

Auftrag – Didaktik – Organisationsformen

INTEGRATIVE ERWACHSENENBILDUNG

Christian Lindmeier

Der Landauer Sonderpädagoge Christian Lindmeier fragt kritisch an, ob die soziale Integration behinderter Menschen noch ein Thema für die allgemeine Erwachsenenbildung sei. Er plädiert im vorliegenden Grundlagenbeitrag für den bleibenden integrativen Auftrag der Erwachsenenbildung, klärt didaktische Aspekte und unterscheidet mögliche Organisationsformen integrativer Erwachsenenbildung.

Das Feld der Erwachsenenbildung ist wie kaum ein anderes pädagogisches Handlungsfeld durch das Lernen in heterogenen Gruppen gekennzeichnet. Die Auseinandersetzung mit der Vielfalt und Verschiedenheit der Bildungsinteressen und -voraussetzungen ist aber nicht nur ein strukturelles Merkmal erwachsenenpädagogischer Theorie und Praxis, sondern gewissermaßen auch ihr Markenzeichen. Institutionell organisierte Erwachsenenbildung sieht ihre vordringliche Aufgabe – historisch nachweisbar – in der *sozialen Integration* gesellschaftlicher Schichten und Gruppierungen, die das soziale Zusammenleben in unterschiedlichem Ausmaß mitgestalten können und in unterschiedlicher Weise für das lebenslange Lernen privilegiert und prädestiniert sind (vgl. Siebert 1993). Diese grundsätzliche Offenheit für alle Bevölkerungsteile findet ihren Niederschlag auch in den Erwachsenenbildungsgesetzen der einzelnen Bundesländer, die seit den 70er-Jahren verabschiedet wurden (vgl. Rohlmann 1999).

Seit den Anfängen organisierter Erwachsenenbildung im 19. Jahrhundert lassen sich nach Siebert (1993) vier

Phasen *sozialer Integration* durch Erwachsenenbildung unterscheiden, deren Gemeinsamkeit die Integration von Benachteiligten und Bildungsfernen (vgl. Brüning/Kuwan u.a. 2002) ist. Die soziale und politische Zielsetzung dieser Konzepte und Programme ist der Abbau von Isolation, Stigmatisierung und sozialer Ungleichheit. Menschen mit Behinderung werden erst seit der dritten Phase integrativer Erwachsenenbildung in die Überlegungen und Planungen einbezogen. Diese dritte Phase ist durch den Versuch gekennzeichnet, gruppenspezifische Interessen benachteiligter Zielgruppen zu artikulieren und durchzusetzen. Dieses Zielgruppenkonzept der 1970er Jahre setzte auf Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit. Wegen der politischen Zielsetzung waren zunächst vor allem Industriearbeiter eine bevorzugte Zielgruppe, später aber auch Menschen mit Behinderung, und seit den 1980er Jahren ältere Mitbürger und Frauen. Seit Ende der 1980er Jahre gerät die Zielgruppenarbeit zunehmend in Kritik. Es wird ihr vorgeworfen, durch das Prinzip der Homogenisierung von benachteiligten Lerngruppen einer Getthoisierung und Isolation Vorschub zu leisten. Dem

wird von Befürwortern entgegengehalten, dass diese Lerngruppen zunächst in einem sozialen »Schonraum« stabilisiert und durchsetzungsfähig werden sollten, um sich dann in heterogenen Lerngruppen und im normalen Alltagsleben behaupten zu können.

Soziale Integration als bewährte Tradition der Erwachsenenbildung

Eine vierte Phase zeichnet sich in der aktuellen Diskussion zur multikulturellen Gesellschaft und zum interkulturellen Lernen ab. Soziale Integration bedeutet jetzt nicht mehr Angleichung, Nivellierung und Verstehen um jeden Preis, sondern Anerkennung von (kultureller, geschlechtlicher, altersspezifischer) Differenz; Grenzen des Fremdverstehens werden erkannt und anerkannt. Ein 20-Jähriger, der ein langes Leben vor sich hat, kann sich beispielsweise nur bedingt in die Lage eines 70-Jährigen, der ein langes Leben hinter sich hat, versetzen. Dass beide dennoch voneinander lernen können, indem sie sich um »Perspektivenverschränkung« bemühen, stellt die Grundannahme dieser Phase der integrativen Erwachsenenbildung dar. Die Erfahrung der »Nicht-Verstehbarkeit« des anderen soll dabei im Sinne einer bedeutungsvollen Einsicht in eine konkrete Grenzlinie eigener Erfahrungsmöglichkeiten reflektiert werden (vgl. Schöffter 1991). Diese stark identitätsbildende Ausrichtung der Überlegungen lässt sich als Ausdruck der Auseinandersetzung mit den soziologisch registrierten gesellschaftlichen Individualisierungstendenzen und der Diskussion über die »Auflösung der Normalbiografie« und der »Pluralisierung der Lebensstile« deuten. So wie Menschen mit Behinderung erst seit der dritten Phase integrativer Erwachsenenbildung in die Überlegungen und Planungen einbezogen sind, findet auch eine theoretische Aufarbeitung der praktischen Erfahrungen aus

