

## Hirschberg, Marianne; Lindmeier, Christian Der Begriff "Inklusion" - Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung

Burtscher, Reinhard [Hrsg.]; Ditschek, Eduard Jan [Hrsg.]; Ackermann, Karl-Ernst [Hrsg.]; Kil, Monika [Hrsg.]; Kronauer, Martin [Hrsg.]: Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld : Bertelsmann 2013, S. 39-52. - (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Hirschberg, Marianne; Lindmeier, Christian: Der Begriff "Inklusion" - Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung - In: Burtscher, Reinhard [Hrsg.]; Ditschek, Eduard Jan [Hrsg.]; Ackermann, Karl-Ernst [Hrsg.]; Kil, Monika [Hrsg.]; Kronauer, Martin [Hrsg.]: Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld : Bertelsmann 2013, S. 39-52 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-85734 - DOI: 10.25656/01:8573

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-85734>

<https://doi.org/10.25656/01:8573>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

<http://www.wbv.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

CHUNG

FORS



Reinhard Burtscher | Eduard Jan Ditschek |  
Karl-Ernst Ackermann | Monika Kil | Martin Kronauer (Hg.)

## Zugänge zu Inklusion

Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik  
und Soziologie im Dialog

» THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG «



**Die**

Reinhard Burtscher | Eduard Jan Ditschek |  
Karl-Ernst Ackermann | Monika Kil | Martin Kronauer (Hg.)

Zugänge zu Inklusion

Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik  
und Soziologie im Dialog

## Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich an die scientific community der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet, hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

**Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE:** Dr. Thomas Jung

### Bisher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Hildegard Schicke

**Organisation als Kontext der Professionalität**

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5109-3

Wiltrud Gieseke, Ekkehard Nuisl,

Ingeborg Schüßler (Hg.)

**Reflexionen zur Selbstbildung**

**Festschrift für Rolf Arnold**

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5103-1

Joachim Ludwig (Hg.)

**Lernen und Lernberatung**

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5067-6

Rolf Arnold (Hg.)

**Entgrenzungen des Lernens**

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-4924-3

Josef Schrader

**Struktur und Wandel der Weiterbildung**

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4846-8

Timm C. Feld

**Netzwerke und Organisationsentwicklung  
in der Weiterbildung**

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4860-4

Alexandra Ioannidou

**Steuerung im transnationalen Bildungsraum**

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1991-8

Martin Kronauer (Hg.)

**Inklusion und Weiterbildung**

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1964-2

Bernhard von Rosenblatt, Frauke Bilger

**Weiterbildungsverhalten in Deutschland**

Band 1: **Berichtssystem Weiterbildung und  
Adult Education Survey 2007**

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1961-1

Dieter Gnahs, Helmut Kuwan,

Sabine Seidel (Hg.)

**Weiterbildungsverhalten in Deutschland**

Band 2: **Berichtskonzepte auf dem Prüfstand**

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7636-1962-8

Karin Dollhausen

**Planungskulturen in der Weiterbildung**

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1960-4

Andreas Kruse (Hg.)

**Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte**

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1947-5

Wolfgang Seitter

**Geschichte der Erwachsenenbildung**

3. Aufl., Bielefeld 2007,

ISBN 978-3-7639-1946-8

Michael Schemmann

**Internationale Weiterbildungspolitik  
und Globalisierung**

Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1941-3

Weitere Informationen zur Reihe unter  
[www.die-bonn.de/tup](http://www.die-bonn.de/tup)

Bestellungen unter  
[wbv.de](http://wbv.de)

# Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Reinhard Burtscher | Eduard Jan Ditschek |  
Karl-Ernst Ackermann | Monika Kil | Martin Kronauer (Hg.)

## Zugänge zu Inklusion

Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik  
und Soziologie im Dialog

## Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Thomas Jung/Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **14/1114** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

## Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)

Internet: [wbv.de](http://wbv.de)

**Bestell-Nr.: 14/1114**

© 2013 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-5107-9 (Print)

ISBN 978-3-7639-5108-6 (E-Book)



# Inhalt

<b>Vorbemerkungen .....</b>	<b>9</b>
<b>Einleitung .....</b>	<b>11</b>
<b>I Der Begriff „Inklusion“</b>	
<i>Martin Kronauer</i>	
Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion ...	17
<i>Dieter Katzenbach</i>	
Inklusion – Begründungsfiguren, Organisationsformen, Antinomien.....	27
<i>Marianne Hirschberg/Christian Lindmeier</i>	
Der Begriff „Inklusion“ – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung .....	39
<i>Ortfried Schächter</i>	
Inklusion und Exklusion aus relationaler Sicht – Eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Inklusionsprozessen .....	53
<i>Markus Dederich</i>	
Bilanz: Inklusion in der Erwachsenenbildung .....	65
<b>II Institution und Organisation</b>	
<i>Nicole Hoffmann/Ewelina Mania</i>	
„Hallo Zielgruppe“!?	
Inklusion und Sozialraumorientierung am Beispiel der Erwachsenenbildung .....	73
<i>Jens Wurtzbacher</i>	
Antwort zu Hoffmann/Mania: Sozialraumorientierung.....	85
<i>Henning Pätzold/Henrik Bruns</i>	
Inklusion als Qualität – Zu Rolle und Potenzial des Kriteriums Inklusionsfähigkeit in Qualitätsmanagementsystemen der Erwachsenenbildung ....	89

*Heinrich Greving*

Antwort zu Pätzold/Bruns: Inklusion als Qualität ..... 101

*Reinhard Burtscher*

Erwachsenenbildung inklusive?

