen entstehen. Das sind die Orientierung im Raum, Orientierung in der Zeit, Pausen mit entsprechendem Verpflegungsangebot sowie zugewandte und freundliche Personen. Diese organisatorischen Aspekte sollten gut vorbereitet sein und zu Beginn des Kurses thematisiert werden, um eine Wohlfühl- und Willkommenskultur leben zu können. Damit sind eine gute Basis und ein sicherer Rahmen gegeben, um Lernbereitschaft zu fördern und eine Orientierung am Thema des Kurses möglich zu machen, also beste Voraussetzungen für alle Teilnehmenden zum Wissens- und Kompetenzerwerb.

Negative Gefühle wie Angst, Ableh-

Wohlfühlen	8
<p>Eine erlebbare Willkommenskultur, klare Orientierung in Raum, Zeit und Sache, durchgängige Freundlichkeit und Zugewandtheit seitens der MitarbeiterInnen, gemeinsame Aktivitäten, gutes Essen und Trinken tragen wesentlich zu einer positiven Atmosphäre einer Veranstaltung bei und sind wichtige Voraussetzungen für die Verarbeitung des Themas durch die TeilnehmerInnen.</p>	
<p>Das Wohlfühlen spielt in diesem Prozess eine elementare Rolle, da Lernen sich über Emotionalität vollzieht.</p>	
<p style="text-align: right;"> © Liane Neubert, Amund Schmidt</p>	

nung oder Unsicherheit blockieren das Lernen. Veranstalter und Kursleitung tragen die Verantwortung dafür, positive Gefühle zu stiften und eine angenehme Lernatmosphäre herzustellen.

## Bildungsassistenz

Auch nach 12 Jahren inklusiver Erwachsenenbildung in Berlin ist das Thema Bildungsassistenz leider nicht grundlegend bzw. regelhaft gelöst. Vor allem Menschen mit einem höheren Unterstützungsbedarf bleibt so der Zugang zu Angeboten der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung aufgrund ungeklärter Verantwortlichkeiten und mangelnder finanzieller Ressourcen nach wie vor oftmals verwehrt. Ein entsprechendes Angebot von folgenden Assistenzleistungen würde Barrieren beseitigen und Teilhabe an Bildung für Viele ermöglichen.

- Unterstützung bei der Kursauswahl und bei der Anmeldung – manche Menschen mit Lernschwierigkeiten benötigen Hilfe, um das Bildungs-

angebot zu verstehen, und zu entscheiden, ob das Angebot zu den eigenen Interessen passt, bzw. um sich in dem für sie eher komplexen und zunehmend nur noch digitalen Anmeldeverfahren zurechtzufinden.

- Lernassistenz – unterstützt durch Erklärungshilfen beim Verstehen von Inhalten, beim Wissenstransfer in den Lebensalltag und bei der Vor- und Nachbereitung der Kursthemen, insbesondere auch bei digitalen Bildungsangeboten.
- Wegebegleitung – für einige Teilnehmende mit Beeinträchtigung ist eine Begleitung im Sinne der Orientierungs- und Mobilitätshilfe auf dem Weg zum und vom Kurs erforderlich.
- Pflegeassistenz – ohne pflegerische Assistenz (z.B. bei der Nahrungsaufnahme oder Begleitung auf die Toilette) sind viele Menschen mit körperlicher Beeinträchtigung von Erwachsenenbildung ausgeschlossen.
- Kommunikationsassistenz – Menschen mit Sinnesbehinderungen



Fachtage sind exklusiv	10
<p>Komposita mit dem Wort „Fach“ (Fachliteratur, Fachtag, etc.) richten sich im heutigen Sprachgebrauch auf ein definiertes berufliches oder wissenschaftliches Gebiet mit professionellem Anspruch, was den Informationsaustausch, die Reflexion, das Vorwissen und die angestrebte Kompetenzerweiterung betrifft. Ein Fachtag ist somit aus seiner Begrifflichkeit heraus immer exklusiv ausgerichtet auf das jeweilige fachliche Interesse hin. Bisher haben selbst die Erfahrungen und Ergebnisse der partizipativen Forschung und der disability studies keine überzeugenden Argumente erbracht, die nicht-fachliche und fachliche Interessen und damit „Inklusion“ in diesem Bereich in irgendeiner Weise begründen könnten. Insofern ist jeder Fachtag exklusiv. Wir brauchen den Mut, exkludierende Inhalte und Themen auch exklusiv zu nennen und zu organisieren, und sie nicht dem Inklusions-Diktat zu unterwerfen.</p>	
<p style="text-align: right;">             © Liane Neubert, Amund Schmidt         </p>	

## Qualifikation und Professionalität von Kursleitungen in der inklusiven Erwachsenenbildung

„Ein wesentliches strukturelles Qualitätsmerkmal der Erwachsenenbildung ist die Qualifikation und Professionalität der Erwachsenenbildner/innen. Integrative und emanzipierende Bildungsprozesse benötigen eine hohe professionelle Kompetenz. Didaktische und methodische Kenntnisse in behindertenpädagogischen wie in erwachsenenbildnerischen Feldern sind elementare Bestandteile der Qualifikation von Dozent:innen. Sie werden durch ein hohes Maß an fachlichem Wissen über die Inhalte der Bildungsangebote ergänzt. Grundlage aller erwachsenenbildnerischen Prozesse sind:

- *fundiertes theoretisches Wissen der Dozent:innen;*
- *differenzierte Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse;*
- *Methodenvielfalt*

- *und partnerschaftliche Kommunikationsformen.*

Dieser Absatz findet sich im Grundsatzpapier der GEB im Kapitel „Qualitätskriterien der Erwachsenenbildung“<sup>1</sup>. Hier werden mit anderen Worten die Anforderungen an eine „gute“ Kursleitung zusammengefasst.

Im gleichen Kapitel wird die partnerschaftliche Beziehung zwischen Lernenden und Erwachsenenbildner:innen zur Stärkung der Selbstbestimmung betont. In diesem Zusammenhang sehen wir Menschen mit Lernschwierigkeiten mit ihren spezifischen Kompetenzen.

Die bei ERW-IN sogenannten Co-Dozent:innen sichern und fördern u.a. die kooperative Beziehung in der Teilnehmengruppe. Die Co-Dozent:innen können wesentlich zur Klärung von Lernzielen beitragen, geeignete Methoden auswählen und durch eine teilnehmerorientierte Kommunikation das gegenseitige Verstehen fördern. Zusätzlich bereichernd sind die persönlichen Erfah-

<sup>1</sup> Im Internet: [www.geseb.de/index.php/ideen-und-ziele-97.html](http://www.geseb.de/index.php/ideen-und-ziele-97.html) (Stand: 13.10.2022)

rungen, „Geschichten aus dem Leben und vom Lernen“ sowie die spezifischen Perspektiven der Co-Dozent:innen.

Aus diesen Anforderungs- und Kompetenzaufzählungen ergeben sich aus unserer Sicht klare Rollenzuweisungen, um inklusive Erwachsenenbildung von hoher Qualität zu gewährleisten. Da es zwischen Kursleitung, Co-Kursleitung und Teilnehmenden nur situative und punktuelle, jedoch keine grundlegenden Rollenwechsel geben kann, sind diese drei Rollen in diesem System „exklusiv“, d.h. sie schließen einander aus. Unserer Überzeugung und Erfahrung entsprechend ist dieses definierte Rollenkonzept das Fundament einer guten inklusiven Erwachsenenbildung. Damit meinen wir explizit die allgemeine, berufliche und politische inklusive Erwachsenenbildung, die in Volkshochschulen, Landeszentralen der politischen Bildung oder bei anderen öffentlichen Bildungsinstitutionen stattfindet.

Ein elementarer Baustein im Qualitätsmanagement wurde in den zehn Gedanken bislang nicht benannt: Evaluation. Auch wenn wir verschiedene und immer wieder überarbeitete Formen der Kurs-Evaluation, u.a. einen Fragebogen in Leichter Sprache, bei ERW-IN zum Einsatz bringen, erhalten wir nur wenige Erkenntnisse für die Verbesserung der Bildungsangebote. Das könnte zum einen an der Tendenz der Teilnehmenden liegen, auf Fragen sozial erwünscht zu reagieren, zum anderen sind Fragebögen vielleicht keine geeignete Evaluationsmethode in inklusiven Veranstaltungen. Das gilt vor allem für die Teilnehmenden, die nicht gewohnt sind, die eigenen Lernfortschritte kritisch zu reflektieren.

Wir sind immer noch auf der Suche

nach geeigneten Methoden der dokumentierbaren Evaluation, die einerseits zum Reflexionsvermögen insbesondere der Menschen mit Lernschwierigkeiten passen und andererseits ein signifikantes Potenzial des Lernens für die Kursleitung und die Bildungsorganisation enthalten.

## Schlussbemerkung

Zusammenfassend können wir feststellen, dass die zehn Gedanken zur didaktischen Spezifik der inklusiven Erwachsenenbildung in unserer über zehnjährigen Praxis nach wie vor eine gute Basis bzw. Struktur für die Planung und Durchführung von Kursen bilden. Auch die vor über 20 Jahren formulierten Qualitätskriterien der GEB sind trotz der hohen Dynamik von Veränderungsprozessen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung verblüffend aktuell und bestätigen sich in der erfolgreichen Umsetzung.

Das Lehren in der inklusiven Erwachsenenbildung ist und bleibt eine besondere Kunst, also ein kreativer Prozess, der immer offen für Neues ist und bei dem die hier vorgestellten zehn Gedanken für uns wegweisend sind.

*Amund Schmidt*  
Dipl.-Rehabilitationspädagoge,  
Dipl.-Sozialarbeiter  
Bildungsreferent Lebenshilfe Bildung  
gmbH, Berlin  
[amund.schmidt@erw-in.de](mailto:amund.schmidt@erw-in.de)



*Liane Neubert*  
M.A. Erziehungswissenschaft,  
Psychologie, Musikwissenschaft  
Geschäftsführerin Lebenshilfe Bildung  
gmbH, Berlin  
[liane.neubert@lebenshilfe-berlin.de](mailto:liane.neubert@lebenshilfe-berlin.de)



Melanie Kannel / Gertrud Nagel

## Trainer:innen-Tandems in der inklusiven Erwachsenenbildung am Beispiel der Peer-Berater:innen-Ausbildung der Bundesvereinigung Lebenshilfe

Die Lebenshilfe versteht sich als Selbsthilfevereinigung, Eltern-, Fach- und Trägerverband für Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Familien. Die Lebenshilfe wurde 1958 in Deutschland auf Bundesebene von betroffenen Eltern und Fachleuten als Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V. (BVLH) gegründet. Sie begleitet Menschen mit geistiger Behinderung in ihrem Bestreben, gleichberechtigt am Leben in der Gesellschaft teilzunehmen und tritt für die barrierefreie Gestaltung aller Lebensbereiche ein. Sie ist eine solidarisch handelnde Selbsthilfeorganisation mit kompetenten Beratungs- und Betreuungsangeboten, mit differenzierten Einrichtungen und zukunftsweisenden Projekten. Zum Angebot der Bundesvereinigung Lebenshilfe gehören Seminare für Fach- und Führungskräfte der Eingliederungshilfe, Seminare für Familien mit einem behinderten Kind und Seminare für Menschen mit Lernschwierigkeiten.<sup>1</sup>

Menschen mit Lernschwierigkeiten wurde lange die Fähigkeit abgesprochen, auch im Erwachsenenalter Neues

lernen zu können. Diese Annahme ist zum Glück überholt und Menschen mit Lernschwierigkeiten werden auch im Bereich der Erwachsenenbildung immer häufiger zu Akteuren und Gestaltenden von Bildungsprozessen. In diesem Artikel beschreiben wir die aktuellen Entwicklungen am Beispiel unserer Seminarreihe für Peer-Berater:innen.

