



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Kompetenzen des Erwachsenenbildners für Menschen mit geistiger Behinderung – eine qualitative Studie in ausgewählten niederösterreichischen Erwachsenenbildungsinstitutionen“

Verfasserin

Nicole Scheibenreiter

angestrebter akademischer Titel

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Dezember 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 297
Diplomarbeitsgebiet lt. Studienblatt:	Pädagogik
Betreuer:	Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe. Die Diplomarbeit wurde von mir weder im In- noch Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Nicole Scheibenreiter

Wien, Dezember 2008

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all jenen Menschen bedanken, die mich während meines Studiums sowie bei der Erstellung der Diplomarbeit in Höhen und Tiefen begleitet haben.

Ich danke allen voran meinen Eltern, meiner verstorbenen Mutter, die mich dazu ermutigt hat, eine höhere Bildungslaufbahn einzuschlagen und meinem Vater, der mich in jeder Hinsicht während des Studiums unterstützt hat. Danke auch an meine Schwester Doris, die mir durch ihre persönlichen Erfahrungen Mut und Kraft gegeben hat und meinem Bruder Markus, der mir stets mit seiner technischen Unterstützung zur Seite stand.

Ein großer Dank gilt auch meinem Freund Stefan, der mir fortwährend beigestanden ist sowie meinen Studienkollegen, allen voran Ulli und Anita.

Ein besonderer Dank gilt auch Herrn Univ.- Prof. Dr. Gottfried Biewer für die Betreuung dieser Arbeit, Frau Mag. Diesenreiter, wissenschaftlicher Mitarbeiterin im ÖIEB (Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung), für ihre wertvollen Hilfestellungen, all meinen Interviewpartnern, ohne deren Interviewbereitschaft die Diplomarbeit nicht zu Stande gekommen wäre, Herrn Anton Durst für das Korrekturlesen und Herrn Stefan Kammerhofer für die Unterstützung bei der Übersetzung der deutschen Zusammenfassung in die englische Sprache.

Inhaltsverzeichnis

Eidesstattliche Erklärung	3
Danksagung	5
Inhaltsverzeichnis	7
Einleitung und Fragestellung	11
1 Begriffliche Grundlagen	17
1.1 ZUM BEGRIFF „BEHINDERUNG“	17
1.1.1 <i>Klassifikationen der WHO</i>	18
1.1.1.1 ICIDH	18
1.1.1.2 ICF	19
1.1.2 <i>Definition von „Behinderung“ nach dem österreichischen Bundesministerium für Arbeit und Soziales</i>	20
1.2 ZUM BEGRIFF „MENSCH MIT GEISTIGER BEHINDERUNG“	21
1.2.1 <i>DSM-IV</i>	22
1.2.2 <i>Medizinisch - genetischer Ansatz</i>	23
1.2.3 <i>Die psychologische Sichtweise</i>	24
1.2.4 <i>Die pädagogische Sicht</i>	24
1.3 DER BEGRIFF „KOMPETENZ“ VS. „QUALIFIKATION“	26
1.4 DER BEGRIFF „ERWACHSENENBILDUNG“	27
2 Ein historischer Blick auf die Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung	31
3 Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung	39
3.1 ERWACHSENENALTER	39
3.2 DIE BEDEUTUNG DER ERWACHSENENBILDUNG FÜR MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG	42
3.2.1 <i>Definition von Lernen</i>	43
3.2.2 <i>Lernen Erwachsener mit geistiger Behinderung</i>	44
3.3 KURSANGEBOTSFORMEN FÜR MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG.....	45

3.3.1 <i>Integrative Erwachsenenbildung und die erforderlichen Rahmenbedingungen</i>	47
3.3.2 <i>Systemische Erwachsenenbildung</i>	49
4 Die Kompetenzen des Erwachsenenbildners für Menschen mit geistiger Behinderung	53
4.1 KOMPETENZEN ALS BASIS FÜR PROFESSIONELLES HANDELN	55
4.2 GRUNDLEGENDE PRINZIPIEN FÜR DAS HANDELN IN DER ERWACHSENENBILDUNG FÜR MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG	57
4.3 DIE „KOMPETENZWANNE“ NACH DÖRING	61
4.4 DIE KOMPETENZBEREICHE	68
4.4.1 <i>Fachkompetenz</i>	68
4.4.2 <i>Methodenkompetenz</i>	69
4.4.2.1 <i>Mögliche Ziele des Erwachsenenbildners</i>	72
4.4.2.2 <i>Die Kompetenzen eines Erwachsenenbildners zur Durchführung einer adressatenorientierten Didaktik nach Bönsch (1992)</i>	74
4.4.3 <i>Sozialkompetenz</i>	76
4.4.4 <i>Reflexive Kompetenz</i>	78
4.4.5 <i>Gesellschaftliche Kompetenz</i>	79
4.4.6 <i>Personale Kompetenz</i>	79
4.5 (WEITER-) BILDUNGSMÖGLICHKEITEN FÜR ERWACHSENENBILDNER FÜR MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG	80
4.5.1 <i>Fortbildung in Deutschland</i>	83
4.5.2 <i>Ausbildungslehrgang zum Erwachsenenbildner für Menschen mit Lernschwierigkeiten und integrative Gruppen in Wien</i>	84
4.5.2.1 <i>Die einzelnen Seminare</i>	86
4.5.2.2 <i>Praxis</i>	87
4.5.3 <i>Ausbildungslehrgang zum Integrativen Erwachsenenbildner/zur Integrativen Erwachsenenbildnerin in Kärnten (Feldkirchen)</i>	87
5 Empirische Untersuchung	91
5.1 ÜBERBLICK ÜBER DIE ÖFFENTLICHE ERWACHSENENBILDUNG IN NIEDERÖSTERREICH UND DEREN ANGEBOT FÜR MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG	91
5.2 DIE METHODE	97
5.2.1 <i>Das leitfadengestützte Interview</i>	99

5.2.2 Die Konstruktion des Leitfadens.....	100
5.2.3 Durchführung und Aufbereitung der Interviews	103
5.2.3.1 Die Stichprobe	106
5.2.3.2 Transkription	107
5.3 ANALYSE DES DATENMATERIALS	108
5.3.1 Die Einzelanalyse.....	108
5.3.1.1 Interview A	111
5.3.1.2 Interview B	119
5.3.1.3 Interview C	128
5.3.1.4 Interview D	135
5.3.1.5 Interview E	143
5.3.1.6 Interview F	151
5.3.2 Generalisierende Analyse	158
6 Schlussfolgerungen	177
Literaturverzeichnis	183
Anhang	197
ZUSAMMENFASSUNG.....	197
SUMMARY	198
DER LEITFADEN.....	201
KATEGORIENSHEMA.....	203
INTERVIEWPROTOKOLLE UND INTERVIEWTRANSKRIPTIONEN	213
<i>Interviewprotokoll A</i>	213
<i>Interviewtranskript A</i>	213
<i>Interviewprotokoll B</i>	219
<i>Interviewtranskript B</i>	220
<i>Interviewprotokoll C</i>	231
<i>Interviewtranskript C</i>	231
<i>Interviewprotokoll D</i>	238
<i>Interviewtranskript D</i>	239
<i>Interviewprotokoll E</i>	251
<i>Interviewtranskript E</i>	251
<i>Interviewprotokoll F</i>	260

<i>Interviewtranskript F</i>	260
CURRICULUM VITAE	267

Einleitung und Fragestellung

In dieser vorliegenden Diplomarbeit wird der Frage nachgegangen, welche Kompetenzen Erwachsenenbildner in der Bildungsarbeit mit erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung als erforderlich ansehen, um den Kursteilnehmern mit ihren individuellen Lernbedürfnissen gerecht zu werden. Um diese Frage beantworten zu können, werden Erwachsenenbildner befragt, welche in ausgewählten niederösterreichischen Erwachsenenbildungsinstitutionen für Menschen mit geistiger Behinderung Bildungsangebote durchführen.

Fortsetzen möchte ich die Einleitung mit der heilpädagogischen Relevanz der Bearbeitung meines Themas, wobei ich vorerst auf den Entschluss einer in Bensberg (Nähe Köln) geführten Sitzung eingehe: Bei der „*Konferenz der Lehrenden der Geistigbehindertenpädagogik an wissenschaftlichen Hochschulen in deutschsprachigen Ländern (KLGH)*“ (Schlummer 2005, S. 18), wo sich die Vertreter der Geistigbehindertenpädagogik im Frühjahr 2005 zum 27. Mal getroffen haben, wurde der Grundsatz, dass zum Leben in der Gemeinschaft und zur Teilhabe an der Kultur eine lebenslange Erziehung und Bildung unerlässlich ist, als Basis für deren Diskussion angenommen. Um Menschen mit geistiger Behinderung sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich adäquate Bildung zukommen zu lassen, ist es notwendig, dass die Lehrenden eine „*qualitativ gute Ausbildung*“ (ebd., S. 19) absolviert haben, da mit dem „*notwendigen behinderungsrelevanten Grundlagenwissen*“ (ebd.) es den Lehrenden möglich ist, Menschen mit geistiger Behinderung Bildungsinhalte angemessen zu vermitteln. Die Konferenzteilnehmer kamen zu folgendem Entschluss: „*Dieser Berufsgruppe komme daher eine wichtige Brückenfunktion zwischen den individuellen Lernbedürfnissen von Menschen mit geistiger Behinderung und gesellschaftlich-kulturellen Anforderungen zu*“ (ebd.).

Ähnlich argumentiert auch Ackermann (1998), der die Ansicht vertritt, dass jeder Mensch die Möglichkeit hat, sich zu bilden, allerdings muss der Einzelne diese Chance selbst ergreifen. Der Autor weist jedoch darauf hin, dass Bildung nicht unabhängig von anderen Menschen gesehen werden kann und es daher Bedingungen bedarf, die Bildung ermöglichen (vgl. Ackermann 1998, S. 18).

Eine Bedingung für Bildung stellt meiner Meinung nach u.a. auch ein kompetenter Erwachsenenbildner dar, da dieser Menschen im Lernprozess begleitet. Das zentrale Anliegen dieser Diplomarbeit ist es daher, herauszufinden, welche Kompetenzen Erwachsenenbildner als erforderlich für die Bildungsarbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung ansehen, um mit einer heterogenen Gruppe bestmöglich arbeiten zu können. Es stellt sich die Frage, welche Herausforderungen ein Erwachsenenbildner bewältigen muss, um allen Teilnehmern mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten einen sinnvollen Kurs zu gewährleisten. Es steht selbstverständlich nicht zur Diskussion, dass auch in der allgemeinen Erwachsenenbildung auf heterogene Lerngruppen gestoßen wird, dennoch kann davon ausgegangen werden, dass die individuellen Fähigkeiten der Teilnehmer mit geistiger Behinderung innerhalb einer Lerngruppe stark variieren und den Erwachsenenbildner vor die Herausforderung stellt, wie er allen Kursteilnehmern mit ihren individuellen Fähigkeiten ein zufriedenstellendes Bildungsangebot zu teil werden lassen kann. Damit soll diese Arbeit auch einen Beitrag dazu leisten, das schwer zu beschreibende Berufsbild des Erwachsenenbildners für Menschen mit geistiger Behinderung transparenter zu machen. Der Grund für ein unklares Berufsbild ist, dass *„es weder einheitliche Richtlinien, noch eine allgemein geregelte bzw. standardisierte Berufsausbildung gibt“* (<http://erwachsenenbildung.at/berufsfeld/berufsbild/berufsbild.php> [24.07.08]). Dies führt zu der bedauerlichen Tatsache, dass Erwachsenenbildung als eine Tätigkeit angesehen wird, die nach Ansicht vieler Einrichtungen fast jedem übertragen werden kann (vgl. Preuß 1999, o.S.). Preuß (1999) meint im Sinne der Professionalisierung, dass die *„zielgruppenorientierte und pädagogisch-fachliche Qualifikation der Kursleiter für die Arbeit in der Erwachsenenbildung auch für Menschen mit Behinderungen“* (ebd.) von Bedeutung ist. Auch Peters (1991) kritisiert, dass Personen in der Erwachsenenbildung tätig sind, die dazu nicht qualifiziert sind (vgl. Peters 1991, S. 11).

Aufgrund dieser vorangehenden Ausführungen ist es relevant, das Thema dieser Diplomarbeit zu behandeln. Obwohl sich verschiedene Autoren mit dem Berufsbild des Erwachsenenbildners für Menschen mit geistiger Behinderung beschäftigt haben, wie z.B. Kagemann-Harnack (2004), die den Artikel *„Die ideale Kursleitung – nur ein Phantom?!“* in der Zeitschrift *Erwachsenenbildung und Behinderung* veröffentlicht hat, worin es sich um jene Kriterien handelt, nach welchen ein Arbeitgeber einen Erwachsenenbildner auswählen könnte (vgl. Kagemann-Harnack 2004, S. 31 ff.) oder

auch Bücheler (2001), die sich in ihrem Artikel „Den Sonder-Agogen – brauchen wir ihn wirklich?“ mit der Qualifizierung und Professionalisierung von in der Bildungsarbeit tätigen Personen auseinandersetzt (vgl. Bücheler 2001, S. 16 ff.), liegt nach meinen bisherigen Recherchen noch keine qualitative Studie in niederösterreichischen Erwachsenenbildungseinrichtungen über die Kompetenzen des Erwachsenenbildners für Menschen mit geistiger Behinderung vor.

Die folgenden Absätze zeigen nun auf, wie in dieser Diplomarbeit an diese Thematik herangegangen wird: Vorerst werden die für die Arbeit relevanten Begrifflichkeiten erläutert. Dazu wird im ersten Kapitel der Begriff „Behinderung“ sowie der Begriff „Mensch mit geistiger Behinderung“ aus verschiedenen Blickwinkeln beschrieben. Als zentraler Begriff dieser Arbeit wird auch „Kompetenz“ erläutert. Auch auf die Bedeutung und Notwendigkeit von Erwachsenenbildung wird in diesem Kapitel kurz eingegangen. Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit einem historischen Blick auf die Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Bedauerlicherweise baut sich die Erwachsenenbildung für diese Zielgruppe nur sehr langsam auf, obwohl dieser Bildungssektor für alle Menschen mittlerweile unerlässlich ist. Diesem Kapitel soll in dieser Diplomarbeit Platz eingeräumt werden, weil dadurch der Notwendigkeit der Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung Nachdruck verliehen werden soll und die „Bildbarkeit“ dieser Personen unterstrichen werden soll. Das Anliegen der Autorin dieser Diplomarbeit ist es, mit diesem Kapitel zu motivieren, auf Chancengleichheit, Toleranz und Akzeptanz in allen gesellschaftlichen Bereichen zu bestehen, damit sich solch grausame Taten der Vergangenheit, die Menschen mit geistiger Behinderung widerfahren sind, nicht nochmals wiederholen. Die Erwachsenenbildung für Menschen mit und ohne Behinderung kann dazu sicher einen wichtigen Beitrag leisten.

Auf die Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung wird im dritten Kapitel eingegangen. Das Erwachsenenalter und das Erwachsensein von Menschen mit geistiger Behinderung stellt ein Unterkapitel dar, da die Anerkennung des Erwachsenenstatus von Menschen mit geistiger Behinderung die Haltung des Erwachsenenbildners gegenüber dieser Zielgruppe prägt und somit auch die Kursatmosphäre beeinflusst. Weiters werden Modelle der Kursorganisation vorgestellt. Je nach Kursangebotsform sind andere Herausforderungen vom Erwachsenenbildner zu be-

wältigen. Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit den Kompetenzen des Erwachsenenbildners für Menschen mit geistiger Behinderung. Dieses Kapitel beginnt mit einer kurzen Diskussion um die Professionalität des Erwachsenenbildners, worin die Frage nach den Kompetenzen eingebettet ist. Danach werden die Prinzipien in der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung erläutert, da diese der Erwachsenenbildner in der Arbeit mit dieser Zielgruppe beachten sollte. Die aus der allgemeinen Erwachsenenbildung stammende „Kompetenzwanne“ nach Döring (1991) und die Kompetenzbereiche nach Siebert (2004) stellen die Grundlage dieses Kapitels dar, wobei die Kompetenzbereiche nach Siebert (2004) anhand verschiedener Autoren, die sich explizit mit den Herausforderungen des Erwachsenenbildners in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung beschäftigen, erweitert werden. In diesem Kapitel wird auch auf die Weiterbildungsmöglichkeiten für Erwachsenenbildner für diese Zielgruppe eingegangen. Aus der literarischen Aufarbeitung des hier vorliegenden Diplomarbeitsthemas lässt sich folgende Fragestellung ableiten, die dann im nachfolgenden Kapitel mittels einer qualitativen Untersuchung beantwortet wird:

Welche Kompetenzen sehen Erwachsenenbildner als erforderlich für die Bildungsarbeit mit erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung an?

Die Studie soll insgesamt mit sechs Erwachsenenbildnern, welche Kurse für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung anbieten, stattfinden. Da die Fragestellung auf ausgewählte niederösterreichische Erwachsenenbildungseinrichtungen eingegrenzt wurde, war eine Voruntersuchung in Niederösterreich erforderlich. Dazu wurde eine Befragung in Mitgliedsorganisationen des F.E.N (Forum Erwachsenenbildung Niederösterreich) durchgeführt. Zweck dieser Befragung war es, einerseits einen Überblick über Erwachsenenbildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung in Niederösterreich zu schaffen und andererseits an potentielle Interviewpartner zu gelangen. Nachdem die Befragung an den Erwachsenenbildungsinstitutionen abgeschlossen war, begann die Untersuchung, um die eigentliche Fragestellung zu beantworten. Dazu wurden sechs leitfadengestützte Interviews geführt. Ausgewertet wurden die Interviews anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007). In weiterer Folge wurden diese einer generalisierenden Analyse (Lamnek

2005) unterzogen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszufiltern. Das letzte Kapitel widmet sich der Präsentation der Ergebnisse, womit diese Arbeit endet.

Anmerkungen:

Um den Lesefluss zu erleichtern, wurde die männliche Formulierungsweise gewählt, wobei jedoch stets beide Geschlechter gemeint sind. Ausnahmen bilden das Kapitel 5.3.1 und 5.3.2, in dem die befragten Personen zum Zwecke der Anonymisierung als Herr A, Frau B etc. bezeichnet wurden. Rechtschreib- und Grammatikfehler wurden bei wörtlichen Zitaten übernommen. Die Interviews wurden wortwörtlich transkribiert. Es ergibt sich aufgrund des Dialekts der interviewten Personen eine inkorrekte Grammatik und Rechtschreibung. Nach Absprache mit Herrn Univ.-Prof. Dr. Biewer werden downgeladete wissenschaftliche Texte im Literaturverzeichnis wie ein Buch zitiert. Für die Institution Biv integrativ – Akademie für integrative Bildung (Wien), wurde durchgängig die Bezeichnung biv integrativ gewählt (Biv = Bildung, Information, Vernetzung).

1 Begriffliche Grundlagen

Laut Bach (2001) ist es von Notwendigkeit, Begriffe präzise und ausreichend zu klären. Er nennt drei Gründe, warum es unbedingt notwendig ist, genau darzustellen, was man unter dem Begriff versteht und welche Aufgaben damit verbunden sind: Es geht um die Bedeutung des Begriffs, zum einen „für angemessenes erzieherisches Handeln“, zum anderen „für angemessene erzieherische Organisationsformen“ und als letztes „für die Theoriebildung“ (Bach 2001, S. 1). In der vorliegenden Diplomarbeit geht es einerseits um das Handeln in der Praxis, da dies ein zugrunde liegendes Menschenbild inkludiert und andererseits um die Theoriebildung.

Im Folgenden sollen jene Begriffe geklärt werden, die für die vorliegende Arbeit von Relevanz sind. Es werden die Begriffe „Behinderung“, „Mensch mit geistiger Behinderung“, „Erwachsenenbildung“ und „Kompetenz“ geklärt.

1.1 Zum Begriff „Behinderung“

Der Begriff der „Behinderung“ wird sehr häufig kritisiert und es wird immer nach Alternativen gesucht, die stigmatisierende Begriffe vermeiden sollen. Man findet daher in der heilpädagogischen Literatur Ersatz für die Vokabel „Behinderung“, wie z.B. „spezielle Erziehungsbedürfnisse“, „spezieller Erziehungsbedarf“, „sonderpädagogischer Förderbedarf“ (Biewer 2001, S. 278) etc.. „Behinderung“ ist ein komplexer und daher ein schwer fassbarer Begriff. Für die Entstehung einer Behinderung können organische Mängel oder Abweichungen den Ausschlag geben, die sich auf die Bereiche des Sehens, des Hörens, der Sprache, der Stütz- und Bewegungsfunktionen auswirken und die Intelligenz, die Emotionalität oder das äußere Erscheinungsbild betreffen können. Ursachen können u.a. in der genetischen Ausstattung, in einer Schädigung des Zentralnervensystems oder in einer organischen Entwicklung des Stoffwechsels z.B. durch eine Fehlbildung liegen (vgl. Speck 1996, S. 204 f.). Eine allgemein gültige Definition von Behinderung gibt es nicht. Viele Behinderungsbegriffe unterscheiden nach Ursache und Art sowie Folgewirkung der Behinderung (vgl. Integration: Österreich/Beate Firlinger 2003, S. 23).

Grundlage für internationale Diskussionen über eine Behinderungsdefinition stellte lange Zeit die Internationale Klassifizierung von Schädigungen, Beeinträchtigungen und Behinderungen (ICIDH) dar, die 1976 von der WHO veröffentlicht wurde. Nach deren Überarbeitung wurde daraus die ICF, auf die im Folgenden eingegangen werden soll (vgl. ebd., S. 24).

1.1.1 Klassifikationen der WHO

Seit 1957 ist die WHO bestrebt, im Rehabilitation Codes Report über die „*International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps*“ (Bleidick 1999, S. 16) (ICIDH) eine internationale Verständigung zu erzielen (vgl. ebd.). 1980 wurde die ICIDH erstmals von der WHO zu Versuchszwecken veröffentlicht. Am 22. Mai 2001 wurde die ICF für den internationalen Gebrauch beschlossen, die nach einem mehrjährigen Entwicklungsprozess die ICIDH verabschiedet hat (vgl. WHO Dimdi 2001, S. 9).

1.1.1.1 ICIDH

Die ältere Fassung von 1980 zählt drei Ebenen, nämlich impairment, disability und handicap auf. Deren Übersetzungen in verschiedene Sprachen haben abweichende Ergebnisse erbracht. 1992 wurde von der Kommission der Europäischen Gemeinschaft eine Übersetzung vorgelegt, die unter dem Begriff Impairment „*Beeinträchtigung, Substanzverlust oder Veränderung einer psychologischen, physiologischen oder anatomischen Struktur oder Funktion*“ (Bürli 1997, S. 65) versteht. Der Begriff Disability beinhaltet „*Störung bzw. Beeinträchtigung, die partielle oder vollständige Reduktion einer üblichen Fähigkeit oder Fertigkeit des Menschen, die aufgrund einer Schädigung entstanden ist*“ (ebd.) Der Begriff Handicap wird folgendermaßen übersetzt: „*Behinderung, soziale Benachteiligung eines Individuums, welche sich aus einer Behinderung und/oder Störung ergibt und welche die Wahrnehmung einer (in bezug auf Alter, Geschlecht, soziale und kulturelle Faktoren) als normal angesehenen Rolle einschränkt oder unmöglich macht*“ (ebd.).

1.1.1.2 ICF

Die WHO hat mit der ICF, das für „International Classification of Functioning, Disability and Health“ steht, eine neue Einteilung vollzogen und die eben genannten Begriffe wurden durch impairment, activity und participation ersetzt (vgl. Bleidick 1999, S. 17 f.). Die ICF vereint das rein medizinische Modell der alten Fassung mit dem sozialen Modell von Behinderung. Dieses neue Klassifikationssystem dient dazu, den Gesundheitszustand individueller Personen zu beurteilen und folglich wird die Beschreibung von Funktionen und Fähigkeiten des Einzelnen in den Mittelpunkt gestellt, was Stigmatisierung und Aussonderung in den Hintergrund rückt. D.h. von Bedeutung ist nicht die Beschreibung des Defekts und des Defizits, sondern wie Menschen mit ihrem Gesundheitszustand leben (vgl. Integration: Österreich/Beate Firlinger 2003, S. 121 f.). In diesem Zusammenhang soll auch die ICD-10 erwähnt werden, die Gesundheitsprobleme, wie z.B. Krankheiten, Gesundheitsstörungen, Verletzungen etc. klassifiziert. Die ICF und die ICD-10 ergänzen einander, da die ICD-10 Krankheiten bzw. Gesundheitszustände diagnostiziert und diese mit zusätzlichen Informationen bezüglich der Funktionsfähigkeit erweitert werden, die die ICF aufzeigt (vgl. WHO Dimdi 2001, S. 9 f.).

Die ICF wird in zwei Teile mit jeweils zwei Komponenten gegliedert, und zwar besteht der erste Teil aus Funktionsfähigkeit und Behinderung mit den Komponenten Körperfunktionen und –strukturen sowie der Komponente Aktivitäten und Partizipation. Der zweite Teil meint die Kontextfaktoren mit der Komponente Umweltfaktoren und personenbezogene Faktoren. Definiert werden die Körperfunktionen als die physiologischen Funktionen von Körperfunktionen, die auch die psychologischen Funktionen inkludiert. Unter Körperstrukturen werden die anatomischen Teile des Körpers verstanden, wie Organe, Gliedmaßen und ihre Bestandteile. Ist eine Körperfunktion oder –struktur beeinträchtigt, wird von Schädigung gesprochen. Unter der Komponente Aktivität versteht man die Durchführung einer Aufgabe oder einer Handlung durch den Menschen. Das Einbezogenensein in eine Lebenssituation ist die Partizipation. Der zweite Teil der ICF, die Kontextfaktoren, beinhaltet den gesamten Lebenshintergrund eines Menschen, wobei unter den Komponenten der Umweltfaktoren die materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt fällt. Diese außerhalb des Individuums liegenden Faktoren können „*die Leistung als Mitglied der Gesellschaft, sei-*

ne Leistungsfähigkeit zur Durchführung von Aufgaben bzw. Handlungen oder seine Körperfunktionen und –strukturen positiv oder negativ beeinflussen“ (ebd., S. 21 f.). Unterteilt werden die Umweltfaktoren des Weiteren in die Ebene des Individuums und in die Ebene der Gesellschaft. Unter Erstere fallen die unmittelbare bzw. persönliche Umwelt eines Menschen, wie Arbeitsplatz, Schule und häuslicher Bereich. Die Ebene der Gesellschaft umfasst die formellen und informellen Strukturen, die Einfluss auf Individuen haben. Als Beispiel sollen Organisationen und Dienste angeführt werden, die u.a. die Arbeitsumwelt, die kommunalen Aktivitäten, Behörden und das Kommunikations- und Verkehrswesen betreffen, aber auch Gesetze, Vorschriften, Einstellungen, Weltanschauungen etc.. Jene Faktoren, die nicht Teil des Gesundheitszustandes sind, wie Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Erziehung etc. fallen unter die personenbezogenen Faktoren, die den speziellen Hintergrund des Lebens umfassen. Anzumerken ist, dass die personenbezogenen Faktoren in der ICF nicht klassifiziert sind, die aber Einfluss auf die Ergebnisse diverser Interventionen haben (vgl. ebd., S. 22).

1.1.2 Definition von „Behinderung“ nach dem österreichischen Bundesministerium für Arbeit und Soziales

Am 1. Juli 1990 trat das Bundesbehindertengesetz in Kraft, wobei im Vorfeld gefordert wurde, den Begriff Behinderung zu definieren. Das Österreichische Komitee für Soziale Arbeit traf im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales im Rahmen eines Symposiums, welches 1998 stattfand, zusammen und untersuchte den Behinderungsbegriff. Es kam zu dem Resultat, dass es bei Berücksichtigung von ökonomischen, gesellschaftlichen und gesetzlichen Aspekten unmöglich ist, einen Behinderungsbegriff zu finden, der gesetzlich verankert werden könnte. Einigung konnte darin erzielt werden, dass die Behinderung und die Bedürfnisse eines Menschen mit Behinderung erfasst werden können, wenn man die sozialen Dimensionen berücksichtigt. Dementsprechend wurden zwei Definitionen entwickelt:

1. *„Behinderte Menschen sind Personen jeglichen Alters, die in einem lebenswichtigen sozialen Beziehungsfeld körperlich, geistig oder seelisch dauernd wesentlich beeinträchtigt sind. Ihnen stehen jene Personen gleich, denen eine solche Beeinträchtigung in absehbarer Zeit droht. Lebenswichtige soziale*

Beziehungsfelder sind insbesondere die Bereiche Erziehung, Schulbildung, Erwerbstätigkeit, Beschäftigung, Kommunikation, Wohnen und Freizeitbeschäftigung“ (BMSG 2003, S. 9).

2. *„Behindert sind jene Menschen, denen es ohne Hilfe nicht möglich ist,
- geregelte soziale Beziehungen zu pflegen
- sinnvolle Beschäftigung zu erlangen und auszuüben und
- angemessenes und ausreichendes Einkommen zu erzielen“ (ebd.).*

In dem Bericht der Bundesregierung über die Lage der behinderten Menschen in Österreich wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es viele Gesetze gibt, die für Menschen mit einer Behinderung von Bedeutung sind. Es ist daher nicht möglich rechtliche Konsequenzen anhand einer Definition von Behinderung zu ziehen, da die unterschiedlichen Gesetze verschiedene Zielsetzungen haben (vgl. ebd.).

1.2 Zum Begriff „Mensch mit geistiger Behinderung“

Ende der 1950er Jahre wurde der Begriff „geistige Behinderung“ von der Elternvereinigung Lebenshilfe eingeführt. Es sollten damit die als diskriminierend empfundenen Begriffe wie z.B. „Schwachsinn“ oder „Idiotie“ ersetzt werden. Seit den 1990er Jahren ist auch dieser „neue“ Begriff in Kritik geraten. Es entstanden Diskussionen, ob der Begriff „geistige Behinderung“ die Personengruppe stigmatisieren würde und es entstanden neue Begriffe wie z.B. „Mensch mit kognitiver Beeinträchtigung“ etc. (vgl. Kulig/Theunissen/Wüllenweber 2006, S. 116 f.). Speck (2005) schreibt, dass das Wort „geistige Behinderung“ das Defizit hervorhebt und somit das Negative unterstreicht. Es tritt das Defizit in den Vordergrund. Das, was den Menschen eigentlich ausmacht, seine Bedürfnisse, seine Lebensinteressen, aber auch seine Würde und sein Wert, wird in den Schatten gestellt. Es ist daher eine positive Veränderung, den Terminus „Mensch mit geistiger Behinderung“ eingeführt zu haben, weil dieser den Menschen in den Vordergrund stellt, der in erster Linie Mensch ist wie jeder andere auch, aber eine bestimmte Eigenheit hat, nämlich eine geistige Behinderung. Die Pädagogik knüpft nicht an die Schädigung oder Behinderung an, sondern an das Entwicklungs- und Lernpotential des Menschen mit geistiger Behinderung (vgl. Speck 2005, S. 47 f.). Es wird auch in der vorliegenden Arbeit vom „Menschen mit

geistiger Behinderung“ gesprochen, da sich der Blick nicht auf das Defizitäre richten soll, sondern wie Speck (2005) erläutert hat, auf dessen Entwicklungs- und Lernpotential. Obwohl Selbstvertretungsgruppen mittlerweile den Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ verwenden anstatt des Begriffs „Mensch mit geistiger Behinderung“, so soll in dieser Arbeit letzterer verwendet werden. Gehrman und Radatz (1997) argumentieren folgendermaßen: *„Solange das Bezeichnete von Abwertung betroffen ist, wird jede neue Begrifflichkeit auf längere Sicht negativ davon betroffen“* (Gehrman/Radatz 1997, S. 4). Daher soll in dieser Arbeit der Begriff „Mensch mit geistiger Behinderung“ beibehalten werden, da die persönliche Einstellung und das möglicherweise respektlose und verachtende Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderung diskriminieren und nicht eine sich laufend ändernde Begrifflichkeit.

Es gibt verschiedene Ansätze, die das komplexe Phänomen „geistige Behinderung“ zu definieren versuchen. In den folgenden Unterkapiteln wird auf die Definition des Klassifikationssystems des DSM-IV eingegangen sowie auf den medizinisch-genetischen Ansatz, auf die psychologische Sichtweise und auf die pädagogische Sicht.

1.2.1 DSM-IV

DSM-IV ist ein diagnostisches und statistisches Klassifikationssystem in der Psychiatrie und entstammt der Amerikanischen Psychiatrischen Vereinigung. Die Bezeichnung DSM-IV kommt aus dem Amerikanischen und ist die Abkürzung für Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. (vgl. Saß/Zaudig/Houben/Wittchen 2001, S. 9). Die DSM-IV definiert die geistige Behinderung als eine *„deutlich unterdurchschnittliche allgemeine intellektuelle Leistungsfähigkeit“* (Saß/Wittchen/Zaudig 2001, S. 73). In mindestens zwei von den Bereichen Kommunikation, eigenständige Versorgung, häusliches Leben, soziale/zwischenmenschliche Fertigkeiten, Nutzung von öffentlichen Einrichtungen, Selbstbestimmtheit, funktionale Schulleistungen, Arbeit, Freizeit, Gesundheit und Sicherheit ist die Anpassungsfähigkeit stark eingeschränkt. Die geistige Behinderung tritt vor dem 18. Lebensjahr auf und hat verschiedene Ursachen. Es wird darauf hingewiesen, dass eher die mangelnde Anpassungsfähigkeit auf eine geistige Behinderung hinweist als deren niedriger IQ. Die Anpassungsfähig-

keit meint die Effizienz, das eigene Leben zu gestalten und Unabhängigkeit zu erlangen (vgl. ebd., S. 73 f.).