Die Werkstatt für behinderte Menschen zwischen Exklusion und Inklusion ..... 105

*Veronika Zimmer*

Antwort zu Burtscher: Erwachsenenbildung inklusive? ..... 117

*Rebecca Babilon*

Unterstützungsstrukturen in der inklusiven Erwachsenenbildung in England .... 121

*Monika Tröster*

Antwort zu Babilon: Unterstützungsstrukturen in der inklusiven

Erwachsenenbildung in England ..... 131

*Klaus Buddeberg/Anke Grotlüschen*

Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten im Fokus der Diskussion

um Exklusion ..... 135

*Katrin Grüber*

Antwort zu Buddeberg/Grotlüschen: Funktionale Analphabetinnen

und Analphabeten ..... 145

### **III Professionalität und Didaktik**

*Ines Langemeyer/Ingeborg Schüßler*

Professionswissen für eine inkludierende Erwachsenenbildung ..... 151

*Reinhard Markowetz*

Antwort zu Langemeyer/Schüßler: Professionswissen ..... 163

*Claudia Gorecki/Hildegard Schicke*

Riskante Übergangszeiten – Ein Bildungsformat zur berufsbiografischen

Transition zwischen Ausbildung und Beruf ..... 167

*Rudolf Husemann*

Antwort zu Gorecki/Schicke: Riskante Übergangszeiten ..... 179

*Jens Friebe/Bernhard Schmidt-Hertha*

Bildungspartizipation und Lernen im Alter – Individuelle Voraussetzungen  
und organisationale Handlungsanforderungen ..... 183

*Werner Schlummer*

Antwort zu Friebe/Schmidt-Hertha: Lernen im Alter ..... 193

*Hans Furrer*

Didaktische und methodische Überlegungen zur Inklusion  
in der Erwachsenenbildung ..... 197

*Malte Ebner von Eschenbach*

Antwort zu Furrer: Didaktische und methodische Überlegungen ..... 209

*Eduard Jan Ditschek*

Digitale Alphabetisierung – Inklusion und computer-unterstützter Unterricht ... 215

*Peter Zentel*

Antwort zu Ditschek: Digitale Alphabetisierung ..... 227

*Bettina Lindmeier/Dorothee Meyer/Simone Kielhorn*

Gemeinsam lernen – Seminare unter Beteiligung von Menschen  
mit einer geistigen Behinderung ..... 231

*Johannes Bilstein*

Antwort zu Lindmeier/Meyer/Kielhorn: Gemeinsam lernen ..... 241

*Monika Kil*

Bilanz der Perspektiven: Organisation und Profession im Gestaltungsrahmen  
einer inkludierenden Erwachsenenbildung ..... 243

**Schlusswort** ..... 257

**Literatur** ..... 261

**Autorinnen und Autoren, Herausgeberin und Herausgeber** ..... 285

**Zusammenfassung/Abstract** ..... 291



## Vorbemerkungen

Ein Jahr nachdem die Bundesrepublik Deutschland die Behindertenrechtskonvention unterzeichnet und sich damit verpflichtet hatte, ein „inklusives Bildungssystem“ zu etablieren, veröffentlichte das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in seiner Reihe *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung* ein Buch mit dem Titel „Inklusion und Weiterbildung“. Der Verdienst dieses Bandes mit dem Untertitel „Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart“ war, erstmals den soziologischen Diskurs um Exklusion und Inklusion für die Weiterbildung einzufangen und fruchtbar zu machen. Entsprechend dem Forschungsprogramm am DIE, als dessen zentrales Produkt der Band von 2010 anzusehen ist, wurden die Exklusionsrisiken und die Teilhabechancen für Migrantinnen und Migranten, Langzeitarbeitslose, Analphabetinnen und Analphabeten und Ältere ausgeleuchtet und intensiv diskutiert. Menschen mit Behinderungen blieben allerdings unerwähnt.

Das ist symptomatisch. Denn die Kontroverse über „inklusive“ und „integrative Bildung“, die nicht erst seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in der schulischen Behindertenpädagogik vehement ausgetragen wurde, fand in der Erwachsenenbildung lange Zeit keine Resonanz. Erst im Oktober 2011, als das DIE einen Bürgerdialog zur Inklusion in der Stadt Bonn mitgestaltete, kam es am Institut zu den ersten nötigen Querverbindungen zwischen dem bildungspraktischen und wissenschaftlich-soziologischen Diskurs um Inklusion. Im April 2012 widmete die DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung ihr Schwerpunktthema der „Erwachsenenbildung inklusive“ und machte damit zweierlei deutlich: Zum einen gibt es bereits eine lebendige Praxis inklusiver Erwachsenenbildung, die auszubauen ein wichtiger Auftrag der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung ist. Und zum anderen ist bei den Bemühungen um ein inklusives Bildungssystem die Erwachsenenbildung mitzudenken. Diese Notwendigkeit wird immer noch nicht überall gesehen: Derzeit veranstalten Bund und Länder eine hochrangige Konferenz zur inklusiven Bildung, die sich auf die Handlungsfelder frühe Kindheit, Schule, Berufsbildung und Hochschule bezieht ([www.konferenz-inklusion-gestalten.de](http://www.konferenz-inklusion-gestalten.de)). Weiterbildung? Fehlanzeige!

Mit dem vorliegenden Band wird der *missing link* zwischen soziologischem Diskurs und bildungspraktischer Debatte nun auch auf wissenschaft-

lichem Terrain und mit Bezug zur Erwachsenenbildung hergestellt. Indem dies in der Reihe *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung* erfolgt und unter Mitherausgeberschaft der ehemaligen Leiterin des DIE-Programms Inklusion, macht das DIE deutlich, welchen Stellenwert es der Debatte um Inklusion und Exklusion gerade auch in Bezug auf Menschen mit Behinderungen beimisst.

In guter Tradition dieser Buchreihe werden Erfahrungen und Befunde der Bildungspraxis mit wissenschaftlichen Theorien konfrontiert. Diese wiederum sind untereinander im Gespräch: die Perspektivverschränkung der Soziologie, Erwachsenenbildungswissenschaft und Behindertenpädagogik durch wechselseitige Kommentierung ist für das vorliegende Buch eine wichtige konzeptionelle Grundlage. In diesem Sinne spiegelt es zentrale Funktionen des DIE: Forum zu sein für den produktiven Austausch zwischen Forschung und Praxis, und publizistische Infrastrukturen zu bieten für die Begegnung von Wissenschaftsdisziplinen, die in der Erwachsenenbildung breite Rezeption verdienen.

Wenn in diesem Buch mit dem Ausbuchstabieren einer „inkludierenden Erwachsenenbildung“ (Kil) der einigermaßen utopischen Zielperspektive Inklusion eine pragmatische Wendung gegeben wird und wenn in diesem Zuge akzeptable und diskriminierende Abschlüßungen theoretisch unterscheidbar werden (so Kronauer), wäre die Debatte inhaltlich einen Schritt weiter und könnte wesentliche Impulse auch in andere Bildungsbereiche hinein entfalten.