der Zielgruppenarbeit mit Menschen mit Behinderung erst seit den 1970er Jahren statt. Weil die Zielgruppenarbeit ebenso wie die Sonder(schul-)pädagogik nach dem Prinzip der Homogenisierung von Lerngruppen organisiert wird, findet sie bis heute in der Sonder(schul-)pädagogik breite Zustimmung. Bereits Anfang der 1980er Jahre wurden allerdings in der allgemeinen Erwachsenenbildung Zielgruppenkonzepte entwickelt, die das Lernen in heterogenen Gruppen als Zielperspektive integrativer Erwachsenenbildung fokussieren. Prominentestes Beispiel hierfür ist das »Zielgruppen-Interaktions-Konzept« von Schuchardt (1987), nach dem einige Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung ihre praktische Arbeit mit der Zielgruppe Menschen mit Behinderungen ausrichteten (vgl. z.B. Radtke 1980). Diese Bestrebungen, die ohnehin nie flächendeckend umgesetzt wurden, erlahmten allerdings seit Ende der 1980er Jahre zunehmend, weil das Zielgruppenkonzept in der allgemeinen Erwachsenenbildung immer mehr in Misskredit geriet. Dabei wurde der generelle Vorwurf erhoben, dass die Homogenisierung der Lerngruppen eine Orientierung an den Defiziten der jeweiligen Zielgruppe darstellt (vgl. Giesecke 1989; Mader 1990; Schiersmann 1995; Lindmeier 1998; Faulstich/Zeuner 1999).

Anders als in der Phase der Zielgruppenarbeit werden allerdings die Bildungsmöglichkeiten und -interessen von Menschen mit Behinderung in der jetzigen Phase integrativer Erwachsenenbildung von der allgemeinen Erwachsenenbildung kaum beachtet. Das könnte damit zusammenhängen, dass ihre Art der Verschiedenheit gesellschaftlich weniger von Interesse ist als die Verschiedenheit der Geschlechter, der Generationen und der Kulturen. Anhaltende gesellschaftliche Stigmatisierungstendenzen gegenüber behinderten Menschen bekräftigen die Einschätzung, dass Behinderung Differenzenerfahrungen auslöst, die nicht zu »Perspektivenverschränkungen« füh-

ren, sondern zu Abgrenzung und Ausgrenzung. Die Erfahrungen aus integrativen Kursen zeigen aber, dass eine wachsende Zahl nicht behinderter Menschen den Kontakt mit behinderten Teilnehmer(inne)n ebenfalls als Erfahrung ansieht, die ein Verständigungslernen ermöglicht (vgl. Lindmeier u.a. 2000). Ein weiterer möglicher Grund für das Desinteresse der allgemeinen Erwachsenenbildung liegt darin, dass die Einrichtungen der Erwachsenenbildung – zumindest in der Bundesrepublik Deutschland – bei der Angebotsplanung immer mehr auf die »Zahlungskraftigkeit« ihrer Adressaten Rücksicht nehmen müssen. In den letzten Jahren hat diese zunehmend erforderlich werdende Markt- und Kundenorientierung im Erwachsenenbildungssektor jedenfalls dazu geführt, dass die auch hinsichtlich der Programmplanung aufwändigeren Zielgruppenangebote für Menschen mit Behinderungen an Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung wie z.B. den Volkshochschulen seit Ende der 1980er Jahre wieder rückläufig waren und seit Mitte der 1990er Jahre auf niedrigerem Niveau stagnieren (vgl. Hoffmann/Kulig/Theunissen 2000).