1.2.2 Medizinisch - genetischer Ansatz

Eine zentrale Bedeutung für eine jede geistige Behinderung hat die Schädigung des Gehirns, die die verschiedenen psycho-physischen Funktionen betreffen kann. Da die psycho-physischen Ausprägungen und deren möglichen Ursachen sehr vielfältig sind, ist es schwer, die Bedingung der Entstehung zu erklären. In diesem Kontext ist zu erwähnen, dass neuere biogenetische Forschungen ergeben haben, dass eine erblich bedingte geistige Behinderung nur in seltenen Fällen zutrifft. Eine geistige Behinderung ist ein komplexes Phänomen und kann keinesfalls nur aus medizinischer Sicht gesehen werden (vgl. Speck 2005, S. 53 f.). Die Ursachen einer geistigen Behinderung sind bei ca. 40 % der betroffenen Personen nicht feststellbar. Bei ca. 60 % konnte man Faktoren ermitteln, die die geistige Behinderung ausgelöst haben. Eine Ursache kann in sehr seltenen Fällen genetisch bedingt sein, was bei ca. 5 % der Betroffenen zutrifft. Die Medizin gliedert die Schädigung des Gehirns in die Zeitpunkte der Entstehung der Schädigung: pränatale, postnatale und perinatale Schädigung.

Pränatal können Schädigungen aufgrund toxischer Stoffe hervorgerufen werden, z.B. durch Alkoholkonsum, Infektionen etc. Auch frühe Störungen der Embryonalentwicklung können eine geistige Behinderung bedingen, z.B. durch eine Chromosomenänderung. Treten perinatale Probleme auf, wie z.B. Frühgeburt, Hypoxie (Sauerstoffmangel) etc., kann eine geistige Behinderung die Folge sein. Unter postnatale Ursachen fallen alle Erkrankungen, die nach der Geburt eine geistige Behinderung auslösen, wie z.B. Enzephalitis, Schädel-Hirn-Trauma etc. (vgl. ebd., S. 55; vgl. Wittchen/Saß/Zaudig/Koehler 1989, S. 55). Aufgrund der zerebralen Schädigungen werden intellektuelle Beeinträchtigungen hervorgerufen, die unter förderlichen Bedingungen wesentlich verbessert werden können, da die gesunde Hirnsubstanz Kompensationsleistungen vollbringt. Die Schwere der kognitiven Beeinträchtigung kann sehr unterschiedlich sein. Bei einer geistigen Behinderung geht man von einer schweren zerebralen Schädigung aus, bei einer Lernbehinderung hat eine zerebrale Schädigung eine geringere Bedeutung und bezieht sich meist auf bestimmte Lern-

leistungen, die beeinträchtigt sind, wie z.B. das Lesenlernen (vgl. Speck 1996, S. 213).

1.2.3 Die psychologische Sichtweise

In der Psychologie wird das Kriterium der Intelligenz zur Definition einer geistigen Behinderung herangezogen. Präzise bearbeitet wurde dies von der American Association on Mental Deficiency, die vier Grade der geistigen Behinderung unterscheidet, und zwar „mild“ (leichte), „moderate“ (mäßige), „severe“ (schwere) und „profound“ (sehr schwere) geistige Behinderung. Zur Bestimmung des Intelligenzquotienten wird am häufigsten der Stanford-Binet-Test benutzt. Die Behinderungsgrade lassen sich nach der American Association on Mental Deficiency in folgende IQ-Bereiche aufteilen: Eine mäßige geistige Behinderung umfasst den IQ-Bereich 36-52, eine schwere geistige Behinderung liegt im IQ-Bereich 20-35 und eine sehr schwere geistige Behinderung wird bei einem IQ-Wert von unter 20 festgelegt (vgl. Wendeler 1993, S. 12). Den Intelligenzwert als alleiniges Kriterium für die Beurteilung der geistigen Behinderung heranzuziehen ist sehr problematisch, da dieser weder Informationen über Lernansprüche gibt noch Auskunft erteilt, wie die geistige Behinderung entstanden ist. Intelligenzquotientgrenzen können nur eine Orientierung geben (vgl. Mühl 2000, S. 49). Auch Bach (2001) verweist darauf, dass der Intelligenzquotient „*statistischer Art*“ (Bach 2001, S. 15) ist und nicht theoretisch belegt ist. Es stellt sich auch die Frage, was Intelligenz ist. Gardner (2002) spricht von sieben menschlichen Intelligenzen, die voneinander unabhängig sind und vertritt die These, dass die Intelligenz einzigartig und individuell ist (vgl. Gardner 2002, S. 55 f.). Wenn die Intelligenz einzigartig und individuell ist, ist zu hinterfragen, wie standardisierte Tests Auskunft darüber geben können, ob ein Mensch leicht, schwer oder sehr schwer behindert ist, wenn der Intelligenzquotient als Beurteilungskriterium gilt.

1.2.4 Die pädagogische Sicht

Die Pädagogik sieht eine geistige Behinderung nicht als einen „fixen“ Zustand, der z.B. aus einer Hirnschädigung resultiert. Eine geistige Behinderung verändert sich in

der Wechselwirkung mit der Umwelt (vgl. Speck 2005, S. 69 f.). Dies lässt sich anhand des interaktionalen Modells darstellen, das von der Annahme ausgeht, dass die geistige Behinderung als Folge der „*psycho-physischen Schädigung*“ (ebd., S. 70) entsteht, welche sich meist auf eine Schädigung des Gehirns bezieht. Dadurch können die Funktionen des Organismus beeinträchtigt werden, was eine erschwerte Lebensbewältigung hervorrufen kann. Die Beeinträchtigung wird als Abweichung von den Normen wahrgenommen (vgl. ebd.). Im interaktionalen Modell wird davon ausgegangen, dass die „*psycho-physische Schädigung*“ (ebd.) die Ausgangsbedingung ist. Damit in Wechselwirkung stehen die Komponenten Person und Umwelt, aus denen die geistige Behinderung resultiert.

Unter Person wird der Mensch mit geistiger Behinderung verstanden, der seine eigene Abweichung von anderen wahrnimmt und Einstellungen der anderen erkennt. Sein Selbstkonzept entwickelt sich dementsprechend, das Speck (2005) folgendermaßen begründet: „*Das Selbst konstituiert sich in der sozialen Interaktion*“ (ebd., S. 71). Wird das Selbst geachtet, entwickelt es sich stärker, wird es hingegen gefährdet, indem die Bedürfnisse des Menschen mit geistiger Behinderung nicht respektiert und nicht auf seine Autonomie eingegangen werden, können Selbstentfremdung und Manipulierbarkeit daraus resultieren. Normen und Sanktionen, die von der Umwelt hervorgebracht werden, haben eine wichtige Bedeutung für den Menschen mit geistiger Behinderung. Reaktionen der Umwelt auf Menschen mit einer geistigen Behinderung können sehr verschieden sein, die von Intoleranz, geschichtlich gesehen auch physische Vernichtung, aber auch von Integration und Toleranz die ganze Bandbreite erreichen (vgl. ebd.). Das Zusammenspiel der genannten Faktoren Umwelt, Person und psycho-physische Schädigung ergeben in Folge die geistige Behinderung, die durch pädagogische Prozesse gefördert werden kann, d.h. nach Speck (2005), dass die geistige Behinderung also ein „*interaktionales Ergebnis und interaktionaler Prozess zugleich*“ (ebd.) ist. Wüllenweber (2006) verweist darauf, dass es für die Pädagogik nicht sinnvoll wäre, den Fokus nur auf eine Komponente zu legen, z.B. Umwelt. Dies wäre sowohl für die Praxis als auch für die Theorie wenig zielführend. Es müssen soziale und personale Aspekte beachtet werden, will man ein Behinderungsmodell formulieren (vgl. Wüllenweber/Theunissen/Mühl 2006, S. 122).

Es gibt verschiedene Ansätze, die sich mit dem Thema „geistige Behinderung“ beschäftigen und dies aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten. In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung lernen können. Somit gilt das Postulat von der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens auch für jene Menschen mit einer so genannten geistigen Behinderung. So schreibt Wendeler (1993), dass Menschen mit einer geistigen Behinderung lernfähig sind. Um auch kleine Fortschritte zu erkennen, ist es z.B. wichtig, Kurse genau zu planen und im Nachhinein kritisch zu reflektieren (vgl. Wendeler 1993, S. 74). Auch Bach (2001) betont, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben können, wenn man ihnen entsprechende Anregungen gibt. Lernprozesse werden ausgelöst, wenn auch Anreize vorhanden sind, um zu lernen, d.h., dass Lernen nicht ausschließlich von individuellen Komponenten abhängt, sondern die Umwelt muss förderliche Bedingungen schaffen, um auch Menschen mit einer geistigen Behinderung adäquates Lernen zu ermöglichen (vgl. Bach 2001, S. 34 f.).

1.3 Der Begriff „Kompetenz“ vs. „Qualifikation“

Der Begriff „Kompetenz“ kommt vom Lateinischen „competens“, das übersetzt „*geeignet, zuständig*“ (Grampp 1999, o.S.) heißt. Kompetenz kann sich auf verschiedene Bereiche beziehen (vgl. Furrer o.A., o.S.), auf die im Kapitel 4 näher eingegangen wird. Arnold (2001) versteht unter Kompetenz das Handlungsvermögen eines Menschen, das nicht nur Wissen und Können beinhaltet. Es fallen unter diesen Begriff u.a. auch Fähigkeiten, die sich nicht nur auf das Fach beziehen, wie z.B. Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Personalkompetenz etc.. Bezeichnet werden diese Fähigkeiten auch als Schlüsselqualifikationen. Unter dem Begriff Qualifikation werden im Gegensatz zum Begriff Kompetenz Fähigkeiten zur Bewältigung konkreter Anforderungen verstanden. Wesentlich ist bei der Definition des Begriffs „Kompetenz“, dass ein „*subjektives Potential*“ (Arnold 2001, S. 176) entwickelt wird, um selbstständig handeln zu können, wobei es u.a. sowohl um die Aneignung von Wissen geht, aber auch um die Weiterentwicklung der Persönlichkeit. Kompetenzen entwickeln sich nicht allein im Zuge einer Ausbildung, sondern auch indem im Alltag Situationen bewältigt werden müssen. Arnold (2001) spricht von „*lebenslange[m]; N.*

Sch.] Erfahrungslernen“ (ebd.). Siebert (2006) beschreibt Kompetenzen als „lebensgeschichtlich erworbene Profile von Emotion und Kognition, von Erfahrung und Wissenserwerb, von Denken, Wollen und Handeln“ (Siebert 2006, S. 223). Kompetenzen können nur zu einem geringen Teil in einem Seminar gelehrt werden, diese stellen aber ein Übungsfeld für Kompetenzen dar. Der Begriff „Kompetenz“, der sich in personale, soziale, fachliche und methodische Kompetenz teilen lässt, hebt das Subjekt mehr in den Vordergrund als der Qualifikationsbegriff (vgl. ebd.).

Faulstich und Zeuner (2006) betonen, dass es in der Erwachsenenbildung von Notwendigkeit ist, dass Erwachsenenbildner ihre eigenen Positionen reflektieren können, da in diesem Feld unterschiedliche Wertvorstellungen und Handlungsbedingungen aufeinander stoßen. Die Fähigkeit der Eigenreflexion bezieht sich auch auf die persönlichen, fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen (vgl. Faulstich/Zeuner 2006, S. 21). Da verschiedene Autoren unterschiedliche Kompetenzbereiche beschreiben, wie z.B. Arnold, der sechs Kompetenzbereiche von Erwachsenenbildnern beschreibt, nämlich die reflexive Kompetenz, die Fachkompetenz, die didaktische Kompetenz, die Methodenkompetenz, die Sozial- und Kommunikationskompetenz und die Medienkompetenz (unter Medienkompetenz wird der Umgang mit multimedialen Techniken verstanden, d.h. die Beherrschung und Anwendung von Präsentationstechniken) (vgl. http://www.erwachsenenbildung.at/berufsfeld/berufsbild/kompetenzprofil_grundlegendes.php [14.06.07]), so soll im Kapitel 4 in Anlehnung an Siebert (2004) die Kompetenzbereiche personale Kompetenz, Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und reflexive Kompetenz beschrieben werden, wobei diese im Hinblick auf die Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung definiert werden.

1.4 Der Begriff „Erwachsenenbildung“

Nach Raithel/Dollinger/Hörmann (2007) bedeutet Erwachsenenbildung das organisierte Lernen nach der schulischen und beruflichen Ausbildung. Der Begriff Erwachsenenbildung und der Begriff Weiterbildung werden oftmals synonym verwendet (vgl. Raithel/Dollinger/Hörmann 2007, S. 223). In dieser Arbeit wird der Begriff Erwachsenenbildung verwendet. Der Begriff „Erwachsenenbildung“ kann nach Ballauff (1981)

auf verschiedene Weise interpretiert werden. Es kann darunter eine Theorie verstanden werden, die die Bildung von Erwachsenen beschreibt, aber auch die Praxis der Bildung von Erwachsenen. Erwachsenenbildung kann aufgrund eines informellen Vorgangs stattfinden, indem z.B. Gespräche geführt werden, die einen Bildungszweck erfüllen, aber auch aufgrund eines formellen Geschehens, z.B. in öffentlichen Einrichtungen, die Bildung anbieten. Demgegenüber steht die „*nicht - organisierte*“ (Ballauff 1981, S. 11) Bildung, d.h. eine persönliche Bildung des Erwachsenen. Unter Erwachsenenbildung kann aber auch verstanden werden, dass sich Menschen zum Erwachsenen bilden, d.h. Menschen bilden sich bewusst, um erwachsen zu werden (vgl. ebd.). Bevor der Begriff „Erwachsenenbildung“ näher ausgeführt wird, soll kurz erläutert werden, was unter Bildung allgemein verstanden wird. Es ist darauf hinzuweisen, dass folgende Ausführung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, da eine Diskussion um den Begriff „Bildung“ den Rahmen sprengen würde.

Nach Theunissen (2003) kommt dem Begriff „Bildung“ eine wichtige Bedeutung zu, definiert wird dieser jedoch in jeder Epoche anders und so kann bis heute keine einheitliche Definition des Bildungsbegriffes gegeben werden und somit existiert auch keine einheitliche Definition von Erwachsenenbildung (vgl. Theunissen 2003, S. 25). Laut Furrer (1999) hat Bildung zum Ziel, dass Menschen Zugang zur Kultur in all ihren Facetten erhalten, um die Welt und die eigene Stellung darin verstehen zu können. Daraus folgen ein selbstbestimmtes Handeln und die Fähigkeit zur gesellschaftlichen Mitbestimmung. Dies bedeutet nach Furrer (1999): *„Bildung ist in diesem Sinne stets Allgemeinbildung, der gesellschaftliche Bedeutung zukommt“* (Furrer 1999, o.S.). Dieses Bildungsverständnis hat seine Wurzeln im Humanismus und nimmt Bezug auf die *„dualistische Idee von der umfassenden Erziehung der Menschen zu ihrer wahrhaften Bestimmung als Einzelne und als Menschheit“* (ebd.). Ackermann (1999) äußert, dass der Bildungsbegriff inhaltlich nicht genau festgelegt ist. Allerdings verweist dieser nach Ackermann (1999) auf Vorstellungen, wie sich das Menschliche im Menschen entwickeln kann. Dazu bedarf es eines Menschenbildes bzw. einer Bildungstheorie. Der Unterschied zwischen Bildung und Erziehung/Förderung liegt darin, dass Bildung vom Individuum selbst ausgeht. Daher ist Bildung für jeden möglich, auch einem Menschen mit schwerster geistiger Behinderung (vgl. Ackermann 1999, o.S.).

Wirft man einen Blick auf die Erwachsenenbildung, so geht diese davon aus, dass der Mensch sich während seines ganzen Lebens entwickeln und bilden kann. Aufgrund der raschen gesellschaftlichen Änderungen und Fortschritte wird es notwendig, dass sich Menschen weiterentwickeln und bilden können. Es geht dabei aber nicht um die Anpassung an die Veränderungen, sondern darum, sich mit gesellschaftlichen Themen kritisch auseinander zu setzen, wenn die Erwachsenenbildung den „*emanzipatorischen Auftrag von Bildung*“ (Furrer o.A., o.S.) ernst nimmt. Die Erwachsenenbildung im 19. und 20. Jahrhundert hatte zum Ziel, dass z.B. Grundausbildungen nachgeholt werden, was dazu führte, dass Volkshochschulen, Arbeiterbildungsvereine etc. gegründet wurden. Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung wird erst seit den 1980er Jahren angeboten. Der Grund für diese erst späte Entwicklung liegt darin, dass Menschen mit geistiger Behinderung die Bildungsfähigkeit nicht zuerkannt wurde (vgl. ebd.). Schwarzenbacher (1998) schreibt im Zusammenhang mit Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung, dass diese einen „*sozialpolitischen Auftrag zu erfüllen*“ (Schwarzenbacher 1998, S. 19) hat. Es geht in der Erwachsenenbildung um das Aufzeigen von Benachteiligungen und Ungerechtigkeiten sowie deren Beseitigung. Infolgedessen müssen sich die Erwachsenenbildungsinstitutionen auch für Menschen mit Behinderung öffnen und das Kursangebot so gestalten, dass auch Menschen mit (und ohne) Behinderung daran teilnehmen können. Nach Schwarzenbacher (1998) sollen die Erwachsenenbildungseinrichtungen dafür eintreten, dass Menschen mit Behinderung sozialversichert werden, eine adäquate Entlohnung erhalten, um sich die Erwachsenenbildungsangebote auch leisten zu können, Lernassistenz erhalten etc. (ebd., S. 19).

Ergänzend ist diesem Kapitel ein kurzer Blick auf die in Österreich beschäftigten Erwachsenenbildner hinzuzufügen. Es ist festzustellen, dass rund 100.000 Erwachsenenbildner tätig sind, wobei diese in den unterschiedlichsten Bereichen haupt- oder nebenberuflich arbeiten. Betätigungsfelder sind z.B. Bildungsmanagement und Programmplanung, Kursleitung, Coaching, Beratung etc. (vgl. <http://erwachsenenbildung.at/berufsfeld/berufsfeld.php> [24.07.08]). In der Literatur werden verschiedene Bezeichnungen für den Begriff „Erwachsenenbildner“ genannt, wie pädagogischer Mitarbeiter, Trainer, Weiterbildner etc., denen auch spezifische Aufgaben zugeordnet werden (vgl. Wiesner 1995, S. 188 ff.) In dieser Arbeit wird der Begriff Erwachsenenbildner für jene Personen verwendet, die pädagogisch tätig sind,

d.h. sie erfüllen eine lehrende Aufgabe und begleiten Lernprozesse (vgl. http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/ProfessionalisierungSchiersmann_neu.pdf [23.07.08]).

2 Ein historischer Blick auf die Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung

In diesem Kapitel soll ein kurzer Aufriss der Geschichte der Menschen mit Behinderung gegeben werden, da die Anerkennung der Bildungsfähigkeit von Menschen mit einer Behinderung noch nicht lange zurückliegt. Erst seit den letzten 20-30 Jahren entwickelt sich die Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung – wenn auch (noch immer) schleppend.

Menschen mit Behinderung gibt es schon, seit es Menschen gibt. In verschiedenen Epochen hat man sich mit der Thematik unterschiedlich auseinandergesetzt und infolgedessen wurden Menschen mit Behinderung unterschiedlich behandelt (vgl. Eitle 2003, S. 16). An dieser Stelle ist anzumerken, dass der Begriff „Behinderung“, der ursprünglich aus dem physikalischen Bereich stammt, erstmals 1958 auf den Menschen bezogen in einer heilpädagogischen Schrift verwendet wurde. Es wurden zuvor Begriffe, wie Krüppel, Verrückter etc. für Menschen mit Behinderungen gebraucht (vgl. Strachota 2002, S. 201 f.). Dennoch wird in den folgenden Absätzen epochenunabhängig der Begriff Behinderung verwendet.

Kinder mit Behinderung wurden ausgesetzt, getötet oder man sprach ihnen besondere Fähigkeiten zu, wie z.B. „*Seher` in eine andere Welt*“ (Eitle 2003, S. 16). 3000 v. Chr. - im alten Ägypten - war die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung zwiespältig. So sprach man auf der einen Seite blinden Menschen einen besonderen Schutz des Himmelsgottes zu und ging mit Menschen mit geistiger Behinderung besonders fromm um. Auf der anderen Seite durften „*Schwächlinge, Verkrüppelte, Missgeburten*“ (ebd.) von ihrer Mutter getötet werden. 2000 v. Chr. durfte der Vater eines Säuglings mit Behinderung nach dem babylonischen Gesetz das Kind in den Brunnen werfen. Eine ambivalente Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung ist auch in der römischen und griechischen Antike festzustellen, denn 900 v. Chr. hatte in Sparta der Rat der Ältesten über das Leben eines Neugeborenen zu entscheiden. Aristoteles wollte ein Gesetz, das verhindert, ein Kind mit Behinderung großzuziehen. Platon wollte sie wegsperren und Sokrates bezeichnete es als „*größtes Übel, ein minderwertiges Kind zu haben*“ (ebd., S. 17). In griechischen Kultstätten

wiederum wurden Arme und Kranke kostenlos behandelt. Eine neue Sichtweise gegenüber Menschen mit Behinderung kam mit der Person Jesus zum Vorschein, da dieser sich laut dem Neuen Testament um Kranke kümmerte. Im Mittelalter wird diese neue Haltung v.a. an der Errichtung von Findel- und Waisenhäusern sichtbar, jedoch kam es bei der mittelalterlichen Hexenverfolgung auch zu Verfolgung von Menschen mit Behinderung (vgl. ebd.).

Bevor sich noch Pädagogen mit Menschen mit geistiger Behinderung auseinandersetzten, beschäftigten sich Psychiater mit diesen, da sie gemeinsam mit „>Geisteskranken< in >Irrenanstalten<“ (Lindmeier/Lindmeier 2002, S. 20) waren. Es waren v.a. die französischen Psychiater im 19. Jahrhundert, die sich für bessere Lebensbedingungen der Menschen mit geistiger Behinderung einsetzten. Von ihnen kommen auch erste Definitionsversuche des Phänomens „geistige Behinderung“, wobei auch die Annahme der Bildungsfähigkeit der Menschen mit geistiger Behinderung zum Vorschein tritt. Zu nennen ist der französische Psychiater Phillip Pinel (1745-1826), der sich für einen menschenwürdigen Umgang mit diesen Personen einsetzte. Pinel setzte sich einerseits für ein besseres Verständnis des „>Idiotismus<“ (ebd., S. 21) ein andererseits war er auch von der Bildungsfähigkeit der Menschen mit geistiger Behinderung nicht ganz überzeugt (vgl. ebd.).

Die Gründe für erste Erziehungsversuche von Kindern mit einer geistigen Behinderung waren verschiedenartig. So fiel im 18. Jahrhundert der Kretinismus in den Alpen auf, die anfangs medizinisches Interesse weckten. Johann Jakob Guggenbühl, ein Arzt, hatte Erlebnisse mit Menschen mit Kretinismus, die ihn auf deren Bildungsfähigkeit schließen ließen. Guggenbühl gründete eine Anstalt „*Heilanstalt für Kretinen und blödsinnige Kinder*“ (Speck 2005, S. 17) auf dem Abendberg bei Interlaken/Schweiz. Ein Grund für Erziehungsversuche war nach Lindmeier (2002) auch, dass man aufgrund deren mangelnden Spracherwerbs auf eine Gehörlosigkeit schloss. Sie kamen deshalb in „*Taubstummeinrichtungen*“ (Lindmeier/Lindmeier 2002, S 21 f.). Jean Itard (1774-1838) versuchte das Wildkind von Aveyron zu erziehen, welches mehrere Jahre ohne Erziehung lebte und wollte an diesem erforschen, wie sich ein Kind ohne Erziehung entwickelt. Das Kind war nicht geistig behindert, dennoch verglich es Pinel mit den „>idiotischen<“ (ebd., S. 23) Kindern. Aufgrund der Entdeckung der Bildungsfähigkeit von Kindern mit geistiger Behinderung kam auch

der Gedanke der Heilung. Guggenbühl und andere sprachen von einer völligen Heilung des Kretinismus und der Idiotie. Ein anderer Heilungsbegriff, der zur damaligen Zeit auch vorherrschte, war jener, der keine absolute Heilung des Kretinismus oder der Idiotie bedeutete, sondern eine Heilung im Sinne einer besseren Lebensfähigkeit (vgl. ebd., S. 23 f.).

Speck (2005) schreibt, dass die Gründe für die ersten Institutionen im Zeitalter der Aufklärung (Ende 18. Jhd. - Ende 19. Jhd.) auf medizinische, pädagogisch-soziale und religiös-caritative Gründe zurückgehen. Spezielle „*Schulen und Anstalten für Schwachsinnige*“ (Speck 2005, S.17) wurden als erstes im 19. Jahrhundert gegründet. Guggenmoos gründete die erste Schule für schwachsinnige Kinder in Hallein im Jahre 1816. Viele „*Schwachsinnigenanstalten*“ (ebd., S. 24) sind durch kirchliche Institutionen entstanden, die aber nicht nur unter einem caritativen Aspekt zu betrachten sind, sondern es kam in dieser Zeit zu vielen pädagogischen und medizinischen Erkenntnissen, die einen wesentlichen Einfluss auf die Gründung der Anstalten hatten. Die Anstalten sahen sich nicht mehr als „*Bewahranstalten*“ (ebd.), sondern bemühten sich dem Anspruch pädagogischer Erkenntnisse gerecht zu werden. Gründungen von öffentlichen Hilfsschulen in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts für Kinder mit geistiger Behinderung erweiterten das pädagogische Spektrum. Es zählten Leistung und „*soziale Brauchbarkeit*“ (ebd., S. 26), was dazu führte, dass die Kinder mit schwerer geistiger Behinderung in den Hilfsschulen in einer eigenen „Sammelklasse“ zusammengefasst wurden. Die Förderung von Kindern mit geistiger Behinderung hing schon vor 1933 stark mit utilitaristischen Gedanken zusammen (vgl. ebd.).

Vor ca. 140 Jahren wurde der Begriff „Heilpädagogik“ durch Heinrich Marianus Deinhardt und Johann Daniel Georgens geprägt, die 1856 die Heil- und Erziehungsanstalt „Levana“ bei Wien gegründet haben. Damals wurde an eine tatsächliche Heilung bei entsprechender Förderung des Hirn- und Nervensystems geglaubt (vgl. Eitle 2003, S. 17 f.). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden Menschen mit geistiger Behinderung oder mit psychischer Erkrankung in Anstalten untergebracht, da sie als minderwertig gegolten haben. 1920 veröffentlichten Karl Binding und Alfred Hoche ihr Buch „Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens“. Die Bekämpfung von „*minderwertigem Leben*“ (Speck 2005, S. 28) gingen auf die Entdeckungen des Biologen Charles Darwin zurück. Hitler konnte auf dieser Basis seine Menschenvernichtungen

problemlos umsetzen, da schon in den 1920er Jahren Kosten-Nutzen-Analysen in Bezug auf lebenswertes und lebensunwertes Leben durchgeführt wurden (vgl. Eitle 2003, S. 23 f.). Auch nach 1945 wurde die Situation laut Speck (2005) von Kindern mit geistiger Behinderung nicht besser, da das Gedankengut nicht so schnell überwunden werden konnte. Als im Jahre 1958 dann die Bundesvereinigung „Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind“ in Marburg gegründet wurde, hat sich die Lage von Kindern mit geistiger Behinderung deutlich gebessert, was auf Eltern zurückzuführen ist, die sich zu Elternvereinigungen zusammengeschlossen haben. Die Bundesvereinigung hat den Begriff „geistig behindert“ geprägt und wurde von der Sonderpädagogik in die Terminologie aufgenommen. Vorerst entstanden „*sozialpädagogische Einrichtungen*“ (Speck 2005, S. 33). Es war durch das Jugendwohlfahrtsgesetz leichter, Horte etc. zu gründen, die nicht an die Schule anknüpften, da bei schulischen Einrichtungen aus rechtlicher Sicht noch die Barriere der „*Schulbefreiung` der `bildungsunfähigen` Kinder*“ (ebd.) bestand. Die Hilfsschulen („*Sonderschule für Lernbehinderte*“ (ebd., S. 34)) nahmen keine Kinder auf, die als „bildungsunfähig“ erklärt wurden, es wurde daher Mitte der 1960er Jahre das Sonderschulgesetz eingeführt, was die Schaffung einer eigenen „*Sonderschule für Geistigbehinderte*“ (ebd.) bedeutete. Seit ca. 20 Jahren wird aufgrund integrativer Einstellungen der Versuch unternommen, Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam zu unterrichten. Die Konsequenz daraus ist die Überwindung des Sonderschulwesens (vgl. ebd., S. 35).

In Österreich wurde 1984 die erste Integrationsklasse als Schulversuch errichtet. 1988 wurde die gesetzliche Grundlage für die Schaffung zur „*Durchführung integrativer Schulversuche, § 131a, 11. Novelle des Schulorganisationsgesetzes (SchOG)*“ (Integration: Österreich/Beate Firlinger 2003, S. 51) eingeführt. Im Jahre 1993 kam es zur gesetzlichen Verankerung „*der Integration im Regelschulwesen für den Bereich der Volksschule, 15. Novelle des SchOG*“ (ebd.). Drei Jahre später wurde in der 17. Novelle des SchOGs auch die Integration im Regelschulbereich der Sekundarstufe 1 (Haupt- & Mittelschule, AHS-Unterstufe) gesetzlich verankert (vgl. ebd.).

Die schulische Ausbildung ist für Menschen mit geistiger Behinderung schon sehr „fortschrittlich“ und auf Chancengleichheit bedacht, was sich in Formen des integrativen Unterrichts zeigt. Die Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung hat kaum noch Angebote für diese Zielgruppe, obwohl sie seit den 1990er Jah-

ren immer mehr ausgebaut wird und das Normalisierungsprinzip auch in diesen Bereich Einzug hält (vgl. http://www.lebenshilfe-stmk.at/cmcc/fileadmin/lh_steiermark/zeitung/ztg_2005_3.pdf [28.06.07]). Platzer (2006) schreibt, dass es erst im Jahr 1981 in Österreich einen Beweggrund dazu gab, auch für Menschen mit Behinderung Erwachsenenbildung anzubieten. Der Anstoß dazu war, dass „die Vereinten Nationen ein Internationales Jahr der behinderten Menschen proklamierten“ (Platzer 2006, S. 29). Das Recht auf Bildung ist verfassungsrechtlich für alle in Österreich lebenden Menschen garantiert (vgl. ebd., S. 29). In diesem Zusammenhang soll das Antidiskriminierungsgesetz nach Artikel 1 § 1 (82. Bundesgesetz) zitiert werden, weil es die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in allen Lebensbereichen fordert: *„Ziel dieses Bundesgesetzes ist es, die Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen zu beseitigen oder zu verhindern und damit die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am Leben in der Gesellschaft zu gewährleisten und ihnen eine selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen“* (http://ris1.bka.gv.at/Appf/findbgbl.aspx?name=entwurf&format=html&docid=COO_2026_100_2_172059 [10.10.08]). In Kraft getreten ist dieses Gesetz am 01.01.06.

Exkurs: Normalisierungsprinzip

Das Normalisierungsprinzip von Nirje (1969) beruht auf dem Gedanken, das Leben des Menschen mit einer geistigen Behinderung so zu gestalten, wie es auch Menschen ohne Behinderung leben und gestalten. Nirje (1969) fasst einige Punkte zusammen, was unter dem Normalisierungsprinzip zu verstehen ist und nennt als ersten Punkt, dass der Tagesablauf eines Menschen mit Behinderung dem eines Menschen ohne Behinderung entspricht, d.h. aus dem Bett nehmen und anziehen (unabhängig von dem Schweregrad der Behinderung), das Essen, welches oft in der Gemeinschaft stattfindet etc.. Als zweites nennt Nirje andere Tätigkeiten des Tages, wie das Leben an einem Ort, das Arbeiten an einem anderen Ort und die Gestaltung der Freizeit wiederum woanders. Auch für einen Menschen mit Behinderung sollen Therapien, die Freizeit etc. woanders stattfinden als dort, wo gelebt wird. Menschen mit geistiger Behinderung müssen gefördert werden und es soll ihnen vermittelt werden, dass die tägliche Arbeit von großer Bedeutung ist und einen Teil des Tages beansprucht. Der dritte Punkt bezieht sich auf den Jahresrhythmus, der dem eines Menschen ohne Behinderung gleichen soll, wie z.B. Urlaub, Feiertage mit der Familie

etc.. Als Nächstes erwähnt Nirje (1969) die Sicherstellung eines möglichst normalen Lebenslaufes. Kleine Kinder bedürfen einer besonderen Umgebung, die Wärme und Geborgenheit ausstrahlt, einige wenige wichtige Bezugspersonen beinhaltet. Nirje (1969) nennt wichtige Stadien, wie z.B. Schulzeit, die so normal wie möglich gestaltet werden sollte und betont, dass das Erwachsen-Werden bei Menschen mit geistiger Behinderung länger dauert, dennoch muss ihnen der Status des erwachsenen Menschen zuerkannt werden, wie z.B. Auszug aus dem Elternhaus etc.. Diese Veränderung trifft auch im Alter zu. Unter dem Normalisierungsprinzip wird auch verstanden, dass Wünsche und Bedürfnisse der Menschen mit geistiger Behinderung auch respektiert werden. Ein weiterer Punkt des Normalisierungsprinzips ist auch, dass Menschen mit geistiger Behinderung in einer Umgebung mit beiden Geschlechtern leben dürfen. Um ein normales Leben führen zu können, ist eine wirtschaftliche Basis Voraussetzung. Das bedeutet, dass sie Gelder bekommen, wie z.B. Kindergeld etc.. Damit soll einerseits die Versorgung sichergestellt sein andererseits soll Geld zur Verfügung gestellt werden, um sich persönliche Dinge leisten zu können. Nirje (1969) nennt als wichtigen Bestandteil des Normalisierungsprinzips die Gestaltung der Einrichtungen, d.h. es sollen nicht zu viele Menschen mit Behinderung aufgenommen werden, damit sie auch in die Nachbarschaft integriert werden können und Einrichtungen sollen nie an abgelegenen Orten errichtet werden (vgl. Nirje 1969, S. 226-229).