*Peter Brandt*

*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –  
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen*

## Einleitung

Im Jahre 2009 hat die Bundesrepublik Deutschland die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) ratifiziert und sich damit dazu verpflichtet, das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung anzuerkennen und auf allen Ebenen „ein inklusives Bildungssystem“ zu gewährleisten (vgl. Art. 24 Abs. 1).<sup>1</sup> Auch wenn die Konvention das Menschenrecht auf Teilhabe aus der Perspektive der Menschen mit Behinderung betont, ist damit doch das Recht auf soziale Teilhabe aller Menschen angesprochen, die von Exklusion bedroht sind.

In diesem Punkt überschneidet sich die von der UN-BRK angestoßene Diskussion um die Inklusion von Menschen mit Behinderung mit einer breiter angelegten Diskussion über neue soziale Spaltungen, die aus Umbrüchen in der Erwerbsarbeit, aus Veränderungen in den Haushaltsformen und aus Erosionsprozessen in den Systemen sozialstaatlicher Sicherung erwachsen und die sich bis zum Ausschluss von Menschen von kulturell angemessenen Teilhabemöglichkeiten in der Gesellschaft zuspitzen können.

Bildungsinstitutionen spielen in allen Fragen sozialer Inklusion und Exklusion eine wichtige Rolle, weil sie den Spielraum biografischer Entscheidungen über Teilhabemöglichkeiten erweitern können. Die vorliegende Publikation nimmt deshalb die UN-Konvention und ihre Ratifizierung zum Anlass, sich im umfassenden Sinn mit den Herausforderungen des Inklusionsgebotes für die deutsche Erwachsenenbildung zu beschäftigen.

In dem 2010 in derselben Reihe erschienenen Sammelband „Inklusion und Weiterbildung“ (Kronauer 2010a) wurden verschiedene Felder der Erwachsenenbildung in einen soziologischen Rahmen gestellt, „um durch einen besonderen Zugang zu Veränderungen der Gegenwartsgesellschaft neue Herausforderungen für die Weiterbildung zu entdecken“ (ebd., S. 9). In der vorliegenden Publikation wird der Austausch zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen in Richtung Rehabilitations-, Heil- und Sonderpädagogik – hier kurz Behindertenpädagogik – erweitert. Mit dem Bezug auf Menschen mit Behinderung wird der Blick für die menschenrechtliche

---

1 Die UN-BRK liegt in einer offiziellen Übersetzung und in einer sogenannten „Schattenübersetzung“ vor. In der unkorrigierten ersten Version ist statt von einem „inkluisiven Bildungssystem“ von einem „integrativen Bildungssystem“ die Rede.

Dimension sozialer Exklusionsprozesse geschärft, gleichzeitig treten die organisatorischen und pädagogischen Anforderungen an eine inkludierende Weiterbildung deutlicher zutage.

Gemäß dem 2011 verabschiedeten Grundsatzprogramm der deutschen Volkshochschulen „Bildung in öffentlicher Verantwortung“ gehören die beiden Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ zu den „Leitwerten“ der Erwachsenenbildung (DVV 2011, S. 11). Dabei ist der Integrationsbegriff seit Jahren vor allem auf die Migrationsthematik bezogen, während der Begriff der Inklusion in der öffentlichen Diskussion und in den staatlichen Aktionsprogrammen fast ausschließlich im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Lernen von behinderten mit nicht-behinderten Kindern und Jugendlichen in der Schule und im Kindergarten vorkommt. So ergibt sich derzeit eine Bedeutungsverengung, die es aufzubrechen gilt, um die Herausforderung „Inklusion“ für die Erwachsenenbildung insgesamt annehmen zu können.

Die Besonderheit dieses Buches ist der Dialog zwischen den Disziplinen, die sich aus verschiedenen Perspektiven mit Inklusion beschäftigen, jedoch bisher allzu oft mit jeweils eigenen Beschränkungen:

- Die *Soziologie* bietet einen gesellschaftsanalytischen Rahmen für Exklusions- und Inklusionsprozesse, hat sich aber bislang kaum mit dem Bedingungsfaktor Behinderung auseinandergesetzt.
- Die *Behindertenpädagogik* befindet sich im Rahmen einer inklusiven Pädagogik in einem intensiven Diskussionsprozess, wie die Teilhabe an Bildung von Menschen mit Behinderungen gewährleistet werden kann. Ihr Problem ist die Fixierung auf schulische Bildungsprozesse und die normative Überhöhung des Inklusionsbegriffs. Nicht von ungefähr ist die Beschäftigung mit dem wenig formalisierten Bereich der Erwachsenenbildung bisher in dieser Disziplin systematisch wenig ausgeprägt.
- Die *Erwachsenenbildung* ist in ihrer Arbeit mit Zielgruppen und sogenannten Bildungsbenachteiligten schon immer dafür eingetreten, Bildungs-/Qualifizierungsprozesse nachzuholen und/oder neuen Bildungsaspirationen gegenüber offen zu sein. Doch Offenheit ist nicht genug, wenn barrierefreies Lernen in größerem Stil umgesetzt werden soll. Inklusion als Leitprinzip erfordert auch in der Erwachsenenbildung ein Nachdenken über Struktur, Organisation und Professionalität.

Im ersten Teil dieses Buches werden theoretische Konzepte diskutiert, die die praktische Umsetzung inkludierender Erwachsenenbildung leiten können. Die Beiträge des zweiten und dritten Teils beschäftigen sich mit Fragen der Organisation und der Professionalität, einschließlich der Didaktik. Durchgehend wird hier das dialogische Prinzip verfolgt, dass jeder Beitrag aus der Perspektive einer anderen Disziplin kommentiert wird. Dabei werden die Aussagen auf ihre Übertragbarkeit hin überprüft bzw. aus der Sicht der jeweils anderen Disziplin eingeschätzt. Über die wissenschaftsdisziplinäre Perspektive, die die Autoren der Beiträge bzw. der Antworten einnehmen, informiert das Verzeichnis der Autorinnen und Autoren (→ S. 285). Im Interesse der Lesbarkeit wurden sämtliche Literaturverweise in einem Literaturverzeichnis am Ende des Buches versammelt.