»Desinteresse der allgemeinen Erwachsenenbildung«

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen in der allgemeinen Erwachsenenbildung müssen auch die Entwicklungen interpretiert werden, die ebenfalls etwa Ende der 1980er Jahre im Behindertenbetreuungswesen einsetzen. Dabei kam es zum Ausbau von Erwachsenenbildungsangeboten – vor allem für Menschen mit geistiger Behinderung – in Sonderinstitutionen des Behindertenbetreuungswesens (z.B. Wohneinrichtungen und Werkstätten für behinderte Menschen). Insbesondere in der Schweiz, teilweise aber auch in der Bundesrepublik Deutschland wurden zudem Sondererwachsenenbildungseinrichtungen für Men-

schen mit Behinderungen geschaffen, die zum Teil – wie die Sonderschulen – auf Menschen mit einer ganz bestimmten Behinderungsart ausgerichtet sind.

Diese Bestrebungen können – positiv gedeutet – als Ausdruck der breiten Anerkennung und Umsetzung des Rechts auf Anerkennung lebenslanger Bildung behinderter Menschen gedeutet werden. Kritisch betrachtet haben wir es mit der Herausbildung einer »Sonder-Andragogik« (vgl. Bernath 1986) zu tun, die sich nach dem Vorbild der übrigen Sonderwege und Sonderinstitutionen unseres Bildungswesens etabliert hat und teilweise eine Ausdifferenzierung dieser Organisationsformen darstellt. Ausdruck dessen ist auch die Tatsache, dass die Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung in vielen Bundesländern von den Sozialministerien und nicht von den Kultusministerien (teil-)finanziert wird.

Dieser Weg in die Sondererwachsenenbildung fand seine Zustimmung nicht zuletzt auch bei den Sonderschulpädagogen, die sich von dieser Verlängerung sonderschulischer Bildung vor allem eine Festigung und Erweiterung des in der Schule Erreichten versprochen (vgl. Speck 1982). Darin kommt der grundsätzliche Widerspruch eines ausschließlich entwicklungsorientierten Behindertenbildes zum Ausdruck, das die Notwendigkeit der Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung weitgehend auf deren Entwicklungsrückstand, den es über die Schulzeit hinaus aufzuholen gilt, reduziert. Obwohl auch das Normalisierungsprinzip zur Legitimation der Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung herangezogen wurde (vgl. Meyer-Jungclaussen 1985), befindet sich die Ausbildung einer Sondererwachsenenbildung keineswegs in Einklang mit dem Normalisierungsprinzip, das die Arbeit mit behinderten Erwachsenen seit den 1960er Jahren international wie kein anderes Orientierungsprinzip geprägt hat. Mag die Anerkennung des Rechts auf Erwachse-

nenbildung zwar aufs Ganze gesehen die wichtigere Errungenschaft sein, so korrespondiert mit dem Normalisierungsprinzip auch eine möglichst konsequente Einlösung einer auf mehreren Ebenen stattfindenden Integration (vgl. Nirje 1993).

Ebenen der Integration

Integration konstituiert sich als ein komplexes und mehrschichtiges Phänomen auf mehreren Ebenen der personalen und sozialen Wirklichkeit. Diese Ebenen, die mit den Einteilungen der erwachsenenpädagogischen Theoriebildung weitgehend übereinstimmen (vgl. Siebert 1993), sollen im Folgenden in ihrer Bedeutung für eine integrative Erwachsenenbildung im Interesse von Menschen mit Behinderung dargestellt werden:

1. *Räumliche Integration* bedeutet in Bezug auf Erwachsenenbildungsangebote, dass sie in den Regeleinrichtungen der Erwachsenenbildung (z.B. Volkshochschulen) oder an den für die allgemeine Erwachsenenbildung gängigen Lernorten durchgeführt werden sollen.
2. *Funktionale Integration* meint: Regeleinrichtungen der Erwachsenenbildung sollen nicht nur barrierefrei gebaut sein – was häufig nicht der Fall ist –, sondern auch auf funktionale Beeinträchtigungen von Menschen mit Behinderungen abgestimmte Lernhilfen und -materialien (z.B. technische Hilfen in EDV-Kursen für Menschen mit körperlichen Behinderungen, besondere Assistenzleistungen durch einen Gebärdendolmetscher für gehörlose Menschen) zur Verfügung stellen.
3. *Soziale Integration* bezieht sich auf zwischenmenschliche oder auch anonyme soziale Beziehungen. Im Kontext der Erwachsenenbildung gehören hierzu sowohl eher anonyme Veranstaltungen (z.B. Lesungen, Filmvorführungen, Ausstellungen oder Vorträge) als auch Kurse, die das

gemeinsame Weiterlernen von Menschen mit und ohne Behinderung ermöglichen. Letzteres bedarf unter Umständen des Teamteachings, der professionellen Kursleiterberatung durch Behindertenpädagogen oder auch der organisierten Begleitung einiger behinderter Kursteilnehmer(innen) während des Kurses (vgl. Lindmeier u.a. 2000; Lindmeier/Lindmeier 2001b).