Von inklusiven Trainer:innen-Tandems<sup>2</sup> angeleitete Seminare gibt es bei der Bundesvereinigung Lebenshilfe vereinzelt schon sehr lange. Seit gut sieben Jahren werden es stetig deutlich mehr Seminare, in denen Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Planung und Durchführung von Seminaren aktiv beteiligt werden. Zu nennen sind hierbei vorrangig die Seminare für Frauenbeauftragte und unsere Qualifizierung für Peer-Berater:innen. Für das kommende Jahr sind inklusive Trainer:innen-Tandems auch für Seminare geplant, die sich nicht überwiegend oder ausschließlich an Menschen mit Lernschwierigkeiten wenden.

<sup>1</sup> Wir werden im Folgenden von Menschen mit Lernschwierigkeiten sprechen, nicht von Menschen mit geistiger Behinderung.

<sup>2</sup> In diesem Artikel unterscheiden wir zwischen Trainer:innen und Referent:innen. Referent:innen geben Wissen/ihre Erfahrung in Form von Vorträgen und Impulsen weiter. Dies kann ein kurzer Beitrag von zum Beispiel einer halben Stunde sein. Trainer:innen hingegen geben ihr Wissen weiter und leiten die Teilnehmer:innen immer wieder zu praktischem Tun an, so dass diese im Seminar Handlungskompetenz erwerben und vertiefen können.

## Wie werden Menschen mit Lernschwierigkeiten Trainer:innen für die Erwachsenenbildung?

Grundsätzlich erfolgt das wie bei allen anderen Menschen auch:

- durch Gelegenheiten und Chancen;
- dann folgt die Übung in der Seminarvorbereitung, während der Seminare und auch durch intensive Nachbesprechungen;
- motiviert durch ein Thema, für das sie brennen und in dem sie Expert:innen sind;
- durch Übung im Laufe von Trainer-schulungen;
- durch Vorbilder und Begleiter:innen.

Wichtig sind immerwährende und zeitnahe Reflexion und immer wiederholte Übung.

## Wieso ist es (aktuell) so besonders, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten Trainer:innen werden?

Hier wird es interessant.

Menschen mit Lernschwierigkeiten wurden in der Vergangenheit, werden aber auch heute noch häufig sehr viele Kompetenzen per se abgesprochen, zum Beispiel die Fähigkeit, (komplexe) Entscheidungen zu treffen, auch darüber, wie sie ihr eigenes Leben gestalten. Die Fähigkeit, anderen Menschen zu helfen, sie zu unterstützen oder sich selbst lebenslang weiterzubilden, wird ihnen nicht zugetraut. Unvorstellbar war und ist für viele Menschen die Möglichkeit,

dass Menschen mit Lernschwierigkeiten Referent:innen werden und andere Menschen – mit und ohne Behinderung – weiterbilden und qualifizieren. Glücklicherweise ist im letzten Jahrzehnt hier ein Wandel zu beobachten.

Bislang war und ist die Rolle von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Bildungssituationen häufig die des/der „Experten:in eigener Sache“, d.h. Menschen berichten – in der Regel als Gast – von ihren eigenen Erfahrungen und Erlebnissen, die geprägt sind vom Merkmal der Behinderung und die häufig mit den Stichwörtern „Barrieren“ und „Diskriminierungen im Alltag“ einhergehen. Das ist zweifelsohne ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer inklusiven Bildungslandschaft, aber um die Kompetenzen der Expert:innen wirklich auszuschöpfen, stellt dies eben doch nur einen Anfang dar.

## Wie werden Menschen mit Lernschwierigkeiten als Trainer:innen für die (inklusive) Erwachsenenbildung qualifiziert?

In den letzten zehn Jahren gibt es – nicht nur bei der Lebenshilfe – immer mehr Projekte, in denen es darum geht, Bildungsangebote in der Erwachsenenbildung auch von der Trainer:innensicht von Anfang an inklusiv zu denken. Zu nennen sind hier u.a. Tandems, in denen aktive Werkstatträte und Frauenbeauftragte von Anfang an in die Seminarplanung und Durchführung der Grundlagen-Seminare für Werkstatträte und Frauenbeauftragte eingebunden werden. Die „Aktiven“ werden im Vorfeld durch eigene Weiterbildungen auf diese Aufgaben vorbereitet (vgl. u.a. das Projekt „Mut machen!“ von

Weibernetz e.V.). Die Trainer:innen-Tätigkeit ist hier verknüpft mit Einbeziehung der eigenen Erfahrung als Werkstattrat und/oder als Frauenbeauftragte.

Bei der Bundesvereinigung gab es bereits vor den Coroneinschränkungen schon lange das Seminar „Mitwirkung – so geht das!“, besetzt mit einem inklusiven Trainer-Tandem. Die Zusammenarbeit ergab sich bei diesem Seminar aus dem ehrenamtlichen Engagement im Lebenshilfe-Rat und dem persönlichen Interesse an dem Thema sowie der Lust, gemeinsam etwas zu gestalten. Die Qualifizierung zum inklusiven Trainer:innen-Tandem erfolgte für beide Trainer:innen sozusagen „on the Job“ und entwickelte sich in den Jahren der Durchführung des Seminars stetig weiter. „Qualifizierung on the Job“ bedeutet in diesem Kontext, dass die Trainer:innen vor ihrem ersten Einsatz als Trainer:in keine separate Trainer:innen-Schulung besucht haben. Die Qualifizierung erfolgt in der Vorbereitung und Durchführung der Seminare.

## Peer-Beratung und Qualifizierung für Trainer:innen für Peer-Berater:innen

Parallel zu den Entwicklungen, Frauenbeauftragte und Werkstatträte professioneller als Trainer:innen für die Erwachsenenbildung aufzustellen, entwickelte sich

die Peer-Beratung für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Das bedeutet: Menschen mit Lernschwierigkeiten beraten Menschen mit Lernschwierigkeiten – zum Beispiel bei Fragen zum Wohnen, zum Arbeiten oder auch bei Fragen zu Sexualität und Partnerschaft.

Bundesweit entstanden mehrere Projekte, die das Ziel hatten, Menschen mit Lernschwierigkeiten für spezielle Peer-Beratungs-Anlässe (z.B. Wohnen, Arbeit, Sucht) zu qualifizieren. Hier sind u.a. die Peer-Beratung der Lebenshilfe Berlin<sup>3</sup> und die Wohnberatung der Lebenshilfe Dresden<sup>4</sup> zu nennen, die jeweils spezielle Sprechstunden zur Peer-Beratung innerhalb der Lebenshilfe anbieten. Vereinzelt gibt es das Modell der Peer- bzw. Tandem-Beratung schon wesentlich länger, zum Beispiel in Oberhausen. Bei der Tandem-Beratung beraten ein:e Peer-Berater:in mit Lernschwierigkeit und ein:e Berater:in ohne Lernschwierigkeit (z.B. ein:e Pädagog:in, ein:e Psycholog:in oder ein:e Jurist:in) gemeinsam.<sup>5</sup>

Auf europäischer Ebene wurde das Thema durch das Projekt TOPSIDE bzw. in der Verlängerung TOPSIDE+ eingeführt. TOPSIDE bedeutet Training Opportunities for Peer Supporters with Intellectual Disabilities in Europe.<sup>6</sup> Initiiert und durchgeführt wurde das Projekt von Inclusion Europe, einem europäischen Verband, der sich für die Rechte von Menschen mit geistiger Behinderung bzw.

<sup>3</sup> Informationen im Internet: [www.lebenshilfe-berlin.de/de/beratung/peer-beratung](http://www.lebenshilfe-berlin.de/de/beratung/peer-beratung) (Stand: 19.09.2022).

<sup>4</sup> Informationen im Internet: [www.aktion-mensch.de/dafuer-stehen-wir/das-bewirken-wir/foerderprojekte/wohnmeisterei-dresden](http://www.aktion-mensch.de/dafuer-stehen-wir/das-bewirken-wir/foerderprojekte/wohnmeisterei-dresden) (Stand: 19.09.2022). Vgl. dazu auch *Lebenshilfe Dresden (2018) und „Dresdner Wohn-Meisterei“ der Lebenshilfe Dresden e.V. (o.J.)*

<sup>5</sup> Informationen im Internet: [www.kokobe-ob.de/](http://www.kokobe-ob.de/) (Stand: 19.09.2022)

<sup>6</sup> Ausführliche Informationen zum Projekt gibt es im Internet: [www.inclusion-europe.eu/topside/](http://www.inclusion-europe.eu/topside/) (Stand: 19.09.2022)

Lernschwierigkeiten und ihrer Familien einsetzt. Ziel des Projektes war es, Menschen mit Lernschwierigkeiten in ihrer Entscheidungskompetenz zu stärken und sie darin auszubilden, ihr Wissen weiterzugeben und als Multiplikator:innen zu fungieren. Neu war, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten die Kompetenz zugesprochen wurde, selbstbestimmt Entscheidungen zu treffen und Seminare für andere Menschen mit (und ohne) Lernschwierigkeiten zu gestalten.

Trainer:innen-Teams aus der EU – unter anderem ein Team der Bundesvereinigung Lebenshilfe – wurden in mehreren, im Laufe des Projektes neu entwickelten Seminar-Einheiten ausgebildet. Die Seminare fanden reihum bei den Projektbeteiligten statt, u.a. in Frankreich, Litauen, Belgien und Deutschland. Zum Abschluss wurden von allen Beteiligten Reden in Brüssel im Europarlament gehalten. In den Seminar-Einheiten kam eine Vielzahl an Themen zur Sprache, die zuvor gemeinsam erarbeitet wurden. Einige Beispiele: Menschenrechte im Allgemeinen und die UN-Behindertenrechtskonvention im Speziellen, Barrierefreiheit, die Rolle von Menschen mit Behinderung in der Gesellschaft, Selbstbilder, Lebensträume und Merkmale guter Beratung. Zudem wurden Methoden der Erwachsenenbildung vorgestellt, gleichzeitig kamen diese Methoden zur Anwendung und wurden in Rollenspielen eingeübt.

Ein wesentliches Element, auf das die Projektverantwortlichen von TOPSIDE+ besonders achteten, besteht darin, bei den Teilnehmer:innen mit Lernschwierigkeiten selbst einen Bewusstseinswandel einzuleiten: Vom passiven Rezipienten und einer Person, für die bzw. über die häufig hinwegbestimmt wurde, hin zum/

aktiven Gestalter:in des eigenen Lebens, oder zu einer Person, die als Trainer:in in der Erwachsenenbildung aktiv wird. Die Möglichkeit, einen Rollenwechsel anzubieten, der von den Teilnehmenden als Chance aufgegriffen werden konnte, stellte einen Meilenstein des Projekts bzw. einen AHA-Moment dar, der viele ungeahnte Perspektiven eröffnete.

Was für alle Seminare gilt, die im Team durchgeführt werden, gilt auch für inklusive Teams. Dies beinhaltet u.a.:

- langfristige Vorbereitung des Ablaufs und der Materialien (einmaliges oder mehrmaliges Treffen),
- feste Strukturen und klare Abläufe: Wer übernimmt welche Aufgaben? Wer bereitet was vor?
- Klarheit darüber, wer was gut kann und gerne macht und wer was im Seminar übernimmt (Wo tauchen in der Planung oder der Durchführung „unerwartete“ Kompetenzen auf?),
- Klarheit über die Rolle(n) aller Beteiligten,
- Ideen aller Trainer:innen ernst nehmen,
- keine Alibi-Beteiligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten,
- gemeinsame Entscheidungen treffen,
- gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung,
- Durchspielen einzelner Teile des Seminars,
- Plan B bzw. Alternativ-Szenarien entwickeln (Was kann schiefgehen und was machen wir dann?),
- Vorbereitung der Materialien,
- Nachbereitung der einzelnen Seminartage und des gesamten Seminarverlaufs,
- stetige Reflexion aller Beteiligten.