*Reinhard Burtscher*

*Eduard Jan Ditschek*

*Karl-Ernst Ackermann*

*Monika Kil*

*Martin Kronauer*

*Juli 2013*

Marianne Hirschberg/Christian Lindmeier

## **Der Begriff „Inklusion“ – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung**

In unserem Beitrag wird ausgeführt, welche Bedeutung der menschenrechtliche Grundsatz der Inklusion hat und was daraus für eine inklusive Erwachsenenbildung abzuleiten ist. Gleichzeitig wird die Perspektive der aus der emanzipatorischen Behindertenbewegung hervorgegangenen *Disability Studies* als Korrektiv herangezogen, um inklusive Bildung als Bildungsangebot an alle Menschen zu beurteilen. Der Duktus unseres Beitrags ist notwendigerweise normativ ausgerichtet, weil wir aufzeigen wollen, wie sich die Erwachsenenbildung als Angebot für alle – und damit auch für behinderte Menschen – inklusiv weiterentwickeln kann.

### **1. Inklusion im Bildungssystem – eine menschenrechtliche Perspektive**

Inklusion im Bildungssystem ist untrennbar von der gesellschaftlichen Wertschätzung und Würdigung behinderter Menschen und ihrer Erfahrungen zu beurteilen. Wie im internationalen Diskurs um die „Salamanca-Erklärung für inklusive Bildung“ (UNESCO 1994) oder die „Policy Guidelines on Inclusion in Education“ der UNESCO (2009) bereits begründet, geht mit dem Inklusionsbegriff ein demokratisches Gesellschaftsverständnis einher, das sich auch wie ein roter Faden durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) zieht: Eine inklusive Gesellschaft würdigt alle Menschen und damit auch behinderte Menschen unabhängig von Art und Grad ihrer Behinderung als wertvollen Bestandteil der Gesellschaft. Für inklusive Bildung bedeutet dies, Institutionen so zu gestalten, dass alle Menschen unterrichtet werden und lernen können, indem sie gewürdigt werden, wie sie sind, partizipieren und ihr Potenzial entfalten können.

## 1.1 Die UN-Behindertenrechtskonvention

Die UN-BRK nimmt Bezug auf die gleichen Menschenrechte, die in allen menschenrechtlichen Übereinkommen seit der „Allgemeinen Erklärung für Menschenrechte“ aus dem Jahr 1948 begründet sind. Sie präzisiert und konkretisiert diese für die Lebenssituation behinderter Menschen. Leitend ist in der UN-BRK nicht mehr das Fürsorgeprinzip, das ausgrenzend sein und mit abwertendem Mitleid und wohlmeinender Bevormundung einhergehen kann. Die Konvention sieht die völlige Gleichstellung und das Recht auf Selbstbestimmung für alle Menschen vor – auch für Menschen mit schweren Behinderungen.

Behinderte Menschen werden nicht mehr als „Fürsorgeobjekte“ wahrgenommen, sondern als Bürgerinnen und Bürger, als Subjekte mit Rechten wie alle anderen Menschen auch. Die UN-BRK ist somit eine Antwort auf die strukturellen Unrechtserfahrungen, die behinderte Menschen überall auf der Welt machen; ihr Leitprinzip ist die Menschenwürde. Die UN-BRK selbst ist ein erstes inklusives Dokument, da an ihrer Entwicklung weltweit viele behinderte Menschen und ihre Organisationen mitgearbeitet haben.

Ebenso wie das deutsche Grundgesetz gründet sich die UN-BRK auf die Menschenwürde jedes Menschen. Es gibt kein weiteres Kriterium dafür, Anspruch auf Anerkennung der Menschenwürde zu haben, als ein Mensch zu sein. In Art. 1 der Konvention heißt es:

Das Ziel der UN-Behindertenrechtskonvention ist es, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte für alle Menschen mit Behinderungen zu erreichen und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern (UN-BRK, Art. 1).

Dieses Ziel wird unterstützt durch mehrere Grundsätze, die vor dem Hintergrund der Ausgrenzungserfahrungen behinderter Menschen formuliert wurden (vgl. UN-BRK, Art. 3). Die im Zusammenhang mit Bildungsfragen wichtigsten Grundsätze sind:

- Nichtdiskriminierung,
- Anerkennung der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen und Akzeptanz als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit,
- volle, effektive Partizipation und Inklusion in der Gesellschaft,

- Chancengleichheit,
- Barrierefreiheit.

Diese Grundsätze unterstützen die Leitperspektive der UN-BRK von assistierter Selbstbestimmung: Dieses Prinzip besagt, dass behinderte Menschen über ihr eigenes Leben mit dem für sie notwendigen Maß an Assistenz bestimmen.

Die Grundsätze sind verbunden mit den einzelnen Rechten, die in solche unterschieden werden, die sofort, und andere, die schrittweise umgesetzt werden müssen. Vertragsstaaten müssen das Recht auf Bildung in Verbindung mit dem Grundsatz der Nicht-Diskriminierung im Einzelfall sofort umsetzen; es ist dann auch als solches einklagbar.

Die UN-BRK definiert Behinderung als Ergebnis des Wechselverhältnisses zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und (physischen oder einstellungsbedingten) Barrieren der Umwelt (vgl. UN-BRK, Präambel e und Art. 1; Hirschberg 2011). Behinderte Menschen sind keine Sondergruppe, da jeder Mensch eine Behinderung erwerben kann. Behinderungen prägen Menschen, sind jedoch nicht notwendigerweise der ausschlaggebende Faktor im Leben. Behinderungen sind ein Bestandteil menschlichen Lebens und der menschlichen Gesellschaft, sie sollten als Merkmal gesellschaftlicher Vielfalt betrachtet werden. Hingegen schränken gesellschaftliche Barrieren oder negative Einstellungen gegenüber behinderten Menschen ihr Leben ein. Deshalb ist eines der Ziele der UN-BRK, das Bewusstsein für die Rechte und die Würde behinderter Menschen und ihre soziale Wertschätzung zu fördern. Die Achtung vor behinderten Menschen soll ebenso gestärkt werden wie ihre eigene Selbstachtung. Hierfür ist gesellschaftliche Aufklärung notwendig.

## **1.2 Das Menschenrecht auf inklusive Bildung**

Das Recht auf Bildung für behinderte Menschen ist nicht erst seit der UN-BRK als Menschenrecht festgeschrieben. Bereits in der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ von 1948 ist es enthalten, in Art. 13 des „UN-Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte“ von 1966 ebenso. Hier wird dargelegt, wie Bildungseinrichtungen strukturiert sein müssen, damit sie für jeden zugänglich sind und an die individuellen

Belange angepasst werden können. Auch in Art. 28 der „Kinderrechtskonvention“ von 1989 wird Bezug auf dieses Menschenrecht genommen. In der UN-BRK wird es für behinderte Menschen konkretisiert.