4. *Personale Integration* bezieht sich nach Nirje auf das sich entwickelnde und ständig verändernde Bedürfnis nach persönlichen Beziehungen mit wichtigen und nahe stehenden Mitmenschen. Für erwachsene Menschen mit Behinderung bedeutet personale Integrität, dass ihre Lebens- und Wohnsituation ein zufrieden stellendes Privatleben mit sinngebenden Beziehungen (einschließlich Partnerschaft und Sexualität) zulässt. Aus diesem Grunde propagieren die Verfechter des Normalisierungsprinzips für erwachsene Menschen mit Behinderung das gemeinde- und stadtteilintegrierte Wohnen in kleinen Wohngruppen oder -gemeinschaften als Alternative zum Leben im Heim. Neueren Tendenzen zufolge (»Supported-Living-Bewegung« - vgl. Lindmeier/Lindmeier 2000a, 2000b, 2001a) soll sich das Wohnen – eben so normal wie möglich – in privaten Wohnungen vollziehen. Erwachsenenbildung kann in diesem Zusammenhang als ein Lebensbereich angesehen werden, der durch das gemeinsame Lernen mit behinderten und nicht behinderten Teilnehmer(inne)n sinngebende und identitätsfördernde Beziehungen ermöglicht.
5. *Gesellschaftliche Integration* bezieht sich auf die Entwicklung als Mitbürger im Hinblick auf gesetzliche Ansprüche sowie auf Gelegenheiten zu persönlichem Wachstum, Reife und erfülltem Leben durch entsprechende Respektierung persönlicher Wünsche. Organisierte Erwachsenenbildung kommt diesen Forderungen durch ihre drei Grund-

prinzipien der Freiwilligkeit, Wahlfreiheit und Mitbestimmung in besonderem Maße entgegen. In der aktuellen Fachdiskussion übernimmt die Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten daher Vorbildfunktion bei der Umsetzung des Orientierungsprinzips der Selbstbestimmung und der damit implizierten Neugestaltung der pädagogischen und sozialen Beziehungen zwischen Menschen mit Lernschwierigkeiten und Professionellen (vgl. z. B. Hähner u.a. 1997).

6. *Organisatorische Integration* ist ein Aspekt, der von Nirje besonders hervorgehoben wird, weil diese seiner Auffassung nach die räumliche, funktionale, soziale, personale und gesellschaftliche Integration überhaupt erst institutionell verankert. Dass sich seit etwa 25 Jahren

Vorbildliche Schweiz

organisatorische Formen und Strukturen der Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung herausgebildet haben, ist also aus der Sicht des Normalisierungsprinzips grundsätzlich als Fortschritt zu werten, weil es dadurch einer bildungsbenachteiligten Gruppe von Menschen ermöglicht wurde, ihr Bürgerrecht auf lebenslanges Lernen und permanente Weiterbildung einzulösen. Gleichzeitig wird man aber die entstandenen organisatorischen Formen und Strukturen danach beurteilen müssen, ob sie Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung nach den Qualitätsstandards der Regeleinrichtungen der Erwachsenenbildung realisieren. Legt man diesen Maßstab an, so wird man beispielsweise die Schweizer Bildungskubs, die von Pro Infirmis seit den 1980er Jahren in fast allen Kantonen aufgebaut wurden und nach dem Vorbild der »Regeladultenbildungseinrichtungen« arbeiten, anders beur-

teilen müssen als die Formen und Strukturen der Erwachsenenbildung, die sich in Wohneinrichtungen und Werkstätten für behinderte Menschen in deutschsprachigen Ländern zunehmend etablieren.

Eine weitere Ebene, die bei Nirje nicht gesondert aufgeführt, aber innerhalb des integrativen Ansatzes in der Erwachsenenbildung unterschieden wird, ist die Ebene der *didaktischen Integration* (vgl. Siebert 1993), die für die soziale Integration eine wichtige Rolle spielt.