Für die Trainer:innen ohne Lernschwierigkeiten ist die Frage nach der eigenen Rolle im Seminar entscheidend, vor allem dann, wenn es neben dem Trainer:innen-Tandem/Team eine Assistenz gibt, die den Menschen mit Lernschwierigkeiten bei den Aufgaben im Seminar bei Bedarf unterstützt.

## **Peer-Beratung: Erfahrungen der Bundesvereinigung Lebenshilfe**

Mit dem in diesem Projekt ausgebildetem Trainer:innen-Team sind wir in die ersten Seminare zur Peer-Unterstützung gestartet. Die Grundannahme für die Seminare war, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten kommen, um zu lernen, wie niedrigschwellig Beratung von Freund:innen, Mitbewohner:innen, Werkstatt-Kolleg:innen funktionieren kann. In der Realität stellten sich zwei Dinge heraus: Einerseits wurde mit „Peer-Unterstützung“ häufig nicht „Peer-Beratung“ in Verbindung gebracht. Einige am Seminar interessierte Menschen dachten, dass sie im Seminar lernen, andere im Alltag zu unterstützen – beim Einkaufen, beim Essen etc. bis hin zu pflegerischen Grundtätigkeiten. Andererseits war die Teilnahme fast ausschließlich dienstlich motiviert, d.h. es haben sich keine bzw. nur selten Privatpersonen angemeldet. Daraus ergibt sich: Es ging und geht nicht um niedrigschwellige „Nachbarschaftshilfe“ oder selbstorganisierte Selbsthilfe, sondern um professionelle Beratung von Menschen mit Lernschwierigkeiten für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Die Teilnehmer:innen sind zum Beispiel aktiv in Peer-Beratungsstellen (bestehend

oder im Aufbau), bei ProFamilia, in Beratungsstellen der EUTB (Ergänzende unabhängige Teilhabeberatung) tätig.

Eine Anpassung der Seminarinhalte musste vorgenommen werden, die mehr Raum für Fragen der professionellen Beratung bot. Die Reihe entwickelte sich zunehmend zu einem Angebot der beruflichen Weiterbildung: Menschen mit Lernschwierigkeiten eröffnen sich durch die erfolgreich abgeschlossene Seminar-Reihe neue Tätigkeitsperspektiven. Diese Anpassungen hat das Seminarteam gemeinsam vorgenommen. Dabei stellte sich heraus, dass die selbst wahrgenommene Kompetenz des ersten Peer-Trainers und der Peer-Trainerin mit Lernschwierigkeiten stark verknüpft war mit der Frage, ob er/sie selbst genügend praktische Beratungserfahrung habe, um andere Peers in Beratungsfragen zu schulen. Sein/ihr Eindruck war, andere hätten einen größeren Erfahrungsschatz, auf welchen sie zurückgreifen können. Hier zeigt sich also, dass es wichtig ist, nicht nur methodisch gut in der Vermittlung von Bildungsinhalten zu sein, sondern dass es für Trainer:innen (mit Lernschwierigkeiten) extrem von Bedeutung ist, dass sie sich im Themenfeld des Seminars nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch sehr gut auskennen, in diesem Fall in „echten“ Beratungssituationen.

Mittlerweile wurde das Trainer:innen-Team für die Peer-Beratung um eine Trainerin erweitert. Sie war vorher als Teilnehmerin im Seminar und hatte Zeit und Lust, sich weiterzuentwickeln und die Seite zu wechseln – hier kommt ein weiterer wesentlicher Faktor für die Tätigkeit als Trainer:in hinzu: Man braucht Zeit für die Seminare und die Vorberei-

tung. Die Qualifizierung der Seminarteilnehmerin zur Trainerin erfolgte während des Seminargeschehens. Von Anfang an waren die Hinweise und Ideen der neuen Trainerin wichtig für die Seminarplanung. In den Seminaren selbst hat sie zunächst überwiegend beobachtet und nur einzelne, kleine Aufgaben übernommen. Nach den ersten positiven Erfahrungen und Rückmeldungen der Seminargruppe wurde ihr Anteil an Aufgaben größer. Sie konnte so in die Rolle hineinwachsen. Ihre Kompetenzen und ihr Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten wuchsen von Mal zu Mal. Gleichzeitig erlebte sie ihre Referent:innentätigkeit als sehr empowernd. Auch außerhalb des Seminars und ihrer Tätigkeit als Peer-Beraterin in einer EUTB (Ergänzende Unabhängige Teilhabeberatung) traut sie sich nun viel mehr zu. Aufgabe aller ist es, jedem Trainer, jeder Trainerin Raum zum Ausprobieren und zum Weiterentwickeln zu geben.

Die inklusiven Trainer:innen-Schulungen stehen weiterhin auf der Agenda der Bundesvereinigung Lebenshilfe. Das aktuell praktizierte „Training on the Job“ hat viele Vorteile, unter anderem, dass es nach der Schulung zu keinem Leerlauf kommt, bis man ein erstes Seminar selbst mit durchführen kann.

## Blick in die Zukunft

Unser Ziel für Trainer:innen bzw. Referent:innen mit Lernschwierigkeiten: Sie sollen zunehmend nicht nur für „Behinderungsthemen“ und nicht nur für Seminare mit dem Label „In einfacher Sprache“ gebucht werden. Das langfristige Ziel ist, bezahlte (sozialversicherungspflichtige) Arbeitsplätze entstehen

zu lassen sowie gerechtere Modelle zur Bezahlung einzuführen.

Zum Abschluss eine Randnotiz der Autorinnen:

*Unsere Seminare werden besser, wenn Menschen mit Lernschwierigkeiten als Akteure beteiligt sind. Davon sind wir überzeugt. Gleiches gilt selbstredend auch für Artikel dieser Art. Auch wissenschaftlich orientierte Texte wünschen wir uns daher zukünftig in verständlicher Sprache. Beim nächsten Mal versuchen wir, es noch besser zu machen.*

## Literatur

- Lebenshilfe Dresden (2018): Peer- und Tandem-Beratung für Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung. Fachtag 5.12.2018. Programm. Im Internet: [www.lebenshilfe-dresden.de/wData/downloads/wohnen/Wohnmeisterei/Web-flyer\\_v2-klein.pdf](http://www.lebenshilfe-dresden.de/wData/downloads/wohnen/Wohnmeisterei/Web-flyer_v2-klein.pdf) (Stand: 19.09.2022)
- „Dresdner Wohn-Meisterei“ der Lebenshilfe Dresden e.V. (o.J.): Wichtige Regeln für die Tandem-Beratung. Im Internet: <https://lebenshilfe-dresden.de/wData/downloads/wohnen/19-Leitfaden-zur-Tandemberatung-final.pdf> (Stand: 19.09.2022).

Melanie Kannel  
Leiterin des Bildungsinstituts inForm  
Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V.  
[Melanie.Kannel@lebenshilfe.de](mailto:Melanie.Kannel@lebenshilfe.de)



Gertrud Nagel  
Dipl.-Päd., Systemische Beraterin  
Trainerin für Peer-Berater\_innen  
im Institut inForm  
Projektleiterin beim Lebenshilfewerk  
Marburg-Biedenkopf  
[g.nagel@lebenshilfewerk.net](mailto:g.nagel@lebenshilfewerk.net)



Anke Michaela Dreesbach

## Inklusive Erwachsenenbildung und Erasmus+

### Praktiken der Qualifizierung

Einrichtungen der Erwachsenenbildung und deren Personal stehen regelmäßig vor neuen Herausforderungen, die durch politische Entscheidungen oder durch gesellschaftliche Veränderungen an sie herangetragen werden. Die Wellen von geflüchteten Menschen, Auswirkungen der Klimaveränderung oder die Digitalisierung von Bildungsangeboten unter Berücksichtigung von Inklusion und Vielfalt sind nur einige Beispiele aus den vergangenen Monaten. Eine weitere Herausforderung stellt der Leitgedanke „Inklusion“ dar, der mit der UN-Behindertenrechtskonvention auch in der Erwachsenenbildung verbindlich geworden ist. Es geht darum, die Erwachsenenbildung in einem inklusiven Bildungssystem weiter zu entwickeln.

Hierfür müssen das Bildungspersonal und insbesondere Kursleiterinnen und Kursleiter qualifiziert werden. Kursleitungen sollten sich als direkte Kontaktpersonen auf die wachsende Vielfalt und Heterogenität der Kursteilnehmenden einstellen können.

### Inklusion im weiten Sinn – und ihre konkrete Umsetzung

Auch die Europäische Kommission, das ausführende Organ der EU, orientiert sich bei der Förderung der europaweiten Zusammenarbeit in allen Bildungsbereichen unter anderem an dem Schwerpunkt Inklusion (Europäische Kommission 2022).

In dem entsprechenden EU-Programm Erasmus+, das der finanziellen Förderung von allgemeiner und beruflicher Bildung, Jugend und Sport in Europa dient, wird Inklusion in einem weiten Verständnis formuliert. Bildung muss allen Menschen gleichermaßen offenstehen und zugänglich gemacht werden.

Bildungseinrichtungen, die sich um die Förderung ihrer Projekte bewerben, sollten sich daher damit auseinandersetzen, welchen Platz Inklusion in der eigenen Einrichtung bereits hat oder zukünftig haben wird.

Doch wie fängt man es an, eine Einrichtung inklusiver zu machen? Welche Voraussetzungen sind notwendig? Was muss das Personal wissen, um ein inklusives Bildungsangebot zu planen und entsprechend zu handeln? Wo gibt es Beispiele oder Handreichungen? Mit diesen oder ähnlichen Fragen beschäftigen sich auch Menschen in anderen Ländern. Was liegt also näher, als den Blick nach Europa zu richten, um sich vor Ort anzuschauen, wie in anderen Ländern inklusive Bildungsangebote geplant und durchgeführt werden? Denn die Erfahrung zeigt, dass durch Lernaufenthalte in Einrichtungen anderer europäischer Länder sowohl für das Bildungspersonal als auch für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung neue Einsichten und Angebote entstehen. Das Thema Inklusion ist in Europa nichts Neues, wie das nachfolgende Beispiel zeigt.

## Gemeinsam lernen in Europa – aus den Anfängen der europäischen Bildungsprogramme

Eine der ersten Einrichtungen, die sich 2002 mit einem europäischen Bildungsprogramm auf den Weg gemacht hatten, war die Förderstätte der Barmherzigen Brüder in Straubing (vgl. zu dieser Grundtvig Lernpartnerschaft: Rieg-Pelz/Fink 2004, S. 136 ff.; Werner 2004). Mit dem damaligen Ziel, integrative Ansätze der Bildungsarbeit für Menschen mit Behinderungen in anderen Ländern kennenzulernen, trafen sich Bildungsverantwortliche und auch Menschen mit Beeinträchtigungen der Förderstätte in Straubing mit Partnereinrichtungen aus Irland, Österreich und Slowenien. Bunt und vielfältig war die Zusammensetzung der Gruppen, die hier zwei Jahre mit- und voneinander lernten. Die unterschiedlichen Arten der Partnereinrichtungen, die mit Menschen mit körperlichen aber auch kognitiven Beeinträchtigungen arbeiteten, machte es erforderlich, einen Weg zu finden, alle Teilnehmenden gleichberechtigt an den Diskussionen zu beteiligen. Während die Projektverantwortlichen Englisch als gemeinsame Projektsprache vorgesehen hatten, einigten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich darauf, die Gespräche, an denen alle teilnahmen, jeweils in alle anderen Sprachen – slowenisch, englisch und deutsch – zu übersetzen. Es war ein glücklicher Zufall, dass ein Mitarbeiter der slowenischen Einrichtung alle Sprachen beherrschte und die Rolle des Übersetzers übernahm. Der wichtigste Faktor war hier Zeit, Geduld und Respekt voreinander, denn es gab zwar hierfür keine Methode, aber eine situative Herausforderung, auf die reagiert

wurde, um sich so auf die verschiedenen Beteiligten einzustellen.

