

Erwachsenenbildung für Menschen mit geistigen Behinderungen

ZWISCHEN DEN STÜHLEN

Karl-Ernst Ackermann

Mit der Unterzeichnung der Behindertenrechtskonvention hat die Bundesregierung dokumentiert, dass sie das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung anerkennt und sich dementsprechend verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen zu gewährleisten. Der Autor macht am Beispiel der Menschen mit geistigen Behinderungen die Nagelprobe: Welche Vorkehrungen hat Deutschland für die Erwachsenenbildung getroffen? Seine Analyse zeigt, dass die Gegenwart alles andere als inklusiv ist. Etwas ändern kann sich nur, wenn das erwachsenenpädagogische Personal Schritte auf eine »inkludierende Professionalität« hin unternimmt.

In der Behindertenrechtskonvention heißt es: »Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner tertiärer Bildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden« (Un-BRK 2010, Absatz 5 des Artikels 24).

Freilich handelt es sich bei dieser Aussage im Indikativ nicht um die Beschreibung faktisch gegebener Verhältnisse oder gängiger Praxis, sondern um einen bildungspolitischen Imperativ, mit dem große Herausforderungen – auch für die Erwachsenenbildung – verbunden sind.

Noch scheint unklar, was unter »angemessenen Vorkehrungen« zu verstehen ist. Doch im Gegensatz zu bisherigen behinderungstheoretischen Leitvorstellungen, die bereits Integration und Inklusion für das Bildungssystem und darüber hinaus für das Leben in der Gesellschaft einforderten, handelt es sich nun nicht mehr nur um gesellschaftlich unverbindliche normative

Vorstellungen der Heil- und Sonderpädagogik (hier synonym zu Behinderten- oder Rehabilitationspädagogik), sondern um eine dezidiert völkerrechtlich fundierte Vereinbarung, zu der sich die Unterzeichnerstaaten verpflichtet haben – mithin um einklagbare Menschenrechte. In der behindertentheoretischen Diskussion wird dementsprechend von der »Verpflichtung zur Inklusion als Menschenrechtsfrage« (Hinz 2011, S. 121) gesprochen. Blickt man aus dieser Perspektive auf die gegenwärtige Erwachsenenbildung, drängt sich die bohrende Frage auf, welche Vorkehrungen denn im Hinblick auf eine inklusive Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen im Vertragsstaat Bundesrepublik Deutschland existieren.

Zieht man zur Beantwortung den Nationalen Aktionsplan des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (2011) heran – Fehlanzeige! Erwachsenenbildung bzw. ein inklusives Bildungssystem, zu dem erwachsene Menschen mit Behinderung Zugang haben, findet gegenwärtig keine Berücksichtigung bzw. gerät gar nicht in den Blick.

Die damit angesprochene bildungspolitische Problematik kann hier nicht wei-

ter vertieft werden, allerdings soll auch nicht über die bisherigen Entwicklungen einer Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung hinweg gesehen werden. Vielmehr geht es im nachfolgenden Zusammenhang darum, zu klären, welche konkreten Ansatzpunkte für eine inklusive Erwachsenenbildung gegenwärtig ausfindig gemacht werden können, und insbesondere darum, welchen Beitrag hierzu eine »inkludierende Professionalitätsentwicklung« leisten kann.

Zuvor muss nur noch Folgendes angesprochen werden: Der Begriff »Behinderung« suggeriert ein einheitliches »Gegenstandsverständnis«. Doch Menschen mit Behinderungen stellen keine homogene Gruppe dar. Bedingungen und Auswirkungen von Behinderungen sind vielfältig. In der behindertenpädagogischen Diskussion manifestiert sich dies darin, dass der Begriff »Behinderung« äußerst vorsichtig gebraucht wird. Zur Vermeidung von defekt- oder defizitorientierten diskriminierenden »Klassifikationen« werden zunehmend individuumsorientierte Deskriptionen der aus den Beeinträchtigungen resultierenden pädagogischen Aufgabenstellung verwendet. So spricht man von Menschen mit »sonderpädagogischem Förderbedarf« und differenziert hieran anschließend entsprechende »Förderbereiche«, so z.B. »Lernen«, »Emotionales und soziales Verhalten«, »Sehen«, »Hören« usw. Mit diesen Differenzierungen geht ein jeweils anderes Verständnis von Behinderung einher.