Unter makrodidaktischem Aspekt lassen sich vier integrationsrelevante Aufgabenstellungen der integrativen Erwachsenenbildung mit Menschen mit Behinderung besonders hervorheben:

a) *Auswahl relevanter Themen:* Sollen gemischte Zielgruppen gemeinsam lernen, muss die Thematik für alle interessant und nützlich sein. Die Erfahrung in Kursen für »Behinderte und Nichtbehinderte« zeigt, dass so genannte »Nichtbehinderte« nur in Ausnahmefällen zu einer Teilnahme an diesen Kursen zu motivieren sind. Neben der Auswahl des Lernortes (häufig finden die Kurse in Behinderteneinrichtungen statt) spielen dabei vor allem Befürchtungen hinsichtlich des Anspruchsniveaus der Bildungsangebote eine Rolle. Wie die internationalen Erfahrungen aus integrativen Modellprojekten zeigen, lässt sich das gemeinsame Lernen von behinderten und nichtbehinderten Teilnehmern mit größerem Erfolg organisieren, wenn den behinderten Adressaten durch gezielte Beratung und Information die Teilnahme an regulären Bildungsangeboten ihrer Wahl ermöglicht wird (vgl. Lindmeier u.a. 2000).

b) *Institutionelle Kooperation* meint die Zusammenarbeit bei der Rekrutierung qualifizierter Lehrkräfte, bei der Teilnehmerwerbung und Zielgruppenansprache, bei der Auswahl der Lernorte und ggf. bei der Verwendung von Unterrichtsmaterialien – in allen diesen Punkten also Ko-

operationserfordernisse mit den Einrichtungen der Behindertenhilfe.

c) *Zielgruppenadäquate Programmgestaltung und Teilnehmergeinnung:* Insbesondere Erwachsene, deren Bildungsbenachteiligung aus Lernschwierigkeiten resultiert, benötigen eine Programmgestaltung und Kursausschreibung, die anschaulich und verständlich die Thematik des Kurses beschreibt. Bestandteil dieser zielgruppenorientierten Teilnehmergeinnung sollte auch die Information über eine mögliche Unterstützung durch einen persönlichen (Erwachsenenbildungs-)Assistenten sein (vgl. Lindmeier u.a. 2000; Lindmeier/Lindmeier 2001b).

d) *Persönliche Assistenz:* Um die Hemmschwelle für eine Teilnahme behinderter Menschen an regulären Kursangeboten zu senken, können personenbezogene soziale Dienstleistungen – ggf. durch Ehrenamtliche – bei der Planung integrativer Bildungsangebote grundsätzlich in das Aufgabenspektrum aufgenommen werden.

Auf der mikrodidaktischen Ebene der Seminarplanung stellt sich die Frage der Kursleiterqualifikation und des Teamteachings, der Unterrichtsmethoden und -materialien und der Lernmotivation der Teilnehmer(innen). Meist stellen die sprachlichen Barrieren und Verständigungsprobleme die größte methodische Herausforderung dar, und zwar nicht in erster Linie wegen der Einschränkungen der verbalen Kommunikationsmöglichkeiten zwischen behinderten und nichtbehinderten Kursteilnehmer(inne)n. Bedeutsamer noch ist der unterschiedliche biografische und milieubedingte Erfahrungshintergrund, den es beim integrativen Verständigungslernen zu vermitteln gilt. Die Theorie der Erwachsenenbildung spricht diesbezüglich von unterschiedlichen Deutungsmustern, die das gemeinsame Lernen von Menschen, die aus unterschiedlichen sozialen Milieus kommen, erschweren können. Lerninhalte können für

jede(n) etwas anderes bedeuten, und diese Bedeutungen beeinflussen die Wahrnehmungen, Interessen und Lernaktivitäten der Lernenden (vgl. Tietgens 1992; Siebert 1996). Es gilt aber als wünschenswert, dass die Teilnehmer(innen) im Lernprozess zumindest prinzipiell ähnliche Relevanzstrukturen aufweisen. Solche Übereinstimmung besteht beispielsweise, wenn vergleichbare Verwendungssituationen vorliegen. In der Erwachsenenbildung wird also eher danach unterschieden, ob die Teilnehmenden des Fremdsprachenunterrichts berufliche oder touristische Anwendungsinteressen haben, als nach ihrem Alter, Geschlecht, Bildungsstand oder ihrer sozialen Herkunft.