Der Erwachsene mit geistiger Behinderung war in der Heilpädagogik sowohl theoretisch als auch praktisch ein kaum erwähnter Gegenstand. In der Vergangenheit wurde die Ansicht vertreten, dass der „*geistige Zustand*“ (Baumgart 1985, S. 24) beim Erwachsenen nicht mehr bildbar ist. Es gab immer wenige Anstalten, die die Ausnahme darstellten, die Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung durchgeführt haben. Dies war aber auf Eigeninitiative der Anstaltsleiter und deren Engagement zurückzuführen. Mitte des 20. Jahrhunderts sind dann Maßnahmen von betroffenen engagierten Eltern durchgeführt worden und erst in den letzten Jahren werden Menschen mit geistiger Behinderung in Erwachsenenbildungsangebote aufgenommen bzw. werden für diese Zielgruppe Kurse angeboten (vgl. ebd.). Die Gründe für die langsame Öffnung der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung sind vielfältig, wie z.B. fehlende Erfahrungen, Ängste auf Seiten aller

Beteiligten, keine Assistenz kann zur Verfügung gestellt werden, fehlendes Wissen der Erwachsenenbildner (vgl. <http://www.bhwnoe.or.at> [31.03.07]).

Im nachfolgenden Kapitel wird auf die Erwachsenenbildung eingegangen, wobei als Erstes das Erwachsensein von Menschen mit geistiger Behinderung thematisiert wird.

3 Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung

3.1 Erwachsenenalter

Laut Buchka (2003) wird das Erwachsenenalter gegenwärtig nicht mehr mit einem bestimmten Zeitpunkt festgelegt, wie z.B. erwachsen ist man mit dem 18. Lebensjahr, sondern es wird von einem Prozess des Erwachsenwerdens gesprochen. Biologische Reife und „*psychosoziale Kompetenz*“ (Buchka 2003, S. 27) sind Zeichen für das Erwachsenwerden. Das Wachsen der eigenen Autonomie und die Ablösung von der Ursprungsfamilie sind wichtige Faktoren, die das Erwachsenwerden kennzeichnen (vgl. ebd.). Schenk-Danzinger (1999) beschreibt das Erwachsenwerden mit der Erfüllung einiger Aufgaben, wie „*1. die Selbstfindung, 2. die Ablösung von der Ursprungsfamilie, 3. die erste Orientierung in der Werthierarchie der Gesellschaft, 4. die Skizzierung der ersten Lebenspläne, die Berufsfindung und die Anbahnung der wirtschaftlichen Selbstständigkeit, 5. die Anbahnung von heterosexuellen Kontakten und die Bewältigung der genitalen Sexualität*“ (Schenk-Danzinger 1999, S. 193). Das Erwachsensein ist mit einer verantwortungsvollen Planung des eigenen Lebens aufgrund psychischer Reife zu definieren. Eine Person gilt als erwachsen, wenn diese versucht, diesen eigenen Lebensplan auch umzusetzen (vgl. ebd.).

Buchka (2003) betont ausdrücklich, dass das Erwachsenwerden und –sein immer kulturell und geschichtlich zu sehen ist. Die Bewertung des Status Erwachsener hängt immer von der Kultur und der jeweiligen Epoche ab (vgl. Buchka 2003, S. 29). Auch Schenk-Danzinger (1991) hebt hervor, dass eine höhere Kultur mit einem späteren Zeitpunkt des Erwachsenseins einhergeht, d.h. dass die Zeit zwischen der sexuellen Reife und der „*emotionalen und wirtschaftlichen Selbstständigkeit*“ (Schenk-Danzinger 1991, S. 194) immer länger wird, was durch längere Ausbildungszeiten hervorgerufen wird.

Beurteilt man das Erwachsensein nach den eben genannten Kriterien, so stellt sich die Frage, wie Menschen mit geistiger Behinderung als Erwachsene anzuerkennen

sind, da sie trotz Autonomie und größtmöglicher Selbstständigkeit oftmals dennoch auf Hilfen angewiesen sind. Sind sie daher wie es auch Buchka (2003) kritisch hinterfragt „ewige Kinder“ (Buchka 2003, S. 29)? Diese Frage bedarf nach Ansicht der Diplomarbeitautorin einer argumentierenden, verneinenden Antwort.

Aufgrund der Tatsache, dass erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung zahlenmäßig zunehmen und Erfahrungen in der Arbeit mit ihnen wachsen, ist die früher oft verbreitete Meinung, dass Menschen mit geistiger Behinderung nicht bildungsfähig sind, widerlegt worden (vgl. ebd.). Jakobs (1998) beschreibt eine geistige Behinderung als eine „Erscheinungsform ´normalen´ Menschseins“ (Jakobs 1998, S. 19). Auch Buchka (2003) schreibt, dass davon auszugehen ist, dass die Bedürfnisse des erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung denen der Menschen ohne Behinderung gleichen. Ihre Betreuer müssen daher unterstützend wirken, um sie bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung nicht zu behindern (vgl. Buchka 2003, S. 30).

Jakobs (1998) betont, dass sich v.a. im „frühen Erwachsenenalter“ (Jakobs 1998, S. 28) eine große Bereitschaft zum Lernen, Neuorientieren und Verändern vorfindet, die sich bis ins „mittlere Erwachsenenalter (30 bis 50 Jahre)“ (ebd., S. 29) zieht. Er hebt allerdings hervor, dass „die Entwicklung immer ganz individuell unterschiedlich verläuft und Gesetzmäßigkeiten i.S. traditioneller `Stufentheorien` zwar ggf. idealtypisch-heuristisch wertvoll, aber empirisch nicht belegbar sind“ (ebd.). Er sieht die Entwicklungsaufgaben, die laut einigen Autoren, wie z.B. Havighurst oder Erikson in einem bestimmten Lebensabschnitt zu erfüllen sind, nicht übertragbar auf Menschen mit geistiger Behinderung. Es ist die Aufgabe des Betreuers, Menschen mit geistiger Behinderung zu unterstützen, sie zu altersgemäßen Entwicklungsaufgaben hinzuführen und ihnen bei deren Bewältigung begleitend zur Seite zu stehen (vgl. ebd.).

Speck (2005) sieht das Erwachsenwerden als einen Prozess, wobei sich das Kind/der Jugendliche von der Abhängigkeit der Eltern/Bezugspersonen, d.h. von einer Fremdbestimmung in eine Unabhängigkeit in Bezug auf Denken und Handeln entwickelt, d.h. er entwickelt sich zu einer selbstbestimmten Persönlichkeit. Dieser Prozess vollzieht sich auch bei Menschen mit einer geistigen Behinderung. Betrachtet man diesen Vorgang von der entwicklungspsychologischen Seite, so sind es neue „Entwicklungsaufgaben, die vom Erwachsenen zu bewältigen sind“ (Speck 2005, S.

327). Menschen mit geistiger Behinderung brauchen dabei Unterstützung, dennoch werden nicht alle Rollen bzw. Tätigkeiten, die ein Erwachsener erfüllt, z.B. Auto fahren etc. erfahren werden können. Nach Speck (2005) ist das Erwachsenwerden am ehesten dann möglich, wenn eine „*partnerschaftliche Beziehung*“ (ebd., S. 329) anstelle der Beziehung zu den Eltern tritt, d.h. wenn eine Loslösung von der Herkunftsfamilie stattfindet (vgl. ebd.).

Senckel (1998) geht an die Thematik des Erwachsenenstatus und einer geistigen Behinderung folgendermaßen heran: Sie schreibt, dass wichtige Aufgaben, die im Erwachsenenalter erfüllt werden, wie z.B. „*lebenspraktische und berufliche Verselbstständigung, die Entwicklung der Intimität und den Einsatz der schöpferischen Kräfte*“ (Senckel 1998, S. 107) von Menschen mit geistiger Behinderung nur eingeschränkt vollführt werden können. Sie bleiben ihr ganzes Leben lang auf Unterstützung angewiesen. Dennoch sind diese Menschen Erwachsene. Senckel (1998) erläutert diesen Sachverhalt an einem anschaulichen Beispiel, das an dieser Stelle auch zitiert werden soll: „*Selbst wenn ein dreißigjähriger geistig behinderter Mensch auch nur die lebenspraktischen Kenntnisse eines Achtjährigen, die geistigen Fähigkeiten eines Fünfjährigen und Verhaltensweisen eines Dreijährigen haben sollte, so ist er dennoch Erwachsener. Im Rahmen seiner Möglichkeiten strebt er nach einem selbstbestimmten, sinnerfüllten Leben [...]*“ (ebd.).

Jakobs (1998) merkt kritisch an, dass Menschen mit geistiger Behinderung in ihrer Rolle als erwachsene Menschen oft gehindert werden, weil die Gesellschaft eine Definition von einem erwachsenen Menschen hat, die mit der „*(Fremd-)Bestimmung der Bedürfnisse des Menschen mit Behinderung*“ (Jakobs 1998, S. 32) nicht verknüpft werden kann. Ein weiterer Grund, dass Menschen mit geistiger Behinderung oft nicht als Erwachsene auftreten können, ist jener, dass ihnen kaum Platz eingeräumt wird, wo sie Erfahrungen sammeln können und sich dadurch als erwachsene Person fühlen können. Ihr Alltag wird gestaltet, und oft werden Menschen mit geistiger Behinderung als abhängig und hilfsbedürftig gesehen. Jakobs (1998) schlägt, um diese Probleme zu vermeiden, vor, dass Menschen mit geistiger Behinderung „*Erwachsenheit unterstellt*“ (ebd., S. 33) werden muss, was u.a. eine erwachsenengemäße Sprache und Anrede und eine dementsprechende Gestaltung ihres Lebensraumes umfasst. Es geht bei der Betreuung nicht nur um Hilfestellung und Fürsorge, sondern Men-

schen mit geistiger Behinderung wollen gefordert werden. Jakobs (1998) meint im Zusammenhang mit der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung, dass man „*sich auf `Assistenz` beschränken*“ (ebd.) soll.

Laut Speck (2005) ist im pädagogischen Sinne das Erwachsenwerden als ein Prozess zu verstehen, der durch Lernen und durch „*soziales Lernen*“ (Speck 2005, S. 329) angeregt wird. Um eine Entwicklung anzuregen, die über das Kindsein hinausgeht, müssen Menschen mit geistiger Behinderung unterstützt und gefördert werden. Die Erwachsenenbildung ist daher eine wesentliche Unterstützung bei der Anregung solcher Lernprozesse (vgl. ebd.).

3.2 Die Bedeutung der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung

Die Tatsache, dass Menschen lebenslang lernen müssen - sei es aus persönlichen oder beruflichen Gründen - ist nach Senckel (1998) gegenwärtig nicht mehr anzweifelbar. Es ist notwendig geworden, sich immer wieder auf veränderbare Bedingungen einzustellen. Wenn es um die Weiterbildung von Menschen mit einer geistigen Behinderung geht, ist die Selbstverständlichkeit des lebenslangen Lernens nicht mehr gegeben. Menschen mit geistiger Behinderung (wie auch Menschen ohne Behinderung) sind jedoch im Erwachsenenalter lernfähig. Sie müssen geistig gefordert werden, um einerseits schon erworbene Kenntnisse nicht zu vergessen und um andererseits neue Erfahrungen zu sammeln (vgl. Senckel 1998, S. 110 f.). Auch Baumgart (1985) postuliert, dass Menschen mit einer geistiger Behinderung ein „*systematisches, breit angelegtes und gut funktionierendes Bildungsangebot, das auch eine Schulung der Denkfähigkeit miteinbezieht*“ (Baumgart 1985, S. 27) benötigen, da ihre Selbstständigkeit und Bildung eine wichtige Thematik darstellen (vgl. ebd.). Nach Bücheler (2004) ist die „*Notwendigkeit für lebensbegleitendes Lernen*“ (Bücheler 2004, S. 4) bei Menschen mit geistiger Behinderung besonders gegeben, da durch die moderne Welt und die sich rasch ändernde Umgebung besondere Unterstützung gebraucht wird. Wenn sie als gleichwertige Mitglieder unserer Gesellschaft anerkannt werden, so müssen sie an gesellschaftlichen Ereignissen teilnehmen können, wobei

nach Bücheler (2004) die Erwachsenenbildung eine Möglichkeit dazu ist (vgl. ebd.). Im Folgenden wird kurz auf den Begriff „Lernen“ eingegangen.

3.2.1 Definition von Lernen

Nach Pflüger (1998) wird Lernen als ein Oberbegriff verstanden, wobei es durch individuelle Erfahrungen zu einer Verhaltensänderung kommt. Es werden verschiedene Lernformen unterschieden *„Lernen durch `Gewöhnung, Prägung, Konditionierung, Versuch und Irrtum` (solange probieren bis es klappt), `Dressur` (Lob und Tadel), durch `Nachahmung` und aufgrund von `Einsicht` (`bis der Groschen gefallen ist`)* (Pflüger 1998, S. 177). Lernen bedeutet einerseits, dass *„Erkenntnisse, Sachverhalte oder Handlungen“* (ebd.) im Gedächtnis gespeichert sind, sodass an diese lang erinnert werden kann und sie bei Bedarf abrufbar sind. Andererseits heißt lernen, dass Gespeichertes auch wieder gelöscht werden kann (vgl. ebd.).

Bundschuh (2007) definiert Lernen als *„Aktualisierung und Änderung von Verhalten mit dem Ziel der bestmöglichen Entfaltung der Persönlichkeit im Kontext weitgehend selbstständiger Konstruktion und Bewältigung des eigenen zukünftigen Lebens“* (Bundschuh 2007, S. 178). Die bewusste oder unbewusste Verarbeitung von Umweltreizen durch Individuen führt zu einer Änderung deren Denkens, Fühlens und Handelns. Dies geschieht unter dem Gesichtspunkt des Lernens. Bundschuh (2007) betont, dass emotionale Prozesse für Lernvorgänge von Bedeutung sind und hebt hervor, dass *„Emotionalität, Motivation und Lernen“* (ebd., S. 179) eine Einheit sind. Wenn von Lernen gesprochen wird, werden v.a. kognitive Funktionen hervorgehoben. Bundschuh (2007) merkt an, dass eine *„positive emotionale Befindlichkeit“* (ebd.) eine wichtige Voraussetzung für das Lernen ist.

Das Lernen passiert auf der *„Grundlage des Zentralnervensystems“* (ebd., S. 178), das sich in Auseinandersetzung mit der Umwelt entwickelt. Erst durch Reize aus der Umwelt bilden sich *„Verzweigungen und Verbindungen (Neuriten, Dendriten, Synapsen)“* (ebd.). Untersuchungen haben gezeigt, dass sich durch Lernen die Ribonukleinsäure verändert sowie auch andere Substanzen, wie z.B. das Protein. Bundschuh (2007) betont daher, dass entsprechende Förderung auch für Menschen mit einer Lernbehinderung oder geistigen Behinderung bedeutend ist, wenn sich durch

Umwelteinflüsse die Bahnen des Zentralnervensystems verändern (vgl. ebd.). Die Entwicklung des Zentralnervensystems vollzieht sich nach Berger (2003) folgendermaßen:

Es beginnen sich die Verzweigungen und Verbindungen der Neuronen in mehreren Schritten auszubilden. Die Zelle beginnt vorerst Fortsätze auszubilden. Dies wird aufgrund der „*genetischen Information* (*biologisches Erbe*)“ (Berger 2003, S. 17) ausgelöst. Die Fortsätze treten mit anderen Neuronen in Verbindung, weil sie eine histochemische Information („Botenstoffe“) beinhalten. Zu Beginn werden übermäßig viele Fortsätze und Kontakte ausgebildet. Der zweite Schritt ist jener, dass „*überschüssige Verbindungen*“ (ebd.) wieder *rückgebildet* (ebd.) werden. Infolgedessen „*ist die endgültige Struktur des ZNS vor allem als Produkt der Tätigkeit des ZNS zu verstehen*“ (ebd.). Das Gehirn organisiert sich somit selbst. Berger (2003) spricht vom „*Prozess der Selbstorganisation*“ (ebd.). Die Deprivationsforschung beschäftigt sich mit dieser Thematik, von der auch diese Erkenntnisse stammen. Diese Forschung fragt nach dem Zusammenhang von Einflüssen der Umwelt und der „*Entwicklung des Individuums*“ (ebd.). Beantwortet wird die Frage damit, dass die „*Grundinformation [...] genetisch bedingt*“ (ebd.) ist, deren „*Ausdifferenzierung aber nicht. Diese ist ein Produkt der Inbetriebnahme*“ (ebd.). Das Zusammenspiel von Anlage und Umwelt ist das Entwicklungsprodukt (vgl. ebd.).

3.2.2 Lernen Erwachsener mit geistiger Behinderung

Unter Lernen von Erwachsenen wird nicht verstanden, dass ihnen Inhalte vorgelegt werden, die zu lernen sind, sondern bedeutet, die Möglichkeit einzuräumen, Probleme und Anforderungen, die den Teilnehmer eines Erwachsenenbildungskurses in seiner speziellen Situation betreffen, zu bearbeiten und für ihn lösbar zu machen (vgl. Kaiser 1992, S. 79). Wenn Erwachsene lernen, so ist dies auf bestimmte Situationen ausgerichtet, die den privaten, den beruflichen etc. Bereich betreffen können. Der Erwachsenenbildner muss daher jeden einzelnen Teilnehmer mit seiner konkreten Situation ernst nehmen. Nach Kaiser (1992) ist der „*Situationsbezug des Lernens...also eng verbunden mit dem für die Erwachsenenbildung wichtigen `Prinzip der Betroffenheit*“ (ebd., S. 82). D.h., dass Kurse an den persönlichen Situationen

der Teilnehmer anknüpfen müssen, wenn diese als problematisch empfunden werden. Die Kursgestaltung verlangt daher Freiräume, um diese Problematiken auch behandeln zu können (vgl. ebd.). Nach Neise (1999) ist das „*Wahrnehmen, Speichern und Verarbeiten von Lerninhalten*“ (Neise 1999, S. 140) stark vom Schädigungsgrad und von der individuellen Lernbiografie der Menschen mit geistiger Behinderung abhängig. Neise (1999) betont, dass am Lernverhalten sichtbar wird, dass es individuelle Unterschiede gibt und hebt hervor, dass sich das Lernverhalten je besser beeinflussen lässt desto früher mit heilpädagogischen Interventionen begonnen wird (vgl. ebd.). Schwarte (1991) weist darauf hin, dass das Lernen bei Erwachsenen mit geistiger Behinderung keinesfalls anders verläuft als bei Erwachsenen ohne geistige Behinderung. Das Lernen Erwachsener steht in einem engen Zusammenhang mit der Lebenssituation und den Lebensumständen. Ein wichtiges Merkmal beim Lernen von Menschen mit geistiger Behinderung ist, dass es „*im Sinne langfristiger wirksamer Verhaltensänderung*“ (Schwarte, 1991, S. 29) nur dann gewährleistet ist, wenn sich auch das soziale Umfeld verändert, d.h. auch lernt. Schwarte (1991) spricht davon, dass die Erwachsenenbildung in Bezug auf die Handlungsorientierung „*systemisch angelegt*“ (ebd.) sein muss. Auf die systemische Erwachsenenbildung wird im Kapitel 3.3.2 näher eingegangen. Baumgart (1985) nimmt Bezug auf wissenschaftliche Untersuchungen und hebt hervor, dass bei Menschen mit geistiger Behinderung um das 20. Lebensjahr eine hohe Lernmotivation auftritt, v.a. im Bezug auf das Erlernen von Kulturtechniken und schulischem Wissen (vgl. Baumgart 1985, S. 21).

3.3 Kursangebotsformen für Menschen mit geistiger Behinderung

Gegenwärtig ist festzustellen, dass sich die Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung sowohl in „*Sonder-Einrichtungen*“ (Bücheler 2006, S. 216) als auch in den allgemeinen Erwachsenenbildungsinstitutionen langsam etabliert (vgl. ebd.). Die Angebote für diese Zielgruppe sind unterschiedlich organisiert und lassen sich in folgende Modelle unterteilen.

1. Das Separationsmodell

Dieses Modell bedeutet, dass Erwachsenenbildungsangebote in Behinderteneinrichtungen durchgeführt werden (vgl. ebd., S. 217).

2. Das Kooperationsmodell

Darunter wird verstanden, dass die Erwachsenenbildungseinrichtung bei Kursorganisationen und bei der Durchführung des Kurses Institutionen der Behindertenhilfe heranzieht bzw. mit diesen kooperiert. Dies bedeutet, dass für eine bestimmte Behinderungsform bzw. für Teilnehmer einer bestimmten Einrichtung gezielte Kurse angeboten werden, was den Vorzug hat, dass die Wünsche der Teilnehmer eines Kurses schon bei der Kursplanung berücksichtigt werden können. Den Kurs kann mit einem Erwachsenenbildner besetzt werden, der Kenntnisse über die spezielle Zielgruppe hat. Diese Form von Kursgestaltung ist zwar nicht integrativ, hat aber den Vorteil, dass Menschen mit einer Behinderung in Einrichtungen lernen können, wo auch Menschen ohne Behinderung lernen (vgl. biv integrativ 2007, S. 6). Bücheler (2006) merkt kritisch an, dass sich die kooperative Zusammenarbeit oft nur im Hinblick auf die Werbung bezieht und die Erwachsenenbildner entstammen einer Behinderteneinrichtung, wo auch letzten Endes die Kurse auch durchgeführt werden (Bücheler 2006, S. 217).

3. Das Zielgruppenmodell

Es werden von einer Erwachsenenbildungseinrichtung Kurse speziell für Menschen mit Behinderung angeboten, jedoch ohne Kooperation mit Behinderteneinrichtungen. Eigenständig muss daher das Wissen angeeignet werden, wie die Kurse beworben werden, um die potenziellen Teilnehmer und um geeignete Erwachsenenbildner zu erreichen (vgl. biv integrativ 2007, S. 7).

4. Das Integrationsmodell

Um Menschen mit Behinderung in allgemeine Kurse zu integrieren, bieten Erwachsenenbildungseinrichtungen auch Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung an. Darauf muss der Erwachsenenbildner vorbereitet sein, wie z.B. durch Fortbildungen. Zudem soll die Möglichkeit bestehen, einen Assistenten heranzuziehen. Hilfreich kann es sein, wenn Institutionen der Behindertenhilfe miteinbezogen werden, da die-

se das Bewerben eines Kurses und die Öffentlichkeitsarbeit übernehmen können (vgl. ebd.).

Biv integrativ (2007) beschreibt ein weiteres Modell, nämlich „*das `konsequente` Integrationsmodell – Inklusive Bildung*“ (biv integrativ 2007, S. 7). „*Dieses Modell gilt als Ziel aller Integrationsbemühungen = Inklusive Bildung*“ (ebd.). Dieses Modell bedeutet, dass eine Erwachsenenbildungseinrichtung jeden Kurs für Menschen mit einer Behinderung öffnet. Die Voraussetzung dafür ist, dass alle Beteiligten, wie z.B. die Erwachsenenbildner viel Erfahrung und Kenntnisse im Umgang und der Arbeit mit Menschen mit Behinderung haben. Um inklusive Bildung anbieten zu können, ist Flexibilität gefordert sowie eine gute Zusammenarbeit zwischen Institutionen der Behindertenhilfe. Des Weiteren ist „*ein multifunktionales KursleiterInnenteam und ein großes Repertoire an LernassistentInnen*“ (ebd.) erforderlich.

3.3.1 Integrative Erwachsenenbildung und die erforderlichen Rahmenbedingungen

Die integrative Erwachsenenbildung ist eine Maßnahme, um Menschen mit einer Behinderung in die allgemeine Erwachsenenbildung zu integrieren, da auch Menschen mit einer Behinderung Zugang zu Seminaren, Kursen etc. haben sollen. Dementsprechende Hilfen müssen zur Verfügung gestellt werden (vgl. Brunner 2001, S. 9).

Schöler, Lindmeier, Ryfell und Skelton (2000) fordern den Grundsatz „Bildung für alle“ und setzen sich dafür ein, dass auch Menschen mit (geistiger) Behinderung Zugang zu den Bildungsangeboten der regulären Erwachsenenbildung gewährt wird. Dies gestaltet sich aber oft schwierig, weil Institutionen oft nicht die Bedingungen erfüllen, die Menschen mit Behinderung bräuchten, wie z.B. rollstuhlgerechte Baulichkeiten. Die Erwachsenenbildner haben anfangs oft Befürchtungen bzgl. des Kontaktes der Teilnehmer mit und ohne Behinderung, aber auch bzgl. des eigenen Kontaktes mit Menschen mit (geistiger) Behinderung. Diese anfänglichen Kontaktängste können mit Hilfe der Behindertenhilfe abgebaut werden. Von großer Bedeutung ist, dass die Kursgestaltung nach den Lernzielen und –möglichkeiten der Teilnehmer ausgerichtet ist. Dies erfordert sowohl eine hohe Kompetenz des Erwachsenenbildners als

auch eine persönliche Unterstützung des Teilnehmers mit geistiger Behinderung vor, während und nach dem Kurs. Ob und wie die Unterstützung erfolgen soll, liegt in dem Ermessen des Teilnehmers (vgl. Schöler/Lindmeier/Ryffel/Skelton 2000, S.19). Brunner (2001) weist darauf hin, dass die Integration von Menschen mit geistiger Behinderung auf der einen Seite *„veränderte Rahmenbedingungen der allgemeinen Erwachsenenbildung wie integrative Seminare und Kurse, behindertengerechte Ausstattung, Schulungen der KursleiterInnen und StütztrainerInnen etc.“* (Brunner 2001, S. 7) verlangt. Auf der anderen Seite muss das Kursangebot auch auf die Zielgruppe angepasst werden (vgl. ebd.).

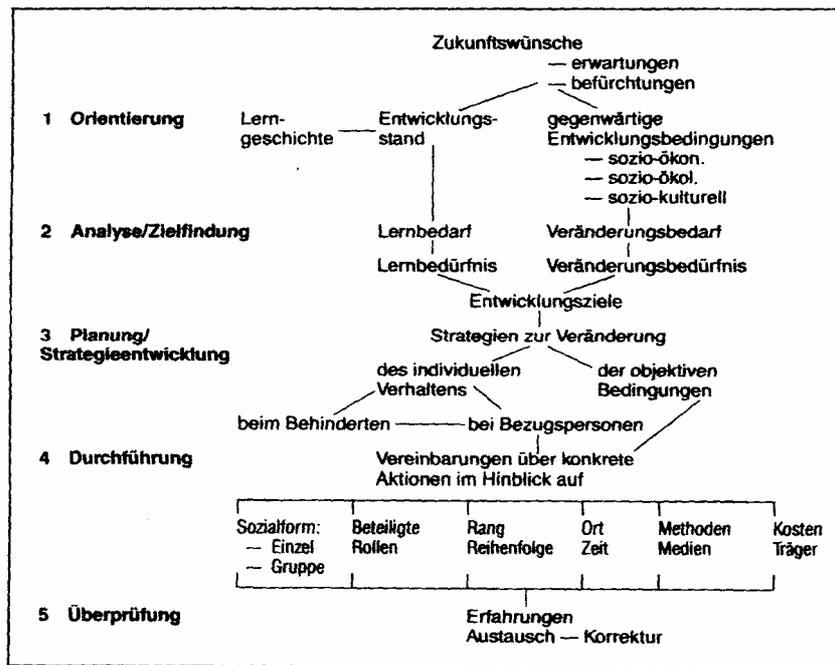
Lindmeier (2004) fordert, dass Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung in ihrem Leitbild Punkte enthalten, welche beschreiben, wie z.B. *„soziale, regionale und curriculare Defizite abgebaut werden könnten“* (Lindmeier 2004, S. 7). Lindmeier (2004) merkt an, dass kleine Erwachsenenbildungseinrichtungen nur wenig Kursangebote für Menschen mit Behinderung im Programm haben und diese thematisch sehr eingeschränkt sind. Die Gruppenzusammensetzung in den Kursen ist homogen, d.h. sie besteht ausschließlich aus Menschen mit Behinderung. Nach Lindmeier (2004) sollen Konzepte entwickelt werden, die die Arbeit mit *„einzelnen bildungsbenachteiligten Gruppen“* (ebd.) ermöglichen und Aspekte enthalten, die eine *„qualitativ hochwertige Arbeit“* (ebd.) ermöglichen, sowohl in gemischten als auch in homogenen Gruppen (vgl. ebd.).

Nach Brunner (2001) sollen Rahmenbedingungen geschaffen werden, damit die integrative Erwachsenenbildung auch als solche stattfinden kann. Eine Rahmenbedingung wäre, dass Institutionen, die integrative Erwachsenenbildung anbieten, an Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung angeknüpft werden sollen, wie z.B. an Volkshochschulen. Die Kursleitung muss von zwei Personen geführt werden. Es sollte ein Erwachsenenbildner mit und einer ohne Behinderung den Kurs leiten, um das integrative Modell *„durchgängig“* (Brunner 2001, S. 12) anzubieten. Wenn während des Kurses eine Assistenz vom Teilnehmer mit Behinderung gewünscht wird, so ist diese zur Verfügung zu stellen. Die Intensität der Assistenz bestimmt der Teilnehmer. Weiters ist es für alle Teilnehmer (mit oder ohne Behinderung) vorteilhaft, wenn kreative Lehrmethoden angewandt werden. Brunner (2001) postuliert, dass die Ausbildung der Erwachsenenbildner dahingehend stattfinden soll, Ängste im Um-

gang mit den Teilnehmern mit Behinderung abzubauen, Normalisierungsprinzipien näher zu bringen etc. Des Weiteren soll regelmäßig eine Qualitätssicherung durchgeführt werden. Brunner (2001) versteht darunter, dass alle Beteiligten, d.h. vom Geldgeber bis hin zu den Teilnehmern aufgefordert sind, für sich zu beantworten, was Qualität bedeutet, weil dies eine zielgruppenorientierte Arbeit gewährleistet (vgl. ebd.).

3.3.2 Systemische Erwachsenenbildung

In Anlehnung an Schwarte (1991) wird unter systemischer Erwachsenenbildung verstanden, dass die Lernprozesse von den Bedürfnissen der Erwachsenen mit geistiger Behinderung und deren „*primäre[m; N. Sch.] Bezugssystem*“ (Schwarte 1991, S. 30) ausgehen müssen. Dabei müssen „*psychosoziale und materielle Bedingungen*“ (ebd.) ebenso mitberücksichtigt werden, da diese die „*Entwicklungsmöglichkeiten bestimmen*“ (ebd.). Systemische Erwachsenenbildung heißt aber auch, dass das primäre Bezugssystem und jene „*Hilfsquellen*“ (ebd.) aktiv in den Lernprozess miteinbezogen werden. Auch Brunner (2001) hebt hervor, dass die Erwachsenenbildung mit dem Umfeld des Teilnehmers mit Behinderung mit der Erwachsenenbildungseinrichtung kooperieren muss, wenn das Bildungsangebot effektiv werden soll (vgl. Brunner 2001, S. 11). Lindmeier (2004) betont ebenfalls, dass es für die Planung von Erwachsenenbildungsangeboten notwendig ist, dass Menschen mit Behinderung und/oder deren Angehörige in den Planungsprozess miteinbezogen werden, weil diese am besten wissen, was individuell jeweils gebraucht wird und die gesellschaftliche Anforderung, denen Menschen mit Behinderung ausgesetzt sind, selber am besten einschätzen (vgl. Lindmeier 2004, S. 8). Die folgende Abbildung soll die systemische Lernorganisation nach Schwarte (1991) demonstrieren:



(Abbildung 1: „Systemische Lernorganisation“. In: SCHWARTE, N. (1991): Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. In: BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR GEISTIG BEHINDERTE e.V. (Hg.): Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung: Referate und Praxisberichte. 1. Auflage. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 30.)

Zusammenfassend sollen die Punkte eins bis fünf, d.h. von Orientierung bis Überprüfung erläutert werden.

1. Orientierung

In dieser Phase geht es um die Orientierung im Bezug auf die Zukunftsperspektiven, die Hoffnungen, Wünsche, etc. des Teilnehmers und dessen sozialen Bezugssystems. Wichtig ist, dass diese ständig überprüft werden und sich nicht auf ein einmaliges Orientieren beschränken (vgl. Schwarte 1991, S. 31).

2. Analyse und Zielfindung

Ob die Wünsche des Teilnehmers realistisch sind, ist an dem gegenwärtigen Entwicklungsstand einzuschätzen, was durch Befragungen und teilnehmende Beobachtung möglich ist. Schwarte (1991) merkt an, dass die Beobachtungen von Bezugspersonen ausschnitthaft sein können und es sich daher empfiehlt, „objektivierende und systematische Beobachtungsverfahren wie der P-A-C (Günzburg, 1981)“ (ebd.)

zur Analyse hinzuzuziehen. Unerlässlich sind dennoch die teilnehmende Beobachtung und die *„eingehende Erörterung der Beteiligten“* (ebd.).

3. Planung/Strategieentwicklung

Es wird dabei von allen Beteiligten überlegt, welche Lernstrategien, welcher Lernort etc. den Bedürfnissen des Teilnehmers am ehesten entspricht. Es werden dabei alle *„denkbaren formellen und informellen Kontakte und Ressourcen“* (ebd.) in die Planung miteinbezogen.

4. Durchführung

Der Erwachsenenbildner steht beratend für den Teilnehmer zur Verfügung, strukturiert Lernprozesse etc. Nach Schwarte (1991) ist es laut seinen eigenen Erfahrungen von großer Wichtigkeit, dass die Bezugspersonen, die in den Lernprozess involviert sind, nicht zu häufig wechseln (vgl. ebd.).

5. Überprüfung

Schwarte (1991) weist darauf hin, dass *„Erfahrungsaustausch und Korrektur des bisherigen Konzepts“* (ebd.) in allen Phasen wichtig sind, denn bei gründlicher Überprüfung *„lassen sich positive Veränderungen als Lernverstärker einsetzen und unerwünschte Fixierungen vermeiden“* (ebd.).