Das Projekt beschäftigte sich auch mit der Frage, wie ein gemeinsames Lernen für Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen ermöglicht werden kann. Damit rückte die Qualifizierung von Kursleitungen in den Blick. Frau Karin B., eine Mitarbeiterin der Förderstätte Straubing mit einer geistigen Beeinträchtigung, wurde durch die Teilnahme an dem Projekt mutiger und selbstbewusster. Sie erlebte, dass sie sich auch etwas zutrauen konnte. Souverän präsentierte sie, zusammen mit der Projektleitung, das Projekt auf einer europäischen Konferenz in Italien. Gestärkt durch ihre Erfahrungen und mit dem neuen Selbstbewusstsein bot sie im Anschluss an das Projekt Kochkurse für andere Bewohner:innen der Förderstätte Straubing an und wurde von einer Lernenden zur Kursleiterin.

## Erasmus+ und Fördermöglichkeiten für Kursleitende in der Erwachsenenbildung

Um Anregungen für die eigene Tätigkeit zu erhalten und Praktiken in anderen Ländern kennenzulernen, bietet das europäische Erasmus+-Programm verschiedene Fördermöglichkeiten an. Die Nationale Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung ist vom Bundesministerium für Bildung und Forschung mit der Umsetzung der Erasmus+-Programmbereiche Erwachsenenbildung und Berufsbildung beauftragt worden. In dieser Funktion informiert, berät und unterstützt sie interessierte Einrichtungen, um von den europäischen Fördermitteln zu profitieren. Dabei geht es zum einen darum, den richtigen

Zugang in das Programm zu finden, aber auch darum, die Projektidee mit der vorgegebenen Programmstruktur in Einklang zu bringen. Erasmus+ im Bereich der Erwachsenenbildung ist offen für alle Einrichtungen, die allgemeine Erwachsenenbildung anbieten; egal ob groß oder klein, erfahren oder unerfahren.

Die Struktur des Programms Erasmus+ ist auf die Förderung folgender Leitaktionen (Key Activities (KA)) ausgerichtet (Europäische Kommission 2022, Seite 15 ff):

- Leitaktion 1 – Lernmobilität von Einzelpersonen,
- Leitaktion 2 – Zusammenarbeit zwischen Organisationen und Institutionen,
- Leitaktion 3 – Unterstützung der Politikentwicklung und der politischen Zusammenarbeit.

Die Leitaktion 1 (KA1) und die Leitaktion 2 (KA 2) wenden sich an diejenigen, die eine praxisorientierte Ausrichtung ihrer Vorhaben verfolgen. Diese beiden Zugänge werden von der Nationalen Agentur verwaltet. Die Leitaktion 3 (KA3) wird zentral in Brüssel bei der Europäischen Exekutivagentur Bildung und Kultur verwaltet und ist auf Projekte ausgerichtet, die beispielsweise durch Studien den politischen Diskurs unterstützen.

*An wen richten sich die Leitaktionen 1 und 2?*

Die Leitaktion 1 – Lernmobilität von Einzelpersonen – ermöglicht, dass interessierte Einrichtungen bzw. ihre Kursleitenden sowie ihr Verwaltungspersonal fachbezogene Fortbildungen im europä-

ischen Ausland besuchen. Hierbei spielt es keine Rolle, ob es sich um hauptamtlich Beschäftigte oder um Honorarkräfte oder ehrenamtlich Tätige handelt. Die Auslandsaufenthalte ermöglichen Kurs- teilnahmen, aber auch Hospitationen und Lehraufträge in einem anderen Land wahrzunehmen. Es sind also Fortbildungen möglich, die von Deutschland in ein anderes europäisches Land führen. Die Kosten für diese Auslandsaufenthalte werden über das Programm finanziert. Dabei werden auch besondere Bedürfnisse in Form von Inklusionsunterstützung berücksichtigt und gesondert bezuschusst. Darüber hinaus ist es in dieser Leitaktion seit 2021 möglich und ausdrücklich gewünscht, benachteiligte Lernende mit geringeren Teilhabechancen an Bildungsangeboten ebenfalls in Projekte der Leitaktion 1 einzubinden. Das Programm versteht unter „benachteiligten Lernenden“ Menschen, die aus verschiedenen Gründen erschwerte Bedingungen haben, ihre persönliche Situation durch Bildungsangebote zu verändern, insbesondere gering qualifizierte Lernende.

Die Leitaktion 2 – Zusammenarbeit von Organisationen und Institutionen – macht es möglich, dass Einrichtungen aus verschiedenen Ländern, die am Programm teilnehmen, gemeinsam in einer Projektpartnerschaft zusammenarbeiten. Hier bietet das Programm zum einen die Möglichkeit von sogenannten kleineren Partnerschaften, die auf thematischen Austausch ausgerichtet sind. Zum anderen können im Rahmen von Kooperationspartnerschaften konkrete Produkte wie neue Curricula oder Materialien für den Bildungsbereich entstehen. Durch die Zusammenarbeit entstehen Netzwerke, die oft über die ursprüngliche

Projektzusammensetzung hinaus gehen. Volkshochschulen, aber auch kirchliche Träger, Vereine sowie freie Träger der Erwachsenenbildung beteiligen sich an dem Programm und setzen die Fördermittel zur Personal- und Organisationsentwicklung ein. Die Finanzierung erfolgt ausschließlich über pauschalierte Beträge. Diese richten sich nach Art und Umfang des Projektvorhabens (Europäische Kommission 2022).

## **Inklusive Bildungsarbeit – Beispiele aus der Praxis**

Die folgenden Beispiele geben einen Einblick in die Aktivitäten und Ergebnisse von Erasmus+-Projekten, die sich mit inklusiven Bildungsangeboten in der Erwachsenenbildung beschäftigt haben.

### **1. Praxisbeispiel:**

#### **Hospitationen in Österreich – von Wien über Graz in die Steiermark**

Christel Wolf ist in Niedersachsen bei der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB) beschäftigt (<https://www.aewb-nds.de/themen/eu-programme/>). Sie ist dort für die Themen Inklusion und Mitarbeiter:innen-Fortbildung zuständig. Sie reiste 2019 im Rahmen des Erasmus+-Projekts „Förderung der Inklusion: Erwachsenenbildung trifft Europa – kurz FIETE“ (FIETE 2022) nach Österreich und hospitierte bei vier verschiedenen Einrichtungen, die sich mit Inklusion beschäftigen. Im Vordergrund stand der Austausch über die (Bildungs)-Konzepte, aber auch das Kennenlernen neuer Ideen und Ansätze mit Blick auf Barrierefreiheit bzw. Nutzung von einfacher Sprache. Frau Wolf besuchte die Akademie

für integrative Bildung „biv“ und diskutierte mit den Kolleg:innen den Umgang mit einfacher Sprache in Bildungsangeboten. Hierbei wurde deutlich, dass die Materialien, mit denen „biv“ arbeitet, auch im Unterricht mit Geflüchteten oder in der Bildungsberatung einzusetzen sind. Christel Wolf nahm aus den Gesprächen Erfahrungen und Materialien zum Einsatz von leichter bzw. einfacher Sprache mit, die inzwischen in ihrer Einrichtung fest im Bildungsbereich Grundbildung und Alphabetisierung implementiert wurden.

#### **Qualifizierung für Kursleitende mit Beeinträchtigung**

Im Gespräch mit Mitarbeiter:innen von capito Graz erfuhr Christel Wolf im Rahmen eines späteren Gegenbesuches von deren länderübergreifenden Zusammenarbeit mit dem Institut Inklusive Bildung aus Kiel (<https://inklusive-bildung.org/de/qualifizierung>), das sich mit der Qualifizierung von Bildungsfachkräften mit Beeinträchtigungen beschäftigt. Mit dieser Idee einer inklusiven Qualifizierung und gestärkt durch weitere Kontakte begann sie, neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit auszuloten. Im Lauf der Sondierungsgespräche fiel die Entscheidung, eine solche Qualifizierungsmaßnahme in kleinerem Rahmen für die AEWB selber zu konzipieren. In Zusammenarbeit mit Britta Engelhardt, die als selbstständige Prozessbegleiterin, Supervisorin und Prozessbegleiterin tätig ist, und der Reha-Akademie der Lebenshilfe in Hannover ist die Fortbildung „Dozenten Doppel“ entstanden. In einem zweitägigen Lehrgang werden Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen geschult, um in inklusiven Tandems Seminare durchzuführen. Wie diese Fortbildungen durch-

geführt werden, richtet sich danach, wer sich dafür anmeldet und welchen Fortbildungsbedarf die Teilnehmenden für sich formulieren. Diese offene Herangehensweise wird auch in Seminaren verfolgt, in denen das „Dozenten Doppel“ zusammenarbeitet, wenn ein gemeinsames Erarbeiten von Themen im Vordergrund des Seminars steht. Diese Vorgehensweise steht oftmals im Widerspruch zur Erfahrung von Menschen mit Beeinträchtigungen, die gar nicht erwarten, mit einbezogen zu werden, und eher irritiert sind, wenn ihnen keine vorgefertigten Materialien angeboten werden.

Christel Wolf war eine von insgesamt 15 Lehr- bzw. Verwaltungsfachkräften, die im Rahmen des Projekts FIETE neue Anregungen und Impulse für die praktische Arbeit erhalten haben. Das Projekt wurde in der Leitaktion 1 durchgeführt. Im Jahr 2020 waren die Auslandsfortbildungen im Rahmen von FIETE wegen der Coronapandemie längere Zeit nicht möglich. Daher wurden einige Mitarbeiter:innen, unter ihnen auch Christel Wolf, kreativ und beteiligten sich an der Entwicklung eines Escape Raums „Inklusion“ in Zusammenarbeit mit Britta Engelhardt und Studierenden des Weiterbildungsstudiengangs „Inklusive Pädagogik und Kommunikation“ an der Universität Hildesheim. Escape Räume sind eine spezielle Lernmethode; ist der Raum „erspielt“, schließt sich eine Reflexion und damit eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema des Raums an (<https://www.aewb-nds.de/fortbildung/methode-escape-room/>). Im Fall des Inklusions-Raumes werden Menschen spielerisch für das Thema Inklusion sensibilisiert. Auch Kursleitungen machen hier erste Schritte in ein Thema, das in ihren Kursen zunehmend wichtig ist.

## **2. Praxisbeispiel: Redet mit uns, nicht über uns! Veränderungsprozesse aktiv gestalten**

Die Diakonie Mitteldeutschland hat sich mit Vertreter:innen von Werkstatt- und Bewohnerbeiräten im Frühjahr 2017 ebenfalls im Rahmen eines Erasmus+-Projekts der Leitaktion 1 nach Österreich begeben (Erasmus+-Projekt 2020).