Organisationsformen

Unter dem Aspekt der organisatorischen Integration lassen sich verschiedene Modelle oder Organisationsformen der Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung abgrenzen (vgl. Lindmeier u.a. 2000). Dabei wird die große Vielfalt verschiedener Organisationsformen unter dem Gesichtspunkt kategorisiert, wie ein Übergang zu integrativer Erwachsenenbildung gestaltet werden könnte. Ausschlaggebend für die Abgrenzung der Organisationsformen ist vor allem die organisatorische Zuständigkeit, der Lernort und die Möglichkeit der gemeinsamen Bildung von Erwachsenen mit und ohne Behinderung.

Separationsmodell – Einrichtungen der Behindertenhilfe, die primär keinen Erwachsenenbildungsauftrag haben, nehmen alle Aufgaben der Erwachsenenbildung von Menschen mit Behinderung wahr.

- Meist interne Weiterbildungsangebote von Wohnheimen, Werkstätten, Freizeitklubs oder kirchlichen Organisationen.
- Adressaten sind durchweg Menschen mit Behinderung.

Kooperationsmodell – Einrichtungen der Behindertenhilfe und Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung kooperieren bei der Kursorganisation und der Durchführung von Kursen.

Es gibt verschiedene Formen dieser Zusammenarbeit. Volkshochschulen, die einen Fachbereich »Behinderte-Nicht-behinderte« haben, fallen darunter, soweit sie einen Teil ihrer Aufgaben an Einrichtungen der Behindertenhilfe delegieren. Das Leistungsspektrum der allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtung umfasst in der Regel:

- *Bereitstellung von Räumlichkeiten* – Da der Lernort eine wesentliche Rolle bei der sozialen Integration durch Erwachsenenbildung spielt, wird es als ein Schritt in Richtung auf mehr Integration angesehen, wenn Kurse nicht mehr in Wohnheimen, Werkstätten oder Freizeiteinrichtungen des Behindertenbetreuungswesens, sondern in den Räumlichkeiten der Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung stattfinden.
- *Erladigung der Kursadministration.*
- *Teilnehmerwerbung* – oft als doppelte Ausschreibung der Kursangebote, sowohl in den Programmheften der Erwachsenenbildungsbereiche der Behinderteneinrichtungen als auch in denjenigen der Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung.

Die Kursplanung (Themenauswahl, Gewinnung geeigneter Kursleitender) sowie die Weiterbildung, Beratung und Unterstützung der Kursleitenden werden in der Regel von den Institutionen der Behindertenhilfe wahrgenommen. Ausgesucht werden Kursleitende primär wegen ihrer Qualifikationen im Bereich der Behindertenarbeit.

Zielgruppenmodell – Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung bieten selbstständig Kurse für Menschen mit Behinderung an (a), oder eigenständige Erwachsenenbildungseinrichtungen für Menschen mit Behinderung bieten Kurse an, die an den Standards der allgemeinen Erwachsenen-

bildung orientiert sind (b).

Maßgeblich für die Zuordnung zu diesem Modell ist der Umstand, dass die anbietende Institution beide Fachkompetenzen vereint, die erwachsenenbildnerische wie die behinderungsspezifische. Dies ist die zentrale Voraussetzung für den Übergang zu einem umfassenden Dienstleistungsangebot (Integrationsmodell). Daher sind hier verschiedene Organisationsformen zusammengefasst, die man bei einer anderen Modellbildung anders zuordnen würde.

Zur Ausprägung a) zählen Fachbereiche in Erwachsenenbildungseinrichtungen, die eine eigene fachliche Leitung haben und ohne die Unterstützung der Behindertenhilfe Kurse planen und durchführen, einschließlich der Rekrutierung und Weiterbildung der Kursleitenden (vgl. z.B. das Bildungszentrum Nürnberg). Im Vorgriff auf das Integrationsmodell lässt sich allerdings feststellen, dass diese Fachbereiche in der Regel personell nicht in der Lage sind, integrative Kursangebote zu koordinieren. Zu b) zählen spezialisierte Einrichtungen wie der Martinsclub e.V. in Bremen und die Heimvolkshochschule Bethel, die als eigenständige Bildungseinrichtungen nach dem Zielgruppenmodell ein Angebot für Menschen mit Behinderung bereitstellen. Sie könnten daher unter das Separationsmodell gefasst werden, aber anders als Wohnheim und Werkstätten sind sie originäre Bildungseinrichtungen, die teilweise auch in Dachverbänden der Erwachsenenbildung organisiert sind. Dies schlägt sich in einer stärker »sonder-andragogischen« Grundorientierung und Professionalität nieder.