Schwarte (1991) merkt kritisch an, dass das Modell der systemischen Erwachsenenbildung als *„kompliziert und allzu aufwendig zu sein“* (ebd., S. 32) scheint und befürwortet dies folgendermaßen: *„Soweit der Aufwand sich darauf bezieht, Voraussetzungen, Ziele und Bedingungen einer auf selbstständiges Handeln bezogenen Erwachsenenbildung zu klären, scheint er uns gerechtfertigt“* (ebd.).

4 Die Kompetenzen des Erwachsenenbildners für Menschen mit geistiger Behinderung

Bevor auf die Kompetenzen des Erwachsenenbildners für Menschen mit geistiger Behinderung eingegangen wird, sollen kurz die Begriffe Profession, Professionalisierung, Professionalität in der Erwachsenenbildung gegeben werden, da der Erwerb von Kompetenzen nicht unabhängig von den aktuellen Diskussionen über Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung gesehen werden kann.

Als Profession werden Berufe bezeichnet, die verschiedene Merkmale aufweisen, wie *„hauptamtliche Erwerbstätigkeit, Mandat, Lizenz, Existenz eines eindeutigen Berufsbildes, eindeutige Regelung des Zugangs und der Qualifikationsanforderungen, soziales Prestige als Experte, Berufsverband als Interessenvertretung, planmäßige wissenschaftliche Berufsausbildung, Berufsethos“* (Kraft 2006, S. 5). Nach Kraft (2006) ist es kein Ziel mehr, die Erwachsenen- und Weiterbildung als Profession zu etablieren, da einige der Merkmale zur Definition eines Berufes von Tätigkeitsfeldern der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht erfüllt werden können (vgl. ebd.). Auch Schmidt-Lauff (2006) merkt kritisch an, dass ein *„grundlegendes Berufsverständnis als Resultat einer gefestigten Profession fehlt“* (Schmidt-Lauff, 2006, S. 156). Zudem löst sich laut Kraft (2006) das eben genannte Berufskonzept langsam auf. Dennoch können davon einige Kriterien für die Beschreibung von Professionalisierung herangezogen werden (vgl. Kraft 2006, S. 6).

Professionalisierung bedeutet nach Kraft (2006), dass unter Beachtung der Zielgruppe qualitativ gute Weiterbildungsangebote geschaffen werden und dass die Lernenden professionell unterstützt werden *„bei den Herausforderungen des lebenslangen Lernens“* (ebd., S. 8), wenn die *„Erwachsenenbildung/Weiterbildung ihre gesellschaftliche Funktion und ihre Aufgaben“* (ebd.) ernst nimmt. Nach Kraft (2006) sind dies Aufgaben, wie Persönlichkeitsbildung, das Bereitstellen von Angeboten zur Aneignung von berufsspezifischen Kompetenzen sowie zum Aufholen von nicht erworbenen Schulkenntnissen und –wissen und die Aufgabe der Demokratisierung, worunter verstanden wird: *„unter den Bedingungen von Internationalisierung und Globalisierung ist die Befähigung zur demokratischen Teilhabe an gesellschaftlichen Aufgaben eine zentrale Herausforderung“* (ebd.). Wenn man den Begriff „Professionalisie-

rung“ nach Schaub/Zenke (1997) definiert, so bedeutet dieser, dass ein Berufsbild, welches sich aus der Zuschreibung von Kompetenzen und Tätigkeiten sowie Ausbildungen zusammensetzt, entwickelt wird (vgl. Schaub/Zenke 1997, S. 275). Gieseke (1994) merkt an, dass unter Professionalisierung/Professionalität in der Erwachsenenbildung Mannigfaltiges verstanden werden kann. Allerdings wird darunter nicht mehr Verberuflichung gemeint, sondern der *„differenzierte[n; N. Sch.] Umgang mit interdisziplinäre[m; N. Sch.] Wissen in einem bestimmten Praxisfeld“* (Gieseke 1994, S. 372).

Professionalität nach Peters (1991) heißt, dass einerseits umfassendes Wissen, d.h. die Theorie, in konkreten Handlungssituationen angewandt werden kann und andererseits, dass umgekehrt in einzelnen Situationen die Fähigkeit vorhanden ist, diese Situation verallgemeinern zu können sowie diese zu reflektieren und in *„(theoretische) Erklärungsszusammenhänge einordnen bzw. diese gegebenenfalls revidieren zu können“* (Peters 1991, S. 26). Nach Wittpoth (2003) ist unter pädagogischer Professionalität zu verstehen, dass der Erwachsenenbildner über *„erziehungs- und sozialwissenschaftliches Wissen“* (Wittpoth 2003, S. 187) verfügt und nennt als Beispiele technisches Problemlösungswissen, analytisches Wissen und Deutungswissen. Dieses Wissen ist gekoppelt mit jener Kompetenz, die es dem Erwachsenenbildner ermöglicht, theoretisches Wissen in Zusammenhang mit der Praxis zu bringen. Die *„professionelle Kompetenz“* (ebd.) kommt dann zur Anwendung, wenn mit Menschen gearbeitet wird, die die komplexen Probleme weder allein noch im Alltag lösen können. Wittpoth (2003) nennt zudem, dass die Dienstleistung *„nicht rein privatwirtschaftlichen Charakter“* (ebd.) hat, sondern *„gesellschaftlich lizenziert [ist; N. Sch.] und [...] gegenüber Klienten erbracht [wird; N. Sch.], deren Betreuung der Professionelle im Sinne eines `gesellschaftlichen Mandats` übernimmt“* (ebd.). Nach Wittpoth (2003) vermittelt der Erwachsenenpädagoge in seiner professionellen Tätigkeit zwischen dem individuellen Interesse des Teilnehmers und zwischen allgemeinen Interessen (vgl. ebd.). D.h. es werden in der Erwachsenenbildung individuelle Bedürfnisse im Zusammenhang mit gesellschaftlich relevanten Interessen bearbeitet.

Um dieses Kapitel abzurunden, soll kurz auf Fuchs-Brüninghoffs (2001) Äußerungen zu Professionalisierung eingegangen werden. Der Autor schreibt, dass sich Kursteilnehmer deshalb auf einen Bildungsprozess einlassen, weil sie der *„kompetenten*

Leistung des Professionellen“ (Fuchs-Brüninghoff 2001, S. 261) vertrauen. Gewährleistet wird dies einerseits durch die „*professionelle Haltung des Einzelnen (verbindliches Engagement für die Klienten und Offenheit gegenüber Kontrollkriterien) und die kollegiale Selbstkontrolle (Standards der Berufsausübung, berufsethische Prinzipien etc.)*“ (ebd.). Nach Fuchs-Brüninghoff (2001) kann Professionalität in der Erwachsenenbildung jedoch nicht losgelöst von der Qualität der Organisation gesehen werden. Professionalität wurde oftmals nur auf das pädagogische Handeln der Erwachsenenbildner beschränkt. Wenn die Erwachsenenbildung ihren gesamtgesellschaftlichen Status sichern möchte, dann ist laut Fuchs-Brüninghoff (2001) „*professionelles Handeln auf den Ebenen Planung und Organisation von Bildung, aber auch auf der Ebene Leitung einer Bildungseinrichtung erforderlich*“ (ebd., S. 262). An dieser Stelle soll auf Lindmeier (2004) verwiesen werden. Der Autor beschäftigte sich in seinem Artikel „Qualitätsmanagement in der Erwachsenenbildung mit behinderten Menschen“ mit der Bestimmung von Qualitätsstandards in der Erwachsenenbildung. Dabei wird auf die Qualitätsbereiche „*Programmqualität, pädagogische Qualität, Einrichtungsqualität*“ und „*Erfolgsqualität*“ (Lindmeier 2004, S. 3) eingegangen. D.h. die Verknüpfung von professionellem Handeln auf verschiedenen Ebenen wird auch hier sichtbar. Um den Rahmen dieser Diplomarbeit nicht zu sprengen, wird auf Ausführungen in Bezug auf das Qualitätsmanagement verzichtet.

4.1 Kompetenzen als Basis für professionelles Handeln

Um in der Erwachsenenbildung pädagogisch und professionell handeln zu können, bedarf es nach Gruber (o.A.) spezifischer Kompetenzen. Der Erwerb dieser soll es dem Erwachsenenbildner ermöglichen, seine Professionalität zu definieren. Auch Gruber (o.A.) stellt sich die Frage, welche Kompetenzen dazu nötig sind. Als Denkanstoß nennt Gruber (o.A.) das Managen, Konzipieren, Beraten, Lehren und Lernen als Oberbegriffe. Darin eingebettet soll Wissen um Bildungstheorie, Menschen – und Gesellschaftsbild und die Fähigkeit zur Reflexion vorhanden sein. Gruber (o.A.) betont, dass diese Kompetenzen nicht als eine Definition gesehen werden können. Die Diskussion um die erforderlichen Kompetenzen ist nicht abgeschlossen, sondern muss als Prozess verstanden werden (vgl. Gruber o.A., o.S.).

Auch Bücheler (2001) stellt sich die Frage, was Professionalität in der Erwachsenenbildung eigentlich bedeutet und weist darauf hin, dass dies eine schwierig zu beantwortende Frage ist, weil das Berufsfeld des Erwachsenenbildners nicht klar ist. Erwachsenenbildner können in verschiedenen Feldern tätig sein, wie z.B. als Leiter von Bildungseinrichtungen, als pädagogische Mitarbeiter, die v.a. Aufgaben wie Programmplanung etc. zu erfüllen haben, oder sie arbeiten als Kursleiter. Je nachdem, in welchem Berufsfeld nun gearbeitet wird, sind unterschiedliche Kompetenzen erforderlich, die die Professionalität ausmachen (vgl. Bücheler 2001, S. 17). Die nachfolgenden Absätze widmen sich den verschiedenen Sichtweisen von Autoren, die sich mit den Kompetenzen des Erwachsenenbildners für Menschen mit geistiger Behinderung auseinandersetzen und damit professionelles Handeln in der Praxis möglich machen.

Der Erwachsenenbildner für Menschen mit geistiger Behinderung benötigt nach Bücheler (2004) hohe erwachsenenbildnerische Kompetenzen. Bildungsarbeit wird oft mit dem „klassischen Lehrerberuf verknüpft“ (Bücheler 2004, S. 5). Dem ist zu entgegen, dass nicht jede Lehrperson, die in der Schule unterrichtet, automatisch mit Erwachsenen arbeiten kann (vgl. ebd.). Baumgart (1985) betont, dass sich die Methoden und der Unterrichtsvorgang unbedingt an die der Erwachsenenbildungsarbeit anlehnen müssen (vgl. Baumgart 1985, S. 100). Baumgart (1991) sieht die Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung als Möglichkeit, die Teilnehmer darin zu unterstützen, um „*ihr Bild von der Welt zu vertiefen und zu erweitern, es im Laufe des Lebens immer wieder umzustrukturieren und in sich stimmiger zu machen*“ (Baumgart 1991, S. 36). Sie sieht die Aufgabe des Erwachsenenbildners in der Wissensvermittlung, in der Unterstützung beim Knüpfen von Beziehungen und dem Schaffen von Strukturen sowie in der Hilfestellung, diese folglich in der „*persönlichen Lebensgestaltung umzusetzen*“ (ebd., S. 37). An dieser Stelle kann eine Verbindung zu Krafts (2006) Erläuterung von Professionalisierung hergestellt werden, da in diesem Zusammenhang als erwachsenenbildnerische Aufgabe u.a. auch gefordert wird, dass die Kursteilnehmer in ihrem Lernprozess professionell unterstützt werden müssen (vgl. Kraft 2006, S. 8).

Baumgart (1991) sieht die „*pädagogische Qualifikation*“ (Baumgart 1991, S. 41) als wichtiges Merkmal der Erwachsenenbildung. Die Erwachsenenbildner müssen Men-

schen mit geistiger Behinderung beim Lernen unterstützen, daher ist es notwendig, dass sie Kenntnisse über die Behinderungen und Schädigungen haben und müssen sich in die Teilnehmer einfühlen können. Der Erwachsenenbildner muss aber auch Kenntnisse über die Erwachsenenbildung besitzen (vgl. ebd.). Lindmeier (2004) merkt an, dass v.a. die nebenberuflichen Erwachsenenbildner oft keine ausreichenden Qualifikationen haben, die sowohl die Erwachsenenbildung als auch die Behindertenpädagogik betreffen (vgl. Lindmeier 2004, S. 11). Baumgart (1991) sieht es als gute Ausgangsposition, um einen Kurs erfolgreich zu absolvieren, wenn das Team interdisziplinär zusammenarbeitet, d.h. wenn Sozialpädagogen, Sonderpädagogen und Erwachsenenbildner an der Gestaltung eines Kurses beteiligt sind. Wenn es der Inhalt des Kurses erfordert, so kann es hilfreich sein, Fachleute aus bestimmten Bereichen hinzuzuziehen, wie z.B. Künstler etc. (vgl. Baumgart 1991, S. 41). Es wird hier deutlich, dass professionelles Handeln umfassendes Wissen erfordert (vgl. Wittpoth 2003, S. 187). Im weiteren Sinne kann daher Professionalität auch dann gewährleistet sein, wenn der Erwachsenenbildner andere Personen bzw. Disziplinen in den Unterricht miteinbezieht, um Theorie und Praxis bestmöglich miteinander zu verbinden.

Nach Baumgart (1985) ist der Kurserfolg sehr stark vom Engagement und dem erwachsenenbildungsgemäßen Unterricht des Erwachsenenbildners abhängig. Allerdings reicht dies nach Baumgart (1985) nicht aus, um einen erfolgreichen Kurs durchführen zu können. Für den Lernerfolg ist auch die fachliche Kompetenz des Erwachsenenbildners von großer Bedeutung (vgl. Baumgart 1985, S. 110).

4.2 Grundlegende Prinzipien für das Handeln in der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung

Nach Carroll (1998) ist die Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung unverzichtbar. Sie erfordert allerdings eine genaue Planung und „*qualifizierte Vorgangsweisen*“ (Carroll 1998, S. 292). Folgende fünf Punkte werden zusammengefasst:

1. In Anlehnung an das Normalisierungsprinzip betont Carroll (1998), dass die Erwachsenenbildung eine wichtige Voraussetzung ist, um am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.
2. So verschieden wie die Bedürfnisse der Adressaten müssen auch die Inhalte der Bildungsangebote sein.
3. Die Erwachsenenbildner haben sich in der Methodik und Didaktik an die Grundprinzipien der allgemeinen Erwachsenenbildung zu orientieren, die wie folgt lauten: *„Freiwilligkeit, Mitbestimmung, Individualisierung, zeitliche Kontinuität und Partnerschaft“* (ebd.). Auch Bücheler (2004) weist darauf hin, dass Lernsituationen, die im Zusammenhang mit Erwachsenen mit geistiger Behinderung stehen, an den Prinzipien der allgemeinen Erwachsenenbildung orientiert sein müssen, wobei dem Prinzip der Freiwilligkeit besondere Bedeutung zukommt (vgl. Bücheler 2004, S. 5).
4. Carroll (1998) betont des Weiteren die unverzichtbare Kooperation zwischen den *„erwachsenen- und sonderpädagogischen Einrichtungen“* (Carroll 1998, S 292), wobei auch die Rahmenbedingungen zu berücksichtigen sind.
5. *„Integrative Bildungsangebote und spezifische Maßnahmen für eine bestimmte Personengruppe stehen nicht im Widerspruch zueinander“* (ebd., S. 293). Carroll (1998) spricht davon, dass Integration *„kein Selbstzweck“* (ebd.) ist, sondern es muss dabei gefragt werden, inwiefern Menschen mit geistiger Behinderung in Bildungsmaßnahmen akzeptiert werden (vgl. ebd.).

Die methodisch-didaktischen Grundsätze sind nach Meyer-Jungclaussen (1985) *„Freiwilligkeit-Wahlmöglichkeit-Mitbestimmung, Lernsituation als Lebenssituation, Lernen durch Handeln, partnerschaftliche Beziehung, Individualisierung“* und *„Kontinuität und Zeitstruktur“* (Meyer-Jungclaussen 1985, S. 88 f.) und haben eine wichtige Bedeutung in der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Auf diese eben genannten Punkte soll im Folgenden eingegangen werden:

1. Freiwilligkeit-Wahlmöglichkeit-Mitbestimmung

Freiwilligkeit, Wahlmöglichkeit und Mitbestimmung sind Charakteristika eines jeden Erwachsenenbildungsangebots und müssen daher auch für Teilnehmer mit geistiger Behinderung gelten. Damit sie sich auch an der Planung und an der Durchführung der Bildungsangebote beteiligen können, müssen dementsprechende Hilfestellungen

bereitgestellt werden (vgl. ebd., S. 88). Carroll (1998) betont, dass es für keinen Erwachsenen die Verpflichtung gibt, sich weiterzubilden, denn es sind persönliche Motive, die einen Erwachsenen zur Teilnahme an einem Bildungsangebot bewegen (Carroll 1998, S. 303). Nach Carroll (1998) muss die Mitbestimmung des Teilnehmers mit geistiger Behinderung sowohl im makrodidaktischen als auch im mikrodidaktischen Bereich erfolgen. Der makrodidaktische Bereich betrifft die Mitbestimmung durch die Teilnehmer, die Themenauswahl, die Ortswahl und die Frage der Zeit. Geht es um die Mitbestimmung über den Inhalt, um die Lernziele und um die Methodik, so fällt dies in den mikrodidaktischen Bereich. Die Aufgabe des Erwachsenenbildners besteht nun darin, die Bedürfnisse der Teilnehmer wahrzunehmen und ihnen - wie auch Meyer-Jungclaussen (1985) schon erwähnt hat - adäquate Hilfen anbieten, um die Mitbestimmung zu gewährleisten (vgl. Carroll 1998, S. 304; vgl. Meyer-Jungclaussen 1985, S. 88).

2. Lernsituation als Lebenssituation

Bildungsangebote haben ihren Ausgangspunkt in der Lebenssituation der Teilnehmer. Carroll (1998) und Meyer-Jungclaussen (1985) betonen, dass die Erwachsenenbildung „*keine isolierte Lernstätte*“ (Carroll 1998, S. 305; vgl. Meyer-Jungclaussen 1985, S. 88) ist. Die Teilnehmer sollen die Möglichkeit haben, ihre „*Bedürfnisse und Erfahrungen zum Ausdruck bringen*“ (Carroll 1998, S. 305) zu können. Um die Lebenssituation mit dem didaktischen Aspekt miteinander verbinden zu können, benötigt der Erwachsenenbildner Wissen über die individuellen Lebenssituationen der Teilnehmer mit geistiger Behinderung. Wird die didaktische Situation und die Lebenssituation erfolgreich zu einer Einheit verknüpft, wird der „*Bildungsprozeß zu einem Lebensprozeß*“ (ebd.).

3. Lernen durch Handeln

Wird das Lernen mit konkretem Handeln verbunden und in der Realität umgesetzt, dann wird der Bildungsprozess zu „*einem wichtigen sozialen Erfahrungsraum und zu einer persönlichen `Begegnungsstätte`*“ (ebd.). Auch Meyer-Jungclaussen (1985) hebt hervor, dass „*handelndes Lernen*“ (Meyer-Jungclaussen 1985, S. 89) den Bedürfnissen der Teilnehmer entspricht, da dadurch auch „*soziale Integration*“ (ebd.) ermöglicht wird. Bücheler (2001) betont, dass ein Lernen, welches handlungsorien-

tiert und ganzheitlich vollzogen wird, für „*lernungewohnte Teilnehmer*“ (Bücheler 2001, S. 20) von Vorteil ist.

4. Partnerschaftliche Beziehung

Erwachsenenbildner und die Teilnehmer mit geistiger Behinderung sind gleichberechtigte Partner. Nach Meyer-Jungclaussen (1985) ist Bildung immer ein „*soziales Miteinander*“ (Meyer-Jungclaussen 1985, S. 89). Carroll (1998) hebt hervor, dass es nur dann möglich ist, den Teilnehmer mit geistiger Behinderung als gleichberechtigten Partner zu sehen, wenn der Erwachsenenbildner diese „*bedingungsfrei in seinem/ihrem `Sosein` zu akzeptieren und als eigenständige erwachsene Persönlichkeit anzuerkennen*“ (Carroll 1998, S. 306) im Stande ist. Um eine partnerschaftliche Beziehung gewährleisten zu können, muss der Erwachsenenbildner die „*Möglichkeiten (z.B. durch Fortbildung, Supervision) erhalten und die persönliche Bereitschaft einbringen, eigene Verhaltens- und Kommunikationsmuster zu hinterfragen bzw. in Frage stellen zu lassen*“ (ebd., S. 307). Nach Carroll (1998) ist es ein wesentliches Merkmal eines kompetenten Erwachsenenbildners, wenn dieser ein „*großes Maß an Sensibilität im kommunikativen Geschehen und eine hohe meta-kommunikative Kompetenz*“ (ebd.) besitzt.

5. Individualisierung

In der Erwachsenenbildung findet man immer eine heterogene Gruppe vor, mit Teilnehmern, die unterschiedliche Zielsetzungen und Bedürfnisse haben. Es ist die Aufgabe des Erwachsenenbildners, die Inhalte, die Methoden und die Ziele anhand der Teilnehmer zu definieren, d.h. teilnehmerorientiert vorzugehen. Nach Carroll (1998) ist es nicht sinnvoll, „*homogene Lerngruppen anzustreben*“ (ebd., S. 305). Dies würde dem Normalisierungsprinzip widersprechen. Um den Bedürfnissen und Zielen aller Teilnehmer nachzukommen, muss der Erwachsenenbildner methodisch und didaktisch kompetent sein, aber es müssen auch dementsprechende Rahmenbedingungen geschaffen werden. Carroll (1998) nennt als Beispiel, dass zwei Erwachsenenbildner pro Bildungsangebot oder „*individuelle Helfer*“ (ebd., S. 305) zum Einsatz kommen (vgl. ebd., S. 305 f.). Lindmeier (2001) fordert ebenfalls, dass eine persönliche Assistenz zur Verfügung gestellt werden muss, wenn Menschen mit geistiger Behinderung an Kursen teilhaben, bzw. müssen zwei Erwachsenenbildner den Kurs leiten (vgl. Lindmeier 2001, S. 7 f.).

6. Kontinuität und Zeitstruktur

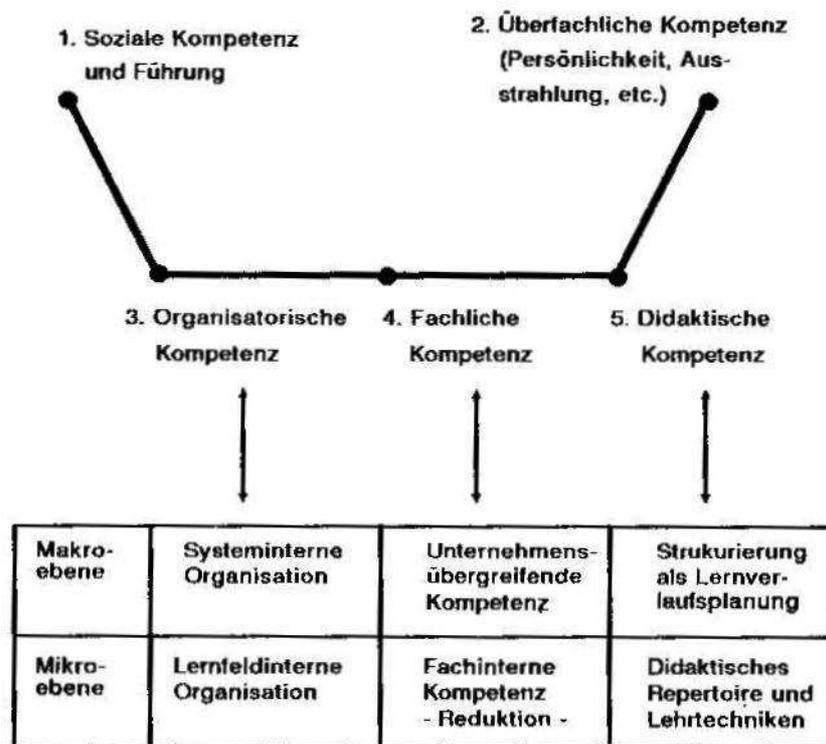
Bildungsangebote sollen nach Carroll (1998) kontinuierlich stattfinden. Bestimmte Wochentage können diese zeitliche Kontinuität sicherstellen. Auch die Zeiteinteilung innerhalb des Kurses ist von Bedeutung. Es soll nicht darum gehen, möglichst schnell Lernziele zu erreichen, sondern es muss Platz geschaffen werden, um zu kommunizieren und es muss der individuelle Lernstand der einzelnen Teilnehmer berücksichtigt werden (vgl. Carroll 1998, S. 306). Meyer-Jungclaussen (1985) merkt kritisch an, dass die zeitliche Kontinuität durch „*organisatorische Bedingungen*“ (Meyer-Jungclaussen 1985, S. 89) erschwert ist.

Abschließende Bemerkungen zu den methodisch-didaktischen Grundsätzen: Hier ist Lindmeier (2003) zu zitieren, der anmerkt, dass die „*didaktische Aufbereitung*“ (Lindmeier 2003, S. 20) von vielen Faktoren abhängt, und zwar „*vom Kursthema, dem Leistungsstand, der Art der Beeinträchtigung und der Bildungsmotivation der Teilnehmer/innen*“ (ebd.). Wenn mit Menschen mit geistiger Behinderung gearbeitet wird, ist davon auszugehen, dass auf eine heterogene Gruppe gestoßen wird. Manche Teilnehmer können laut Lindmeier (2003) zusätzliche Schwierigkeiten in Bezug auf die Motorik, das Sehen und das Hören haben. Des Weiteren kann hinzukommen, dass einzelne Teilnehmer nicht lesen und schreiben können. Daher streicht Lindmeier (2003) hervor, dass die didaktische Aufbereitung so erfolgt, „*dass auf diese Ausgangslage eingegangen werden kann*“ (ebd.).

4.3 Die „Kompetenzwanne“ nach Döring

Bevor auf die „spezifischen“ Kompetenzen eines Erwachsenenbildners für Menschen mit geistiger Behinderung eingegangen wird, wird die „*Kompetenzwanne*“ (Döring 1991, S. 62) nach Döring (1991) beschrieben, da in diesem Modell „*das Lernen, das Verstehen und Begreifen, das Üben und Wiederholen, das Lernklima, das soziale Miteinander usw. im Vordergrund bzw. im Mittelpunkt*“ (ebd., S. 75) steht. Wie an anderen Stellen schon des Öfteren zitiert, ist das partnerschaftliche Miteinander und das Verstehen des jeweils Anderen ein bedeutender Faktor in der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Das Modell wurde von Döring (1991) im Zusammenhang mit der betrieblichen Bildung entworfen, jedoch ist es nach Sa-

gebiel (1993) möglich, dieses auf andere Gebiete der Weiterbildung zu übertragen, „da das Konzept der Kompetenzwanne Gültigkeit für alle Lehrsituationen mit Erwachsenen beansprucht“ (Sagebiel 1993, S. 290).



(Abbildung 2: „Kompetenzwanne“ des Dozenten/Trainers/Ausbilders“. In: DÖRING, K. W. (1991): Praxis der Weiterbildung: Analysen – Reflexionen - Konzepte. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 63)

Döring (1991) entwickelte die Kompetenzwanne anhand der Darstellung von Kompetenz nach Ziep. Im Folgenden sollen die einzelnen Kompetenzbereiche erläutert werden.

1. Soziale Kompetenz und Führung

a) Sozio - emotionale Sensibilität, Kenntnisse und Fertigkeiten

Nach Döring (1991) braucht jeder Erwachsenenbildner eine „sozial-emotionale Sensibilität“ (Döring 1991, S. 66). Darunter wird verstanden, dass dieser Kenntnisse um die sozial-emotionalen Grundlagen des Lernens haben muss, v.a. die von Erwach-

senen „(statusbezogene Ängste)“ (ebd.) sowie Fähigkeiten wie „Empathie (=Mitfühlen/Sichhineinversetzen können), Perzeption (soziale Wahrnehmungsfähigkeit), Ermutigung/Bekräftigung, Fähigkeit, sozial behutsam zu integrieren und auszugleichen)“ (ebd.) besitzen.

b) Konflikt- und Problemlösungskompetenz

Wenn Konflikte und Probleme in der Lerngruppe auftreten, so soll der Erwachsenenbildner diese nicht selbst lösen, sondern zur Lösung eines Problems muss die ganze Lerngruppe miteinbezogen werden. Um Konflikten vorzubeugen und um eine positive Lernatmosphäre aufrechtzuerhalten, empfiehlt Döring (1991), die regelmäßige Verwendung von „Stimmungsbarometern“ (ebd.), Gespräche und das Visualisieren von Stimmungen (vgl. ebd., S. 66 f.). Thomann (2002) schreibt, dass der erste Konflikt in der Kursgruppe sowie dessen Bewältigung das weitere Zusammenarbeiten zwischen dem Erwachsenenbildner und den Teilnehmern maßgeblich beeinflusst. Dies hätte nach Thomann (2002) „`kulturbildenden` Charakter“ (Thomann 2002, S. 155).

c) Fähigkeit zu Kooperation und Partnerschaft

Ein autoritäres Auftreten des Erwachsenenbildners hemmt nach Döring (1991) den Lernprozess. Ein partnerschaftlicher Umgang ruft auch bei den erwachsenen Teilnehmern ein partnerschaftliches Verhalten hervor, was dazu führt, dass die Teilnehmer untereinander unterstützen und nach einer positiven sozialen Atmosphäre streben (vgl. Döring, S. 67).

d) Führungswissen und Führungskompetenz

Ein verantwortliches Führungsverhalten braucht seitens des Erwachsenenbildners besondere soziale Kompetenzen. Im Zusammenhang mit Führungskompetenz sind diese: ein partnerschaftlicher Umgang mit den Teilnehmern, die „Reversibilität“ (= im sozialen Miteinander umkehrbares Verhalten)“ (ebd., S. 68), das Ermöglichen von Erfolgserlebnissen, Erhöhung der Frustrationstoleranz, das Zeigen von „Engagement, Wertschätzung/Wärme, Mäßige Lenkung, Nähe, Interesse und Unterstützung“ (ebd.).

2. Überfachliche Kompetenz (Persönlichkeit/Ausstrahlung etc.)

a) Authentizität und Charisma

Unechtheit und Falschheit werden von Erwachsenen sensibel aufgenommen und lösen eine dementsprechende Reaktion aus, da sich das Misstrauen sowohl auf den Lernfortschritt als auch auf fachliche Ausführungen des Erwachsenenbildners überträgt. „[...] `Charisma` oder `Ausstrahlung` [...] ist an die Voraussetzung von *Authentizität geknüpft*“ (ebd., S. 69).

b) Intellektuelle Lebendigkeit und Vielseitigkeit

Der Erwachsenenbildner muss auf vielfältige Weise intellektuell ansprechbar sein und diesbezüglich auch anregend wirken. Dafür ist die „*intellektuelle Lebendigkeit und Vielseitigkeit*“ (ebd.) Voraussetzung. Peters (1991) schreibt, dass Erwachsenenbildner umfangreiches Wissen aus verschiedenen Bereichen besitzen müssen, damit professionelles Handeln möglich wird (vgl. Peters 1991, S. 28).

c) Geistig-seelische Energie und Frische

Damit die Teilnehmer Bereitschaft zu Lernen zeigen und das vom Erwachsenenbildner zu bearbeitende Thema auch annehmen, ist laut die Döring (1991) die Ausstrahlung von „*geistig-seelische[r; N. Sch.] Energie und Frische*“ (ebd.) eine Notwendigkeit. Ein energiegeladener Erwachsenenbildner beugt zudem einer langweiligen Lernstimmung vor (vgl. Döring 1991, S. 69).

d) Humor

Durch Humor des Erwachsenenbildners kann ein positives und entspanntes Lernklima hergestellt werden. Döring (1991) betont, dass nicht jeder Erwachsenenbildner mit viel Humor „ausgestattet“ sein kann, daher sollen nach Döring (1991) weniger humorvolle Erwachsenenbildner sich z.B. mittels Verwendung von Medien (witzige Videoclips) helfen (vgl. ebd., S. 70).

3. Organisatorische Kompetenz

Die Abbildung der Kompetenzwanne weist darauf hin, dass „*sich die Organisation in der Makroebene*“ (ebd.) auf die Entstehung einer zweckvollen Lernbedingung be-

zieht. Es sind dabei äußere Rahmenbedingungen gemeint, wie z.B. Räumlichkeiten, Materialien etc. um nur einige zu nennen. Nach Döring (1991) können sich die Erwachsenenbildner meist in der Makroebene auf die Bildungsinstitution stützen, allerdings muss der Erwachsenenbildner diese Rahmenbedingungen im Voraus mitdenken, da diesem letztendlich die Verantwortung für mögliche auftretende Probleme übertragen wird (vgl. ebd.). Auf der Mikroebene muss der Erwachsenenbildner die Kompetenz aufweisen, alle jene, die im Lernprozess beteiligt sind, durch „*organisatorische Maßnahmen abzustützen und angemessene Abläufe sicherzustellen*“ (ebd., S. 71). Dies ist z.B. die „*allgemeine Lernorganisation*“ (ebd.) die „*spezifische Organisation im Bereich des Lehr- und Sozialformen-Repertoires*“ (ebd.) und die „*spezifische Organisation um Bereich der didaktischen Medien*“ (ebd.).