Wie können Menschen mit Behinderungen ihre Interessen besser vertreten und sich für mehr Selbstbestimmung einsetzen?“ Mit dieser Frage im Gepäck reisten 15 Teilnehmende mit Beeinträchtigungen zusammen mit Fachkräften der Diakonie Mitteldeutschland zum Zentrum für Kompetenzen (zfk) nach Wien. Als Mitglieder in den jeweiligen Beiräten agieren sie als Interessensvertreter:innen. Sie sind in Entscheidungsprozesse eingebunden und waren daran interessiert zu lernen, wie sie in der Gesellschaft ein Bewusstsein für die Belange von Menschen mit Behinderungen schaffen können. Das zfk in Wien begleitet Veränderungsprozesse für Einzelpersonen, Gruppen oder auch Einrichtungen. Die Mitarbeitenden sind selbst Menschen mit Behinderungen und führen zielgruppengerechte Fortbildungen zu den Themen Selbstvertretung und Veränderungsprozesse durch. Sie arbeiten inklusiv und vermitteln dabei ihre Vorstellung von Inklusion. In gemeinsamen Workshops lernten die Teilnehmenden aus Deutschland, wie Menschen trotz Behinderung ihr Leben nach ihren Vorstellungen selbstbestimmt gestalten können und wie man diese Informationen nach außen vertreten kann.

## Begegnung auf Augenhöhe

Der Erfahrungsaustausch zwischen den Fachkräften der Diakonie Mitteldeutschland und Menschen mit Behinderung aus Österreich wurde durch die vielen unterschiedlichen Begegnungen bereichert und führte bei den Fachkräften der Diakonie zu einer Reflexion des Rollenverständnisses von Assistenzen. Was ist Unterstützung und wieviel wird den Menschen mit Beeinträchtigung abgenommen? Es ist wichtig in einem inklusiven Miteinander wahrzunehmen, dass alle selbstbestimmt sein dürfen, auch wenn nicht alle Teilnehmenden selbstständig sind. Das führt zu einer Begegnung auf Augenhöhe.

Die Rückmeldungen aus den Erfahrungsberichten der Teilnehmenden ohne Beeinträchtigung beschreiben ebenfalls eine veränderte Wahrnehmung durch die gemeinsame Reise nach Österreich. Christiane Hofmann stellte für sich fest: „Das Entscheidende ist, dass wir jeden Einzelnen im Blick haben und was wir jedem zutrauen. Das ist eine Frage der Haltung“. Und Christine Titsch resümiert: „Ich habe gelernt, dass die Art des Zuhörens sehr wichtig ist und nehme mit, dass man generell die Leute mehr beobachten sollte.“

## Einfache Sprache, Zeit und Visualisierung

Die Erkenntnisse aus Wien flossen auch in eine Projektgruppe des Bundesverbands evangelischer Behindertenhilfe e.V. in Kooperation mit dem Institut Mensch, Ethik und Wissenschaft ein, an der Stefanie Hugo aus dem Bodelschwingh Haus in Wolmirstedt in Sachsen-Anhalt teilnahm. Das Projekt „Hier bestimme ich mit – ein Index für Partizipation“ wird seit rund fünf

Jahren in der Einrichtung gelebt. Für ein inklusives Miteinander haben sich einfache Sprache, Zeit und der Einsatz von Bildern bewährt. Im Rahmen des Projekts wurde ein Fragenkatalog erstellt. Um zu gemeinsamen Themen zu kommen, wurde eine Moderationstechnik mit Punktesystem und Bildern angewandt. Das funktionierte und machte allen Spaß. Selbst die Pandemie konnte die gemeinsame Arbeit der Arbeitsgruppen nicht stoppen – die online-basierte Arbeit mit Hilfe der entsprechenden Technik wurde vom Bundesverband evangelischer Behindertenhilfe (beb) unterstützt. „Es ist unglaublich, was alles geht, wenn man sich damit auseinandersetzt“, beschreibt Stefanie Hugo. Sie betont, dass es in der inklusiven Zusammenarbeit enorm wichtig ist, die richtige (An-)Sprache für erwachsene Menschen mit Beeinträchtigungen zu finden.

## 3. Praxisbeispiel: Entwicklung inklusiver Bildungsangebote

Modelle für eine inklusive Zukunft in der Erwachsenenbildung bilden den Mittelpunkt des Erasmus+-Projekts „All in“ und werden im Rahmen einer Kooperationspartnerschaft in der Leitaktion 2 seit September 2020 entwickelt (Erasmus+-Projekt 2022). Die Akademie Klausenhof aus Hamminkeln am Niederrhein bietet schon seit Jahren Erwachsenen- und Weiterbildung an. Inklusive Angebote für Menschen mit und ohne Behinderung wurden bisher in der Programmplanung nicht berücksichtigt, auch wenn immer wieder Menschen mit Beeinträchtigungen vereinzelt an Kursen teilnahmen, berichtet der Projektleiter Dr. Michael Sommer. Das Projekt „All in“ beschäftigt sich da-

mit, Materialien zu erstellen, wie inklusive Bildung in Einrichtungen der Erwachsenenbildung umgesetzt werden kann. Einrichtungen aus acht Ländern sind an der Partnerschaft beteiligt: Deutschland, Österreich, Belgien, Slowenien, Griechenland, Spanien, Irland und Ungarn. Erstellt werden sollen neben einem Analyse-Tool auch Lernmöglichkeiten und ein Leitfaden. Die Analysephase ist bereits beendet. Die Ergebnisse werden in der Akademie Klausenhof erprobt, die damit als Modellstandort erstmals den Weg zu inklusiven Angeboten beschreitet (<https://www.akademie-klausenhof.de/projekte/all-in/>).

### **Die Umsetzung: Strukturen schaffen und Überzeugungsarbeit leisten**

Für die Projektumsetzung hieß das zunächst, die Managementebene davon zu überzeugen, dass inklusive Angebote wichtig sind. Die Marketingabteilung musste Ankündigungen in leichter Sprache anfertigen und die Programmplanung insgesamt umdenken: Weg von der Angebotsorientierung – hin zu offenen Angeboten. Für eine Einrichtung, die bislang noch gar keine Berührungspunkte mit inklusiven Bildungsangeboten hatte, ist das ein neuer und spannender Prozess. Zwei der europäischen Partner, die ebenfalls noch keine Berührungspunkte mit inklusiven Bildungsangeboten haben, gehen einen anderen Weg.

Die Partnereinrichtungen Associació Àgora aus Spanien, KatHaz Kozhasznu aus Ungarn und GEOSS aus Slowenien entschieden, eine Kooperation mit Einrichtungen der Behindertenhilfe einzugehen. Active Citizens Partnership aus Griechenland entwickelt inklusive Ein-

bürgerungskurse für Migrant\*innen und Flüchtlinge. Der österreichische Partner, die biv-Akademie für Integrative Bildung in Wien, hat bereits eine lange Erfahrung und arbeitet seit den 1990iger Jahren inklusiv. Inklusive Erwachsenenbildung bedeutet auch, dass die Rahmenbedingungen wie beispielsweise Förderstrukturen, Ausbildungswege, Lernorte oder digitale Angebotsstrukturen perspektivisch verbessert werden. Die European Association for the Education of Adults (EAEA) und die Katholische Erwachsenenbildung Deutschland sorgen hier für die politische Dimension.

Stefan Arnoneit ist als Berater über die österreichische Partner-Einrichtung am Projekt beteiligt und bringt seine eigene Erfahrung in der Umsetzung von inklusiven Bildungsangeboten ein. In den inklusiven Angeboten wird bedarfsorientiert gearbeitet, denn die Teilnehmenden sind in ihren Bedarfen sehr vielfältig und unterschiedlich. Zu Beginn des Kurses wird zunächst abgefragt, warum jede einzelne Person zum Kurs kommt und was sie lernen möchte, was sie zum Lernen braucht und welche Unterstützung sie benötigt. Zusätzlich werden die Teilnehmenden befragt, zu welchem Thema gelernt werden soll. Ein konkretes Beispiel wäre ein Kurs für „Lesen und Schreiben“: In den Grundbildungsangeboten herrscht große Vielfalt und Heterogenität unter den Teilnehmenden. Manche können noch gar nicht lesen, manche können Worte oder kurze Sätze wiedergeben. Alle werden einzeln befragt, wobei es besonders wichtig ist zu erfragen, wie die Einzelnen lernen möchten. Möglicherweise liegt es den einen mehr, in einer Gruppe mit Arbeitsblättern zu lernen, während andere beim Lesen lieber alleine sind. Wieder

andere möchten jemand anderem etwas vorlesen. So wie alle nach ihren Möglichkeiten lernen dürfen, haben die Teilnehmenden auch unterschiedliche Ziele. Auch hier werden alle einzeln berücksichtigt und gefragt, mit welchem persönlichen Ziel sie kommen und wie sie aus dem Kurs gehen möchten.

### **Was bedeutet das für die Kursleitungen?**

Vor diesem Hintergrund änderte sich das Rollenverständnis der Kursleitung von der Rolle der Lehrenden zu der von Unterstützenden. Es werden Lernräume zur Verfügung gestellt, in denen alle nach ihren Fähigkeiten beim Lernen unterstützt werden. Ein vorgefertigtes Kursprogramm gibt es nicht. Stefan Arnoneit stellt immer wieder fest, dass Einrichtungen, Kursleitende aber auch Kursplanende gerne fertige Konzepte oder Anleitungen hätten, wie inklusive Bildungsangebote umgesetzt werden können. „Die Unterschiede in den Gruppen sind jedoch immer so groß, dass man kein Rezept oder Manual anlegen kann. Es geht vielmehr darum, sich eine grundsätzliche Haltung zu erarbeiten, wie inklusive Bildung stattfinden kann“ (Arnoneit 2022).

### **Vernetzung schafft Wissen – Die Elektronische Plattform für Erwachsenenbildung in Europa (EPALE)**

Der Weg nach Europa ist eine Möglichkeit, sich Anregungen und Impulse zu holen, um eigene inklusive Bildungsangebote planen und durchführen zu können.

Mit der Elektronischen Plattform für Erwachsenenbildung in Europa (EPA-

LE) möchte die Europäische Kommission darüber hinaus persönliche Begegnungen mit einem Forum für fachlichen Austausch, Lernen und Wissenstransfer flankieren. Auf dieser Plattform gibt es vielfältige Möglichkeiten, Kontakt aufzunehmen und mit Kolleginnen und Kollegen zu spezifischen Themen zusammen zu arbeiten. Man kann in Blogbeiträgen aus der eigenen Arbeit berichten und somit auch Beispiele aus der eigenen Praxis anderen zur Verfügung stellen. Themenwochen zu spezifischen Inhalten greifen die Schwerpunktthemen im Programm Erasmus+ auf. EPALE lädt zu themenspezifischen Diskussionsrunden ein und unterstützt dabei, Ergebnisse aus Projekten international zu verbreiten (<https://epale.ec.europa.eu/de/blog/themenwoche-fuer-europa-eine-bereicherung-inklusion-und-vielfalt-der-erwachsenenbildung>).

### **Veränderung ist Bewegung**

Gerade wenn es darum geht, neue Ideen zu generieren und sich als Kursleitung inspirieren zu lassen, ist der Schritt nach Europa eine Bereicherung für die eigene Arbeit. Länder wie Schweden, Finnland, die Niederlande und Österreich sind in der Umsetzung von inklusiven Bildungsangeboten schon sehr viel weiter als Deutschland. Persönliche Begegnungen durch die Teilnahme an individuellen Fortbildungen und der fachliche Austausch in Projekten sind anregend, da der eigene Horizont weiter wird und neue Impulse für die eigene Arbeit die Motivation steigern, neue Wege zu beschreiten.

## Fazit: Es lohnt sich, den Blick über den sprichwörtlichen Tellerrand nach Europa zu werfen.

Beratung zu Projektideen und zu den Fördermöglichkeiten durch das Programm Erasmus+ Erwachsenenbildung erhalten interessierte Menschen von Mitarbeiter:innen der Nationalen Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung. Interessierte an Fördermöglichkeiten für Bildungspersonal und Lernende wenden sich an die Nationale Agentur des BIBB: [mobilitaet-erwachsenenbildung@bibb.de](mailto:mobilitaet-erwachsenenbildung@bibb.de). Interessierte an den Projektpartnerschaften wenden sich an folgenden E-Mail-Kontakt: [partnerschaften-erwachsenenbildung@bibb.de](mailto:partnerschaften-erwachsenenbildung@bibb.de).