In der UN-BRK sind mehrere Artikel für das Recht auf Bildung wichtig. Zum Recht auf Bildung gehört unter anderem der diskriminierungsfreie Zugang zu kostenfreier Grundbildung für alle – und damit nicht nur zu Grundschulbildung. Konkretisiert wird das Recht auf inklusive Bildung in Art. 24. Hier sind zwei Dinge hervorzuheben: Es ist nach Art. 24 der UN-BRK das individuelle Recht eines Menschen, qualitativ hochwertige Bildung in einem inklusiven System zu erhalten. Jedes Kind und jeder Jugendliche hat ein Recht auf angemessene Vorkehrungen zur Erlangung vollständiger Bildungsmöglichkeiten. Angemessene Vorkehrungen beziehen sich immer auf die Überwindung von Barrieren im Einzelfall, sie sollten gesetzlich als Verpflichtung verankert werden (vgl. Art. 2 Unterabs. 4; Aichele 2012). Als Teil des menschenrechtlichen Diskriminierungsverbots sind sie sofort gültig und einklagbar. Als strukturelle Veränderung gibt die Konvention darüber hinaus den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems als verbindliche Zielstellung vor. Alle Menschen, ob behindert oder nicht-behindert, müssen demnach Zugang zum allgemeinen Bildungssystem erhalten.

Die Bundesrepublik Deutschland hat sich durch die Unterzeichnung und Ratifizierung der UN-BRK dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen und zu unterhalten. Hiermit ist sie aufgefordert, inklusive Bildung gesetzlich zu verankern.

Die UN-BRK hat eine zentrale Rolle bezüglich der menschenrechtlichen Begründung für Inklusion. Wie kein anderer Menschenrechtsvertrag verankert die UN-BRK den Anspruch auf gesellschaftliche Inklusion, „die ausdrücklich vom Postulat individueller Autonomie her gedacht, und von dorthin von vorneherein als eine freiheitliche Inklusion definiert wird“ (Bielefeldt 2008, S. 15). Bielefeldt nimmt Bezug auf die Werte der französischen Revolution und argumentiert, dass die „Trias von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit“ durch die UN-BRK neu interpretiert wird,

die für Theorie und Praxis der Menschenrechte fortan maßgebend ist. Aus der Freiheit leitet sich der Anspruch auf assistierte Autonomie ab, die Gleich-

heit wird konkretisiert auch in Richtung Barrierefreiheit, und an die Stelle der Brüderlichkeit tritt das Prinzip der gesellschaftlichen Inklusion (Bielefeldt 2012, S. 155).

Der Menschenrechtsansatz der UN-BRK gründet sich auf die Rechte auf Selbstbestimmung, Partizipation und umfassenden Diskriminierungsschutz für Menschen mit Behinderungen. Besonders hervorzuheben ist hierbei das Fundament der Menschenwürde, das in der UN-BRK deutlich zum Tragen kommt. Stärker als in anderen Menschenrechtskonventionen wird die Würde als Gegenstand notwendiger Bewusstseinsbildung angesprochen. Behinderte Menschen sollen ermutigt werden, sich ihrer Würde bewusst zu werden (*sense of dignity*), gleichermaßen richtet sich dieser Anspruch auch an die Gesellschaft als Gesamtheit (vgl. Bielefeldt 2008, S. 5). Daher ist die UN-BRK nicht nur für die Behindertenpolitik ein wichtiger Meilenstein, sondern auch für die Entwicklung einer barrierefreien und inklusiven Gesellschaft für alle Menschen.

### **1.3 Ausführung von Inklusion und Partizipation anhand der vier Strukturelemente für das Recht auf Bildung**

Der menschenrechtliche Grundsatz der Partizipation, der auch in der UN-BRK in unterschiedlicher Form zum Tragen kommt, ist bereits im Entstehungsprozess der Konvention beachtet worden (vgl. Hirschberg 2010). Beide Grundsätze, Partizipation und Inklusion, sind entscheidend für die Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems (vgl. UN-BRK, Art. 3 d). Auch wenn der oft als organisatorisch schwierig erlebte Prozess der inklusiven Entwicklung von Bildungsinstitutionen häufig im Vordergrund steht, stärkt die UN-BRK einen diversitätsbewussten und subjektbezogenen Bildungsbegriff. Dies ist auch für die Bildungstheorie und -praxis bedeutend.

Die UN-BRK vollzieht nicht nur einen Paradigmenwechsel vom medizinischen zum menschenrechtlichen Modell von Behinderung, sondern spricht auch von der notwendigen Anerkennung und dem Respekt gegenüber einer Heterogenität der Lebensformen, der Vielfalt menschlichen Lebens und des wertvollen kulturellen Beitrags von Menschen mit Behinderung (vgl. UN-BRK, Präambel und Art. 3). Da Menschenrechte universell und unteilbar sind, gelten diese menschenrechtlichen Prinzipien für alle

Menschen. Ihre Umsetzung in Bildungsprogrammen und Bildungsinstitutionen sowie in der Theoriebildung und der Forschung setzt voraus, dass jenseits eines normativen und leistungsbezogenen Bildungsbegriffs ein subjektorientierter und auf Lebenslanges Lernen ausgerichteter Bildungsbegriff systematische Grundlage pädagogischer Überlegungen wird. Ein Bildungsbegriff, der das „Gebildet-sein“ im Sinne eines kognitionsbezogenen, leistungsvermittelten Bildungsideals fokussiert, ist nicht leicht mit inklusiven, binnendifferenzierten, vorurteilsbewussten, partizipativen und auf Selbstbestimmung zielenden Programmen zu vereinen, die jedoch zu entwickeln und umzusetzen sind (vgl. Günther/Lohrenscheid 2011, S. 319).

Inklusion beginnt bei der Wahrnehmung von Unterschieden zwischen den Lernenden. Daher gilt es, inklusive Kulturen zu schaffen, inklusive Strukturen zu etablieren und inklusive Praktiken zu erarbeiten. Dieser Neuorientierungsprozess kann nicht auf Bildungsziele verzichten, wie Beispiele inklusiver Bildungseinrichtungen zeigen, sondern muss sie gemeinsam mit den Beteiligten und an ihren Möglichkeiten orientiert entwickeln. Die UN-BRK verankert Inklusion als Menschenrecht und gibt Pädagoginnen und Pädagogen, die sich bisher nicht mit Menschenrechtsbildung befasst haben, neue Impulse – beispielsweise Bündnisse mit Behindertenselbstorganisationen zu schließen.