»Wo sie stattfindet,
gehört sie nicht hin«

Meine Überlegungen beziehen sich im Folgenden exemplarisch auf Menschen mit geistiger Behinderung, die in der eben angesprochenen sonderpädagogischen Sprachregelung als Menschen mit dem Förderschwerpunkt »Geistige Entwicklung« bezeichnet werden. Ich beziehe mich vor allem auch deshalb auf sie, weil der Gedanke des lebens-

langen Lernens in der Regel nicht auf Erwachsene mit geistiger Behinderung bezogen wird – oder etwas deutlicher ausgedrückt: Ein solcher Gedanke ruft offensichtlich auch »im Leben unserer Gesellschaft«, an der diese Menschen doch teilhaben sollen, immer noch eher Befremden hervor, auch wenn das Diktum der »Bildungsunfähigkeit«, das einst vor allem auf diese Menschen bezogen wurde, längst widerlegt ist (vgl. Musenberg/Riegert 2010).

Woran kann also eine inklusive Erwachsenenbildung anknüpfen?

Auch wenn im Nationalen Aktionsplan die nicht-formale und die informelle Erwachsenenbildung keine Erwähnung finden, so ist es doch so, dass in den letzten drei bis vier Jahrzehnten einige Anstrengungen in Richtung einer solchen Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung unternommen worden sind. So wurden in Einrichtungen der Behindertenhilfe (Werkstätten für Menschen mit Behinderungen und Wohneinrichtungen), aber auch vereinzelt in der allgemeinen

3.2 BILDUNG

Dieses Handlungsfeld bezieht sich auf Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention und umfasst insbesondere drei Bereiche.

Vision aus der Zivilgesellschaft:

Entsprechend den Vorgaben der Behindertenrechtskonvention findet Bildung von Anfang an gemeinsam statt. Inklusives lebenslanges Lernen ist eine Selbstverständlichkeit.

Inklusion heißt gemeinsames Lernen – von Anfang an. Neben der schulischen Bildung geht es deshalb auch um die gemeinsame Kinderbetreuung und Frühförderung (vgl. Kapitel 2.4) damit Kinder mit Behinderungen

Im Nationalen Aktionsplan fängt das Bildungskapitel (Abschnitt 3.2) in Bezug auf Weiterbildung eigentlich ganz vielversprechend an. Es folgen dann aber nur Teilkapitel zu Schule, Hochschule und Bildungsforschung. Quelle: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile



Die Bundesregierung setzt sich dafür ein, dass inklusives Lernen in Deutschland eine Selbstverständlichkeit wird. Kindergärten und -tagesstätten, Schulen, Hochschulen und Einrichtungen der Weiterbildung sollen alle Menschen von Anfang an in ihrer Einzigartigkeit und mit ihren individuellen Bedürfnissen in den Blick nehmen und fördern.

3.2.1 Schule

Die Ausgestaltung und Organisation der schulischen Bildung fällt in den Aufgabenbe-

Erwachsenenbildung (z.B. in Nürnberg) Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung eingerichtet, die zu einem recht unterschiedlich organisierten Angebot geführt haben. Dabei lassen sich die in Tab. 1 aufgeführten Organisationsformen unterscheiden (vgl. Lindmeier u.a. 2000).

Diese Systematisierung aus den 1990er Jahren ließe sich heute – je nach zugrunde liegendem Verständnis von Inklusion – modifizieren, entweder durch Umbenennung des 4. Modells

in »Inklusionsmodell« – oder durch Hinzufügen eines 5. Modells mit dieser Bezeichnung.