## Literatur

AEWB – Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung, Hannover. Im Internet: [www.aewb-nds.de/themen/eu-programme/](http://www.aewb-nds.de/themen/eu-programme/) (Stand: 15.08.2022).

Armoneit, Stefan / Sommer, Michael / Kasper, Manfred (2022): Podcastreihe Inklusion: Zugang für Alle – Modelle für die Zukunft. Im Internet: [www.na-bibb.de/presse/news/podcast-zugang-fuer-alle-modelle-fuer-die-zukunft](http://www.na-bibb.de/presse/news/podcast-zugang-fuer-alle-modelle-fuer-die-zukunft) (Stand 10.08.2022).

EPALE – Elektronische Plattform für Erwachsenenbildung in Europa. Im Internet: <https://epale.ec.europa.eu/de> (Stand: 10.08.2022).

Europäische Kommission (2022): Programmleitfaden Erasmus+. Im Internet: [www.na-bibb.de/fileadmin/user\\_upload/na-bibb.de/Dokumente/01\\_Erasmusplus\\_2021-2027/Dokumente\\_%C3%BCbergreifend/2022/av\\_PLF\\_2022\\_DE\\_V1.pdf](http://www.na-bibb.de/fileadmin/user_upload/na-bibb.de/Dokumente/01_Erasmusplus_2021-2027/Dokumente_%C3%BCbergreifend/2022/av_PLF_2022_DE_V1.pdf) (Stand: 11.08.2022); frühere Fassungen des Erasmus+-Programmleitfadens: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/de/programme-guide/erasmusplus-programme-guide> (Stand: 10.08.2022).

Erasmus+-Projekt (2020): „Redet mit uns, nicht über uns!“. Projekt der Diakonie Mitteldeutschland. Im Internet: [www.na-bibb.de/erasmus-bis-2020/erasmus-erwachsenenbildung-bis-2020/mobilitaet/good-practice/redet-mit-uns-nicht-ueber-uns](http://www.na-bibb.de/erasmus-bis-2020/erasmus-erwachsenenbildung-bis-2020/mobilitaet/good-practice/redet-mit-uns-nicht-ueber-uns) (Stand: 08.08.2022).

Erasmus+-Projekt (2022): „All in“. Projekt der Akademie Klausenhof. Im Internet: [www.akademie-klausenhof.de/projekte/all-in/](http://www.akademie-klausenhof.de/projekte/all-in/) (Stand 11.08.2022) oder <https://www.inclusion-adult-education.net> (Stand 15.08.2022).

FIETE – Erwachsenenbildung trifft Europa: Aus der laufenden Praxis. Im Internet: [www.na-bibb.de/erasmus-bis-2020/erasmus-erwachsenenbildung-bis-2020/mobilitaet/good-practice/fiete-foerderung-der-inklusion-erwachsenenbildung-trifft-europa](http://www.na-bibb.de/erasmus-bis-2020/erasmus-erwachsenenbildung-bis-2020/mobilitaet/good-practice/fiete-foerderung-der-inklusion-erwachsenenbildung-trifft-europa) (Stand: 08.08.2022).

Nationale Agentur (2022): Bildung für Europa. Erasmus+ Programm Erwachsenenbildung. Im Internet: [www.na-bibb.de/erasmus-erwachsenenbildung](http://www.na-bibb.de/erasmus-erwachsenenbildung) (Stand 10.08.2022).

Rieg-Pelz, Anna / Fink, Verena (Hrsg.) (2004): Mitdenken – Mitreden – Mitwirken. Politische Bildung mit allen und für alle Menschen. Berlin (Band 8 der Schrägen Reihe der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V.).

Werner, Katharina (2004): Abschlusstreffen der Lernpartnerschaft in Österreich. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 15, H. 2, S. 40–44.

Anke Michaela Dreesbach  
Mitarbeiterin im Team  
Erwachsenenbildung  
Nationale Agentur beim  
Bundesinstitut für Berufsbildung  
[dreesbach@bibb.de](mailto:dreesbach@bibb.de)



## Werkstatt-Gedanken

An dieser Stelle veröffentlichen wir Wortmeldungen aus der Schreibwerkstatt „Blatt-Gold“ der Gold-Kraemer-Stiftung<sup>1</sup>, dieses Mal zum Thema „Bewertung“. 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](http://www.geseb.de) (Aktivitäten/Zeitschrift).

*Blatt-Gold*

### Gute Daumen – schlechte Daumen Oder: Wir hätten gerne alle 5 Sterne!

#### EINFACHE SPRACHE

Stell' dir vor, du gibst ein Seminar, einen Kurs, hältst einen Vortrag oder leitest einen Workshop. Am Ende möchtest du gerne wissen: Wie war's? Was hat den Teilnehmenden gefallen, was nicht, und was kannst du besser machen? Oder: Du gehst zu einem Kurs und am Ende möchtest du sagen, was gut war und was nicht so gut war.

Klingt ganz einfach, aber für viele Menschen mit kognitiven Einschränkungen ist es das nicht. Fragenkataloge oder eine Beurteilung wie in der Schule (Note 1-6) sind verwirrend – oder zu schwer. Je mehr Möglichkeiten zur Auswahl stehen, desto schwerer wird es. Hinzu kommt: Kritik fühlt sich nicht gut an! Jemanden schlecht zu bewerten, auch wenn das ehrlich und wichtig wäre, fällt den meisten Teilnehmenden von *Blatt-Gold* schwer.

Wie sehen gute Rückmeldungen aus? Sind individuelle Rückmeldungen und Evaluationsbögen gut? Oder eher verschiedene Formen der Rückmeldung wie Gespräche, digitale Rückmeldungen, zum

<sup>1</sup> *Blatt-Gold* ist die Schreibwerkstatt der Gold-Kraemer-Stiftung für Menschen mit Lernproblemen. Die Redakteur:innen haben ihre Texte selbst geschrieben oder diktiert. Und sie haben Fotos gemacht. Anja Schimanke hilft ihnen dabei. Sie ist Journalistin.

Ankreuzen, zum Schreiben, mit Symbolen und Farben ...? Wie kann bei der Rückmeldung auf die Bedürfnisse, Bedarfe und Wünsche der Teilnehmenden besser eingegangen werden?

Vier Autor:innen von *Blatt-Gold* haben sich angeschaut, wie man bewerten kann, welche Möglichkeiten es gibt, ausprobiert, sich Gedanken gemacht – allein und gemeinsam – und sind sich am Schluss einig gewesen: „Daumen hoch“ und „Daumen runter“ ist als Bewertung leicht. Das kann jede:r verstehen. Sonst kommt man schnell durcheinander! Dazu wünschen sie sich die Möglichkeit, ihre Bewertungen erklären zu können, einige mit Unterstützung, oder es (teilweise anonym) aufzuschreiben oder jemandem zu diktieren. Dann ist am Ende niemand beleidigt.



„Blatt-Gold“ bei der Arbeit

Foto: Blatt-Gold

## Bewertungen

*Yvonne Freiberg* Daumen hoch, Herz und Knuddelherz auf Facebook gibt es. Darauf achte ich nicht so. Aber das ist schon gut.

*Ralf Faßbender* (teils diktiert, teils selbst geschrieben) Alles im Leben wird bewertet und kritisch beäugt und beurteilt. Überall, ob das Journalismus ist, Filme, Sport, ob man ins Hotel geht und ein Tester ist oder in ein Restaurant - es wird alles bewertet, entweder gut bewertet, schlecht bewertet oder mittel. Uns bewertet man auch auf Facebook, ob wir was gut geschrieben haben oder sich jemand gar nicht dafür interessiert. Ich gucke immer nach bei *Blatt-Gold* auf Facebook und was wir für Kritik bekommen und wie viele Leute „Daumen hoch“ machen, weil mich das interessiert. Wir bewerten auch andere. Wir setzen Emojis dabei ein, damit die Leute sehen, wie wir das finden, ob wir das gut finden oder nicht. Wir schreiben dazu auch mal einem kritischen Kommentar. Warum es gut ist, Leute zu bewerten? Dann weis der Jenige das es gut ist oder man weis dann das es besser gemacht werden muß.

*Christiane Becker* (teils selbst geschrieben, teils diktiert) Bewerten ist wie man die Arbeit macht, ob man die ordentlich macht, ob mich die Leute verstehen. „Daumen hoch“, mit Herzchen, ein lachende Emoji, 5 Sterne, 1 ist sehr gut als Note, viele Punkte – das ist alles gut. Dann freut man sich. Schlecht bewerten heißt: Daumen runter, nur 1 Stern, kein Herz, eine 6, ein Minus, weinender Emoji, kein Knuddelherz auf Facebook.

*Jochen* „Bewertung, das ist, wie man etwas findet.

*Rodenkirchen* Bewertung ist positiv und nicht negativ und kritisch hinter den Fassaden gucken und beleuchten. Wenn ich was gut gemacht habe, von meinen Vater aus, dann werde ich gelobt von mein Vater: „Hast du gut diktiert“. Das ist eine Bewertung und die geht runter wie Öl. Das ist wichtig, dass man mal gelobt wird. Das sind 5 Sterne oder „Daumen hoch“. „Daumen hoch“ ist super, sehr gut. „Daumen runter“ ist schlecht, aber Daumen Mittelding, schwankt irgendwie und ist nicht klar. Das muss man dann erklären. Bei der Schulung habe ich den Leuten eine 1 gegeben, weil die nett waren. Manchmal versteht man Bewertung nicht.

### **Wie geht's einem, wenn man keine so gute Bewertung bekommt?**

*Ralf* Schlecht.

*Jochen* Schlecht. Sehr schlecht. Manchmal sind die auch beleidigt. Das lassen die sich aber nicht anmerken. Dann ist schlechte Stimmung und die Stimme wird anders, das hört man raus. Dann wird die Schulung schlecht. Das ist am Ende besser, damit die wissen, wo die dran sind.

*Christiane* Dann ist man traurig, unglücklich, schämt sich und ist sehr peinlich.

*Yvonne* Mies.

## Wenn ihr kritisiert werdet, wie findet ihr das?

*Jochen* Kritik zieht einen runter. Dann fühle ich mich beschissen und überfordert und schlecht.

*Christiane* „Daumen hoch“ ist super. Da freue ich mich. „Daumen runter“ ist mir peinlich, weil mir das leid tut.

*Ralf Faßbender* Kritik kann gut, mittelmäßig und nicht gut ausfallen. Wenn mir die Leute sagen, „Das hast du gut geschrieben“, dann motiviert mich das. Keine Bewertung auf Facebook – dann fühle ich mich schlecht. Dann weiß ich, dass ich keine gute Arbeit gemacht habe und es die Leute nicht im Geringsten interessiert. Wenn man mich kritisiert, dann fühle ich mich schlecht. Ich denke dann darüber nach, was ich falsch gemacht habe. Du (die Redaktionsleiterin) kritisierst unsere Arbeit, weil du möchtest, dass wir das besser machen, weil du weißt, dass wir das können und gibst ein Feedback, ob du zufrieden bist oder nicht. Bei dir muss ich lernen, nicht beleidigt zu sein, und das anzunehmen, um besser zu werden. Ich fühle mich dann oft persönlich angegriffen. Ich denke, ich hätte eine blöde Arbeit abgegeben. Und habe dann keine Lust mehr, das besser zu machen. Aber ich bemühe mich dann doch noch und wenn du mir geholfen hast, wird es besser. Wir alle hätten gerne 5 Sterne.