Der Fachausschuss für den Sozialpakt der Menschenrechte hat in seinem „General Comment zum Recht auf Bildung“ (Art. 13 Sozialpakt) vier Strukturelemente entwickelt, um die rechtlichen Forderungen plastisch zu machen:

1. Verfügbarkeit (*availability*) von Bildung,
2. Zugang (*access*) zu Bildung,
3. Annehmbarkeit (*acceptability*) von Bildung,
4. Adaptierbarkeit (*adaptability*) von Bildung.

Aufgrund der englischen Begriffe werden diese vier Strukturelemente auch als „4-A-Schema“ bezeichnet (vgl. Tomasevski 2006). Die allgemeine Verfügbarkeit (*availability*) von Bildung verlangt, dass genügend Bildungseinrichtungen vorhanden und funktionsfähig sind. Das Strukturelement des diskriminierungsfreien Zugangs (*access*) zu Bildung umfasst mehrere Faktoren: Keinem Menschen darf der Zugang zu Bildung rechtlich und fak-

tisch verwehrt werden. Besonders die schwächsten Gruppen müssen freien Zugang zu Bildung haben, was sowohl wirtschaftliche als auch die physische Zugänglichkeit einschließt: Bildungseinrichtungen sollen nah erreichbar und barrierefrei sein. Die Annehmbarkeit (*acceptability*) von Bildung fokussiert Form und Inhalt von Bildung, die wichtig, kulturell angemessen und qualitativ hochwertig sein soll. Konkret sollen pädagogische Didaktik, Methodik und Inhalte an den Lernenden orientiert sein und sich auf deren Lebenslagen beziehen. Das Strukturelement der Adaptierbarkeit (*adaptability*) der Bildung verlangt, dass sich Bildung an die Erfordernisse sich verändernder Gesellschaften und des Gemeinwesens anpasst. Auch auf sich ändernde Lebenslagen muss sich das Bildungssystem einstellen.

Das Diskriminierungsverbot bezieht sich auf alle vier Strukturelemente und nicht nur auf den diskriminierungsfreien Zugang zu Bildungsinstitutionen und ihre allgemeine Verfügbarkeit. Es schließt auch die inhaltliche Ausgestaltung von Bildungsangeboten ein, die unter Gesichtspunkten des Diskriminierungsverbots akzeptabel und auf die sich verändernden Lebenslagen der Menschen angemessen zugeschnitten sein sollen (vgl. Motakef 2006).

## **2. Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Systems der Erwachsenenbildung**

Formuliert man im Sinne des 4-A-Schemas Eckpunkte für die Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung (vgl. hierzu ausführlich Lindmeier 2012, zu einem inklusiven Schulsystem DIMR 2011), so gilt es zu berücksichtigen, dass im sogenannten vierten Bildungssektor andere Organisations- und Finanzierungsstrukturen vorhanden sind als im schulischen Sektor (vgl. Nuissl 2000). Wir beschränken uns daher auf Einrichtungen, die ausschließlich Weiterbildung betreiben und zugleich staatlich anerkannt sind.

### **2.1 Verfügbarkeit und inklusive Erwachsenenbildung**

Das Weiterbildungsgesetz sollte den Vorrang des gemeinsamen (Weiter-)Lernens von behinderten und nicht-behinderten Menschen in Institutionen der allgemeinen Erwachsenenbildung sichern. Hierbei sollte eine qualitativ hochwertige Form des „gemeinsamen Erwachsenenlernens“ standardisiert werden.

Die Organisationen und Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung sollten gesetzlich verpflichtet werden, ihre Institutionen im Rahmen einer Qualitätsentwicklungsplanung auf den „Bildungsauftrag Inklusion“ auszurichten. Die hierfür notwendigen Beratungs- und Unterstützungsstrukturen für hauptamtliche Mitarbeitende und Kursleitende müssen rechtlich abgesichert werden.

Das Landesrecht sollte die Grundlagen bieten, die Verfügbarkeit der erforderlichen Kompetenzen und Ressourcen im allgemeinen Erwachsenenbildungssystem flexibel zu organisieren. Hierzu gehören auch entsprechende Weichenstellungen in der staatlichen Förderpolitik. Ein entsprechendes Weiterbildungsgesetz muss die erforderlichen Regelungen enthalten, um die Aus-, Fort- und Weiterbildung von allen Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern an den Anforderungen eines inklusiven Bildungssystems auszurichten. Die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen und die Berufsbilder müssen an die Grundlagen der inklusiven Pädagogik angepasst werden.

Das Gesetz sollte in den Regelungen zur Barrierefreiheit (etwa im Bauordnungsrecht) in Bezug auf Erwachsenenbildungseinrichtungen in öffentlicher und in freier Trägerschaft die gewachsenen Anforderungen an Barrierefreiheit im inklusiven Bildungssystem reflektieren. Die zuständigen Stellen, etwa die kommunalen Träger, sollten binnen einer erkennbaren Frist Pläne für den schrittweisen Ausbau der Barrierefreiheit vorlegen.

Mithilfe geeigneter Maßnahmen sollte das Weiterbildungsgesetz sicherstellen, dass die Bedarfe blinder, gehörloser und höresehbeeinträchtigter Menschen sowie von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Organisationen und Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung angemessene Berücksichtigung finden und unterschiedliche Kommunikationsformen angeboten werden (vgl. UN-BRK, Art. 24 Abs. 3 a–c und 4).

Es sollten Maßnahmen ergriffen werden, um in den Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung den Anteil der hauptberuflichen Mitarbeitenden und nebenberuflichen Kursleitenden mit Behinderungen zu erhöhen.

## **2.2 Zugänglichkeit und inklusive Erwachsenenbildung**

Der Zugang zur allgemeinen Erwachsenenbildung muss nach Art. 24 Abs. 5 UN-BRK durch einen Rechtsanspruch auf eine inklusive, wohnortnahe und hochwertige allgemeine Bildungseinrichtung abgesichert werden.

Dieser Anspruch umfasst auch angemessene Vorkehrungen hinsichtlich aller Bildungsbedarfe mit korrespondierenden Verpflichtungen der staatlichen Organe und zuständigen (nicht-staatlichen) Stellen.