4. Fachliche Kompetenz

a) Unternehmensübergreifende Kenntnisse

Döring (1991) erläutert diesen Punkt nicht näher. Anhand der folgenden Ausführungen und aufgrund der Tatsache, dass Döring (1991) das Modell zur betrieblichen Weiterbildung entworfen hat, könnte nach Ansicht der Autorin dieser Diplomarbeit vermutet werden, dass der Erwachsenenbildner nach Döring (1991) Kenntnisse über jenen Betrieb haben sollte, in der dieser Weiterbildung anbietet.

b) Fachinternes Wissen und Fertigkeiten

Unternehmensübergreifende Kenntnisse und fachinternes Wissen und Fertigkeiten sind erforderlich. Jedoch sind diese Kenntnisse nicht in den zu vermittelnden Stoff einzubringen (vgl. ebd.).

c) Theoretische Kompetenz und Reflexionsvermögen

Nach Döring (1991) ist es bedeutsam, dass die Praxis theoretisch belegt wird und die Theorie praktisch dargestellt wird, und er formuliert, dass es „*nichts Praktischeres als eine solide reflektierte Theorieorientierung*“ (ebd., S. 72) gibt. Thomann (2002) bezieht sich auf die Reflexionsfähigkeit des Erwachsenenbildners im Hinblick auf seine eigene Person. Soll erfolgreiche Reflexionsarbeit geleistet werden, so sind eine distanzierte Sicht auf die eigene Tätigkeit, selbstkritisches Denken sowie Motivation und

Freude an einer Veränderung unerlässliche Voraussetzungen (vgl. Thomann 2002, S. 35).

d) Allgemeines Hintergrundwissen

Ein vielseitiges Hintergrundwissen ist im Hinblick auf die Fachkompetenz des Erwachsenenbildners sehr bedeutend, da erwachsene Kursteilnehmer laut Döring (1991) die Lernangebote in Bezug auf die Praxis erfahren möchten, und ähnliche Bereiche sollen anhand von Bildern, etc. erwähnt werden. Erwachsene Kursteilnehmer erachten es als wichtig, dass die Lernangebote zudem durch „*gesellschaftspolitische, historische, technische, kulturelle Trends und Entwicklungen*“ (Döring 1991, S. 72) ergänzt werden. Auch Peters (1991) betont, dass umfangreiches Fach- oder Themenwissen vorhanden sein muss (Peters 1991, S. 28).

5. Didaktische Kompetenz

a) Strukturierung als Lernverlaufsplanung

Döring (1991) hebt hervor, dass der Erwachsenenbildner den Lernprozess gut vorbereiten und strukturieren muss, um den Lernprozess positiv voranzutreiben und um den Kursteilnehmern das Entfalten ihrer Lerntätigkeit zu ermöglichen. Um dies zu gewährleisten, muss der Erwachsenenbildner didaktisch kompetent sein, wobei v.a. das „*Methoden- bzw. Lehr- und Sozialformenrepertoire und das Medienrepertoire*“ (Döring 1991, S. 73) des Erwachsenenbildners zentral sind.

b) Didaktisches Repertoire und Lehrtechniken

Döring (1991) erläutert die didaktische Kompetenz nach folgenden drei Unterteilungen:

1b) Methoden- oder Lehr- und Sozialformenrepertoire

Es geht dabei um die diversen Gruppierungen der Teilnehmer. Döring unterscheidet zwischen den „*Lehr- und Sozialformen zur inneren Differenzierung*“ (ebd.), den „*Lehr- und Sozialformen in der undifferenzierten Großgruppe*“ (ebd.) und zwischen den „*Mischformen*“ (ebd.).

2b) Medienrepertoire

Darunter werden alle Unterrichtsmittel verstanden, wie z.B. Bücher, Gegenstände, audio-visuelle Medien (ebd.).

3b) Lerntätigkeitstheorie

Unter Lerntätigkeitstheorie wird verstanden, dass es sich hierbei um didaktische Verhaltensweisen handelt, über die der Erwachsenenbildner verfügen sollte, um eine angenehme Lernatmosphäre herstellen zu können sowie um die Kursteilnehmer zum Lernen zu motivieren. Döring (1991) nennt als Lerntechniken einen „verständliche[n; N. Sch.] Ausdruck“, „motivierende Verhaltensweisen“ und „sozial-emo-tional-klimatische Verhaltensweisen“ (ebd.).

c) Kommunikative Verhaltensweisen

Kommunikative Fähigkeiten beinhalten neben dem sprachlichen Ausdruck auch noch die Fähigkeit des Erwachsenenbildners zum „aktivem Zuhören“ (ebd.), „zum kommunikationsgerechten Einsatz von Körpersprache“, „zum richtigen Einsatz von Schriftsprache und anderen Kommunikationsträgern (= technische Medien)“ (ebd.) sowie das Aneignen von methodischem Wissen als auch die Beratung der Kursteilnehmer (vgl. ebd.). Thomann (2002) ist der Ansicht, dass das Zuhören die bedeutendste kommunikative Kompetenz ist, da ohne einführendes und aktives Zuhören kein erfolgreiches Gespräch geführt werden kann (vgl. Thomann 2002, S. 235).

Abschließend zur Erläuterung der Kompetenzwanne und einleitend in das folgende Kapitel soll nochmals kurz erwähnt werden, wie in dieser Arbeit der Begriff Kompetenz definiert wird. Unter Kompetenz wird das „Handlungsvermögen der Person“ (Arnold 2001, S. 176) verstanden. Der Begriff ist „subjektorientiert“ (ebd.) und es wird darunter nicht nur fachliches Wissen verstanden, sondern es fallen unter diesen Begriff auch „außerfachliche bzw. überfachliche Fähigkeiten, die häufig mit Begriffen wie Methodenk. (Know how to know), Sozialk., Personalk. oder auch Schlüsselqualifikationen umschrieben werden“ (ebd.).

4.4 Die Kompetenzbereiche

In Anlehnung an Siebert (2004) sind die folgenden Kompetenzbereiche aus der allgemeinen Erwachsenenbildung entnommen. Hauptsächlich gestützt auf die Literatur der Autoren Bücheler (2004), Baumgart (1985, 1991), Theunissen (2003) und Grill (2005) sind die folgenden Kompetenzbereiche nach Siebert (2004) im Hinblick auf das Handlungsvermögen des Erwachsenenbildners in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung erweitert worden. Diese Kompetenzbereiche stellen die Grundlage für den Leitfaden der Interviews dar. In Bezugnahme auf Vonken (2005) soll kritisch angemerkt werden, dass mittlerweile der Begriff „Kompetenz“ auf viele Bereiche ausgeweitet wird, wie z.B. „Veränderungskompetenz“ etc.. Es stellt sich daher die Frage, über welche der vielen und sich ständig vermehrenden Kompetenzen ein Erwachsenenbildner verfügen sollte, um als kompetent bezeichnet werden zu können (vgl. Vonken 2005, S. 54 f.). Dem kann entgegnet werden, dass nach Grampp (1999), in bestimmten Lebensbereichen gewisse Anforderungen an eine Person gestellt werden. Diese müssen adäquat erfüllt werden (vgl. Grampp 1999, o.S.). Die Autorin dieser Arbeit erachtet folgende Kompetenzen als wesentlich, um die Anforderungen, die sich an den Erwachsenenbildner für Menschen mit geistiger Behinderung stellen, zu bewältigen (vgl. auch Bücheler 2004).

4.4.1 Fachkompetenz

Erwachsenenbildner brauchen ein fundiertes Wissen über die Bereiche, über die sie lehren, wenn keine unreflektierten Meinungen weitertransportiert werden sollen. Dies erfordert vom Erwachsenenbildner stets das Wissen über den aktuellen Wissenschaftsstand und eine kritische Reflexion dessen (vgl. Faulstich/Zeuner 2006, S. 21).

Die fachdidaktische Kompetenz des Erwachsenenbildners umfasst nach Siebert (2004) Kenntnisse über den aktuellen Stand des zu unterrichtenden Fachs sowie die Fähigkeit die Theorie mit der Praxis zu verknüpfen (vgl. Siebert 2004, S 13). Knowles (1991) äußert sich in einem Artikel zu dem Theorie- und Praxisproblem folgendermaßen: *„...the problem is not one of the relationship between theory and practice as initially formulated but it is much more complex than that. It is about the relationship*

of knowledge how and knowledge that to a field of practice[...]” (Knowles 1991, S. 42 f.). Weitere Punkte sind die Reduktion der „*fachlichen Komplexität*“ (Siebert 2004, S. 13) und die Strukturierung von Lerninhalten. Das bedeutet, dass die schwierigen Lerninhalte systematisch von leichteren ausgehend aufgebaut werden. Siebert (2004) betont auch, dass die Lerninhalte einer Begründung bedürfen (vgl. ebd.).

Nun stellt sich die Frage, ob ein „reines“ Fachwissen in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung ausreichend ist. Laut dem Ausschuss „Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung“ der Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V. müssen Erwachsenenbildner sowohl Kenntnisse über Erwachsenenbildung haben als auch Erfahrungen in der Arbeit für Menschen mit geistiger Behinderung (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte 1991, S. 147). Theunissen (2003) bezeichnet den Erwachsenenbildner als „*Organisator, Lehrender, Berater Fürsprecher und Vertrauenspartner*“ (Theunissen 2003, S. 101) und betont, dass es vorteilhaft ist, wenn dieser einerseits „*fachwissenschaftlich qualifiziert*“ (ebd.) ist und andererseits über umfangreiches Wissen über Behindertenpädagogik und sozialer Arbeit verfügt. Auch Kenntnisse über die allgemeine Erwachsenenbildung sind von Vorteil. Ein Studium der Erziehungswissenschaft mit den entsprechenden Schwerpunkten kann sich nach Theunissen (2003) positiv auf die Professionalisierung auswirken (vgl. ebd. S.101 f.). Kritisch äußert sich Lindmeier (2004) zur fachlichen und pädagogischen Qualifikation von Erwachsenenbildnern für Menschen mit geistiger Behinderung. Lindmeier (2004) merkt an, dass v.a. die nebenberuflichen Erwachsenenbildner oft kein ausreichendes Wissen in Bezug auf Erwachsenenpädagogik und Behindertenpädagogik haben (vgl. Lindmeier 2004, S. 11).

Da ein Erwachsenenbildner für Menschen mit geistiger Behinderung sowohl Kenntnis im Hinblick auf sein zu unterrichtendes Fach als auch Wissen über behinderungsspezifische Grundlagen braucht, wird in Kapitel 4.5 auf die Ausbildungslehrgänge für Erwachsenenbildner für Menschen mit geistiger Behinderung eingegangen.

4.4.2 Methodenkompetenz

Die Methodenkompetenz umfasst all jene Kompetenzen, die die Didaktik, die Methodik und Organisation betreffen (vgl. Faulstich/Zeuner 2006, S. 22). Arnold (o.A.)

schreibt in seinem Kompetenzprofil von Erwachsenenbildnern, dass unter Methodenkompetenz das Gestalten und Umsetzen von geplanten Themen zu verstehen ist. Individuelle und zielgruppenspezifische Aspekte müssen dabei miteinbezogen werden (vgl. http://www.erwachsenenbildung.at/berufsfeld/berufsbild/kompetenzprofil_grundlegendes.php [14.06.07]).

Die methodische Kompetenz eines Erwachsenenbildners bezieht sich nach Siebert (2004) z.B. auf den Bereich der Kenntnis über Lehr-Lern-Methoden, die je nach Situation und Teilnehmer adäquat eingesetzt werden können. Nach Siebert (2004) sollen zudem auch Lerntechniken vermittelt werden und der Erwachsenenbildner soll „*soziales und selbstgesteuertes Lernen anregen*“ (Siebert 2004, S. 13). Des Weiteren sollen verschiedene Perspektiven und Blickwinkel miteinander verknüpft werden können („*Perspektivenverschränkung*“) (ebd.). Von Bedeutung ist auch, dass die Lerninhalte anschaulich dargestellt werden. Abschließend nennt Siebert (2004), dass der Erwachsenenbildner „*das soziale Klima fördern*“, „*Selbstevaluation (Bewertung) des Lernfortschritts anregen*“ und die „*Fortsetzung des Lernprozesses (follow-up) unterstützen*“ (ebd.) soll.

Nach Peters (1993) ist es für Erwachsenenbildner bedeutend, Bildungsprogramme umsetzen zu können, die einer bestimmten Zielgruppe und einer bestimmten Thematik zugeordnet sind (Peters 1993, S. 280). Da diese Diplomarbeit von der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung handelt, widmen sich folgende Absätze der Methodenkompetenz des Erwachsenenbildners für diese Zielgruppe: Nach Grill (2005) soll der Lernprozess „*aufgaben- und situationsbezogen*“ (Grill 2005, S. 37) angeregt werden und es ist von Bedeutung, vielfältige Methoden zu verwenden. Betrachtet man die Methodenkompetenz eines Erwachsenenbildners nach Baumgart (1991), so soll der Kurs für Menschen mit geistiger Behinderung nach den Prinzipien der allgemeinen Erwachsenenbildung organisiert werden. Jedoch muss der Unterricht flexibler gestaltet werden und es ist von großer Bedeutung, Einzel-, Klein- u- Großgruppenarbeit abzuwechseln, da es dadurch neben dem kognitiven Lernen auch zum sozialen Lernen kommt (vgl. Baumgart 1991, S. 43). In der Erwachsenenbildung gilt der Grundsatz: „*Der beste Kursleiter ist derjenige, der sich überflüssig machen kann*“ (ebd., S. 44). Es geht in der Erwachsenenbildung darum, dass voneinander gelernt werden kann und dass das Lernen gelernt wird. Dies gilt

auch für die Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung (vgl. ebd.). Des Weiteren ist es nach Grill (2005) bedeutend, dass mit allen Sinnen gelernt wird und beschreibt verschiedene Ebenen des Lernens, nämlich die Informationsaufnahme, die Informationsverarbeitung und die Informationswiedergabe, die eine vielfältige Vorgehensweise möglich machen. Um z.B. Informationen bei gleichem Inhalt aufzunehmen, können Texte angeboten, Bilder gezeigt oder ein Video vorgespielt werden. Als Erwachsenenbildner ist zu beachten, dass Erwachsene Methoden, sowohl beim Lehren als auch beim Lernen, favorisieren, die sie von der Schulzeit her kennen, da diese bekannten Methoden Sicherheit beim Lernen geben. Wenn neue Methoden angewendet werden, dann müssen diese langsam in den Lernprozess eingeführt werden (vgl. Grill 2005, S. 39).

Nach Baumgart (1985) hat der Erwachsenenbildner einen Bildungsstil anzuwenden, der jedem Teilnehmer ermöglicht, sich das Optimum an Wissen anzueignen, um der „*qualitativen Aufgabe*“ (Baumgart 1985, S. 101) der Erwachsenenbildung nachzukommen. Baumgart spricht davon, dass ein „*individualisierender Bildungsstil*“ (ebd.) angemessen ist. Ein Bildungsstil, der Anregung zum Ausprobieren gibt und der die Teilnehmer ermutigt, sich mit neuen Lernsituationen auseinanderzusetzen „*entspricht ein nicht direkter, begleitender Stil*“ (ebd.) und somit kommt der Erwachsenenbildner der „*kompensativen Funktion*“ (ebd.) der Erwachsenenbildung nach.

Biv integrativ (2007) empfiehlt für den Unterricht, „*Unterrichtsmaterialien in digitaler Form*“ (biv integrativ 2007, S. 14) zu verwenden. Tonbandkassetten können oft sehr hilfreich sein (vgl. ebd.; vgl. Lindmeier 2003, S. 20). Eine einfache und klare Formulierung ist bei den Lernunterlagen von großer Bedeutung. Eine Hilfe kann auch die Verwendung von Grafiken und Bildern sein, um die Inhalte verständlicher zu machen. Auch die Inanspruchnahme einer Lernassistenz ermöglicht es Menschen mit Behinderung an Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung teilzunehmen. Die Lernassistenten geben Hilfestellung bei Fragen bzgl. Lerninhalte und beim Austausch zwischen Teilnehmer und Kursleitung. Sie haben aber auch beratende Funktion bei Fragen des Kursleiters (vgl. biv integrativ 2007, S. 14 f.). Betont wird des Weiteren, dass sich die Methoden für einen integrativen Kurs nicht von denen eines Kurses der allgemeinen Erwachsenenbildung unterscheiden. Der Erwachsenenbildner sollte aber – um die Bedürfnisse aller Teilnehmer zu befriedigen – verschiedene

Methoden anwenden, die kommunikative Elemente beinhalten, die Teilnehmer in kleinen Gruppen arbeiten lassen, verschiedene Medien anwenden, alle zur aktiven Mitarbeit ermutigen, eine angst- und stressfreie Lernatmosphäre erzeugen und Unterlagen zur Verfügung stellen, damit das Mitschreiben während des Kurses nicht zwingend notwendig ist. Auch nach Bücheler (2004) ist es nützlich, verschiedene Methoden anzuwenden, um „*handlungsorientiertes, ganzheitliches Lernen*“ (Bücheler 2004, S. 6) zu ermöglichen. Theunissen (2003) erwähnt neben dem Erstellen eines individuellen Lernplanes und dem individuellen Einsatz von Materialien, den Kursablauf wie folgt zu gestalten:

Nach einer ersten Überlegung der individuellen Ausgangslage der Teilnehmer sollen „*Handlungen, Denkprozesse, Verhaltens- und Erlebensweisen unterstützt werden*“ (Theunissen 2003, S. 91), die dem Teilnehmer eine persönliche Entwicklung zukommen lassen. Der Autor nennt dies die „*Aufbauphase*“ (ebd.). In der „*Stabilisierungs- oder Wiederholungsphase*“ (ebd.) soll das Erlernte gefestigt werden und in der „*Anwendungs- und Transferphase*“ (ebd.) soll das neu Erlernte in realen Situationen angewandt werden. Die letzte „*Differenzierungsphase*“ (ebd.) beinhaltet, dass „*auf der Basis des bisher Erlernten eine Steigerung des Bildungsniveaus angestrebt*“ (ebd.) wird, „*die sich explizit auf Formen eines kritischen Denkens*“ (ebd., S. 90 f.) bezieht. Die Realisierung und Umsetzung dieser Phasen ist nach Theunissen (2003) abhängig von der jeweiligen Ausgangslage (vgl. ebd., S. 91). Nach Bücheler (2001) ist der Kompetenzbereich der Methode und der Didaktik jener, der selbstverständlich gegeben sein muss und setzt voraus, dass der Erwachsenenbildner die Fähigkeit besitzt, Lehrinhalte methodisch-didaktisch aufzubereiten, Lernziele zu setzen u.v.m. (vgl. Bücheler 2001, S.18). Mögliche Ziele, die ein Erwachsenenbildner formulieren könnte und eine knappe Diskussion der Zielerreichung werden im nachfolgenden Kapitel kurz erläutert.

4.4.2.1 Mögliche Ziele des Erwachsenenbildners

Die Ziele sind auch denen der allgemeinen Erwachsenenbildung gleich. Ziele sind nach Baumgart (1985), dass das Gelernte möglichst lange erhalten bleibt, Neues dazugelernt wird, persönliche Defizite, die gesellschaftlich „*behindernd oder diskriminierend sind*“ (Baumgart 1985, S. 32), aufzuholen sowie Persönlichkeitsentwicklung

und –entfaltung und neue Menschen im Rahmen des Kurses kennen zu lernen (vgl. ebd.). Allgemeine Ziele der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung sind die Stärkung des Selbstbewusstseins, Motivation zu geben, neue Erfahrungen zu sammeln, selbstverantwortliches Handeln zu stärken, um am gesellschaftlichen Leben aktiv teilzunehmen. Weitere Ziele sind ästhetische Bildung und körperliche Bewegungserfahrungen (vgl. Tzschaschel 2005, S. 34).

Ein mögliches Ziel kann auch die Auslösung einer Krise sein. Schuchardt (1990) schreibt, dass die Erwachsenenbildung Identitätskrisen auslösen kann, wenn im Prozess des Lernens *„Alltagswissen und Deutungsmuster der Teilnehmer zum Lerngegenstand“* (Schuchardt 1990, S. 56) gemacht werden. Wird keine Krise ausgelöst, so ist die Gefahr gegeben, dass die Weiterbildung für den Teilnehmer erfolglos war, da nach Schuchardt (1990) eine Krise *„deren Motiv eine Suchbewegung nach neuen Deutungen ist“* (ebd.) die Möglichkeit bietet, diese neuen Deutungen in das Leben des einzelnen Teilnehmers zu integrieren. Der Erwachsenenbildner hat die Aufgabe, den Teilnehmern genügend Zeit zu geben, um Einstellungen und Verhalten zu ändern und nach alternativen Handlungsmöglichkeiten zu suchen (vgl. ebd., S. 57). Schuchardt (1990) schreibt, dass *„die Aufnahme neuer Einstellungen und neuen Wissens [...] immer auch eine Änderung der Ich-Identität und damit eine Neudefinition“* (ebd., S. 56 f.) bedeutet.

Grill (2005) hebt hervor, dass Erwachsenenbildner den Teilnehmern das *„Lernen als kontinuierlichen Prozess und weniger als Erledigung bestimmter Einzelaufgaben“* (Grill 2005, S. 40 f.) nahe legen. Dass Lernen ein Prozess ist, wird anhand von Lernzielen deutlich. Werden Lernziele von Beginn an definiert, ist es dem Teilnehmer möglich, selbst Verantwortung für sein Lernen zu übernehmen und fordert die Aktivität des Teilnehmers, um das Lernziel zu erreichen. Durch die Festlegung von Teilzielen werden auch Erfolge schnell sichtbar und es bietet zudem den Vorteil, dass über *„eigene Lernprozesse und –strategien“* (ebd., S. 41) reflektiert werden kann. Auch Bücheler (2004) schreibt im Zusammenhang mit Lernzielen, dass diese so früh als möglich festgelegt werden sollen, um adäquate Inhalte zu finden sowie Ziele für die gesamte Gruppe zu definieren. Wenn Lehrziele in Lernziele umgeformt werden sollen, so ist es vonnöten, die Lernziele zu individualisieren (vgl. Bücheler 2004, S. 5). Bücheler (2004) führt ein anschauliches Beispiel an, wo es um das Erlernen der eng-

lischen Sprache geht. Es stellt sich hierbei die Frage, welchen Zweck das Verstehen der englischen Sprache erfüllen soll (vgl. ebd.).

Grill (2005) schreibt, dass Lernziele in „*Groblernziele*“ und „*Fernlernziele*“ (Grill 2005, S. 41) unterschieden werden. Unter Groblernzielen versteht man „*übergreifende Lernzieldefinitionen*“ (ebd.) und Fernlernziele definieren den Erwerb von bestimmten „*Fähigkeiten und Fertigkeiten*“ (ebd.). Ein Groblernziel könnte z.B. das Anwenden eines Textverarbeitungsprogramms sein und ein Fernlernziel könnte dabei der Erwerb von Kenntnissen über Formatierungsfunktionen sein (vgl. ebd.). Bücheler (2004) hebt hervor, dass eine Gruppe gut und effektiv arbeitet, wenn diese gemeinsame Ziele hat (Bücheler 2004, S. 5).

4.4.2.2 Die Kompetenzen eines Erwachsenenbildners zur Durchführung einer adressatenorientierten Didaktik nach Bönsch (1992)

In Anlehnung an die Forderung nach Teilnehmerorientierung von Speck (2005) und die kritische Anmerkung durch Baumgart (1985), dass nicht jede Lehrperson der Schule auch in der Erwachsenenbildung lehren kann, soll an dieser Stelle kurz ein alternativer Didaktikansatz nach Bönsch (1992) vorgestellt werden, der in der allgemeinen Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung durchaus einen wichtigen Stellenwert haben könnte, weil dieser Ansatz die Teilnehmerorientierung besonders berücksichtigt.

Bönsch (1992) geht in seinem Ansatz von folgenden Grundsätzen aus:

1. Der Erwachsene ist ein „*autonomes Individuum*“ (Bönsch 1992, S. 160) mit eigenen Interessen, Bedürfnissen, Vorstellungen etc.
2. Zu den Teilnehmern in der Erwachsenenbildung besteht kein typisches Schüler-Lehrer-Verhältnis, d.h. die Teilnehmer müssen nicht wie Schüler „*[...] durch entsprechende Programme*“ (ebd.) geführt und manipuliert werden, sondern es geht in der Erwachsenenbildung um die „*Abnehmerorientierung*“ (ebd.).
3. In der Erwachsenenbildung gibt es keinen schulähnlichen Lehrplan, sondern die Angebote richten sich nach den Bedürfnissen der Teilnehmer (vgl. ebd.).

Um eine adressatenorientierte Didaktik auch adäquat durchführen zu können, bedarf es nach Bönsch (1992) folgender Eigenschaften von Seiten des Erwachsenenbildners: Er muss *„handlungsorientiert, improvisierend, flexibel, spontan, kreativ, anregend, verändernd, gruppenorientiert“* (ebd., S. 165) sein und hat die Aufgabe der *„Lernberatung“* (ebd.) zu erfüllen, die der Autor in *„Planungsberatung“* und *„Realisierungsberatung“* (ebd., S. 165 f.) unterteilt. Bis Lernanliegen zu ihrer realen Umsetzung gelangen, bedarf es der Lernberatung, die die *„Bestimmung von Lernzielen, -inhalten, -methoden und –medien, über Lernangebote“* (ebd., S. 165) beinhaltet. Es geht um die *„Entwicklung von Lebens- und Lernperspektiven“* (ebd.). Diese eben genannten Punkte fallen in die Planungsberatung. Unter *„Realisierungsberatung“* (ebd. S. 166) versteht Bönsch (1992), dass in der Gruppe Beziehungen untereinander beobachtet werden und bei etwaigen Problemen auch eine Lösung gefunden werden kann. Bönsch (1992) fasst zusammen, dass es einer *„ausgebildeten Sozialkompetenz“* (ebd.) bedarf, wenn diverse Probleme in der Gruppe der Entwicklung von *„Verhaltensalternativen, Konfliktlösungs- wie Konsensfindungstechniken“* (ebd.) bedürfen. Andererseits muss der Erwachsenenbildner Alternativen und Hilfen anbieten, wenn der Inhalt des Kurses Probleme bereitet und der zuvor entwickelte Plan nicht realisierbar ist (vgl. ebd.). Bönsch (1992) fasst die Kompetenz der Person, die eine *„adressatenorientierte Didaktik repräsentieren und realisieren soll“* (ebd., S. 167) in folgender Rangfolge zusammen:

„1. Kommunikative Kompetenz

Sensibilität, Toleranz, Fähigkeit der Gesprächsführung, der Anregung zu Mediation, Reflexion, Fähigkeit zur Entwicklung sozialer Beziehungen, gruppendynamische Fähigkeiten

2. Animationskompetenz

als Anregen-können, Organisieren-können, Freude/Spaß verbreiten, Zuversicht entwickeln

3. Interdisziplinäre wissenschaftliche Kompetenz

als wissenschaftstheoretisches, -methodologisches Können und Wissen (Grundfragestellungen entwickeln, Methoden beherrschen, fachübergreifendes Denken)

4. Sachkompetenz

in wenigen Bereichen als gründliches und breites Einzelwissen und fachspezifische Ausrüstung

5. Methoden“ (ebd., S. 167 f.).

4.4.3 Sozialkompetenz

Unter sozialer Kompetenz versteht Siebert (2004), dass der Erwachsenenbildner die Teilnehmer so akzeptiert wie sie sind und diese dementsprechend unterstützt. Die Teilnehmer wünschen oft eine Rückmeldung, d.h. der Erwachsenenbildner soll „*Feedback geben*“ (Siebert 2004, S. 13) können ohne dabei zu belehren und rechtshaberisch mit dem Teilnehmer umzugehen. Des Weiteren sollen Anregungen zum Nachdenken gegeben werden und der Erwachsenenbildner soll die „*Zusammenarbeit in der Gruppe fördern*“ (ebd.). Die Erwachsenenbildung stellt zudem die besondere Situation dar, dass der Teilnehmer und der Erwachsenenbildner in gleicher Position stehen – im Vergleich zur Schule, wo Erwachsener und Kind aufeinander treffen. Diese besondere Konstellation erfordert nach Faulstich und Zeuner (2006) Umgangsformen und Verhaltensweisen, die ein gleichberechtigtes Miteinander in Bezug auf Kommunikation, Konfliktbewältigung etc. ermöglichen. Der Erwachsenenbildner muss daher seine eigene Position und Situation reflektieren. Faulstich und Zeuner (2006) sprechen von einer zusätzlichen „*Ebene der Selbstklärung*“ (Faulstich/Zeuner 2006, S. 22).

Speck (2005) betont, dass die Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung von den „*Prinzipien der allgemeinen Erwachsenenbildung geprägt*“ sein muss, d.h. der Erwachsenenbildner muss die Anliegen der Teilnehmer miteinbeziehen, z.B. bei der Kursauswahl. Wichtig ist auch, dass Entscheidungen der Teilnehmer akzeptiert werden und diese in der Planung und im Ablauf des Kurses miteinbezogen werden (vgl. Speck 2005, S. 332). Auch Baumgart (1985) nimmt dazu Stellung und hebt hervor, dass sich die Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung an jenen Voraussetzungen orientieren kann, wie auch die allgemeine Erwachsenenbildung. Es kann mit einem „*angepassten Sozialverhalten*“ (Baumgart 1985, S. 32) der Kursteilnehmer gerechnet werden, es sind Lebenserfahrungen vorhanden, auf die zurückgegriffen werden kann, die Teilnehmer besuchen den Kurs freiwillig und sind infolgedessen auch motiviert und lernwillig (vgl. ebd.). Aus der Forderung nach Speck (2005) und Baumgart (1985) geht hervor, dass die Teilnehmerorientierung ein wichtiges Element in der Erwachsenenbildung ist. Theunissen (2003)

schreibt dazu, dass der Erwachsenenbildner eine „*Orientierungsphase*“ (vgl. Theunissen 2003, S. 90) als Kurseinstieg planen sollte, wo es darum geht, die Teilnehmer kennen zu lernen, um individuelle Ziele definieren zu können, aber auch um Vertrauen und ein positives Gruppenklima herstellen zu können (ebd.).

Nach Schuchardt (1990) muss der Erwachsenenbildner an der Lebenssituation des Teilnehmers ansetzen, d.h. es muss mit den Teilnehmern gemeinsam bestimmt werden, was gelehrt wird und es müssen ihre „*eigenen Lernvoraussetzungen*“ (Schuchardt 1990, S. 54) berücksichtigt werden. Schuchardt (1990) schreibt: „*Das bedeutet zugleich eine Zurückweisung möglicher anderer Ansätze, die von Kultur und Wissenschaft oder von den Anforderungen der Gesellschaft ihren Ausgang nehmen*“ (ebd.). Das Lernen in der Erwachsenenbildung setzt nach Schuchardt (1990) an der gegenwärtigen „*Lebenssituation*“ (ebd., S. 55) an. Die Weiterbildung in der Erwachsenenbildung beinhaltet das Lernen für die Gegenwart. Dennoch hebt Schuchardt (1990) hervor, dass „*jeder Lernprozeß eine Zukunftsperspektive enthält*“ (ebd.) und vergangene Lebenserfahrungen im Lernprozess inkludiert sind (vgl. ebd.). Ebenso ist nach Bücheler (2004) die Teilnehmerorientierung ein wichtiges Prinzip in der Erwachsenenbildung: der Erwachsenenbildner soll die Teilnehmer in das Bildungsgeschehen während des Kurses aktiv mit einbeziehen und ihnen dadurch einen Teil der Verantwortung für den Bildungserfolg übertragen. Der Erwachsenenbildner muss den Teilnehmern mit geistiger Behinderung „*Selbstbestimmung*“ (Bücheler 2004, S. 5) in Bezug auf deren Lernprozess ermöglichen (vgl. ebd.).

In der Erwachsenenbildung stehen Erwachsenenbildner und Teilnehmer in der gleichen Position, daher postuliert Grill (2005), dass die Teilnehmer mit Behinderung selbst Verantwortung für das Lernen tragen und diese Einsicht auch entlastend für den Erwachsenenbildner ist. Die Teilnehmer der Erwachsenenbildung haben viel Lebenserfahrung und bewältigten ihr Leben selbstständig und daher soll auch für die „*Lernziele und Lernwege*“ (Grill 2005, S. 36) Verantwortung übernommen werden (vgl. ebd.). Nach Grill (2005) bedeutet das Folgendes: „*Mit anderen Worten: der/die Trainerin erzeugt nicht mehr das Wissen, das 'in die Köpfe' der Teilnehmer/innen soll, sondern er/sie unterstützt Prozesse der selbstständigen Wissenserschließung*“ (ebd.). Baumgart (1985) schreibt, dass „*die kommunikative Aufgabe*“ (Baumgart 1985, S. 101), welcher der Erwachsenenbildner nachkommen sollte, weil sie Bezie-

hungen und Begegnungen fördert, zeigt, dass das Lernen und Sich-Bilden „*Austauschprozesse*“ (ebd.) sind. Durch das geforderte partnerschaftliche Verhalten und die Erkenntnis, dass das Lernen ein gegenseitiges Nehmen und Geben ist, soll sich der Erwachsenenbildner an einem „*interaktionischen Bildungsstil*“ (ebd.) orientieren.

Die Kompetenzen der Erwachsenenbildner für Menschen mit Behinderung [geistiger Behinderung; N. Sch.] fasst Grill (2005) wie folgt zusammen: Die Erwachsenenbildner müssen Empathie besitzen, um die Teilnehmer beim Lernen und beim Verfolgen ihrer Lernziele begleiten zu können. Um dies zu gewährleisten muss der Erwachsenenbildner die Sicht wechseln und mit den „*Augen der Lernenden schauen*“ (Grill 2005, S. 36). Beachtet werden die Stärken der Teilnehmer und nicht deren Defizite.

4.4.4 Reflexive Kompetenz

Erwachsenenbildner haben eigene Interessen, die laut Faulstich und Zeuner (2006) im Zusammenhang mit ihrer Herkunft und ihren Erfahrungen stehen. Dies sollte im Vorfeld geklärt sein, sowie dass diese Einstellungen in Differenz zu anderen Interessen stehen können. Es ist daher eine Aufgabe des Erwachsenenbildners, auch andere Positionen zuzulassen und diese behandeln zu können. Dabei können Konflikte mit der eigenen Position entstehen, die aber relativiert werden müssen. Das Handeln in der Erwachsenenbildung ist immer mit Entscheidungen über Werte und Ziele verbunden, die auf die Teilnehmer, auf die Institution, aber auch auf den Erwachsenenbildner selbst zurückgehen (vgl. Faulstich/Zeuner 2006, S. 22).