*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*

## Expertise für Erwachsenenbildung – Neues aus dem DIE

### DIE-Jahresbericht

Der DIE-Jahresbericht 2021 ist da: Wir zeigen, welche Themen und welche Forschungsaktivitäten für uns wichtig waren und wir sie an die Gesellschaft und die Praxis der Erwachsenenbildung transferiert haben. Den Jahresbericht gibt es auch als englische Kurzfassung: „Short Annual Report“. Lesen Sie online oder bestellen Sie Ihr Printexemplar über [info@die-bonn.de](mailto:info@die-bonn.de).



### Start der Studie für Lehrende in der Erwachsenenbildung

Die TAEPS STUDIE ist gestartet. Wie gestalten Lehrende in der Erwachsenenbildung ihre Weiterbildungsveranstaltungen? Welche Überzeugungen haben Lehrende in Bezug auf das Lehren und Lernen und wie sieht ihre berufliche Situation aus? Das Ziel der TAEPS STUDIE ist es, ein möglichst umfassendes Bild des Lehrpersonals in der Weiterbildung zu zeichnen.



Dafür werden mehrere tausend Aktive befragt, um mit diesen Informationen eine verlässliche Grundlage für wichtige politische und strukturelle Entscheidungen zu schaffen. So kann langfristig wirksame Weiterbildung mit besseren Rahmenbedingungen und entsprechenden Förderangeboten für das Lehrpersonal in der Erwachsenen- und Weiterbildung gesichert werden. Die Studie wird vom DIE in Kooperation mit dem Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi) durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Nehmen Sie an dieser Studie teil und gestalten Sie die Weiterbildung von morgen mit! [www.taeps.de](http://www.taeps.de)

## Call for papers: Bildung für das Altern

Die Bildung von älteren Menschen und die Bildung für das Altern sind die Themen der Ausgabe 2/2023 der Zeitschrift „Der Pädagogische Blick“. DIE-Mitarbeiterin Bettina Thöne-Geyer ist Mitherausgeberin dieses Themenheftes. Einreichungsfrist für Beiträge in deutscher und englischer Sprache ist der 31.12.2022. Bei Fragen wenden Sie sich bitte an [thoene-geyer@die-bonn.de](mailto:thoene-geyer@die-bonn.de).

## Spielend lernen in der Finanziellen Grundbildung: Alltagsrechnen und der Umgang mit Geld

MONETTO – mit dem Lernspiel rund ums Geld zeigt das DIE, wie finanzielle Kompetenzen lebensnah erworben werden können. MONETTO führt Menschen mit einem Bedarf an Finanzieller Grundbildung spielerisch an das Thema heran und vermittelt niedrigschwellig Alltagskompetenzen und finanzielle Praktiken. Preise vergleichen, (Energie-)Kosten einsparen, Versicherungen abschließen, einen Handyvertrag auswählen: unser Alltag besteht aus vielen finanziellen und rechnerischen Herausforderungen. Die Beispiele zeigen: Rechnen zu können ist genauso wichtig, wie Lesen und Schreiben zu beherrschen. Deshalb hat das DIE „MONETTO, das Spiel rund ums Geld“ um digitale Zusatzangebote erweitert.

Zum Welttag der Alphabetisierung präsentierte das DIE für sein Lernspiel neue digitale Features:

- Den multimedialen MONETTO-Mathe-Marathon, ein interaktiver Rechenguide mit integriertem Mathe-Wiki. Zu den 180 Rechenaufgaben aus MONETTO werden verschiedene Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt sowie Tipps zum Kopfrechnen und zur Nutzung des Taschenrechners gegeben.
- Die MONETTO-Mathe-Clips: In zwölf kurzen Video-Clips wird anschaulich erklärt, was man zum Rechnen braucht, um im Alltag gut mit Geld umzugehen.
- Mit dem MONETTO-Quiz kann man sein Wissen zum Umgang mit Geld spielerisch überprüfen; die Quizfragen können individuell gespielt werden.

Alle diese Angebote finden Sie auf [www.die-bonn.de/curve/lernspiel\\_monetto](http://www.die-bonn.de/curve/lernspiel_monetto).



## Auf Ukrainisch: der ProfilPASS in Einfacher Sprache

Der Angriffskrieg auf die Ukraine zwingt viele Menschen zur Flucht. Um diesen Menschen das Ankommen in Deutschland zu erleichtern und Sprachbarrieren beim Beratungsprozess abzubauen, wurde der „ProfilPASS in Einfacher Sprache“ auf Ukrainisch übersetzt. Er steht als barrierefreies PDF-Dokument kostenfrei zur Verfügung. Der „ProfilPASS in Einfacher Sprache“ wurde im EU-Projekt SCOUT für die besondere Lebenssituation von Neuzugewanderten entwickelt.

[www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/profilpass](http://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/profilpass)



## Sprachliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft: Metavorhaben gestartet

Zum 1. Juli 2022 hat das Metavorhaben „Sprachliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft“ seine Arbeit aufgenommen. Es begleitet die gleichnamige Förderrichtlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), in der sich bundesweit 21 Teilprojekte mit Forschungsfragen zur sprachlichen Bildung vom Elementarbereich bis zu Erwachsenenbildung beschäftigen werden. Ziel des Metavorhabens ist es, die Arbeit dieser Projekte zu verknüpfen und in einen übergreifenden wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Rahmen zu stellen. Das Vorhaben wird gemeinsam vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln, der Universität Hamburg und dem DIE verantwortet.

Konkret führen die beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Metavorhaben Studien zum Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie zum Transfer im Feld sprachlicher Bildung durch. Sie unterstützen den Fachdiskurs, indem sie die Ergebnisse der Projekte kontinuierlich beobachten, mögliche weitere Forschungsfragen aufzeigen sowie alle Akteure vernetzen. Zudem helfen sie bei der Implementierung, indem sie die Projektergebnisse zielgruppengerecht aufbereiten und den Transfer in die und den Dialog mit der Praxis und Bildungsadministration vorantreiben.

„Was uns oft noch fehlt, ist Wissen darüber, unter welchen Bedingungen der Transfer wissenschaftlicher Ergebnisse in die Praxis gelingen kann. Das Metavorhaben möchte dazu konstruktive Vorschläge machen, in die die Erfahrungen der Praxis einfließen“, formuliert Prof. Dr. Josef Schrader, wissenschaftlicher Direktor des DIE in Bonn, für die zentrale Zielsetzung.

## Erwachsenenbildung im nationalen Bildungsbericht

Am 23. Juni ist der nationale Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2022“ erschienen, der die zentralen Leistungen und Herausforderungen des gesamten deutschen Bildungssystems darstellt; Schwerpunktthema 2022 ist das Bildungspersonal. Von der Expertise des DIE profitiert insbesondere das Kapitel „Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter“. Ein Ergebnis: Kein anderer Faktor hat sich in den letzten Jahrzehnten so stark auf die Weiterbildung ausgewirkt wie die Corona-Pandemie; sie hat die Digitalisierung der Weiterbildung stark beschleunigt.

Die zentralen Ergebnisse für die Erwachsenen- und Weiterbildung hat das DIE hier zusammengefasst: [www.die-bonn.de/institut/wir-ueber-uns/presse/neuigkeiten/nationaler\\_bildungsbericht\\_2022](http://www.die-bonn.de/institut/wir-ueber-uns/presse/neuigkeiten/nationaler_bildungsbericht_2022). Der Gesamtbericht steht kostenlos und digital zur Verfügung unter [www.bildungsbericht.de](http://www.bildungsbericht.de).

## wb-web, das Portal für Lehrende in der Erwachsenenbildung Zwei neue Dossierfolgen

### Numeracy – Alltagsrechnen

Alltagsmathematik – Numeracy – ist Teil von Grundbildung. Neben der Alphabetisierung führt die Numericalität ein eher stiefkindliches Dasein in der Erwachsenenbildung. Die wb-web-Redaktion hat für Lehrende in der Alphabetisierung und Grundbildung recherchiert: Möglichkeiten und Informationen zur Vermittlung von Rechenkompetenz, Materialien und Anregungen zur Gestaltung des eigenen Kursangebots sowie theoretische Hintergründe und eigene Fortbildungsmöglichkeiten. <https://wb-web.de/aktuelles/rechnen-leicht-machen.html>

### Barrierefreiheit

Das Dossier „Barrierefreiheit“ gibt Anregungen und Handreichungen zur Inklusion in der Erwachsenenbildung. Das wb-web-Team bietet Checklisten für barrierefreie Veranstaltungsräume, digitale Videokonferenztools, barrierefreie Materialien und Webangebote: <https://wb-web.de/dossiers/kursplanung/folge-7-barrierefreiheit.html>

## SERVICE: Literatur – Projekte

*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](http://www.geseb.de).*

### **„Heraus mit den Sprachen“ - Das Buch zum inklusiven SchreibKunst-Projekt von „Die Wortfinder e.V.“**

Der Verein „Die Wortfinder e.V.“ führte von 2019 bis 2021 das inklusive SchreibKunst-Projekt „Heraus mit den Sprachen!“ durch, an dem sich rund 700 Menschen mit und ohne Behinderung beteiligten. Zeichnungen und Malereien von zehn Künstler:innen, die selbst nicht schreiben und auch nur wenig sprechen können, dienten als Anregung zum Schreiben von Texten. Auf die ganz unterschiedlichen Bildsprachen haben sich Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung, hochbetagte Menschen, bekannte Schriftsteller:innen (u.a. Jenny Erpenbeck, Veia Kaiser, Peter Stamm und Stephan Thome), Menschen mit Migrationshintergrund sowie junge und alte Menschen, die Freude am Kreativen Schreiben haben, eingelassen.

Hiermit liegt eine anregende Mischung von Gedanken, Gedichten und Geschichten vor. Das Buch eröffnet neue Sichtweisen auf Bilder, auf Sprache, auf Menschen und auf die Welt. Es bietet einen kreativen Raum, in dem man experimentieren und sich mit den eigenen Wahrnehmungsgewohnheiten auseinandersetzen kann. Es fordert zum Umgang mit Vielfalt sowie zur Wertschätzung von Andersartigkeit heraus und macht Mut, darauf kreativ zu reagieren.

Die Projektleiterin Sabine Feldwieser, die Schauspielerin ChrisTine Urspruch und der Literaturkritiker Volker Weidermann führen in den umfangreichen Band ein. Die Künstler:innen werden auf Fotos von Veit Mette vorgestellt.

Heraus mit den Sprachen. Hrsg. v. Die Wortfinder e.V. und Sabine Feldwieser  
Dortmund 2022, 496 Seiten, Hardcover, 19,80 € (zzgl. Versandkosten)

Das Buch kann bei dem Verein „Die Wortfinder“ per E-Mail, per Post, per E-Mail oder telefonisch bestellt werden.

Die Wortfinder e.V., Bossestr. 9, 33615 Bielefeld.  
[diewortfinder@t-online.de](mailto:diewortfinder@t-online.de)  
Telefon: 0521-560 950 30  
[www.diewortfinder.com](http://www.diewortfinder.com)

## Interaktiv, selbstbestimmt und zeitgemäß – Lernen mit didab, der digitalen Lernplattform für Menschen mit Beeinträchtigung

Wissen und Anwendungskompetenzen sind entscheidende Faktoren zur selbstbewussten Teilhabe an unserer Gesellschaft, denn nur Bildung schafft die Grundlage, die Anforderungen der aktuellen, sich ständig ändernden Lebensverhältnisse erfüllen zu können. Um an unserer Gesellschaft gleichberechtigt und vollständig teilhaben zu können, muss auch die Teilhabe an der Digitalisierung sichergestellt werden. Denn spätestens seit dem 2020 pandemiebedingt erfolgten Digitalisierungsschub besteht Klarheit darüber, dass das soziale Leben zukünftig zunehmend auch digital stattfinden wird. Damit verbunden ist es notwendig, allen, jedoch besonders Menschen mit Hilfebedarf, den Zugang zu digitalen Angeboten und somit zu verfügbarem Wissen barrierefrei zu ermöglichen. Diesen Weg hat die Genossenschaft der Werkstätten für behinderte Menschen in Norddeutschland (gdw nord) in den letzten Jahren eingeschlagen und mit der Lernplattform didab ein Leuchtturmprojekt geschaffen, das einzigartig Digitalisierung und Bildung für Menschen mit Beeinträchtigung verbindet.

didab ist eine digitale Lernplattform, die speziell für Menschen mit Beeinträchtigung entwickelt wurde. Auf der interaktiven Lernplattform werden in einfacher Alltagssprache Themen des Berufslebens und des Alltags mithilfe interaktiver Lerneinheiten und Quiz vermittelt. Insgesamt bietet didab rund 400 multimediale Lernmodule, verteilt auf 11 Themenfelder mit einfacher intuitiver Menüführung.