Das Landesrecht sollte für den Bereich der Weiterbildung ein justiziabiles Diskriminierungsverbot aufgrund von Behinderung (im Weiterbildungsgesetz oder im Landesgleichstellungsgesetz) (vgl. UN-BRK, Art. 5) enthalten. Ein entsprechendes Gesetz muss sich am Behinderungsverständnis der UN-BRK, die Behinderung in der Wechselwirkung zwischen einer längerfristigen Beeinträchtigung und den Barrieren der Umwelt fasst, orientieren (vgl. UN-BRK, Art. 1 Unterabs. 2; Hirschberg 2011).

In ein entsprechendes Weiterbildungsgesetz sollte eine Definition von angemessenen Vorkehrungen im Sinne der UN-BRK aufgenommen werden (vgl. UN-BRK, Art. 2 Unterabs. 4), die juristisch einklagbar ist. Es anerkennt die „Verweigerung angemessener Vorkehrungen“ als einen Tatbestand der Diskriminierung (vgl. UN-BRK, Art. 2 Unterabs. 3) und listet Beispiele für angemessene Vorkehrungen im Bereich der Weiterbildung auf, etwa die notwendigen baulichen Veränderungen, die Bereitstellung von kontinuierlicher behindertenpädagogischer Förderung im allgemeinen Weiterbildungszusammenhang (Team-Teaching, Erwachsenenbildungsassistenz durch Integrationshelfer), die Gewährleistung von Hilfsmitteln (z.B. im Anmeldeverfahren), die Durchführung zieldifferenten Unterrichts (z.B. Berücksichtigung leichter Sprache), die Praxis des Nachteilsausgleichs (z.B. Schreibzeitverlängerung bei nachzuholenden Berufsbildungsabschlüssen).

Dieses Gesetz sollte eine (staatliche) Stelle bestimmen, der die Organisation und Koordination angemessener Vorkehrungen im Einzelfall obliegt. Die Kostenträger im Zuständigkeitsbereich des Landesgesetzgebers werden zur Kooperation mit der zuständigen Stelle verpflichtet. Die Art der Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten muss konkretisiert, die Kostenträgerschaft der angemessenen Vorkehrungen klar geregelt, die haushaltsrechtlichen Entscheidungen für die reibungslose Zuweisung der Ressourcen zur Durchführung angemessener Vorkehrungen müssen gewährleistet werden. Zur Umsetzung des „Bildungsauftrags Inklusion“ sollten gezielt zusätzliche Ressourcen vom Land und den kommunalen Gebietskörperschaften – bspw. aus der Ausgleichsabgabe – zur Verfügung gestellt werden.

Der Grundsatz der vollen und wirksamen Partizipation (s.o.) verbindet sich mit der Vermutung, dass Befähigungs- und Teilhabegerechtigkeit am besten im Rahmen inklusiver Erwachsenenbildung verwirklicht werden kann. Dieser Grundsatz darf nicht als Schranke des Rechts auf inklusive Erwachsenenbildung gelten. Vielmehr leitet der Grundsatz die Interpretation der rechtlichen Bestimmungen und zwingt, das Individualrecht aus der Perspektive des Rechtsinhabers oder der Rechtsinhaberin zu sehen.

### **2.3 Akzeptierbarkeit und inklusive Erwachsenenbildung**

Das Weiterbildungsgesetz sollte die Bildungsziele der UN-BRK (vgl. UN-BRK, Art. 24 Abs. 1 a–c und Art. 24 Abs. 3) reflektieren. Dementsprechend müssten Angebotsplanung und Lehrplanung in Bezug auf die erweiterten Zielstellungen hin fortentwickelt werden. Zu den Bildungszielen eines inklusiven Bildungssystems gehören:

- Stärkung des Bewusstseins der menschlichen Möglichkeiten sowie des Bewusstseins der Würde und des Selbstwertgefühls des Menschen,
- Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt,
- Entfaltung der Persönlichkeit der Menschen mit Behinderungen, Förderung ihrer Begabungen und ihrer Kreativität sowie ihrer geistigen und körperlichen Fähigkeiten mit dem Ziel der Befähigung zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft.

Das Gesetz sollte die Verpflichtung der relevanten staatlichen Träger enthalten, in den Kursen zieldifferent und binnendifferenziert zu unterrichten. Alle Teilnehmenden beruflicher Qualifizierungsmaßnahmen erhalten Zeugnisse oder Zertifikate, die der tatsächlichen Zieldifferenzierung im Kurs angemessen Rechnung tragen und auch Teilqualifizierungen dokumentieren.

Das Weiterbildungsgesetz sollte zudem eine umfassende und unabhängige Bildungs- und Lernberatung aller Adressaten sicherstellen. Diese Beratung müsste über einen Rechtsanspruch abgesichert werden und im Sinne des neuen Grundsatzpapiers des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (vgl. DVV 2011) von Bildungsoptimismus (Bildungspotenziale haben Vorrang vor Bildungsdefiziten) und einem ganzheitlichen Bildungsverständnis getragen sein.

Das Verfahren, mit dem die individuellen Weiterbildungsbedarfe eingeschätzt werden, ist in Zukunft an den Anforderungen eines inklusiven Bildungssystems auszurichten. Ein inklusionsorientiertes Assessment zielt darauf ab, die Bildungsvoraussetzungen und -motivationen aller Teilnehmenden zu begutachten und insbesondere in Bezug auf behinderte Menschen Art und Umfang der „angemessenen Vorkehrungen“ (s.o.) zu bestimmen, die für die erfolgreiche und sinnvolle Inklusion und eine qualitativ hochwertiges Erwachsenenlernen notwendig sind.

Es sollte die gesetzliche Verpflichtung bestehen, behinderte Personen im Sinne von Mitbestimmung und Mitwirkung in die Programmgestaltung der Weiterbildungseinrichtungen einzubeziehen. Diese Erwachsenenbildungsbeiräte stellen sicher, dass die Angebotsplanung nicht an den Bildungsbedürfnissen einzelner Gruppen behinderter Menschen vorbeigeht.

Die Länder sollten auf allen Ebenen des Weiterbildungssystems das Bewusstsein für die Rechte behinderter Menschen (vgl. UN-BRK, Art. 8) steigern. Deshalb sollten behinderte Menschen an den Landesbeiräten für Weiterbildung und an den Beiräten für Weiterbildung der kommunalen Gebietskörperschaften beteiligt werden.