Grill (2005) sieht es als Aufgabe der Erwachsenenbildner, „*die Teilnehmer/innen im selbstgesteuerten Lernen zu unterstützen*“ (Grill 2005, S. 37) und merkt an, dass mittels Anleitung das selbstgesteuerte Lernen dann einfacher ist, wenn man an Vorwissen anknüpfen kann. Der Erwachsenenbildner soll daher dieses gemeinsam mit dem Teilnehmer eruieren (vgl. ebd.). Grill (2005) hebt auch hervor, dass es wichtig ist, „*Lernprozesse mit den Lernenden gemeinsam zu reflektieren, um Lernstrategien herauszuarbeiten*“ (ebd.). Schuchardt (1990) postuliert, dass sich der Erwachsenenbildner seiner eigenen Einstellungen und Alltagsdeutungen bewusst werden soll, d.h. der Erwachsenenbildner sollte „*in der Lage sein, sich eigener Kontextgebundenheit und Situationsdeutungen sowie auch jener der zu vermittelnden Lerninhalte bewusst*

zu werden“ (Schuchardt 1990, S. 62). Nach Bücheler (2004) muss der Erwachsenenbildner fähig sein, sich selbst zu reflektieren, aber auch zu kritisieren und in Folge das eigene Handeln zu ändern: *„gerade in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung spielt die Reflexion des individuellen Menschenbildes eine wichtige Rolle“* (Bücheler 2004, S. 28). Bücheler (2004) schreibt dies im Zusammenhang mit personaler Kompetenz. Die Autorin dieser Arbeit ordnet diese Fähigkeit des Erwachsenenbildners der reflexiven Kompetenz zu.

Biv integrativ empfiehlt auch, dass der Kurs mit Fragebögen evaluiert werden sollte, um die Anliegen der Teilnehmer beim nächsten Kurs besser berücksichtigen zu können und um sich als Erwachsenenbildner selbst weiterentwickeln zu können sowie um die Kursgestaltung zu verbessern (vgl. biv integrativ 2007, S. 15). Damit ist im weiteren Sinne auch eine Fremdrelexion gewährleistet.

4.4.5 Gesellschaftliche Kompetenz

Bücheler (2004) erweitert die Kompetenzbereiche, welche ein Erwachsenenbildner besitzen sollte, noch um die gesellschaftliche Kompetenz, d.h. der Erwachsenenbildner muss *„über gesellschaftliche Zusammenhänge Bescheid wissen, über Mechanismen der Ausgrenzung, Besonderung, Diskriminierung“* (Bücheler 2004, S. 29). Die eigene Einstellung dazu muss offen dargelegt werden und es muss aktiv die eigene Meinung vertreten werden. Bücheler (2004) fordert, dass die personale und gesellschaftliche Kompetenz auch in den Fortbildungen für Erwachsenenbildner für Menschen mit geistiger Behinderung einen Platz einnehmen sollte (vgl. ebd.).

4.4.6 Personale Kompetenz

Der Erwachsenenbildner soll mit Kritik konstruktiv umgehen können und auch die Bereitschaft besitzen, von den Teilnehmern zu lernen. Des Weiteren soll Offenheit für Neues vorhanden sein, d.h. neue Vorschläge annehmen können. Unter einer personalern Kompetenz fallen auch die Begeisterungsfähigkeit des Erwachsenenbildners sowie dessen Humor, die ebenfalls vorhanden sein sollen. Geduld und Freund-

lichkeit sind ebenfalls wichtige Eigenschaften, die ein Erwachsenenbildner besitzen sollte (vgl. Siebert 2004, S. 13).

Biv integrativ (2007) betont, dass der Erwachsenenbildner dem Teilnehmer mit Behinderung offen und interessiert begegnen soll und während des Kurses mit dem Teilnehmer und nicht mit dessen Begleiter bzw. Lernassistenten sprechen soll (vgl. biv integrativ 2007, S. 12). Auch Baumgart (1985) nennt „*Geduld, [...] die Fähigkeit, inneren Abstand zu wahren [...] sowie de[n; N. Sch.] Wille[n; N. Sch.] zur Selbstkritik*“ (Baumgart 1985, S. 100) zu wichtigen Persönlichkeitsmerkmalen des Erwachsenenbildners. Sie betont des Weiteren, dass der Erwachsenenbildner – sofern dieser den individuellen Bedürfnissen des Teilnehmers mit geistiger Behinderung gerecht werden möchte – „*Engagement und Flexibilität [...] und noch einen Schuss Fantasie und eine Prise Improvisationstalent*“ (ebd., S. 100 f.) braucht. Die Offenheit des Erwachsenenbildners ist nach Bücheler (2004) eine wichtige Voraussetzung in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung, da es zudem erforderlich ist, eigene Einstellungen und Werte zu hinterfragen (vgl. Bücheler 2004, S. 28).

4.5 (Weiter-) Bildungsmöglichkeiten für Erwachsenenbildner für Menschen mit geistiger Behinderung

Lindmeier (2003) stellt nach eigenen Erfahrungen fest, dass Erwachsenenbildner kein Problem mit Teilnehmern mit geistiger Behinderung haben, wenn der Kurs integrativ geführt werden soll, sofern diese eine hohe erwachsenenbildnerische Kompetenz besitzen. Lindmeier (2003) nennt aber dennoch einige Argumente, warum es vorteilhaft ist, die Erwachsenenbildner dementsprechend zu qualifizieren und sie zu begleiten. Ein Grund dafür ist, dass sich Erwachsenenbildner oft unsicher bzgl. ihrer eigenen Kompetenz sind. Sie stellen oft in Frage, ob sie Teilnehmern mit geistiger Behinderung einen teilnehmergechten Kurs anbieten können. Werden Unterlagen zur Verfügung gestellt, so müssen diese oft vereinfacht werden bzw. mit Bildern etc. versehen werden, um ein besseres Verständnis des Lerninhaltes zu ermöglichen. Dazu können Beispiele oder Kopiervorlagen eine Hilfe sein. Notwendig kann es manchmal auch sein, dass kleine Änderungen vorgenommen werden, wie z.B. eine größere Schrift, abwechselnde Methoden etc.. Lindmeier (2003) merkt an, dass die-

se Änderungen auch für Menschen ohne Behinderung eine Hilfe sein können (vgl. Lindmeier 2003, S. 21). Daher lässt sich schlussfolgern, dass eine Qualifizierung von Erwachsenenbildnern hilfreich ist, um teilnehmerorientierte Erwachsenenbildung anzubieten. Lindmeier (2004) hält fest, dass in Deutschland nur selten Fortbildungen von Trägern der allgemeinen Erwachsenenbildung für Erwachsenenbildner angeboten werden, die mit der Zielgruppe Menschen mit Behinderung arbeitet. Die Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e. V. bietet Fortbildungen an und veranstaltet regelmäßig nationale und internationale Tagungen (vgl. Lindmeier 2004, S. 7). Nach Brunner (2001) soll die Ausbildung der Erwachsenenbildner für Menschen mit geistiger Behinderung folgende Themen beinhalten: Abbau von Ängsten im Umgang mit Menschen mit Behinderung, Vermittlung des Normalisierungsprinzips sowie „*Lebensweise und Umfeld, Stigmamanagement, Teamteaching, Teilnehmerorientierung, Methodenvielfalt etc.*“ (Brunner 2001, S. 12).

Kurz soll ein Modell nach Furrer (1991) vorgestellt werden, wie die Fortbildung für Erwachsenenbildner für Menschen mit geistiger Behinderung geschehen könnte, bevor auf diverse Ausbildungslehrgänge für Erwachsenenbildner eingegangen wird. Furrer (1991) stellt sich die Frage danach, wer Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung anbieten kann und welche Qualifikationen mitgebracht werden müssen. Drei Berufsgruppen, aus denen die Erwachsenenbildner entstammen können, werden genannt. Als erstes nennt Furrer (1991) Handwerker auf irgendeinem Gebiet, wie z.B. Fotograf, Koch etc., die ihr Können und Wissen an Menschen mit einer Behinderung vermitteln wollen, aber noch keine Erfahrung im Unterrichten mitbringen. Als zweite Gruppe nennt er Spezialisten auf einem Gebiet, wie z.B. Tanzlehrer, die noch nie mit Menschen mit einer Behinderung zusammengearbeitet haben, aber eine „*pädagogische bzw. erwachsenenbildnerische Ausbildung und Praxis*“ (Furrer 1991, S. 79) mitbringen. In die dritte Gruppe fallen nach Furrer (1991) jene Kursleiter, die zwar eine „*sonderpädagogische Ausbildung und Praxis*“ (ebd., S. 80) besitzen, aber keine Erfahrung in der Arbeit mit Erwachsenen haben. Wird die integrative Erwachsenenbildung berücksichtigt, ist es von großer Bedeutung, den ersten beiden Gruppen sonderpädagogisches Wissen zu vermitteln. Aber auch die dritte Gruppe ist nach Furrer (1991) in Zukunft unerlässlich, daher müssen diesen die Praxis und Methodik in der Arbeit mit Erwachsenen nahe gebracht werden (vgl. ebd.). Auch Lindmeier (2004) meint, dass Erwachsenenbildner in manchen Bereichen Weiterqualifi-

zierungsbedarf haben, da diese entweder erwachsenenpädagogisch qualifiziert sind, allerdings mangelhaftes bzw. kein Wissen über Behindertenpädagogik haben oder umgekehrt (vgl. Lindmeier 2004, S. 11).

Furrer (1991) schlägt daher vor, diese unterschiedlichen notwendigen Wissensgebiete, die aufgrund beruflicher bzw. ausbildungsmäßiger Vorqualifizierung noch nicht vorhanden sind, um qualifizierte Bildungsarbeit leisten zu können, in einem „*Baukasten- oder Modulsystem*“ (Furrer 1991, S. 80) anzubieten, woraus sich die Erwachsenenbildner jene Bausteine holen können, die sie noch brauchen. Es werden drei Bereiche vorgeschlagen, die in diesem Modulsystem angeboten und zusätzlich mit Beratung und Erfahrungsaustausch begleitet werden sollen, und zwar sind diese Fachdidaktik, Erwachsenenbildung und Sonderagogik. Der Autor merkt an, dass diese in gegenseitiger Beziehung zueinander stehen (vgl. ebd.). Im Folgenden soll knapp auf die von Furrer (1991) genannten Bereiche zur Qualifikation des Kursleiters eingegangen werden:

1. Erwachsenenbildnerischer Bereich

Dieser Bereich betrifft die Planung, die Durchführung und die Evaluation von Kursen. Die Kursleiter sollen die Fähigkeit erwerben, auf die Bedürfnisse der erwachsenen Teilnehmer eingehen zu können und Gruppenprozesse zu erkennen sowie auf schwierige Situationen im Kurs vorbereitet werden, um verständnisvoll reagieren zu können. (vgl. ebd., S. 81).

2. Sonderagogischer Bereich

Dieser Baustein der Fortbildung beinhaltet nach Furrer (1991) den Wissenserwerb über die Erscheinungsformen der geistigen Behinderung und deren Kommunikationsformen. Kursleiter, die keine Erfahrung in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung haben, sollen die Fähigkeit erlangen, auf deren Bedürfnisse achten zu können sowie auf diese adäquat eingehen zu können (vgl. ebd., S. 82). Lindmeier (2004) schlägt vor, die Erwachsenenbildner vor, während und nach dem Kurs zu begleiten, um mögliche Wissensmängel festzustellen und diese aufzuheben (vgl. Lindmeier 2004, S. 11).

3. Fachdidaktischer Bereich

Dieses Modul soll dazu dienen, die Kursleiter auf den aktuellen Fachwissensstand zu bringen und dieses Wissen auch methodisch und didaktisch adäquat darzustellen. Furrer (1991) thematisiert, dass die Unterschiede „*zwischen der kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung*“ (Furrer 1991, S. 83) eine Herausforderung in der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung darstellen, wenn man den didaktischen Bereich betrachtet. Auch nach Theunissen (2002) müssen in der Auswahl der Methoden individuelle und gruppenspezifische Voraussetzungen der Teilnehmer berücksichtigt werden (vgl. Theunissen/Plaute 2002, S. 211).

Auf Lehrgänge für Erwachsenenbildner für Menschen mit geistiger Behinderung und welche Inhalte diese vermitteln, wird in den folgenden Absätzen näher eingegangen. Dazu wird ein kurzer Blick in das benachbarte Ausland Deutschland geworfen, da die dortige Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. regelmäßig Fortbildungen für Erwachsenenbildner anbietet, welche aufgrund deren Konzeption und Aufbaus in dieser Diplomarbeit Erwähnung finden sollen.

4.5.1 Fortbildung in Deutschland

Die Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. bietet seit 1990 eine Fortbildungsreihe für Menschen an, die in der Erwachsenenbildung mit und ohne Menschen mit Behinderungen arbeiten wollen. Gestartet wurde diese Fortbildung, weil erkannt wurde, dass Erwachsenenbildner aus der allgemeinen Erwachsenenbildung mit dieser Zielgruppe Schwierigkeiten hatten. Diese „*Weiterbildung zur Fachpädagogin/zum Fachpädagogen für Erwachsenenbildung und Freizeitgestaltung für Menschen mit geistiger Behinderung*“ (Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung 2001, S. 55) vermittelt Kompetenzen für professionelles Handeln. Diese erworbenen Kompetenzen sind in verschiedenen Bereichen anwendbar, wie z.B. für die Arbeit an Volkshochschulen, in Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung etc.. Diese Fortbildungsreihe beinhaltet fünf Seminarblöcke mit unterschiedlichen Thematiken, welche aber immer im Zusammenhang mit Erwachsenenbildung und Freizeitgestaltung stehen. Der erste Seminarblock handelt von den Grundsätzen und Prinzipien der Erwachsenenbildung sowie von der Haltung der Teilnehmer und der Gesellschaft gegenüber Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Im zwei-

ten Block geht es um Methoden des Lehrens und Lernens sowie um die Planung und Gestaltung von Lernprozessen. Der dritte Schwerpunkt dieser Fortbildungsreihe hat Konzepte des Sozial-Managements zum Inhalt. Es geht um Organisationsformen, um Werbestrategien, um Finanzierungsmodelle etc. für Einrichtungen. Der vierte Seminarblock beschäftigt sich mit Bildungsangeboten für Menschen mit schwerstmehrfacher Behinderung. Im fünften Block wird das Kolloquium durchgeführt, wobei dabei die Facharbeiten der Teilnehmer zu einem Projekt, welches im Rahmen der Fortbildung durchgeführt wird, reflektiert und diskutiert werden. Wichtig ist in dieser Fortbildungsreihe die enge Verknüpfung der Theorie mit der Praxis (vgl. ebd.; vgl. <http://www.geseb.de/fortbildung1.php> [06.08.08]).

Um wieder nach Österreich zurückzukehren, wird im Folgenden die Fortbildungs- bzw. Ausbildungssituation von Erwachsenenbildnern für Menschen mit geistiger Behinderung näher betrachtet: In Österreich sind insgesamt zwei Ausbildungslehrgänge durchgeführt worden, die sich mit der Ausbildung von Erwachsenenbildnern für Menschen mit geistiger Behinderung befassen. Einer dieser Ausbildungslehrgänge wurde vom biv integrativ und ein Ausbildungslehrgang wurde von der Volkshochschule Feldkirchen (Kärnten) angeboten. Auf diese beiden Lehrgänge wird deshalb Bezug genommen, weil die Konzeption dieser Lehrgänge aufzeigt, welche Kenntnisse und Kompetenzen ein Erwachsenenbildner für Menschen mit geistiger Behinderung haben sollte. Interessant sind diese beiden Lehrgänge auch aufgrund ihres verschiedenartigen Aufbaus, weshalb sie in dieser Diplomarbeit erwähnt werden.

4.5.2 Ausbildungslehrgang zum Erwachsenenbildner für Menschen mit Lernschwierigkeiten und integrative Gruppen in Wien

Der erste Ausbildungslehrgang wurde Ende 1999 von insgesamt 12 Teilnehmern abgeschlossen (vgl. Eder-Gregor 2001 S. 5) und ist im Jahre 2005 das letzte Mal angeboten worden, aber nicht durchgeführt worden, weil es zu wenige Interessenten gab, laut telefonischer Auskunft am 06.11.07 von Wolfgang Stifter (biv integrativ). Frau Dr. Eder-Gregor hat im Zuge der Diplomarbeitenrecherchen mitgeteilt, dass dieser Ausbildungslehrgang 2009 in modifizierter Form eventuell wieder angeboten wird.

Eder-Gregor (2001) verlautbart, dass es in Österreich kaum Erwachsenenbildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung gibt. Es sind auch kaum Personen vorhanden, die Erwachsenenbildungskurse für diese Zielgruppe anbieten könnten. Der Ausbildungslehrgang hat zum Ziel, Mitarbeiter für die Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung zu qualifizieren und richtet sich an Mitarbeiter der Behinderteneinrichtungen und Berufsausbildungen sowie an Erwachsenenbildungseinrichtungen (vgl. Eder-Gregor 2004, S. 4 f.). Im Folgenden wird auf das Curriculum¹ zur „Qualifizierung zur ErwachsenenbildnerIn für Menschen mit Behinderungen und integrative Gruppen“ eingegangen, welches im Zuge des „*Projektes `mo.bi.le – Modelle der Bildung und des Lernens für Menschen mit Behinderungen` (EU-Programm Sokrates/Grundtvig 1)*“ (Curriculum 2004, S. 3) konzipiert wurde. Der Lehrgang wurde von Jänner 2003-Jänner 2004 erprobt und nach den Ergebnissen der Evaluierung abermals überarbeitet (vgl. ebd.). Da dieses Curriculum nach bisherigem Wissen der Diplomarbeitautorin nicht öffentlich zugänglich ist, wird dies nicht im Literaturverzeichnis aufgenommen. An dieser Stelle soll Fr. Dr. Eder-Gregor ein Dank für das Zur-Verfügung-Stellen des Curriculums zum Zwecke der Erstellung dieser Diplomarbeit ausgesprochen werden.

Unter der Leitung des Integrativen Bildungsvereins arbeiteten sechs Partner aus fünf verschiedenen europäischen Ländern (Österreich, Finnland, Niederlande, Schweden und Deutschland) drei Jahre lang zusammen und entwickelten dabei vier verschiedene Schwerpunkte, und zwar „*Nutzung neuer Informationstechnologien*“, „*Kurskonzept für AnwenderInnen*“, „*Sensibilisierung der Öffentlichkeit*“ und „*TrainerInnenausbildung*“ (ebd., S. 3 f.). Der vierte Schwerpunkt „*TrainerInnenausbildung*“ (ebd., S. 4) war eine einjährige berufsbegleitende Ausbildung und sollte eine Vorbereitung für die Teilnehmer sein, damit diese Bildungsangebote für „*Menschen mit Lernschwierigkeiten und integrative Gruppen*“ (ebd.) durchführen, aber auch entwickeln können. Der Schwerpunkt dieser Ausbildung lag in der Persönlichkeitsbildung und im computerunterstützten Lernen (vgl. ebd., S. 6). Insgesamt mussten 22 Ausbildungstage absolviert werden, wobei dabei ein Tag der Aufnahme und der Information diene. Davon hatten die Teilnehmer eine fünftägige Basiswoche zu absolvieren und es mussten zudem vier dreitägige Seminare besucht werden sowie eine vier Tage umfassende

¹ Curriculum: Qualifizierung zur „ErwachsenenbildnerIn für Menschen mit Behinderungen und integrative Gruppen“; Projekt „mo.bi.le – Modelle der Bildung und des Lernen für Menschen mit Behinderung“ (EU-Program Sokrates/Grundtvig 1). Für die Entwicklung des Curriculums und die Durchführung der Qualifizierung sind in Österreich Dr. Beatrix Eder-Gregor, Charlotte Knees und Hans Knees verantwortlich.

Abschlusswoche. Gefordert war auch der Nachweis von mindestens 50 Praxisstunden, z.B. durch Hospitationen, durch Reflexionen und Co-Leitungen (vgl. ebd.).

4.5.2.1 Die einzelnen Seminare

Die Basiswoche setzte sich aus fünf Tagen zusammen und hatte „*Erfahren, Lernen und Bilden im Lebensprozess*“ (ebd., S. 9) zum Thema. Die Teilnehmer lernten dabei u.a. zentrale Begriffe kennen, die im Zusammenhang mit der Bildungsarbeit stehen; sie beschäftigten sich mit Menschenbildern, die sich auf die Bildung auswirken u.v.m. (vgl. ebd.). Das erste Seminar dauerte drei Tage und hatte „*Biografiearbeit und soziologische Aspekte*“ (ebd., S. 11) zum Inhalt. Behandelt wurden in diesen drei Tagen der eigene Bildungsweg und die Notwendigkeit des biografischen Arbeitens mit Menschen mit Behinderung sowie die eigene Rolle im Umgang mit Menschen mit Behinderung als Erwachsenenbildner etc. (vgl. ebd.). Im zweiten dreitägigen Seminar wurden „*entwicklungspsychologische Aspekte des Lernens*“ (ebd., S. 13) vermittelt. Das Piaget'sche Lernmodell und dessen Übertragung auf das Lernen von Menschen mit geistiger Behinderung, die Hinterfragung von Wahrnehmungstheorien im Hinblick auf das Lernen von Menschen mit Behinderung und die Auseinandersetzung mit Fragen der persönlichen Assistenz, der Haft- und Aufsichtspflicht während der Kurse stellten Themen dieses Seminarblocks dar (vgl. ebd.). Der vorletzte Seminarblock beschäftigte sich mit „*Methodik, Didaktik, Symbolarbeit*“ (ebd., S. 14). Inhaltlich ging es dabei u.a. um das Kennenlernen von didaktischen Grundlagen und methodischen Möglichkeiten, um das Vertrautmachen mit Symbolarbeit, das Kennenlernen der „*Theorie der Sprach-, Kommunikations- und Sozialentwicklung*“ (ebd.) sowie um die Umsetzung der erworbenen Erkenntnisse in der Praxis und Überlegungen von eventuellen krisenhaften Situationen und deren Behebung während des Kursgeschehens (vgl. ebd.).

Der vierte und letzte dreitägige Seminarblock beschäftigte sich mit der Thematik „*Erwachsenenbildung in Österreich und Computerunterstütztes Lernen*“ (ebd., S. 16). Bildungs- und Lehrziele waren z.B. das Kennenlernen der historischen Entwicklung der österreichischen Erwachsenenbildung sowie verschiedener Erwachsenenbildungseinrichtungen und Leitbilder. Die Lehrgangsteilnehmer lernten verschiedene Computerprogramme kennen und setzten sich mit methodischen Gesichtspunkten

auseinander, um den Computer z.B. als Lernhilfe einsetzen zu können (vgl. ebd.). Die Abschlusstage, welche insgesamt vier Tage umfassten, wurden genutzt, um die Abschlussarbeiten zu präsentieren, um eine praktische Unterrichtssequenz durchzuführen, um „*Feedbackrunden*“ (ebd., S. 18) durchzuführen etc..

4.5.2.2 Praxis

Die Praxisstunden setzten sich wie folgt zusammen: Mindestens 10 Stunden musste ein Erwachsenenbildungskurs besucht und anschließend evaluiert werden. Die 8-stündige Hospitation musste in einem „*Kurs/Seminar für Menschen mit Behinderungen oder integrative Gruppen*“ (ebd., S. 19) stattfinden. Die Kursleitung bzw. die Co-Leitung in einem dementsprechenden Kurs musste mindestens 20 Stunden umfassen. Die Reflexionsgespräche im Ausmaß von 2 Stunden wurden mit den Teilnehmern während des Lehrgangs geführt oder konnten mit Kursleitern, in deren Kurs hospitiert wurde, geführt werden (vgl. ebd.). Nach Abschluss dieses Lehrganges erhielten die Teilnehmer laut Frau Dr. Eder-Gregor (E-Mail, 18.08.08) ein Zertifikat von biv integrativ, der EU, dem ESF (Europäischer Sozialfonds) und dem bifeb (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung des Ministeriums für Unterricht und Kunst).

4.5.3 Ausbildungslehrgang zum Integrativen Erwachsenenbildner/zur Integrativen Erwachsenenbildnerin in Kärnten (Feldkirchen)

Bedauerlicherweise wird auch dieser Lehrgang nicht mehr angeboten. Dieser soll aber dennoch in dieser Arbeit beschrieben werden, da der Aufbau des Lehrgangs eine Vergleichsmöglichkeit zum vorhin genannten Ausbildungslehrgang bietet.

Der Leitgedanke dieses Ausbildungslehrgangs beruht nach Brunner (2001) auf der Tatsache, dass Seminarleitern oft die Erfahrung in der Arbeit mit Menschen mit [geistiger; N. Sch.] Behinderung fehlt, was Angst auslösen kann. Oft fehlen Kenntnisse in Bezug auf die Methodik und Didaktik eines integrativ ablaufenden Kurses. Im Rahmen des Ausbildungslehrganges bestand die Gelegenheit, sich persönlich mit seinen eigenen Ängsten auseinanderzusetzen. Die Teilnehmer konnten sich fachlich qualifizieren, was nach Brunner (2001) eine Garantie für eine „*qualitätsvolle integrative Er-*

wachsenenbildung“ (Brunner 2001, S. 22) darstellt. Die Ziele des Lehrgangs waren die Schulung von Erwachsenenbildnern, der Abbau von Berührungsängsten und Vorurteilen, Menschen mit allen Behinderungsarten den Zugang zur allgemeinen Erwachsenenbildung zu ermöglichen und das gemeinsame Bilden von Menschen mit und ohne Behinderung. Der Ausbildungslehrgang richtete sich an Erwachsenenbildner, an Bildungsverantwortliche von Erwachsenenbildungseinrichtungen und an Menschen mit und ohne Behinderung, die Erwachsenenbildungskurse anbieten wollten. Die Gestaltung des Lehrgangs wurde durchgängig integrativ angeboten, d.h. die Seminarleitung, die Konzeption des Lehrganges etc. wurden von Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam durchgeführt (vgl. ebd.). Der Lehrgang umfasste insgesamt fünf Module, wobei jedes Seminar unabhängig von den anderen Modulen absolviert werden konnte. Nach Absolvierung aller Module erhielten die Absolventen das Zertifikat *„Integrative Erwachsenenbildnerin/Integrativer Erwachsenenbildner“* (ebd., S. 24). (Zertifikat der Kärntner Volkshochschulen, d.h. der Abschluss war nicht staatlich [Telefonat mit Frau Brunner, 05.09.08]).

Das erste Modul befasste sich mit *„Interaktion und Kommunikation behinderter und nichtbehinderter Menschen“*, *„Menschenbild und Theorien“*, *„Gesellschaftliche Rahmenbedingungen“* und *„Stigma-Management“* (ebd., S. 23). Im Modul zwei wurden die *„Didaktik und Methodik der integrativen Erwachsenenbildung“* (ebd.) behandelt. Es wurde der Frage nachgegangen, wie die Lernumgebung gestaltet werden sollte, um auch zu *„Kompetenzzuwachs“* (ebd.) zu gelangen. Weiters wurde im zweiten Modul der Seminareinstieg und Seminarabschluss zu diversen Themen entwickelt, wobei das ganzheitliche und handlungsorientierte Lernen besonders berücksichtigt wurde. Eingegangen wurde u.a. auch auf Behinderungsformen, die *„Sozialisationsbedingungen von Menschen mit Behinderungen“* (ebd.) und auf den *„Paradigmenwechsel von der traditionellen Behindertenarbeit zur Empowermentbewegung“* (ebd., S. 23 f.). Das dritte Modul hatte die *„Praxisreflexion und Supervision“* (ebd., S. 24) zum Thema, wobei es um Selbstbild, Fremdbild, Rolle, Identität etc. ging sowie um das Reflektieren der beruflichen Praxis. *„Moderation und Rhetorik“* (ebd.) wurde im vierten Modul thematisiert. Das Modul war das *„Projektseminar“* (ebd.), wobei in diesem vom Konzept bis zur Verwirklichung eines Seminars alle Schritte durchgearbeitet wurden (vgl. Brunner 2001, S. 24).

Im Anschluss an diese beiden (nicht mehr stattfindenden) Lehrgänge ist zu sagen, dass es Fortbildungsangebote für Fachpersonal in der Arbeit mit Menschen mit (geistiger) Behinderung gibt. Das biv integrativ bietet diverse Seminare für Erwachsenenbildner an, wie z.B. das Projekt „Barrierefrei Englisch lernen - English without Frontiers (English as a Foreign Language for Adults with Learning Disabilities - ein EU-Projekt im Rahmen des Programmes Sokrates-Lingua 2)“ (vgl. <http://www.biv-integrativ.at/biv.php?s=c64> [28.07.08]).

5 Empirische Untersuchung

Es soll in diesem Teil der Diplomarbeit die Frage geklärt werden, welche Kompetenzen Erwachsenenbildner als erforderlich ansehen, um mit Menschen mit geistiger Behinderung in der Bildungsarbeit tätig sein zu können. Befragt werden Erwachsenenbildner aus Niederösterreich, welche an öffentlichen allgemein zugänglichen Erwachsenenbildungsinstitutionen Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung anbieten. Zu diesem Zweck war es vorerst notwendig, die gegenwärtige Lage in Bezug auf die Erwachsenenbildungsinstitutionen in Niederösterreich zu erheben. In Zusammenarbeit mit dem ÖIEB (Mag. Diesenreiter), dem Forum Erwachsenenbildung Niederösterreich (F.E.N.) und der Wirtschaftskammer Niederösterreich war es möglich, einen Überblick über niederösterreichische Erwachsenenbildungsinstitutionen zu verschaffen. Die Erhebung wurde teils mündlich (telefonisch) und teils schriftlich (per E-Mail) durchgeführt, da zu diesem Zeitpunkt eine ähnliche Erhebung des ÖIEB stattfand und die Gefahr bestand, dass die Erwachsenenbildungseinrichtungen nicht antworten könnten, wenn sie zu einer ähnlichen Thematik mehrere Fragebögen erhielten. Betont werden soll, dass der folgende Überblick - aufgrund der sich rasch wandelnden Bildungslandschaft - keine Garantie auf Vollständigkeit gibt.

5.1 Überblick über die öffentliche Erwachsenenbildung in Niederösterreich und deren Angebot für Menschen mit geistiger Behinderung

Die niederösterreichischen Erwachsenenbildungsinstitutionen und der Verband der öffentlichen Büchereien wurden zusammengeschlossen und es wurde 2002 das Forum Erwachsenenbildung Niederösterreich (F.E.N.) gegründet. Dieses Forum ist ein Dachverband der öffentlichen gemeinnützigen Erwachsenenbildungseinrichtungen in Niederösterreich. Die Mitglieder bieten ihre Bildungsprogramme selbstständig an und *„positionieren sich auch weiterhin selbstständig in der Öffentlichkeit“* (<http://www.fen.at/statisch/datenbankhome.htm> [25.11.07]). Die Aufgaben des F.E.N. sind die Koordination zwischen den einzelnen Verbänden, die Geschäftsbesorgung im Auftrag des Landes NÖ, was die Fördermittelvergabe inkludiert, und bietet Leis-

tungen für die Mitglieder, wie z.B. kooperative Mitarbeiterbildung. Eine Aufgabe ist auch die regionale Bildungsberatung etc. (vgl. ebd.). Die Mitglieder des F.E.N. sind:

1. ARGE Bildungshäuser NÖ
2. BFI NÖ
3. Bildungs- und Heimatwerk Niederösterreich
4. Evangelisches Bildungswerk der Diözese Niederösterreich
5. Katholisches Bildungswerk der Erzdiözese Wien (Vikariate Nord und Süd in NÖ)
6. Katholisches Bildungswerk der Diözese St. Pölten
7. Ländliches Fortbildungsinstitut Niederösterreich
8. Verband Niederösterreichischer Volkshochschulen
9. Volkswirtschaftliche Gesellschaft Wien, Niederösterreich
10. Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Niederösterreich
- (11. Landesverband Niederösterreichischer Bibliothekare
12. Niederösterreichische Landesbibliothek
13. Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung
14. Amt der NÖ Landesregierung, Abt. Kultur und Wissenschaft) (vgl. <http://www.fen.at/statisch/anbieter0.htm> [25.11.07]).

Die letzten Mitglieder des F.E.N. wurden eingeklammert, da sie in dem Sinne keine Erwachsenenbildungskurse anbieten.

Zusätzlich wurden Einrichtungen für Menschen mit (geistiger) Behinderung kontaktiert und gefragt, ob Erwachsenenbildungskurse für Menschen mit geistiger Behinderung angeboten werden. Telefonisch Kontakt aufgenommen wurde mit der Lebenshilfe Niederösterreich (Wr. Neustadt-Sollenau). Diese sandte Informationsmaterial zu, aus welchem hervor geht, dass im „Karl-Ryker-Dorf“ Erwachsenenbildung angeboten wird. Dieses Kursprogramm 2007/2008 umfasst von Sport über Musik sowie Englisch- und Computerkurse etc. viele Angebote. Aus den Unterlagen geht hervor, dass sich das Kursprogramm an jene potentiellen Teilnehmer richtet, die auch in der Lebenshilfe Mitglied sind.

Die Volkshilfe Niederösterreich und das Hilfswerk Niederösterreich bieten laut telefonischer Auskunft keine Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung an. Die Caritas St. Pölten bietet Kurse und Projekte für Menschen mit geistiger Behinderung an, wie z.B. das zweijährige Projekt „Ich fühl mich wohl“, ein Gesundheitsprojekt u.v.m.. Die Kurse der Caritas werden für alle angeboten, jedoch wird gegenwärtig nur in der eigenen Institution geworben, daher stammen die Teilnehmer alle aus Einrichtungen der Caritas.

Um einen möglichst genauen Überblick über das Kursprogramm der Bildungsinstitutionen zu bekommen, habe ich alle Mitglieder des F.E.N. angerufen, um zu erheben, ob diese Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung bzw. inklusive Kurse anbieten. Wichtig anzumerken ist, dass ich allerdings nur nach der Zielgruppe Erwachsene mit geistiger Behinderung gefragt habe, d.h. ich habe bei meinen Recherchen nicht nach Angeboten, Hilfestellungen für Menschen mit einer Körperbehinderung gefragt.