In der gdw nord ist bereits 2016 die Idee geboren worden, einen Beitrag zu leisten, um den Zugang zu lebenslangem Lernen für Menschen mit Beeinträchtigung im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention zu erleichtern. Mit dieser Absicht wurde die Fachhochschule Ostfalia 2016 beauftragt, eine Bildungsstudie durchzuführen, um herauszufinden, welche Wissensbedarfe bei Beschäftigten – Menschen mit Beeinträchtigung – der Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) existieren (Laufzeit der Studie 2016–2017). Mithilfe von spezifischen Befragungs-Settings wurden vielseitige Themenfelder definiert, die alle Bereiche des täglichen Lebens von „Arbeit und Bildung“ bis „Alltag und Wohnen“ und von „Gesundheit und Krankheit“ bis „Soziale Medien“ betreffen. Die Ergebnisse lassen sich auf Grundlage der repräsentativen Auswahl der an der Studie Beteiligten auf den gesamten Bereich der Behindertenhilfe

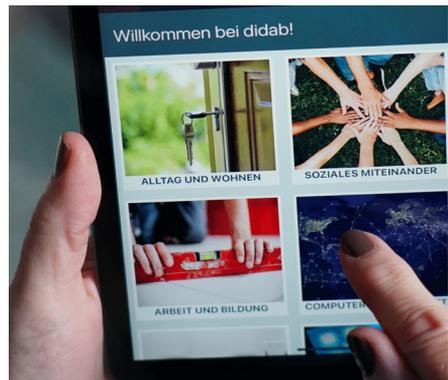


Abbildung 1: Zwölf Themenfelder, die alle Lebensbereiche umfassen, stehen auf didab zur Auswahl.

übertragen.

Die ermittelten Bedarfe stellten den Ausgangspunkt für die Pionier- und Entwicklungsphase dar. Unter Beteiligung der Zielgruppe wurde ein web-basiertes Trainingskonzept entwickelt und eine digitale Lernplattform geschaffen. Seit 2021 ist die zielgruppengerechte Lernplattform [www.didab.net](http://www.didab.net) veröffentlicht, die vielfältiges Praxiswissen in einfachen Zusammenhängen mit angepasster Bild- und Audio-Sprache lebensnah vermittelt. Ohne Lese- und Rechtschreibkompetenzen können in selbststeuerbarem Lerntempo handlungspraktische Lerninhalte abwechslungsreich und interaktiv erarbeitet und durch Lern-Quiz selbst überprüft werden.

Vermittelt werden auf didab grundbildende Fähigkeiten wie Kulturtechniken oder Schlüsselkompetenzen für die Arbeitswelt. didab unterstützt die Ziele der Teilhabepflicht, der beruflichen Bildung und bietet Inhalte zur Entwicklung des Selbstwertgefühls, der Entfaltung der Persönlichkeit oder zum Erwerb von praktischen Fähigkeiten und sozialen Kompetenzen.

didab ermöglicht das autonome Aneignen von Wissen. Die einfache Gliederung in drei Ebenen ermöglicht das Durchstöbern der Lernplattform nach interessanten Themen, ähnlich wie in einer Bibliothek. In den abwechslungsreichen und durch Storytelling unterhaltsam gestalteten Lernboxen erhalten die Nutzer:innen hilfreiche Informationen und Praxistipps. Die Lernangebote eignen sich auch additiv oder lassen sich in der Gruppenarbeit mit der ‚blended learning‘-Methode als impulsgebendes Arbeitsmaterial oder als individuelle Vorbereitung oder Vertiefung einsetzen. didab bietet somit die Chance, Selbstermächtigung beim Lernen zu erfahren und unabhängig von organisatorischen Strukturen und Betreuungspersonen, Wissen zu erwerben. Auch strukturierte Lernsettings können mit didab durch diese zeitgemäße Methode erweitert werden, um in bestehenden Lernprozessen Digitalisierung Platz einzuräumen. Durch diese Verknüpfung lassen sich neue Lernanreize schaffen, und die Motivation wird gesteigert. Besonders die autonome Nutzbarkeit der Lernplattform didab folgt Prinzipien der Erwachsenenbildung, nämlich denen der Selbstbestimmung und Wahlmöglichkeit in Bezug auf Lerninhalte, Lernorte und Lernzeitpunkte.

Das klassische didab-System besticht dabei mit einem geringen administrativen Aufwand für die Einrichtungen, sodass der Einsatz nicht nur inhaltlich gewinnbringend ist, sondern potenzielle Freiräume für Fachkräfte schafft, um Teilnehmenden mit höherem Begleitungsbedarf mehr Aufmerksamkeit widmen zu können.

Die Lernplattform wird seit ihrer Veröffentlichung durch die gdw nord stetig nicht nur inhaltlich ausgebaut, sondern auch strukturiert

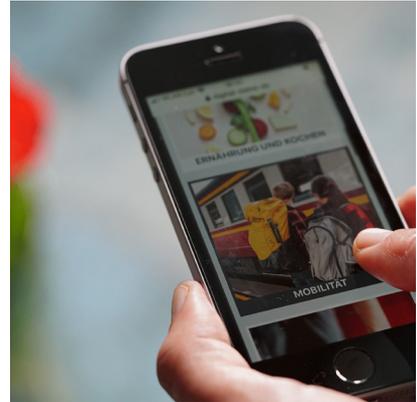


Abbildung 2: Eine Nutzerin wählt ein Themenfeld auf [www.didab.net](http://www.didab.net) aus.

fortentwickelt. So ist es bereits möglich, eigene Lerninhalte, Medien und Materialien einzustellen oder auf der Basis der didab- Systematik ein eigenes inklusives Lernmanagementsystem für die gesamte Organisation aufzubauen.

Das didab-Team unterstützt die Nutzer:innen und die nutzenden Organisationen mit Beratungs- und Schulungskonzepten zur Implementierung und Umsetzung von didab und bietet stetigen Austausch in Foren und Workshops, um didab auch weiterhin für die Nutzung in der Praxis zu optimieren und auf neue Anforderungen zu reagieren. Im Zeitraum von 2019 bis 2022 wurde auch die Nutzung und Weiterentwicklung der Lernplattform durch die Fachhochschule Ostfalia wissenschaftlich begleitet.

didab wird deutschlandweit in einer Vielzahl von unterschiedlichen Einrichtungen der Behindertenhilfe eingesetzt, egal, ob in der beruflichen Bildung, WfbMs, unterschiedlichen Wohnangeboten, in Förderschulen oder in schulischen Inklusionskontexten. Schon nach eineinhalb Jahren haben mehr als 12.000 Personen Zugang zu den Bildungsangeboten von didab.



*Abbildung 3: didab ist responsiv gestaltet und kann auch auf dem Smartphone genutzt werden*

*Bastian Thiedau*

## Weiterführende Literatur

- Engelkes, Dörte / Thiedau, Bastian (2022): Lernen digitalisiert: Die Lernplattform didab. In Grampp Gerd (Hg.): Lernort: Werkstatt. Grundlagen, Strukturen, Instrumente, Praxis. Berlin; S. 118–130.
- Engelkes, Dörte (2021): didab. Das digitale Bildungsangebot für Menschen mit Behinderung. In: Werkstatt:Dialog. 36, H. 6, S. 38–39
- Fachhochschule Ostfalia: Modellprojekt DiBa. Im Internet: <https://blogs.sonia.de/diba-modellprojekt/> (Stand: 06.09.2022).
- Klotz, Isabell (2021): didab: Die erste Lernplattform für Menschen mit Behinderung. In: MERZ – Zeitung für Medienpädagogik, 2021, H. 6, S. 86–87.
- Kolhoff, Ludger / Hartung-Ziehlke, Julia / Frankenstein, Karen (2021): Teilhabe an digitaler Bildung. Ergebnisse der Bildungsstudie der Genossenschaft der Werkstätten für behinderte Menschen in Norddeutschland e.G. Wiesbaden

*Bastian Thiedau  
Sozialmanager und Sozialarbeiter,  
Projektmanager bei der Genossenschaft der  
Werkstätten für behinderte Menschen in  
Norddeutschland.*

[Bastian.Thiedau@gdw-nord.de](mailto:Bastian.Thiedau@gdw-nord.de)  
[www.didab.info](http://www.didab.info)



## Veranstaltungen

### GEB digital

Am 09. November 2022 sind alle eingeladen, mit uns digital zum Thema der Zeitschrift Erwachsenenbildung und Behinderung: „Kursleitungen in der inklusiven Erwachsenenbildung: Praktiken von Qualifizierung“ zu diskutieren.

Die Veranstaltung findet am 09.11.2022, von 19.00-20.30 Uhr, im digitalen Raum der Internetplattform zoom statt; hier bereits die Zugangsdaten:

Meeting-ID: 670 7614 9446

Kenncode: 414419

### Save the date

Vom 24.03. – 25.03.2023 findet an der Hochschule Merseburg ein Fachtag der GEB statt. Weitere Informationen folgen in der GEB-Rundmail sowie auf der Homepage der GEB [www.geseb.de](http://www.geseb.de).

## Einladung zur Mitgliederversammlung

Am Samstag, den 25.03.2023, laden wir Sie herzlich zur Mitgliederversammlung (MV) der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung Deutschland e.V. ein.  
Veranstaltungsort: Hochschule Merseburg Weiterbildung / HoMe Akademie;  
Friedrich-Zollinger Str. 3, 06217 Merseburg

### Tagesordnung

1. Begrüßung, Tagesordnung und Wahl des Versammlungsleiters / der Versammlungsleiterin
2. Genehmigung des Protokolls der letzten Mitgliederversammlung
3. Tätigkeitsbericht des Vorstands (2021-2022)
4. Bericht der Kassenprüfer:innen
5. Aussprache
6. Entlastung des Vorstands
7. Neuwahl des Vorstands
8. Wahl der Kassenprüfer:innen
9. Anträge und Beschlüsse
10. Verschiedenes

Möchten Sie an der MV teilnehmen oder u.a. Anträge einreichen?  
Dann wenden Sie sich bitte bis zum 10.03.2023 an [kontakt@geseb.de](mailto:kontakt@geseb.de).

## 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](mailto: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](http://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, einander verstehen

Verstehen und Verständnis sind die Basis von guter Beratung, Forschung und Lehre oder dem Vertrauen zwischen Ärzt\*in und Patient\*in. Die Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen an allen Lebensbereichen bedeutet, Bedürfnisse zu thematisieren und Barrieren abzubauen. Diesem Thema widmet sich die Ausgabe 3/22 der Fachzeitschrift Teilhabe.



## Themen im Heft 3/22:

- Inklusive Medizin
- Beratung und Beratungsbedarf
- Sprachverständnisdiagnostik digital
- Lehr- und Lernsettings an der Hochschule

[www.zeitschrift-teilhabe.de](http://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.**