Quantitativ betrachtet finden sich Angebote der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung vorwiegend im Rahmen des 1. Modells. Aber dort, wo diese spezifische Erwachsenenbildung in der Regel realisiert wird – nämlich intern im System der Behindertenhilfe –, gehört sie eigentlich gar nicht hin. Und dort, wo sie hingehört – nämlich in den Bereich der öffentlich

Tab. 1: Organisationsformen der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistigen Behinderungen

1. Separationsmodell	2. Kooperationsmodell	3. Zielgruppenmodell	4. Integrationsmodell
Einrichtungen der Behindertenhilfe, die primär keinen Bildungsauftrag haben	Einrichtungen der Behindertenhilfe und Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung kooperieren	a) Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung bieten selbstständig Kurse für die Zielgruppe Menschen mit Behinderung an b) Eigenständige Erwachsenenbildungseinrichtungen für die Zielgruppe bieten Kurse an, die an den Standards der allgemeinen Erwachsenenbildung orientiert sind	Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung bieten Menschen mit geistiger Behinderung eine umfassende Dienstleistung an, die sich von separaten bis hin zu integrativen Angeboten erstreckt

verantworteten Bildung –, wurde und wird sie bislang kaum wahrgenommen und findet allenfalls in Ausnahmefällen und marginalisiert statt.

Insgesamt kann inklusive Erwachsenenbildung an alle diese Modelle anknüpfen, doch muss die quantitative Verteilung grundlegend geändert werden – weg vom Separationsmodell hin zum letztgenannten Modell, das einer inklusiven Erwachsenenbildung entspricht.

Die Position »zwischen den Stühlen« wirkt sich auch auf die Qualifikation der erwachsenenbildnerisch Tätigen aus. In diesem Zusammenhang soll nochmals kurz auf das 1. Modell zurückgegriffen werden, dem quantitativ die überwiegende Anzahl an Kursen zuzurechnen ist.

Bei dem Separationsmodell handelt es sich in der Regel um ein internes Angebot in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM), das ausschließlich den behinderten Mitarbeitern einer jeweiligen Einrichtung zur Verfügung steht. Die Kurse werden meist von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Sondereinrichtungen geleitet. Ein besonderer Vorteil dieses Bildungsangebotes besteht darin, dass neben dem teilweise sonderpädagogisch ausgebildeten Personal auch die Infrastruktur der jeweiligen Einrichtung der Behindertenhilfe zur Verfügung steht und mit genutzt werden kann (z.B. Fahrdienst zum Kursort und zurück, Begleitdienst, Assistenz etc.).

»Finanzierung aus dem Sozialetat«

Die Finanzierung dieser Kurse erfolgt zum Teil im Rahmen von Eingliederungshilfe, in seltenen Einzelfällen auch in Kombination mit Therapieleistungen etc., und nicht aus dem Kultus-, sondern aus dem Sozialetat.

Insgesamt lässt sich zusammenfassen: Es handelt sich bei dieser Erwachsenenbildung innerhalb des Systems Behindertenhilfe um Angebote, die meist nicht öffentlich, sondern intern

ausgeschrieben und beworben werden. In dieser Organisationsform entwickelte sich ein zwar inhaltlich umfangreiches Angebot, das jedoch nicht öffentlich zugänglich ist und in räumlicher, zeitlicher und personeller Einbindung in Sondereinrichtungen stattfindet. Die Leistung dieser spezifischen und internen Erwachsenenbildung kann vor allem darin gesehen werden, dass sie frühzeitig den Beleg für die Bildungsfähigkeit bzw. Bildsamkeit von Erwachsenen mit geistiger Behinderung erbrachte, die diesen bis in die 1980er und 1990er Jahre hinein noch abgesprochen wurde. Und bei den für diese Kurse verantwortlichen Mitarbeitern hat sich eine spezifische Fachlichkeit ausgebildet, die folgendermaßen skizziert werden kann:

- Kenntnis über Behinderungsformen und Techniken der Unterstützung und Förderung,
- teilweise Kenntnisse über die Kurs Teilnehmer aus dem Arbeits- oder Wohnkontext,
- Kompetenzen im Umgang mit (geistiger) Behinderung,
- teilweise sonderpädagogische Ausbildung.