## **2.4 Anpassungsfähigkeit und inklusive Erwachsenenbildung**

Der Aufbau eines inklusiven Systems der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens im Sinne der UN-BRK sollte unter unabhängiger wissenschaftlicher Begleitung erfolgen. Die eingeführten Maßnahmen müssten mit Zwischenzielen versehen werden, deren Erreichen nach wissenschaftlichen Kriterien evaluiert wird.

Die zuständigen Ministerien sollten gewährleisten, dass die Konzepte und Programme zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern die wissenschaftlichen Erkenntnisse und die internationalen Erfahrungen in Bezug auf inklusive Pädagogik angemessen widerspiegeln.

Die zuständigen Ministerien sollten die Inklusion in der Erwachsenenbildung durch die Veröffentlichung guter Praxisbeispiele und die öffentlichkeitswirksame Auswahl von Best-Practice-Beispielen befördern. Die Ausschreibung und Koordination von Wettbewerben um die Auszeichnung

guter Praxisbeispiele der inklusiven Erwachsenenbildung könnte von den Landesbehindertenbeauftragten übernommen werden.

Die rechtlichen Grundlagen für die statistische Informationsgewinnung sollten an den Standards der UN-BRK ausgerichtet werden. Aussagekräftige Indikatoren sind zu entwickeln. Beispielsweise könnte ein Indikator „Exklusions-Quote“ zur Anwendung kommen, der nach Abstimmung unter den Ländern in allen Ländern nach denselben Prämissen regelmäßig berechnet wird. Parallel dazu sollte die „Inklusions-Quote“ als Indikator in das Berichtssystem Weiterbildung und in die Statistik des Deutschen Volkshochschul-Verbandes aufgenommen werden. Teilnehmende, die zielgruppenspezifischen Angeboten zugeordnet werden, sind in die „Exklusions-Quote“ einzubeziehen.

### **3. Inklusive Erwachsenenbildung aus der Perspektive der emanzipatorischen Behindertenbewegung**

Inklusion als volle und gleichberechtigte Partizipation in der Gesellschaft erfordert, dass behinderte Menschen selbstbestimmt leben und lernen können, mit dem für sie je notwendigen Maß an technischer und personeller Assistenz und barrierefreien Strukturen. Behinderung ist ein Bestandteil unserer Gesellschaft, jeder Mensch kann früher oder später eine Behinderung erwerben – insbesondere bei langer Lebensdauer (vgl. Davis 2002; Zola 1993).

In der Auseinandersetzung um die Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems ist deshalb die Perspektive behinderter Menschen unerlässlich. Michael Oliver, einer der Begründer der britischen *Disability Studies*, hebt hervor,

there is an enormous wealth of experience and pain out there which special education has not yet acknowledged (...) Current discourses around integration or inclusion are still professionally led (...) while words have changed the reality has not (Oliver 2000, S. 115).

Diese Aussage ist für die deutsche Bildungslandschaft auch zwölf Jahre später noch zutreffend.

Die Forderungen nach einem inklusiven Bildungssystem rekurrieren auf viele Befürworter unterschiedlicher Perspektiven, doch wird die Perspektive der Behindertenbewegung und auch die der *Disability Studies* hierbei bisher wenig beachtet. Es ist jedoch entscheidend zu fragen, was gemeinsame Bildungsangebote für behinderte Menschen bedeuten. Köbsells Postulat, das *Peer Counseling* (die Beratung behinderter Menschen durch behinderte Menschen) auf die Schule zu übertragen, lässt sich auch für inklusive Angebote der Erwachsenenbildung fruchtbar machen (vgl. Köbsell 2006, S. 69f.; Köbsell 2012). Selbst wenn ein inklusives lebenslanges Bildungssystem auch in der Erwachsenenbildung umgesetzt und das System folglich „enthindert“ wäre, so Köbsell, müssten behinderte Menschen lernen, mit ihrem „Besonders-Sein“ und den sich daraus ergebenden Erfordernissen umzugehen – angesichts von Bildungsangeboten, in denen sie vielleicht die einzige behinderte Person sind. Hierzu gehört auch der Umgang mit diskriminierenden Äußerungen oder die Selbstbehauptung in einer behindertenfeindlichen Umwelt, um nur zwei Aspekte herauszugreifen.

Neben den Kursanforderungen stellen solche Aspekte weitere Herausforderungen für behinderte Menschen dar. Daher sind neben anderen Unterstützungspersonen wie dem eigenen Freundeskreis, dem Elternhaus oder auch den Kursleitungen von Erwachsenenbildungsangeboten andere behinderte Menschen als „Peers mit vergleichbaren Behinderungen“ eine wichtige Unterstützung. Sie ermöglichen einen Austausch auf Augenhöhe, weil Peers möglicherweise gleiche oder ähnliche Erfahrungen mit ihren Beeinträchtigungen bzw. als behinderte Menschen in Erwachsenenbildungsangeboten machen oder gemacht haben. Peers, so Köbsell (vgl. ebd.), können praktische Tipps für den Alltag geben, den Stress des alltäglichen Normalitätsdrucks reduzieren und haben hierdurch eine entlastende und gleichzeitig bereichernde Funktion. Dies ermöglicht Solidarität, ebenso wie selbstbewusst – und damit auch sich der eigenen Behinderung bewusst – gegen ausgrenzende Handlungen oder Aussprüche nicht-behinderter Menschen aufzutreten. Peers haben also eine empowernde Bedeutung, die nicht-behinderte Menschen – selbst wenn sie noch so sehr versuchen, die Erfahrungen und die Position behinderter Menschen nachzuvollziehen – nicht in der gleichen Weise haben.

In einem inklusiven Bildungssystem und auch in Erwachsenenbildungsangeboten darf Behinderung nicht geleugnet werden. Es ist vielmehr erforderlich, die notwendigen Bedingungen für erfolgreiche Bildungsprozesse zu schaffen. Peers haben auch in den Erwachsenenbildungs- bzw. Weiterbildungsangeboten eine wichtige Funktion. Es sollten daher Bildungsangebote gemacht werden, die Kapazitäten für mehrere behinderte Teilnehmende in der Gesamtgruppe haben. Des Weiteren wäre es wichtig, dass auch behinderte Menschen Weiterbildungskurse anbieten und so als Rollenvorbilder dienen können.