1. ARGE Bildungshäuser NÖ

Zu diesen zählen das Hippolythaus St. Pölten, das Bildungshaus Schloss Großrußbach, das Bildungszentrum St. Benedikt, das Bildungshaus Stift Zwettl, das Bildungshaus St. Bernhard. Am 06.12.2007 wurde ein Telefonat mit einem pädagogischen Mitarbeiter des Hippolythauses St. Pölten geführt, welcher auf die Caritas St. Pölten verwies, da diese Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung im Hippolythaus veranstaltet. D.h. das Hippolythaus ist offen für Menschen mit Behinderung, angeboten werden Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung allerdings von anderen Organisationen. Das Bildungshaus Schloss Großrußbach (Erzdiözese Wien) bietet für Menschen mit geistiger Behinderung „*aktuell nichts an*“, laut telefonischer Auskunft am 07.12.2007. Allerdings wird am 14.Juni 2008 ein Lernfest für Menschen mit und ohne Behinderung im Bildungshaus Schloss Großrußbach veranstaltet. Das heißt, auch dieses Haus ist offen für Menschen mit Behinderungen. Das Bildungshaus St. Benedikt teilte telefonisch am 04.12.2007 mit, dass es nicht gängig ist, für diese Zielgruppe Kurse anzubieten. Laut telefonischer Auskunft am 04.12.2007 bietet das Bildungshaus Stift Zwettl keine speziellen Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung an, allerdings ist das Haus offen für alle Teilnehmer. Es fehlen allerdings Erfahrungswerte in der Kursgestaltung mit Menschen mit geistiger Behinderung. Das Bildungshaus St. Bernhard (Erzdiözese Wien) hat ebenfalls keine Kurse für Men-

schen mit geistiger Behinderung Allerdings bietet eine Tanzpädagogin ein Programm für Menschen mit Behinderung an, laut telefonischer Auskunft am 04.12. 2007.

2. BFI NÖ

Das BFI Niederösterreich (Wiener Neustadt) hat nach telefonischer Auskunft keine Kursangebote für Menschen mit geistiger Behinderung.

3. Bildungs- und Heimatwerk Niederösterreich

Das Bildungs- und Heimatwerk ist die größte Erwachsenenbildungseinrichtung im Bundesland Niederösterreich und verfolgt u.a. das Ziel, allen Menschen freien Zugang zu Bildung zu verschaffen. Um den freien Zugang zu Bildung auch für Menschen mit Behinderung zu gewährleisten, wurde das Projekt „Erwachsenenbildung inklusive“ ins Leben gerufen (vgl. <http://www.bhwnoe.or.at/?/Info/Leitbild> [18.04.07]; vgl. <http://www.bhwnoe.or.at> [31.03.07]). Es werden im Zuge dieses Projekts inklusive Veranstaltungen angeboten, es wird bei Bedarf persönliche Assistenz zur Verfügung gestellt, es werden barrierefreie Veranstaltungsorte gesucht etc., um allen Bedürfnissen gerecht zu werden. Des Weiteren gibt es seit 21.10.2006 Lernfeste zu denen Menschen mit und ohne Behinderung eingeladen werden. (vgl. <http://www.bhwoe.at/files/projekt%20EBi/Folder%20Projekt%20EBi.pdf> [31.03.07]).

4. Evangelisches Bildungswerk der Diözese Niederösterreich

Ein Telefonat am 29.01.2008 ergab, dass das evangelische Bildungswerk keine Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung anbietet.

5. Katholisches Bildungswerk der Erzdiözese Wien (Vikariate Nord und Süd in NÖ)

Das katholische Bildungswerk Wien verwies auf das katholische Bildungswerk der Diözese St. Pölten und gab einen Hinweis auf das Projekt LIMA. Für die Zielgruppe Menschen mit geistiger Behinderung wird von der Diözese Wien in Niederösterreich nichts angeboten (Telefonat am 04.12.2007).

6. Katholisches Bildungswerk der Diözese St. Pölten

Das katholische Bildungswerk der Diözese St. Pölten stellt Assistenzleistungen zur Verfügung und ist bemüht, Kurse so zu gestalten, dass jeder an diesen Kursen teilnehmen kann (Telefonat, 04.12.2007, vgl. Diesenreiter 2007, S. 92).

7. Ländliches Fortbildungsinstitut Niederösterreich

Ein Telefonat am 04.12.2007 hat ergeben, dass zwar alle Interessierten teilnehmen können, es gab aber bislang keine Nachfrage von Menschen mit geistiger Behinderung

8. Verband Niederösterreichischer Volkshochschulen

Der Verband Niederösterreichischer Volkshochschulen ist Mitglied im Verband Österreichischer Volkshochschulen und wird gefördert durch das Land Niederösterreich. Der Verband wurde 1957 gegründet und zählt derzeit 72 autonome Mitgliedsvolkshochschulen, die ihre Tätigkeit in Städten und größeren Orten ausführen. In den letzten drei Jahrzehnten entwickelten sich die Volkshochschulen zu einer allgemein anerkannten und stark frequentierten Bildungseinrichtung in Niederösterreich (vgl. <http://www.vhs-noe.at> [04.05.07]).

Im Zuge der Recherchen wurde mit allen 72 niederösterreichischen Volkshochschulen E-Mail Kontakt aufgenommen und wurden diese nach einem Kursprogramm für Menschen mit geistiger Behinderung gefragt. Davon antworteten 27 Volkshochschulleiter: Die VHS Raabs/Thaya bietet zwar nichts an, ist allerdings offen für Menschen mit geistiger Behinderung, die VHS Wr. Neustadt antwortete, dass es möglich sei, Teilnehmer mit geistiger Behinderung in die Kurse zu integrieren, bietet aber nichts an. Konkret bieten die VHS Krems, die VHS Urania Klosterneuburg und die VHS Scheibbs Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung an. Die Erhebung von Frau Mag^a. Diesenreiter, welche im Zuge der Erstellung des Handbuchs „Barrierefreie Erwachsenenbildung in Niederösterreich“ durchgeführt wurde, ergab, dass auch die Volkshochschulen in Amstetten, in Horn, in Korneuburg, in Laa/Thaya, in Melk und Traismauer Mitarbeiter beschäftigt haben, die sich mit Anfragen von Kunden mit Behinderungen auseinandersetzen (vgl. Diesenreiter 2007, S. 93 f.). Im Anschluss an die E-Mail Recherchen wurden die eben genannten Volkshochschulen ein weiteres

Mal telefonisch kontaktiert und gefragt, ob die Kurse öffentlich zugänglich sind. Folgendes Ergebnis konnte erzielt werden:

Die VHS Krems kooperiert mit der Caritas Tageswerkstätte in Krems, bietet aber explizit keine Kurse für diese Zielgruppe an. Allerdings werden Menschen mit geistiger Behinderung in allgemeine Kurse integriert (E-Mail Antwort, am 01.12.07). An der VHS Urania Klosterneuburg wird ein Kochkurs für Erwachsene mit geistiger Behinderung angeboten. Dieser ist öffentlich zugänglich und es ist laut Direktorin möglich, Menschen mit geistiger Behinderung in alle Kurse zu integrieren (Telefonat, 09.06.08). Die VHS Scheibbs bietet in Zusammenarbeit mit dem Sonderpädagogischen Zentrum Scheibbs einen Kurs an. Dieser ist öffentlich zugänglich. Die VHS Amstetten teilte am 05.06.08 telefonisch mit, dass sie bis dato noch keine Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung angeboten hat, allerdings können auf Anfrage alle Menschen an den Kursen teilnehmen. Die VHS in Horn hat momentan keine Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung im Programm, teilte aber am 05.06.08 mit, dass es Kurse für Menschen mit Behinderungen gegeben hat. An der VHS Korneuburg werden keine Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung angeboten, allerdings ist eine Integration nach Absprache mit der Volkshochschulleitung möglich (Telefonat am 09.06.08). Die VHS Laa/Thaya hat laut telefonischer Auskunft (05.06.08) Kurse angeboten, diese sind allerdings nicht zu Stande gekommen. Die Kurse waren öffentlich zugänglich. Die VHS Melk und VHS Traismauer gab mir am Telefon die Auskunft (05.06.08), dass sie keine Kurse im Programm haben, die sich speziell an Menschen mit geistiger Behinderung richten.

9. Volkswirtschaftliche Gesellschaft Wien, Niederösterreich

Die Volkswirtschaftliche Gesellschaft Wien, Niederösterreich hat laut telefonischer Auskunft (04.12.2007) keine Kursangebote für Menschen mit geistiger Behinderung im Programm.

10. Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Niederösterreich

Das Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Niederösterreich bietet keine Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung an (Telefonat, 04.12.2007).

5.2 Die Methode

In dieser Arbeit soll für die Beantwortung der Fragestellung ein leitfadengestütztes teilstrukturiertes Interview zur Erhebung herangezogen werden. Nach Diekmann (2004) ist die qualitative Forschung an der „*Subjektperspektive, an den `Sinndeutungen` des Befragten interessiert*“ (Diekmann 2004, S. 444). Auch die in dieser Arbeit gestellte Forschungsfrage richtet sich v.a. an die Perspektive und Einstellung der befragten Erwachsenenbildner. Somit erscheint die Durchführung leitfadengestützter Interviews als eine geeignete Methode, um die „*Subjektperspektive*“ (ebd.) zu erheben. Bevor auf das Leitfadeninterview eingegangen wird, sollen kurz die Prinzipien der qualitativen Sozialforschung erläutert werden, da diese in den geführten Interviews berücksichtigt werden.

1. Das Prinzip der Offenheit

Um möglichst viele Informationen zu erhalten, plädiert die qualitative Sozialforschung dafür, dass der Interviewer eine offene Haltung gegenüber „*Untersuchungspersonen*“ (Lamnek 1993, S. 22) und deren individuellen Besonderheiten einnimmt sowie gegenüber den „*Methoden*“ (ebd.), die angewendet werden. Der Forscher kann durch die Offenheit neue Entwicklungen etc. erfahren, welche in der „*Generierung der Hypothesen einfließen können*“ (ebd., S. 23). Eine Offenheit des Forschers nach Froschauer/Lueger (2003) bezieht sich u.a. auf den Forschungsgegenstand, d.h. theoretische Erkenntnisse müssen in den Hintergrund rücken und eine allgemeine Fragestellung soll im qualitativen Forschungsprozess im Vordergrund stehen. Zudem kann es erforderlich sein, die Forschungsfrage zu modifizieren. Das Gespräch mit der interviewten Person muss möglichst viel Freiraum lassen. Auch an die anschließende Interpretation muss mit Offenheit herangegangen werden (vgl. Froschauer/Lueger 2003, S. 216).

2. Forschung als Kommunikation

„*Forschung als Kommunikation*“ (Lamnek 1993, S. 23) bedeutet, dass Kommunikation zwischen dem Forscher und dem Beforschten eine wichtige Grundlage darstellt. Es gilt daher für die Untersuchungssituation, dass eine „*möglichst natürliche Kommunikationssituation*“ (ebd., S. 24) geschaffen werden sollte. Auch nach Flick (2007)

ist die Kommunikation im Forschungsprozess ein wesentlicher „Bestandteil der Erkenntnis“ (Flick 2007, S. 29) und kein Störfaktor.

3. Der Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand

Unter „Prozeßcharakter von Forschung und Gegenstand“ (Lamnek 1993, S. 24) wird verstanden, dass durch „das `Prinzip der Prozessualität` [...] die wissenschaftliche Erfassung des Entstehungszusammenhangs sozialer Phänomene“ (ebd., S. 25) gewährleistet wird. Auch die Kommunikation zwischen dem Forscher und dem Beforschten hat Prozesscharakter. Der Forscher ist im Forschungsakt involviert, d.h er „ist konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses“ (ebd.)

4. Reflexivität von Gegenstand und Analyse

Um auf neue, unerwartete Situationen adäquat reagieren zu können, wird vom Forscher eine „reflektierte Einstellung“ (ebd., S. 26) und „Anpassungsfähigkeit“ (ebd.) vorausgesetzt. Nach Lamnek (1993) ist „die Beziehung zwischen dem Erforschten und dem Forscher nicht nur eine kommunikative, sondern auch eine reflexive“ (ebd.), was sich für das „qualitative Paradigma“ (ebd.) von selbst versteht. Flick (2007) sieht die Reflexion des Forschers über seine Handlungen, Eindrücke etc. als Bestandteil der Datenerhebung, welche auch interpretiert werden und in Untersuchungsprotokollen, Tagebüchern etc. festgehalten werden (vgl. Flick 2007, S. 29).

5. Das Prinzip der Explikation

Unter Explikation wird verstanden, dass der Forscher die einzelnen Schritte seines Forschungsaktes so gut wie möglich offen darlegt, wie z.B. Transkriptionsregeln etc. (vgl. Lamnek 1993, S. 26).

6. Flexibilität

Der Forschungsprozess muss flexibel in Bezug auf die Untersuchungssituation und auf das Verhältnis zwischen Forscher und Beforschten gestaltet werden und es muss auf neue Bedingungen flexibel eingegangen werden (vgl. ebd., S. 30).

5.2.1 Das leitfadengestützte Interview

Es gibt nach Atteslander (1993) verschiedene Kommunikationsformen und Kommunikationsarten, wie ein Interview durchgeführt werden kann. Die Kommunikationsart bezieht sich auf die schriftliche oder mündliche Weise und unter Kommunikationsformen wird verstanden, ob das Interview wenig strukturiert, teilstrukturiert oder stark strukturiert wird. Ein Leitfadengespräch ist ein mündliches, teilstrukturiertes Interview (vgl. Atteslander 1993, S. 155). Werden teilstrukturierte Interviews durchgeführt, bedeutet dies, dass Fragen vorformuliert und vorbereitet werden, es aber keine Bedeutung hat, in welcher Reihenfolge diese gestellt werden. Der Interviewer hat die Möglichkeit, Themen aus dem Gespräch aufzunehmen und diese weiterzuverfolgen (vgl. ebd., S. 158).

Nach Mayer (2002) hat ein Leitfadeninterview das Merkmal, dass der Leitfaden offene formulierte Fragen beinhaltet, auf die der Interviewte frei antworten kann. Der Leitfaden gewährleistet, dass die gewonnenen Daten untereinander vergleichbar werden und garantiert eine Struktur während der Interviewsituation. Somit können wichtige Inhalte während des Interviews auch nicht vergessen werden. Ein leitfadenunterstütztes Interview ermöglicht es, die Reihenfolge der Fragen zu verändern und der Interviewer kann bei Bedarf auch genauer nachfragen. Der Interviewer soll sich nicht allzu stark an den Leitfaden halten, da sich das Leitfadeninterview am Prinzip der „*Offenheit qualitativer Forschung*“ (Mayer 2002, S. 36) orientiert. Es sollen aber auch zu ausholende Ausführungen abgebrochen werden, weil einerseits die Interviewzeit zu lange werden würde und das daraus unbrauchbare Datenmaterial auch ausgewertet werden muss (vgl. ebd., S. 36 f.). Gläser/Laudel (2006) merken an, dass ein Leitfadeninterview, oberflächlich betrachtet, ein Gespräch ist, welches auch im Alltag des Öfteren geführt wird. Es unterscheidet sich jedoch davon durch den unterschiedlichen Kommunikationsprozess. Jedes Interview hat nach Gläser/Laudel (2006) Merkmale, wie „*kulturell festgelegte Kommunikationsregeln*“ (Gläser/Laudel 2006, S. 108), wobei die wichtigste Regel ist, dass die interviewte Person das Recht hat, nicht auf jede Frage zu antworten. Weitere Merkmale sind, dass die Rolle der beteiligten Personen klar definiert ist und auch anerkannt wird sowie dass das Gespräch vom Interviewer geführt wird und damit ein bestimmtes Ziel verfolgt wird (vgl. ebd., S. 107 f.).

5.2.2 Die Konstruktion des Leitfadens

In Anlehnung an Gläser/Laudel (2006) soll der Leitfaden konstruiert werden. Bevor die konkreten Fragen für das Interview formuliert werden, soll ein kurzer Überblick über die einzelnen Fragetypen gegeben werden, da dies die Formulierung des Leitfadens erleichtert. Flick (2007) hebt hervor, dass die Formulierung der Fragestellung ein wesentlicher Faktor für den Erfolg der Forschung ist (vgl. Flick 2007, S. 132). Nach Flick (2007) ist es bedeutsam, Fragen klar und verständlich zu formulieren. Im Hinblick auf den Forschungsgegenstand sind die Fragestellungen auch zu verändern oder zu streichen (vgl. ebd., S. 140). Wenn nach Gläser/Laudel (2006) der Inhalt der Frage betrachtet wird – *„Typisierung nach dem Inhalt der Frage“* (Gläser/Laudel 2006, S. 118), so wird unterschieden in *„Faktfragen und Meinungsfragen“* (ibd.). Faktfragen werden unterteilt in *„Fragen nach Erfahrungen“*, *„Wissensfragen“* und *„Hintergrundfragen bzw. demographische Fragen“* (ibd., S. 119). Als Zweites nennen die Autoren die *„Typisierung nach dem Gegenstand der Frage“* (ibd., S. 119), worunter verstanden wird, dass Fakt- und Meinungsfragen *„einen realen oder einen angenommenen Gegenstand haben“* (ibd.), und dementsprechend wird auch die Frage gestellt. Soll die Frage nach der Antwort des Interviewten einer Frageform zugeordnet werden, so sprechen Gläser/Laudel (2006) von der *„Typisierung nach der angestrebten Form der Antwort“* (ibd., S. 121). Strebt man eine gewisse Art der Antwort an, so müssen die Fragen entweder eine Erzählanregung bieten oder es wird nach Details gefragt, was die Antwort meist kürzer ausfallen lässt. Wenn der Interviewte etwas erklären, beschreiben etc. soll, so sind Fragen nach dem „wie“, „warum“ etc. sinnvoll, da sie eben eine Erzählanregung bieten.

Um das Interviewgespräch zu steuern, muss die Fragestellung berücksichtigt werden. Gläser/Laudel (2006) nennen dies *„Typisierung nach der Steuerungsfunktion im Interview“* (ibd., S. 123). Einleitungsfragen stehen zum einen zu Beginn des Interviews und zum anderen leiten diese während des Gesprächsverlaufs zu einem neuen Thema über. *„Filterfragen“* (ibd., S. 124) sind jene Fragen, die der Interviewer stellt, um sich Informationen einzuholen, ob der Interviewpartner über bestimmte Themen Bescheid weiß, denn dann können Fragen des Leitfadens gestrichen werden. Die *„Hauptfragen“* (ibd.) bilden den Kern des Leitfadens. Sie sollen umfang-

reich beantwortet werden. „Nachfragen“ (ebd.) können formuliert werden, wenn Antworten missverstanden wurden etc. (vgl. ebd.).

Flick (2007) merkt an, dass v.a. die „*Stimmigkeit und Klarheit, aber auch ihre Beantwortbarkeit*“ (Flick 2007, S. 140) wichtige Merkmale für die Formulierung von Fragen sind. Nach Bohnsack (2008) soll die Fragestellung so weit als möglich offen sein, damit die befragte Person die Konversation selbst steuern kann und auch die Möglichkeit hat, die Fragen auch nicht zu beantworten, wenn diesen keine Relevanz zugeordnet wird (vgl. Bohnsack 2008, S. 20). Gläser/Laudel (2006) weisen darauf hin, dass der Interviewer gefordert ist, die „*Offenheit der Fragestellung*“ (Gläser/Laudel 2006, S. 127) gründlich zu überlegen, denn eine zu offene Frage kann einerseits für den Interviewten überfordernd sein andererseits ist das Prinzip der Offenheit auch eine methodische Forderung (vgl. ebd.). Weiters müssen Fragen neutral formuliert werden, d.h. sie dürfen keine „*bestimmte Antwort nahe legen*“ (ebd., S. 131). Zu beachten ist, dass die Fragen verständlich formuliert werden. Auch Hopf (1995) betont, dass ein Leitfadenterview keine Antworten vorgeben darf, sondern der Interviewte soll frei seine Sichtweisen darlegen können (vgl. Hopf 1995, S. 177). Nach Gläser/Laudel (2006) muss man die Fragen überprüfen, ob sie Wörter enthalten, die der Interviewpartner nicht kennen könnte, ob sie verschiedene Bedeutungen haben, z.B. haben im Alltag gewisse Wörter andere Bedeutungen als im „*sozialwissenschaftlichen Kontext*“ (Gläser/Laudel 2006, S. 137), und es sollte überlegt werden, ob die verwendeten Wörter unbekannt sind, obwohl sie in dem Untersuchungsgebiet geläufig sind (vgl. ebd.).

Um während des Interviews den Überblick nicht zu verlieren, empfehlen Gläser/Laudel (2006), dass der Interviewleitfaden maximal zwei Seiten lang ist. Die Autoren treten für ausformulierte Fragen ein, da dies für das Vergleichen der Interviews dienlicher ist, weil jeder Interviewte die gleiche Frage gestellt bekommt. Die Anordnung der Fragen ergibt sich aus den Themen, die behandelt werden sollen, d.h. ähnliche Themen sollten nacheinander behandelt werden, weil dem Interviewpartner das Erinnern an bestimmte Sachverhalte somit leichter fällt (vgl. ebd., S. 140 ff.). Der Leitfaden bildet nach Bortz/Döring (1995) ein „*Gerüst für Datenerhebung und Datenanalyse*“ (Bortz/Döring 1995, S. 289), das jedoch ausreichend Möglichkeiten lässt,

Themen hinzuzufügen, die in der Interviewvorbereitung noch nicht berücksichtigt wurden (vgl. ebd.).

Gläser/Laudel (2006) nennen einige Regeln, die bei der Erstellung des Leitfadens zu beachten sind. Die Autoren heben hervor, dass die erste Frage eine der wichtigsten ist und leicht zu beantworten sein muss. Diese „*Anwärmfrage*“ (Gläser/Laudel 2006, S. 143) kann die unangenehme und ungewohnte Situation für den Interviewten entspannen. Die darauf folgende Fragestellung muss dem Interviewten zeigen, dass der Interviewer auf seinem Forschungsgebiet bewandert ist, damit der Interviewte eine Orientierung hat, wie er seine Antwort geben kann, d.h., ob die Beantwortung der Frage auch schwieriger sein kann. Sind Fragen unangenehm oder provokant, so sollen diese erst gegen Ende des Interviews gestellt werden, da sich nach Gläser und Laudel (2006) die Interviewsituation anspannen kann und folgende Fragen dann unter Umständen nicht mehr beantwortet werden könnten. Die abschließende Frage muss so wie die erste eine angenehme sein (vgl. ebd., S. 144 f.). Nach Bortz/Döring (1995) sollen am Ende des Interviews Angaben getätigt werden, die die befragte Person selbst betreffen, wie z.B. Geschlecht, Beruf, Alter etc. (vgl. Bortz/Döring 1995, S. 289).

In dieser Forschungsarbeit wurden die eben genannten Punkte weitestgehend berücksichtigt (siehe Anhang). Die Fragen für die Interviews setzten sich einerseits aufgrund persönlicher Erfahrungen aus einem Praktikum beim biv integrativ (Computerkurs für Fortgeschrittene) und andererseits aus der literarischen Aufarbeitung mit der zu beantworteten Fragestellung zusammen. Ziel der Interviews war es, herauszufinden, welche Kompetenzen aus Sicht der Erwachsenenbildner notwendig sind, um mit Menschen mit geistiger Behinderung Bildungsangebote durchführen zu können. Bei den Interviews wurde „indirekt“ nach den fachlichen, methodischen, sozialen, reflexiven, gesellschaftlichen und personalen Kompetenzen gefragt. Der Leitfaden sollte helfen, die Interviews zu strukturieren. Im Laufe des Gesprächs wurden allerdings weitere Fragen gestellt und teilweise umformuliert. Jedoch blieb die ursprüngliche Fragestellung gedanklich immer im Hintergrund, um nicht allzu sehr vom Thema und dem Forschungsgegenstand abzuweichen. Der Leitfaden befindet sich zur Veranschaulichung im Anhang (AF bedeutet Alternativformulierung und wird dann als Frage gestellt, falls die erste Fragestellung nicht verstanden wird).

Bevor ein Gespräch mit den ausgewählten Interviewpartnern stattfand, wurde ein Probeinterview durchgeführt. So bestand die Möglichkeit, unklare Frageformulierungen zu modifizieren und Alternativfragen zu überlegen.

5.2.3 Durchführung und Aufbereitung der Interviews

Dieses Kapitel wird einerseits in Anlehnung an verschiedene Autoren der qualitativen Sozialforschung verfasst andererseits werden eigene Interviewerfahrungen (in deutlicher Abgrenzung) miteinbezogen.

Der Gesprächseinstieg soll nach Froschauer/Lueger (2006) folgendermaßen stattfinden: Bevor mit dem Leitfadeninterview begonnen wird, wird der kontaktierten Person erläutert, wie auf ihre Adresse gestoßen wurde. Nach Froschauer/Lueger (2003) soll der kontaktierten Person Orientierung gegeben werden. Es sollen Fragen geklärt werden, was das Ziel des Interviews ist, warum gerade diese Person ausgewählt wurde und welche Erwartungen man an den Interviewten hat. (vgl. Froschauer/Lueger 2003, S. 66 f.). Auch Gläser/Laudel (2006) heben hervor, dass das Interview nicht mit der ersten Frage beginnen soll, sondern der Interviewer sollte sich vor den Fragen notieren, was die interviewte Person vor dem Interview noch alles wissen sollte. Der Interviewte sollte wissen, was das Ziel der Forschung ist, welche Rolle dieser dabei einnimmt, um die Forschungsfrage zu beantworten (vgl. Gläser/Laudel 2006, S. 140). Zudem soll geklärt werden, ob die Interviewten ein Ergebnis der Untersuchung nach Beendigung der Forschungsarbeit wünschen (vgl. Froschauer/Lueger 2003, S. 67.). In einem nächsten Schritt wird gefragt, ob es erlaubt ist, das Interview mit einem Diktiergerät aufzunehmen. Froschauer/Lueger (2003) betonen, dass „*das Ersuchen um die Erlaubnis zur Aufzeichnung*“ (ebd. S. 68) als Erstes geklärt werden sollte. Zudem muss offen gelegt werden, wer das Interviewmaterial erhält und für welche Zwecke es genutzt wird und ob Anonymität garantiert werden kann. Sind diese Punkte geklärt, muss nochmals rückgefragt werden, ob noch Fragen offen sind (vgl. ebd. S. 68 f.).

In dieser vorliegenden Diplomarbeit wurde den Interviewteilnehmern zu Beginn der Aufnahme mittels Diktiergerät Anonymität zugesichert. Allerdings wurde beim Auswerten der Interviews deutlich, dass keine 100%ige Anonymität gewährleistet werden

konnte, da Leser dieser Arbeit bei Nennung der Institution und des Kursthemas vermuten könnten, wer interviewt wurde. Nach Rücksprache aller Interviewteilnehmer war es für keinen ein Problem, wenn sie erkannt werden würden. Den Interviewteilnehmern wurde versichert, keine Namen zu nennen. Ihnen wurde angeboten, die Auswertung zukommen zu lassen. Manche von ihnen wollten die Auswertung zwecks Interesses, ein Interviewpartner gab das Einverständnis für die Veröffentlichung des Interviews, nachdem die Auswertung gelesen wurde. Somit konnten alle sechs geführten Interviews für die Beantwortung meiner Forschungsfrage verwendet werden.

Nach der Klärung, ob das Interview mit einem Diktiergerät aufgenommen werden darf, wurde mit allen befragten Personen der Interviewleitfaden besprochen und die Zeit gegeben, nachzudenken. Ein Interviewpartner hat darum gebeten, den Leitfaden schon früher per E-Mail zu erhalten, da sich dieser schon im Vorfeld Antworten überlegen wollte. Diesem Wunsch wurde selbstverständlich nachgegangen. Erst nachdem die Interviewpartner meinten, dass sie nun bereit seien, das Interview zu beginnen, wurde mit der ersten Frage begonnen.

Laut Froschauer/Lueger (2003) muss die Einstiegsfrage besonders gründlich überlegt werden, da sie dazu dienen soll, den Interviewten dahingehend zu motivieren, über das Thema des Interviews möglichst viel zu erzählen. Der Interviewer muss überlegen, ob die Einstiegsfrage an die „*konkreten Lebenswelt der interviewten Person*“ (Froschauer/Lueger 2003, S. 69) anschließt, ob die Frage einen Zusammenhang hat mit der Forschungsfrage, ob sie auch einen „*breiten Antwortrahmen*“ (ebd.) bietet und ob sich die Frage auch auf die interviewte Person bezieht. Während des Interviews ist zu beachten, dass die Themen nicht punktuell behandelt werden, sondern der Interviewer muss an jene Themen anknüpfen, die die interviewte Person anspricht. Der Interviewer ist gefordert, aufmerksam zuzuhören und bei wichtigen Themen besonders in die Tiefe zu gehen (vgl. ebd., S. 69 f.). Bortz/Döring (1995) weisen darauf hin, dass der Interviewer das Gespräch steuern und dessen Verlauf konzentriert verfolgen muss. Einerseits müssen Fragen gefunden werden, um das Gespräch weiterzuführen bzw. um es zu vertiefen andererseits muss auch darauf geachtet werden, dass nicht vom Thema abgeschweift wird (vgl. Bortz/Döring 1995, S. 285).

Nach Froschauer/Lueger (2003) ist der Gesprächsverlauf zweigeteilt: Der erste Teil ist explorativ und der zweite Teil ist der klärende. Im ersten Teil hat sich der Interviewer v.a. an den von dem Interviewten angesprochenen Themen zu orientieren. Der Interviewer muss daher das „Zuhören versichern“ (Froschauer/Lueger 2003, S. 72). Dazu bieten sich „Hörersignale“ an, wie z.B. „*mhm, ja...*“ (ebd.). Erst im zweiten Teil kann der Interviewer nach Themen fragen, die während des vorherigen Gesprächs nicht angesprochen wurden. Hier wird das Wissen des Interviewers miteinbezogen und deshalb ist es wichtig, dass Fragen vorbereitet werden, die der Interviewer für die Beantwortung der Forschungsfrage als sehr bedeutsam erachtet (vgl. ebd., S. 70 ff.). In der Endphase des Interviews können auch heikle Fragen gestellt werden, um den Gesprächspartner während seiner Erzählungen nicht zu verunsichern (vgl. Bortz/Döring 1995, S. 285). Um das Gespräch abzuschließen, ist es laut Froschauer/Lueger (2003) sinnvoll, eine „*Art Fazit zu ziehen*“ (Froschauer/Lueger 2003, S. 73). Die Autoren weisen auch darauf hin, dass sich nach der Interviewsituation ein Nachgespräch ergeben kann, das für die Interpretation eine Bedeutung haben kann. Dies sollte notiert werden. Mitbedenken sollte der Interviewer auch, dass es vonnöten sein kann, dass die befragte Person nochmals kontaktiert werden muss und dass eine Klärung stattfinden sollte, was mit den Ergebnissen passiert, wie z.B. wollen die befragten Personen Unterlagen etc. (vgl. ebd.).

Diese eben genannten Hinweise zum Gesprächsverlauf wurden zur Datenerhebung für diese vorliegende Forschungsarbeit möglichst berücksichtigt. Wichtig war es, die Teilnehmer erzählen zu lassen, auch wenn es manchmal zu Abschweifungen kam. In der Auswertungsphase konnten aber Erzählungen, die vorerst als unbrauchbar eingeschätzt wurden, verwendet werden. Der Abschluss der in dieser Arbeit geführten Interviews wurde mit einer kurzen Reflexion durchgeführt und als Zeichen des Dankes bekamen die Interviewpartner eine „süße“ Aufmerksamkeit. Die befragten Personen wurden nach dem Interview nach deren Befindlichkeit während des Interviews gefragt. Somit war es möglich, beim folgenden Interview begangene Fehler zu vermeiden. Die Rückmeldung aller Interviewpartner war positiv und sie empfanden das Interview als eine gute Möglichkeit, die eigene Arbeit zu reflektieren. Wie sogleich in den nächsten Absätzen zu lesen ist, wird auch das Führen eines Interviewprotokolls empfohlen. Dies wurde sofort nach jedem Interview auch durchgeführt, da einerseits im Vorfeld manche „wissenswerte“ Informationen überlegt wurden, wie z.B. Adresse

etc., die im Interviewverlauf keinen Platz einnehmen konnten und andererseits kamen manche relevante Inhalte erst dann zur Sprache, als das Diktiergerät schon abgeschaltet wurde. D.h. die Nachgespräche mit den interviewten Personen führten oftmals zu relevanten Daten.

Froschauer/Lueger (2003) heben hervor, dass es neben der Tonbandaufzeichnung auch ein „*Interviewprotokoll*“ (Froschauer/Lueger 2003, S. 74) geschrieben werden soll, welches beinhaltet, wie das Interview zustande gekommen ist, wie das Milieu war, in dem man das Interview geführt wurde (sofern es im Umfeld im Zusammenhang der Forschungsfrage stattgefunden hat), wie lange und wo das Gespräch stattgefunden hat sowie die anwesenden Personen, Auffälligkeiten während des Interviews, Gespräche außerhalb der Tonbandaufzeichnung (vgl. ebd.). Bortz/Döring (1995) betonen, dass scheinbar Unwichtiges notiert werden soll, wie z.B. Uhrzeit, Datum etc. (vgl. Bortz/Döring 1995, S. 286). Flick (2007) weist darauf hin, dass sich Dokumentationsbögen zur Interviewdurchführung eignen, wobei sich jene Informationen, die darin enthalten sind, sich aus der konkreten Interviewsituation und der Forschungsfrage ergeben (vgl. Flick 2007, S. 378).

5.2.3.1 Die Stichprobe

Insgesamt wurden sechs leitfadengestützte Interviews durchgeführt, die in ganz Niederösterreich verstreut stattfanden, und zwar wurden zwei Interviews in Krems, ein Interview in St. Pölten, ein Interview in Poysdorf, eines in Horn und ein Interview in Wien geführt. Die Interviews fanden an jeweils verschiedenen Örtlichkeiten statt, wie z.B. in Kaffeehäusern, am Arbeitsplatz, an der Volkshochschule, und ein Interview wurde in der Wohnung des Interviewpartners geführt.