Darüber hinaus haben inzwischen viele Mitarbeiter/innen besondere Qualifikationen im Rahmen von »Fortbildungsangeboten zum Fachpädagogen bzw. zur Fachpädagogin für Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung« erworben, die von der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. (seit 1990) und von der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. durchgeführt werden und sich an Prinzipien und Leitlinien der allgemeinen Erwachsenenbildung orientieren. Diese Fachlichkeit stellt insbesondere in Verbindung mit der bereits vorhandenen Kompetenz im Umgang mit behinderten Menschen eine besondere Ressource für eine künftige inkludierende Erwachsenenbildung dar.

Zur Entwicklung einer inkludierenden Professionalität müsste die Expertise

aus den Systemen Erwachsenenbildung und Behindertenhilfe zusammengeführt werden. Um diese Aufgabe bewältigen zu können, wäre eine Beschreibung der bislang parallel nebeneinander entwickelten allgemeinen Erwachsenenbildung und der Bildung für Erwachsene mit geistiger Behinderung innerhalb des »Systems Behindertenhilfe« hilfreich, um Möglichkeiten für Anknüpfungen, Synergien und Kooperationen – aber auch von Widersprüchen und Differenzen herauszuarbeiten. Bei der anstehenden Vernetzung kann erwartet werden, dass von Seiten der allgemeinen Erwachsenenbildung vor allem Elemente der makrodidaktischen Expertise von Bedeutung sein werden, während die Erwachsenenbildung aus dem System Behindertenhilfe möglicherweise relevante Impulse für mikrodidaktische Elemente einbringen kann, so zum Beispiel zur grundlegenden Einstellung und Haltung gegenüber Menschen mit Behinderungen (im Kontext von »Anerkennung«), Umgangserfahrung mit Behinderung, aber auch Kenntnisse der Infrastruktur sowie des Systems Behindertenhilfe.

Insbesondere im Blick auf die Fortbildung für in der Erwachsenenbildung Tätige müssen Vernetzungen sowie Kooperationen zwischen allgemeiner Erwachsenenbildung und der Erwachsenenbildung im System Behindertenhilfe weiterentwickelt werden. Bereits 2001 hat Christian Lindmeier dazu aufgefordert, im Anschluss an den Vorschlag »von Emminger, Gieseke und Nuissl ... auf Bundesebene eine berufspraktische Ausbildungsakademie für Weiterbildung zu gründen und aufzubauen« (Lindmeier 2001, S. 12). Wenn auch eine solche Bundesakademie offensichtlich nicht in Sicht ist, so sollten sich doch die Anbieter der Fachpädagogik für Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung (s.o., Lebenshilfe und Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung) mit den Fortbildungsorganisationen in der allgemeinen Erwachsenenbildung in Verbindung setzen. Sie könnten vor

dem Hintergrund einer Verpflichtung zur Inklusion als Menschenrechtsfrage Wege der Kooperation und der synergetischen Expertise ausloten.

Von zentraler Bedeutung für eine inklusive Erwachsenenbildung ist dabei die grundlegende Einstellung und Haltung gegenüber Menschen mit Behinderung, die aus heilpädagogischer Sicht vor allem über die Reflexion ethischer und anthropologischer Grundlagen vermittelt werden kann. In diesem Zusammenhang wird z.B. auf folgende »Haltungselemente« verwiesen:

- ideologische Offenheit,
- Überzeugung vom Lebensrecht für alle,
- Glaube an Bildbarkeit und Bildungsrecht für alle,
- Engagement für Selbständigkeit und Lebensqualität für alle

(vgl. Haerberlin 1999, S. 135ff.).