Integrationsmodell – Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung bieten Menschen mit Behinderung eine umfassende Dienstleistung an – von separaten bis hin zu integrativen Angeboten.

Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung öffnen ihre regulären Kurse für Menschen mit Behinderung; sie erhalten gegebenenfalls Fachbera-

tung durch auf die Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung spezialisierte Bildungsinstitutionen. Außerdem koordinieren die allgemeinen oder speziellen Bildungsinstitutionen bei Bedarf eine persönliche Assistenz. In Köln und in Bremen zeichnen sich Tendenzen eines Übergangs vom Zielgruppen- zum Integrationsmodell ab (vgl. Bretschneider 1999, 2001; Reinecke 2000) – und zwar sowohl von der allgemeinen Erwachsenenbildung her (Köln) als auch von den »Sondererwachsenenbildungseinrichtungen« aus (Bremen).

Empirische Untersuchungen (vgl. Hoffmann/Kulig/Theunissen 2000; Babilon 2001, 2002) liefern im Übrigen mittlerweile erste Fakten über Art und Umfang der organisatorischen Integration in der Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung.

»Nicht Integration, sondern Separation bedarf der Begründung!«

Ist nun Erwachsenenbildung nach dem Integrationsmodell immer und überall die ‚bessere‘ Form? Sicherlich nicht. Separate Kurse sind immer dann berechtigt, wenn die Schaffung einer angemessenen Lernumgebung für einen Menschen mit Behinderung nicht anders möglich ist (z.B. bei Gruppen mit eigener Kommunikationsform wie Gehörlose, wenn Gleichbetroffene gesucht werden, wenn ein behinderungsspezifischer Inhalt interessiert). Nur sollte immer bedacht werden: Nicht Integration, sondern Separation bedarf der Begründung!

Literatur

Babilon, R. (2001): Im Jahre 2000 angebotene Maßnahmen der Erwachsenenbildung für Beschäftigte mit geistigen Behinderungen in Werkstätten für Behinderte (WfB) in Trägerschaft der Heilpädagogischen Hilfe im Landkreis Osnabrück: Erfassung – Beschreibung – Bewertung – Entwicklungsvorschläge. Dortmund: Unveröffentlichte Staatsarbeit.

Babilon, R. (2002): Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung in der Region Osnabrück. Eine empirische Untersuchung der im Jahre 2000 angebotenen Maßnahmen. In: *Erwachsenenbildung und Behinderung*, H. 2, S. 31-43

Bernath, K. (1986): Sonder-Andragogik? In: Bächtold, A. (Hg.): *Sonderpädagogik – Handlung, Forschung, Wissenschaft: Festschrift zum 60. Geburtstag von Gerhard Heese*. Berlin, S. 496-501

Bretschneider, Th. (1999): Die Assistenz-Agentur. Ein Modell für eine integrative Erwachsenenbildung. In: *Erwachsenenbildung und Behinderung*, H. 1, S. 26-30

Ders. (2001): Drei Jahre Assistenz-Projekt im Martinsclub Bremen e.V. In: *Erwachsenenbildung und Behinderung*, H. 1, S. 41-43

Brüning, G./Kuwan, H. unter Mitarbeit von Graf-Cuiper, A.; Hackett, A.; Lindmeier, Ch.; Pehl, K. (2002): *Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung*. Bielefeld

Faulstich, P./Zeuner, Ch. (1999): *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim u.a.

Giesecke, W. (1989): Problematik des Zielgruppenbegriffs in der Erwachsenenbildung. In: Dalkner/Ludwigs/Ungar: *Friesland Kolloquium. Erwachsenenbildung für Menschen mit (geistiger) Behinderung vom 2. bis 4.6. 1988. Dokumentation*. Oldenburg: Selbstverlag, S. 74-86

Hähner, Ulrich u.a. (1997): *Vom Betreuer zum Begleiter: Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung*. Marburg

Hoffmann, C./Kulig, W./Theunissen, G. (2000): *Bildungsangebote für Erwachsene mit geistiger Behinderung an Volkshochschulen*. In: *Geistige Behinderung*, S. 346-359