Großer Wert wird aus dieser Sicht auch auf das »Aushalten von Grundwidersprüchen« (ebd., S. 137) gelegt – z.B. des Widerspruchs zwischen faktischer gesellschaftlicher Ausgrenzung und der pädagogischen Intention integrativer Bildung.

»Differenzerfahrung ohne Perspektivenverschränkung?«

Aus sonderpädagogischer Sicht hat Lindmeier (2003) darauf hingewiesen, dass die Auseinandersetzung mit der Heterogenität von Bildungsinteressen und -möglichkeiten ein strukturelles Merkmal und zugleich »Markenzeichen« von Erwachsenenbildung ist (ebd., S. 189). Dies habe in der Geschichte der Erwachsenenbildung aber nicht dazu geführt, Menschen mit Behinderung hier dauerhaft zu berücksichtigen. Auf der Folie der Siebert'schen Phasen sozialer Integration durch Erwachsenenbildung (1. Volksbildung, 2. Neue Richtung, 3. Zielgruppenorientierung, 4. Integrative Erwachsenenbildung) stellt er fest, dass Menschen mit Behinderung zwar in der 3. Phase erstmals Berücksichtigung fanden, jedoch in der

4. Phase kaum beachtet wurden (ebd.). Er vermutet, »dass Behinderung Differenzerfahrungen auslöst, die nicht zu »Perspektivenverschränkung« führen, die für die eigene Identitätsentwicklung für relevant und interessant angesehen werden, sondern zu Abgrenzung und Ausgrenzung« (ebd., S. 191).

In der nunmehr anstehenden inklusiven Erwachsenenbildung muss unter anderem dieser Frage nachgegangen und nach Wegen gesucht werden, wie dennoch eine Auseinandersetzung mit der Differenzerfahrung angesichts von Menschen mit geistiger Behinderung eröffnet werden kann.

Literatur

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hg.) (2010): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Berlin

BRK – Behindertenrechtskonvention (2010): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. URL: www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf (Stand: 21.02.2012)

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

Haerberlin, U. (1999): Heil- und sonderpädagogische Lehrerbildung – wozu eigentlich? In: Heimlich, U. (Hg.): Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart u.a., S. 129–146

Hinz, A. (2011): Unbelegte Behauptungen und uralte Klischees – oder: Krisensymptome der Heilpädagogik. In: Teilhabe, H. 3, S. 119–122

Lindmeier, B. u.a. (2000): Organisationsformen in der Erwachsenenbildung für Menschen mit (geistiger) Behinderung unter dem Aspekt der Integration. In: Schöler, J. (Hg.): Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung. Praxis und Perspektiven im internationalen Vergleich. Neuwied u.a., S. 139–147

Lindmeier, Ch. (2001): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung mit Menschen mit (geistiger) Behinderung – aktuelle Herausforderungen. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, H. 2, S. 6–14

Lindmeier, Ch. (2003): Integrative Erwachsenenbildung. In: Theunissen, G.: Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten. Bad Heilbrunn, S. 189–204

Musenberg, O./Riegert, J. (Hg.) (2010): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen

Abstract

Der Beitrag sucht nach Anknüpfungspunkten für die Ausprägung eines Inklusionsmodells für die Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Hierzu stellt er zunächst die bestehenden Organisationsformen und Qualifizierungswege vor. Eine zentrale Herausforderung wird in der Entwicklung einer inkludierenden Professionalität gesehen, die Expertise und Kompetenzen aus den Systemen allgemeiner Erwachsenenbildung und Behindertenhilfe bündelt. Hierbei wird es maßgeblich auf die Entwicklung von Haltungen ankommen und auf einen adäquaten Umgang mit irritierenden Differenzerfahrungen, die Perspektivverschränkungen kaum mehr möglich werden lassen.



Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann, bis 2011 Inhaber des Lehrstuhls für Geistigbehindertenpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin, ist Präsident der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V.

Kontakt: karl-ernst.ackermann@gmx.de