Lindmeier, Ch. (1998): *Integrative Erwachsenenbildung im Interesse von Menschen mit (geistiger) Behinderung*. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, S. 149-164

Lindmeier, B./Lindmeier, Ch. (2000a): *Vom independent living zum supported living – Neue Perspektiven für ein selbstbestimmtes Leben von Menschen mit (geistiger) Behinderung?* In: Färber, H.-P./Lipps, W./Seyfarth, Th. für die Körperbehindertenförderung Neckar-Alb (Hgg.): *Wege zum selbstbestimmten Leben trotz Behinderung*. Tübingen, S. 144-163

Lindmeier, B./Lindmeier, Ch. (2000b): *Wohnen oder Unterbringung? Integrative Wohnkonzepte in Großbritannien*. In: Hans, M./Ginnold, A. (Hgg.): *Integration von Menschen*

mit Behinderung – Entwicklungen in Europa

Neuwied u.a., S. 299-326

Lindmeier, B./Lindmeier, Ch. (2001a): *Supported Living – ein neues Konzept des Wohnens und Lebens in der Gemeinde für Menschen mit (geistiger) Behinderung*. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, H. 3/4, S. 39-49

Lindmeier, B./Lindmeier, Ch. (2001b): *Überlegungen zur Rolle von Begleitpersonen und ihren Unterstützungsaufgaben in der integrativen Erwachsenenbildung mit Menschen mit geistiger Behinderung*. In: *Erwachsenenbildung und Behinderung*, H. 1, S. 36-41

Lindmeier, B./Lindmeier, Ch./Ryffel, G./Skelton, R. (2000): *Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung. Praxis und Perspektiven im internationalen Vergleich*. Neuwied u.a.

Mader, W. (1990): *Adressatenforschung und Zielgruppenentwicklung*. In: *Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen*, S. 1-16

Meyer-Jungclaussen, V. (1985): *Geistige Behinderung und Erwachsenenbildung. Aspekte zur Theorie und Praxis*. Berlin

Nirje, B. (1993): *Das Normalisierungsprinzip*. In: Fischer, U. u.a. (Hgg.): *WISTA Experten-Hearing 1993. Wohnen im Stadtteil für Erwachsene mit schwerer geistiger Behinderung*. Reutlingen, S. 175-202

Radtke, P. (1980): *Die Weiterbildung behinderter Mitbürger*. In: *Forum*, H. 4, S. 29-36

Reinecke, M. (2000): *Ein weiter Weg zum gemeinsamen Lernen von Erwachsenen mit und ohne Behinderung*. In: *Erwachsenenbildung und Behinderung*, H. 2, S. 23-31

Rohlmann, R. (1999): *Weiterbildungsgesetze der Länder*. In: Tippelt, R. (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen, S. 402-417

Schäffter, O. (Hg.) (1991): *Das Fremde: Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Opladen

Schiersmann, Ch. (1995): *Zielgruppenorientierung. Ein aktuelles Leitprinzip der Erwachsenenbildung?* In: *Päd.Extra*, S. 21-25

Schuchardt, E. (1987): *Schritte aufeinander zu. Soziale Integration durch Weiterbildung. Zur Situation Behinderter in der Bundesrepublik Deutschland*. Bad Heilbrunn

Siebert, H. (1993): *Theorien für die Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn

Ders. (1996): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Neuwied u.a.

Speck, O. (Hg.) (1982): *Erwachsenenbildung bei geistiger Behinderung: Grundlagen – Entwürfe – Berichte*. München

Tietgens, H. (1992): *Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik*. Bad Heilbrunn

Abstract

Institutionally organized adult education has traditionally seen the integration of social strata and groups as its most important task. However, in recent years an increasing disinterest of general adult education in integrative work is to be observed which goes along with the emergence of a specialised andragogical approach and institutional compartmentalization: people with disabilities are increasingly catered for by care facilities and financed by social welfare institutions. The emergence of a specialised branch of adult education, however, counteracts the idea of normalisation which would on the contrary imply a far-reaching implementation of integration on various levels. Of these levels, particularly the organisational one is important. The author distinguishes the practice of organisations of adult education for people with disabilities according to the degree in which they allow a cross-over towards integrative adult education. While taking into consideration the necessity of separate course offers in special cases, nevertheless the guiding principle holds true: Not integration, but segregation needs to be justified!



Dr. Christian Lindmeier ist Professor für Sonderpädagogik an der Universität Koblenz-Landau

Kontakt: lindmeie@uni-landau.de