Alle Bildungsinstitutionen (siehe Kap. 5.1) wurden telefonisch bzw. per E-Mail kontaktiert, ob überhaupt Kurse, Seminare etc. für Menschen mit geistiger Behinderung angeboten werden. Jene Institutionen, die eine positive Rückmeldung gegeben haben, wurden dann ein zweites Mal kontaktiert und gefragt, ob es möglich sei, Adressen von jenen Erwachsenenbildnern, die Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung abhalten, weiterzugeben bzw. ob auf indirektem Wege das Forschungsanliegen zu den potentiellen Interviewpartnern weitergeleitet werden könne. Nach ca. 1 ½-

monatiger Recherche konnten dann Termine mit den Interviewpartnern fixiert werden, welche auch die notwendigen Kriterien erfüllten. Die Interviews konnten alle innerhalb eines Monats geführt werden.

Die Kriterien für die Auswahl der Interviewpartner waren, dass sie erstens in der Bildungsarbeit mit erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung tätig sind und zweitens, dass die Kurse an öffentlich zugänglichen Institutionen stattfinden, welche der allgemeinen Erwachsenenbildung zugeordnet werden (siehe Kap. 5.1). Das dritte Kriterium war, dass die Kurse in Niederösterreich stattfinden. Ein Interviewpartner entspricht dem zweiten Kriterium nicht, da die Kurse an eher „untypischen“ Orten für Erwachsenenbildung stattfinden, nämlich an Rotkreuzdienststellen. Der Erwachsenenbildner wurde dennoch interviewt, da erstens diese Erste-Hilfe-Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung noch kein gewöhnliches Kursthema für diese Zielgruppe sind und zweitens auch Menschen ohne geistiger Behinderung Erste-Hilfe-Kurse an Rotkreuzdienststellen besuchen, was den allgemeinen Zugang zu Bildung trotz der untypischen Erwachsenenbildungsinstitution unterstreicht.

5.2.3.2 Transkription

Bei der Transkription kamen v.a. die Richtlinien nach Froschauer/Lueger (2003) und nach Bortz/Döring (1995) zur Anwendung, da es nach Flick (2007) zwar unterschiedliche Transkriptionsregeln gibt in Bezug auf die Genauigkeit allerdings gibt es noch keinen „Standard“ (Flick 2007, S. 379). Froschauer/Lueger (2003) schlagen vor, dass das Interview sehr gründlich transkribiert und dabei der Dialekt beibehalten werden sollte. Die Zeilen sollen nummeriert werden und die Kodierung der Gesprächspartner könnte wie folgt geschehen: I. für den Interviewer und B. für die befragte Person, Pausen werden in Klammer angegeben und pro Sekunde ein Punkt angegeben. Auch nonverbale Äußerungen wie z.B. Lachen werden in Klammer gesetzt. Unverständliche Worte werden ebenfalls in Klammer gesetzt. Besondere Geräusche wie Telefonläuten etc. werden in spitzer Klammer angegeben, z.B. >Telefon läutet<. Die Autoren schlagen vor, dass „Hörersignale“ (Froschauer/Lueger 2003, S. 224) wie z.B. mhm im Text ohne besondere Beachtung zu schreiben sind. Werden Worte besonders betont, dann werden diese unterstrichen (vgl. ebd., S. 223 f.). Nach Bortz/Döring (1995) wurden Worte, die gleichzeitig vom Interviewer und dem Befrag-

ten gesprochen wurden, mit einem Doppelkreuz markiert (vgl. Bortz/Döring 1995, S. 287). Nach Flick (2007) ist zudem auch die Anonymisierung der Daten, wie z.B. Namen etc., ein wesentlicher Vorgang bei der Transkription (vgl. Flick 2007, S. 380).

5.3 Analyse des Datenmaterials

Das mittels leitfadengestützter, halbstrukturierter Interviews gewonnene Datenmaterial wird in einem ersten Schritt einer Einzelanalyse unterzogen. Dabei kommt die „*inhaltliche Strukturierung*“ (Mayring 2007, S. 89) zur Anwendung. Nach Flick (2007) eignet sich das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse „*vor allem für die reduktive und an der Klassifikation von Inhalten orientierte Auswertung von großen Textmengen*“ (Flick 2007, S. 416). Es ergibt sich durch diese Methode ein Kategoriensystem, welches das Vergleichen der verschiedenen Datenmaterialien erleichtert (vgl. ebd.). Nachdem der Prozess der Einzelanalyse beendet ist, wird das gesamte Datenmaterial in einem zweiten Schritt generalisiert (vgl. Lamnek 2005, S. 404). Flick (2007) versteht unter Generalisierung folgendes: „*Dabei sind die Ausgangspunkte die Analyse von Fällen und die Wege, die von ihnen ausgehend zu allgemeineren Aussagen bestritten werden*“ (Flick 2007, S. 522).

5.3.1 Die Einzelanalyse

Mayring (2007) unterscheidet drei Formen der Interpretation, nämlich die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Diese drei Formen sollen kurz erklärt werden: Die Zusammenfassung hat zum Ziel, dass das Datenmaterial so reduziert wird, dass am Ende der Analyse nur mehr die wesentlichsten Inhalte erhalten sind und das Datenmaterial überschaubar ist. Beim Explizieren wird zusätzliches Material an die vorhandenen Daten herangetragen. Dadurch werden unklare Textpassagen verständlicher und erklärt (vgl. Mayring 2007, S. 58). Die Strukturierung zielt darauf ab, „*bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Kriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen*“ (ebd.). Auf die Strukturierung soll im Folgenden näher eingegangen werden.

Die „*inhaltliche Strukturierung*“ (ebd., S. 89), welche in dieser Diplomarbeit zur Analyse der Interviews zur Anwendung kommt, hat zum Ziel, dass bestimmte Themen aus dem Material herausgefiltert und anschließend zusammengefasst werden. Kategorien, welche theoriegeleitet entwickelt wurden, legen fest, welche Aspekte aus dem Datenmaterial extrahiert werden sollen (vgl. ebd.). Das Kategoriensystem (siehe Anhang), welches zur Analyse der Interviews herangezogen wurde, wurde in Anlehnung nach Mayring (2007) entwickelt. Mayring (2007) formuliert, dass die Kategorien anhand der Theorie, welche im Zusammenhang mit der konkreten Fragestellung steht, und dem gewonnenen Material entwickelt werden (vgl. ebd., S. 53). Auch nach Schmidt (1997) können die Kategorien nicht ausschließlich vor der Erhebung fix festgelegt werden, sondern diese ergeben sich oft bei der Bearbeitung des erhobenen Materials (vgl. Schmidt 1997, S. 547). Es wurde bei der Entwicklung des Interviewleitfadens der „literarische“ Teil dieser Diplomarbeit stark miteinbezogen, was die Kategorienentwicklung wesentlich erleichterte, es kamen jedoch bei der konkreten Arbeit mit dem Material Kategorien hinzu. Somit beschränkt sich die Auswertung der Interviews nicht auf eine so genannte „*Auswertungsphase*“ (Schmidt 1997, S. 545), sondern ist ein Prozess, der in Wechselwirkung mit dem „*theoretischen Vorverständnis*“ (ebd.) und den Interviewtranskripten steht. Mayring (1995) betont, dass jene Idee hinter der präzisen Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln steckt, dass dadurch ein Kodierleitfaden entsteht, welcher das genaue Strukturieren des Datenmaterials möglich macht (Mayring 1995, S. 213).

Bevor das Kategoriensystem zur Anwendung kommt, sollen nach Mayring (2007) folgende Schritte beachtet werden:

1. Die Kategorie muss genau definiert werden, d.h. es muss konkret beschrieben werden, welche Textausschnitte in diese Kategorie passen (vgl. Mayring 2007, S. 83).
2. „*Ankerbeispiele*“ (ebd.) sollen angegeben werden, d.h. es werden repräsentative Textstellen angegeben, welche die Kategorie beispielhaft untermauern.
3. Wenn Kategorien nicht eindeutig abgegrenzt werden können, so müssen „*Kodierregeln*“ (ebd.) formuliert werden, welche eine genaue Abgrenzung zwischen den Kategorien möglich machen (vgl. ebd.).

Im Anhang befindet sich das Kategorienschema des Interviews A mit den entsprechenden Kategorien, Ankerbeispielen und Kodierregeln. Dieses ist als stellvertretendes Beispiel für alle ausgewerteten Interviews dieser Diplomarbeit zu sehen, da alle Interviews in gleicher Weise analysiert wurden.

Anhand des Kategoriensystems wird laut Mayring (2007) der Interviewtext durchgearbeitet, d.h. wenn Textpassagen durch eine Kategorie angesprochen werden, so wird diese Passage der Kategorie zugeordnet und somit ist diese dementsprechend gefiltert. Bevor das gesamte Datenmaterial mittels des Kategoriensystems durchgearbeitet wird, soll eine Probe durch einen Teil der gesamten vorliegenden Texte gemacht werden, um zu sehen, ob das Kategoriensystem mit den Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln anwendbar ist. Der Probedurchlauf gliedert sich (wie auch der spätere Hauptdurchgang) in zwei Schritte. Im ersten Schritt werden jene Textstellen bezeichnet, welche sich einer Kategorie zuordnen lassen: entweder mit einer Nummerierung oder einer Unterstreichung mit verschiedenen Farben (je Kategorie eine andere Farbe). Der zweite Schritt beinhaltet die Bearbeitung der gekennzeichneten Textstellen und das Herausschreiben dieser. Nach diesem Probedurchgang ist meist eine Überarbeitung des Kategoriensystems notwendig. Danach kann mit dem Hauptdurchgang begonnen werden (vgl. ebd.).

Nachdem das gesamte Material mittels des Kategoriensystems bearbeitet wurde, *„wird das in Form von Paraphrasen extrahierte Material zunächst pro Unterkategorie, dann pro Hauptkategorie zusammengefaßt“* (ibd., S. 89). Bei der Zusammenfassung gelten nach Mayring (2007) folgende Regeln: In einem ersten Schritt werden Textteile, welche ausschmückend bzw. *„nichtinhaltstragend“* [(e); N. Sch.] (ibd., S. 61) sind, weggelassen, d.h. paraphrasiert. Diese paraphrasierten Textstellen werden generalisiert, d.h. sie werden auf der gleichen sprachlichen Ebene formuliert. Die erste Reduktion als nächster Schritt beinhaltet, dass Paraphrasen mit der gleichen Bedeutung gestrichen werden, auch jene, die inhaltlich nicht als nötig angesehen werden und jene werden beibehalten, die als wesentlich beachtet werden *„(Selektion)“* (ibd., S. 62). Der letzte Schritt ist die zweite Reduktion. Dabei werden Paraphrasen *„mit ähnlichem Gegenstand und ähnlicher Aussage“* (ibd.) zusammengefasst *„(Bündelung)“* (ibd.). Umfassen Paraphrasen mehrere Aussagen zu einem Gegenstand, so werden diese zusammengefasst *„(Konstruktion/Integration)“* (ibd.). Paraphrasen mit *„glei-*

chem (ähnlichem) Gegenstand und verschiedener Aussage“ (ebd.) werden zu einer Paraphrase zusammengefasst. Nach Flick (2007) ist es das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse, das Datenmaterial möglichst zu reduzieren (vgl. Flick 2007, S. 409).

Die folgende Einzelanalyse wird mit Originalaussagen der Befragten untermauert. Diese werden kursiv geschrieben und unter Anführungszeichen gesetzt. Hinweisen möchte die Autorin dieser Diplomarbeit, dass sich die Forschungsfrage auf die Kompetenzen des Erwachsenenbildners für Menschen mit geistiger Behinderung bezieht, allerdings kam es im Laufe der Interviews auch zu Aussagen, die sich auch auf Teilnehmer mit körperlicher Behinderung bezogen.

5.3.1.1 Interview A

Das Interview A fand am 20.02.2008 in Krems in einem Seminarraum der Volkshochschule statt. Im Anhang können nachfolgende Ausführungen aus dem Interviewtranskript A und dem Interviewprotokoll A entnommen werden. Für den Namen der Behindertenorganisation wurde als Synonym der Begriff Behindertenorganisation bzw. Organisation verwendet.

Kursdaten

Herr A unterrichtet Menschen mit geistiger Behinderung an der Volkshochschule in Krems in den Gegenständen Telefonkurs und Computerkurs. Der Kurs ist geblockt organisiert. Herr A sagt, dass ihm die Arbeit mit vier halben Tagen hintereinander gefällt, da er die Meinung vertritt, dass dieser Kurs im Hinblick auf das Thema nur geblockt sinnvoll ist. Es nehmen maximal sechs Teilnehmer teil, da er mit dieser Anzahl „*wirklich guat zrecht*“ (Z. 57) kommt. Aus dieser Aussage kann geschlossen werden, dass Herr A keinen Co-Referenten als Unterstützung hat.

Auf die Frage nach dem Kursziel antwortet Herr A, dass es einen Unterschied zwischen dem Auftraggeber (in diesem Fall eine Behindertenorganisation) und ihm bezüglich der Zielformulierung gibt. Der Auftraggeber erwartet, dass die Teilnehmer nach dem Kurs, z.B. in Bezug auf den Telefonkurs, einfache Handlungen des Telefonierens beherrschen. Das vorrangige Ziel von Herrn A ist es, dass die Teilnehmer

nach dem Kurs in ihrem Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen gestärkt werden: *„Mia ist wichtig, dass den Leitn nochher besser geht wie vorher, damit´s was hom, damit´s so was wie an nächstn persönlichen Schritt entwickeln“* (Z. 192-193). Dass die Teilnehmer nach dem Kurs gewisse Handlungen besser vollziehen können, ist für Herrn A ein positiver Nebeneffekt. Es wird aus dem Interviewtranskript ersichtlich, dass auch die Befürchtung besteht, dass ein Ziel zu hoch gesteckt sein könnte: *„...do is a Teilnehmer dabei, der afoch vom Intellektuellen her sie gonz gonz schwer tuat, i mein, was soll i ma do für a Ziel setzen, jo“* (Z. 188-190)? Herr A macht den Eindruck, Kursziele zu formulieren und sie auch zu verfolgen, wie z.B. Stärkung des Selbstbewusstseins, versucht allerdings, keine zu hohen Anforderungen an die Teilnehmer zu stellen und Ziele stets teilnehmerorientiert zu überlegen. Aus der eben genannten Aussage kann interpretiert werden, dass er Teilnehmer mit einer schweren geistigen Behinderung nicht überfordert.

Eine Kursevaluation führt Herr A durch. Die Evaluierung erfolgt im Gespräch mit den Betreuern der Teilnehmer und mit der Ausbildungsleiterin für Menschen mit geistiger Behinderung. Es wird dabei reflektiert, wie und ob die Teilnehmer ihr Verhalten bzw. ihre Handlungen verändert haben. Herr A nennt keine Hinweise auf die Art der Kurssausschreibung.

Interesse der Institution, in welcher der Kurs abgehalten wird

Auf die Frage, wie der Kurs an der Volkshochschule Krems zu Stande gekommen ist, antwortet Herr A, dass die Behindertenorganisation in Krems einen Kursraum gesucht hat, um den Telefonkurs abhalten zu können. Das Interesse der dortigen Volkshochschule war gegeben, den Kurs für diese Zielgruppe abzuhalten und zu organisieren. Der Leiter der Volkshochschule ist an Herrn A herangetreten und hat ihn ersucht, den Kurs für diese Zielgruppe abzuhalten. Das Interesse, einen Kurs für Menschen mit geistiger Behinderung anzubieten, ist weder von der Institutionsleitung noch vom Erwachsenenbildner Herrn A ausgegangen, sondern der Impuls kam von einer Behindertenorganisation. Aufgrund des Engagements von allen Beteiligten konnte der Kurs an einer öffentlich zugänglichen Erwachsenenbildungsinstitution abgehalten werden, da die Behindertenorganisation daran interessiert war, die Kurse an einem für alle – sprich Menschen mit und ohne Behinderung – zugänglichen Ort

abzuhalten. Wichtig für die Auswahl des Kursortes war auch, dass die Infrastruktur gegeben ist, damit die Teilnehmer auch die Möglichkeit haben, selbstständig mit den öffentlichen Verkehrsmitteln zu dem Kursort zu gelangen.

Fachkompetenz

Herr A hat eine technische Ausbildung absolviert und eine 20-jährige Erfahrung in der Führung eines Unternehmens. Weitergebildet hat er sich durch diverse Ausbildungen, wie Coaching-, Trainer- und Beraterausbildungen und hat sich vor acht Jahren in diesem Bereich selbstständig gemacht. Herr A gibt an, sehr viele Fortbildungen zu besuchen, die sich nicht speziell auf behinderungsspezifische Thematiken beziehen, sondern auf die Persönlichkeitsbildung. Herr A sieht keinen Bedarf, sich inhaltlich fortzubilden, da er äußert: *„I besuch sehr vü Fortbildungen, oba jetzt net [...] auf irgendwelche inhaltlichen Themen“* (Z. 134-135). Dass Herr A gegenwärtig keinen Bedarf sieht, sich im Hinblick auf das angebotene Kursthema fachlich weiterzubilden, kann daran liegen, dass er eine technische Ausbildung abgeschlossen hat. Erfahrungen in der Erwachsenenbildung mit Menschen mit geistiger Behinderung hat er seit einem Jahr. Herr A macht keine Angaben zu Fortbildungen im Bereich der Behindertenarbeit.

Methodenkompetenz

Herr A äußert, dass er sich ein Kursprogramm für die Kurse im Vorfeld überlegt, jedoch während des Kursverlaufs individuell methodisch auf die Teilnehmer eingeht. Herr A arbeitet methodisch sehr vielfältig, betont aber, dass es wichtig ist, dass er immer dabei ist: *„[...] wos i merk, is, dass die Leit kennan nix selbstständig mochn [...] Es braucht immer mi“* (Z. 201-203). Aus dem Gespräch ist zu entnehmen, dass Herr A für jeden Teilnehmer eine passende Methode sucht, um diesen auf dem jeweiligen Niveau zu erreichen: *„[...] also wir hom donn gmalt und do hot sie an ungläublichen kreativen Zugang“* (Z. 156-157). Das Wort „dann“ in dieser Aussage lässt erkennen, dass Herr A mehrere methodische Mittel ausprobiert hat, bis er letztendlich für die Teilnehmerin eine passende Methode gefunden hat. Herr A führt an, dass er in seinen Kursen zwischen Gruppenarbeiten, Einzelübungen und Rollenspielen abwechselt. Ein Augenmerk legt er auch auf visuelle und motorische Reize, die den

Teilnehmern das Aufnehmen des neuen Lernstoffes erleichtern sollen: „[...] *wos i a vü miteina nimm, des is mit Symbole und Malen [...]*“ (Z. 208-209). Herr A sieht auch mentale Phantasie Reisen als geeignete Methode, die den Teilnehmern laut eigener Aussage auch gut gefallen. Aus dem Gespräch geht hervor, dass Herr A die Teilnehmer stark in die Kursgestaltung miteinbezieht. Er betont, dass er „*des gonze eher sehr interaktiv*“ (Z. 210-211) sieht. Herr A achtet darauf, keinen Frontalvortrag zu halten, sondern gemeinsam mit den Kursteilnehmern den Lehrstoff zu bearbeiten. Herr A schöpft aus einem großen Methodenrepertoire und kann somit in Zusammenarbeit mit jedem Teilnehmer eine passende Methode finden. Er bezieht visuelle und auditive Reize in seine Kursgestaltung mit ein und wechselt Einzel- und Gruppenarbeiten ab, was einen interessanten und attraktiven Kurs vermuten lässt.

Sozialkompetenz

Herr A arbeitet - wie auch schon in der Auswertung der Methodenkompetenz des Öfteren angesprochen wurde – teilnehmerorientiert. Um seinem Interesse der Teilnehmerorientiertheit nachzukommen, holt er sich Vorinformationen von den Betreuern, um sich vorab ein Kurskonzept zu erstellen. Herr A äußert, dass es ihm wichtig ist, eine gute Beziehung zu den Teilnehmern aufzubauen: „*Also auf was i gonz besonders achte, is afoch die Beziehung, die i zu den Leitn hob, des is afoch letztendlich über den Erfolg oder nichterfolg maßgeblich entscheidet*“ (Z. 140-142). Die Beziehung, die er zu den Teilnehmern hat, nimmt er als Kriterium dafür, ob die Teilnehmer Erfolge oder Misserfolge haben. Herr A betont, dass die Beziehung, die er zu den Teilnehmern aufbaut, das Einfühlen in die Bedürfnisse des einzelnen Teilnehmers maßgeblich beeinflusst. Er hebt hervor, dass er die Kursteilnehmer „*in ihrer jeweiligen Befindlichkeit*“ (Z. 147-148) wahrnehmen muss, um deren Bedürfnisse und Stärken zu erkennen. Er gibt als Beispiel eine Kursteilnehmerin, die sich beim Sprechen sehr schwer getan hat. Er konnte sich mit dieser Kursteilnehmerin nicht verbal verständigen, sondern „*mit der is des nur über die emotionale Schiene glaufen*“ (Z. 153). Mittels hoher Feinfühligkeit konnte auch dieser Kursteilnehmerin ein erfolgreicher Kurs gewährleistet werden. Herr A geht auf jeden Teilnehmer individuell und einfühlsam ein, um von jedem das bestmögliche Potential zu fördern und um den Wünschen der Teilnehmer gerecht zu werden. Ihm ist es nicht wichtig, das eigene Kursprogramm durchzuziehen, sondern sein vorrangiges Ziel ist es, „*dass das Wohl*

des Teilnehmers afoch im Vordergrund steht“ (Z. 315). Herr A sagt in diesem Zusammenhang, dass es von Bedeutung ist, beziehungsfähig zu sein und seine eigenen Bedürfnisse zurückstellen zu können.

Herr A sieht sich in seiner Rolle als Erwachsenenbildner mit den Teilnehmern mit geistiger Behinderung *„immer in gleicher Augenhöhe“ (Z. 219)* und hebt hervor, dass dies für ihn für alle Begegnungen selbstverständlich ist. Er empfindet sich selbst nicht als Lehrer. Er betont, dass er seine Teilnehmer ernst nimmt und sagt: *„Oiso i betrachte des ois vollwertigen Menschen und denk, dass des G´fühl a uma kummt“ (Z. 235).* Herr A hat das Anliegen, dass der Respekt, den er gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung hat, auch bei den betroffenen Personen ankommt. Er betont es während des Interviews des Öfteren, dass er die Teilnehmer ernst nimmt. Herr A unterstreicht seine Wertschätzung und seinen Respekt gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung auch dadurch, dass er erwachsene Menschen grundsätzlich mit „Sie“ anspricht, somit auch Menschen mit geistiger Behinderung.

Reflexive Kompetenz

Herr A gibt an, sich selber während des Kurses sehr stark zu reflektieren. Er äußert dazu folgendermaßen: *„[...] i hob monchmol wirklich des G´fühl, i bin do oben auf der Deckn befestigt und i schau ma selber zua und des weiß i, dass i durch des irrsinnig vü mitkriag. Des haßt, i kriag gonz vü mit, wos in der Gruppn läuft, wos so vielleicht nonverbal Stimmungen und dergleichen [...]“ (Z. 274-277).* Ihm ist es wichtig, dass nicht starr Kursprogrammpunkte durchgezogen werden, sondern dass die Teilnehmer aktiv am Kursgeschehen teilhaben, und daher achtet er auch auf äußere Anzeichen, die darauf hindeuten, dass das Programm eine Änderung verlangt. Herr A sieht z.B. Müdigkeit und Desinteresse als Zeichen dafür, dass die Aufmerksamkeit und Energie der Teilnehmer sinkt und reagiert darauf mit einer Methodenänderung. Wie auch schon ein paar Absätze weiter oben hervorgeht, nimmt Herr A auch die Reflexion mit den Betreuern ernst und reflektiert mit „kursexternen“ Personen seine Handlungen während des Unterrichts. Die Effizienz seines Unterrichts ist ihm sehr wichtig, wie aus dem Gespräch hervorgeht: *„[...] do horch ma donn, wos sogn die Betreuer [...] wie hom sie die Klienten verändert, wos is aus dem ausakumma“ (Z. 102-103).* Herr A setzt sich mit seinem Verhalten und seinem Unterrichtsstil ausführ-

lich auseinander und lässt auch Kritik zu, um so eventuell seinen Unterrichtsstil zu modifizieren und damit die Effizienz zu verbessern. D.h., Herr A reflektiert sich sowohl selber während des Unterrichts und reflektiert nach dem Kurs zusätzlich mit fremden Personen.

Gesellschaftliche Kompetenz

Die Frage, ob Herr A mit den Teilnehmern über gesellschaftsrelevante Themen wie z.B. Diskriminierung von Menschen mit Behinderung spricht, beantwortet er damit, dass er es sich durchaus vorstellen könnte, mit den Teilnehmern darüber zu reden, allerdings möchte er sich mit seiner Einstellung dazu nicht unbedingt „profilieren“ (Z. 288) und den Teilnehmern seine Meinung aufzwingen. Herr A setzt sich zwar mit behinderungsspezifischen Themen auseinander, möchte es allerdings vermeiden, mit den betroffenen Teilnehmern darüber zu sprechen, da die Menschen mit einer gewissen Absicht den Kurs besuchen, wie z.B. Trainieren der Telefonkompetenzen. Herr A ist dann bereit, sich mit den Teilnehmern aktiv mit diesen heiklen Themen auseinanderzusetzen, wenn der Impuls für ein diesbezügliches Gespräch von den Teilnehmern ausgeht. Er sagt, dass er behindertenspezifische Inhalte thematisieren würde, wenn es „[...] *dem Interesse des Kurses und der Entwicklung der Teilnehmer* [...]“ (Z. 290-291) dient. Es lässt sich einerseits daraus schließen, dass es für Herrn A unangenehm ist, mit Betroffenen als Nicht-Betroffener zu diskutieren andererseits setzt er sich mit seiner eigenen Einstellung aktiv auseinander, da er die Bereitschaft aufweist, mit den Kursteilnehmern darüber zu sprechen.

Herr A äußert sich zu der Integrationsthematik insofern, als dass er sich Gedanken zur Integration zu seinem Kurs macht: „*Wo i mir a Integration vorstellen könnte* [...]“ (Z. 65-66), allerdings kann er es sich nicht vorstellen, dass er in seinen Kurs „*jemanden aus dem normalen Berufsleben*“ (Z. 62) integriert. Er nennt als Grund, dass die Kluft zwischen der Anforderung an Menschen ohne und mit Behinderung zu weit auseinander klafft. Er empfindet, dass z.B. beim Telefonkurs keine Integration möglich ist: „[...] *jemand der im Berufsleben steht und ein Telefontraining wü, also die Anforderungen sind andere und des lasst sie, sog jetzt a moi, net wirklich meines sehr Achtens nach nicht miteinander kombinieren*“ (Z. 63-65.). Auffallend ist, dass Herr A „meines sehr Achtens“ betont. Er drückt damit aus, dass dies seine persönli-

che Meinung ist, er jedoch bei Bedarf Menschen ohne Behinderung integriert, wenn jemand mit den Anforderungen, die an diesen Kurs an Menschen mit geistiger Behinderung gestellt sind, befriedigt werden kann.

Personale Kompetenz

Aus dem Gespräch wurde ersichtlich, dass sich Herr A gerne neuen Herausforderungen stellt, was er mit folgender Aussage bekräftigt: *„Jeder Kurs is eigentlich im Grunde g´nommen komplett neu“* (Z. 162-163). Diesen neuen Herausforderungen in jeder Kurseinheit stellt er sich gerne, da er über sich selbst sagt, dass ihm die Arbeit mit und für Menschen Spaß bereitet. Herausfordernd ist die Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung auch deshalb, weil es Spontaneität und Flexibilität erfordert, wie Herr A mit folgender Aussage verdeutlicht: *„I hob donn irgendwie mehr oder weniger aus der Hosentaschn donn a Programm kreierte aus dem Kontakt mit den Teilnehmern“* (Z. 87-88). Herr A erweist sich als geduldig, da er stets bemüht ist, für jeden Teilnehmer stets einen passenden methodischen Zugang zu finden, wie aus der vorangehenden Ausführung hervorgeht. Herr A merkt an, dass es von Notwendigkeit ist, eigene Befindlichkeiten zu unterdrücken, um sich mit voller Konzentration auf die Teilnehmer einlassen zu können, damit deren Bedürfnisse und Wünsche auch wahrgenommen werden können.

Seine Einstellung zu Menschen mit geistiger Behinderung präsentiert Herr A im Interview folgendermaßen: *„[...] für mi is do im Grunde ka Unterschied, ob i mi mit geistig behinderten Menschen oder mit Erwachsenen arbeite [...]“* (Z. 224-225). Herr A macht keinen gravierenden Unterschied im Hinblick auf die verschiedenen Zielgruppen, mit denen er arbeitet. Diese Aussage lässt darauf schließen, dass sich Herr A während der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung authentisch verhält und sie genauso respektvoll behandelt wie Menschen ohne Behinderung. Er macht dies unter anderem auch mit folgender Aussage deutlich: *„[...] geh net anders as mit unter Anführungszeichen mit normalen Menschen um“* (Z. 232-233). Herr A differenziert jedoch das Verhalten der Zielgruppen Menschen mit und ohne Behinderung: *„Des haßt, wos mia auffällt bei behinderten Menschen, de frogn die permanent [...]. Und do redn oft natürlich oft mehr [...]“* (Z. 323-325). Es wird damit zum Ausdruck ge-

bracht, dass in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung viel Geduld, innere Ruhe und Verständnis seitens des Erwachsenenbildners erforderlich ist.

Organisatorische Kompetenz

Im Zusammenhang mit der Kursorganisation spricht Herr A vorrangig Vorüberlegungen an, die er sich über die Teilnehmer macht, da er sich unsicher in Bezug auf deren Fähigkeiten ist: *„I hob überhaupt net g´wusst, kennan de schreiben, kennan´s net schreiben, wie san die intellektuellen Fähigkeiten“* (Z. 88-90). Bevor er eine Kurseinheit plant, holt er sich Vorinformationen von den Betreuern, um sich konkretere Vorstellungen über den Kursablauf zu machen. Die Vorinformationen beziehen sich einerseits auf die Wünsche der Teilnehmer und andererseits auf deren Kenntnisse und Fähigkeiten. Herr A spricht keine Überlegungen an, die sich mit der Kursräumlichkeit, der Versorgung der Teilnehmer mit Nahrungsmitteln etc. befassen. Eine Vermutung könnte sein, dass die Behindertenorganisation, von welcher die Kursteilnehmer kommen, den Kursort wählt - wie zu Beginn der Interviewauswertung beschrieben – und somit für den Erwachsenenbildner keine Überlegungen diesbezüglich angestellt werden müssen.

Unterstützungsmaßnahmen für den Erwachsenenbildner

Herr A ist der Meinung, dass er keine Unterstützung, wie z.B. Co-Referenten während des Kursgeschehens braucht. Unterstützung im weiteren Sinne nimmt er insofern in Anspruch, als dass er sich professionell „beraten“ lässt. Welche Form der professionellen Unterstützung er in Anspruch nimmt, geht aus dem Interview nicht hervor. Es wird lediglich offensichtlich, dass er die klassische Supervision für sich ablehnt, da er diese als nicht zielführend erachtet. Herr A gibt an, sich regelmäßig mit den Kursthemen und den Kursverläufen mittels professioneller Unterstützung auseinander zu setzen. Er betont jedoch, dass er nicht ausschließlich in Bezug auf die Arbeit mit Menschen mit Behinderung seine Kurse reflektiert, sondern alle Kurse, die er leitet. Herr A sieht diese regelmäßigen Reflexionen als sehr bedeutend für sich an, was er mit folgender Aussage belegt: *„[...] des tua i grundsätzlich, dass i ma in gewissen Einheiten afoch persönlich die Dinge anschau“* (Z. 303-304). Das Wort

„grundsätzlich“ zeigt, dass er es als eine Selbstverständlichkeit ansieht, die eigenen Handlungen kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren.

Wünsche, die die Zukunft betreffen

Herr A tut kund, dass er sich für die Zukunft ein „*Follow-up dazu*“ (Z. 49-50) wünschen würde. Er meint, dass es von Vorteil sei, wenn in den vier Tagen, an denen der Telefonkurs stattfindet, Telefonkompetenzen gewonnen werden. Nach dem Kurs sollen die Teilnehmer Erfahrungen sammeln und nach einer gewissen Zeit wird dann nochmals eine Kurseinheit veranstaltet, wo es dann um das Wiederholen und Verbessern dieser erlernten und erfahrenen Kenntnisse geht. Ein weiterer wünschenswerter Punkt ist, dass z.B. Schüler oder Studenten einer pädagogischen Ausbildungsstätte an seinem Kurs teilnehmen, wobei Herr A nicht seine Unterstützung während des Kursverlaufs meint, wie er selbst verlautbart, sondern im Sinne von Hospitation. Er ist der Meinung, dass es für Schüler oder Studenten, die nach ihrer Ausbildung mit Menschen mit geistiger Behinderung arbeiten wollen, interessant sein könnte, die Arbeit mit dieser Zielgruppe „*a Stück mit zu beobachten des mit zu erleben*“ (Z. 75).

5.3.1.2 Interview B

Das Interview B fand am Arbeitsplatz der Befragten in St. Pölten statt und wurde am 27.02.08 geführt. Im Anhang können nachfolgende Ausführungen aus dem Interviewtranskript B und dem Interviewprotokoll B entnommen werden. Für den Namen der Behindertenorganisation wurde als Synonym der Begriff Behindertenorganisation bzw. Organisation verwendet.

Kursdaten

Frau B ist seit 26 Jahren in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung in einer Behindertenorganisation tätig und bietet unterschiedliche Kurse an, wobei sie diese organisiert und bei den Kursabläufen als Co-Referentin anwesend ist. Kurs-themen, die diese Organisation anbietet, sind z.B. Werkstattvertreter – Schulungen und persönlichkeitsbildende Kurse. Gegenwärtig wird ein großes Projekt durchge-

führt, nämlich das Gesundheitsprojekt „Ich fühl mich wohl – Gesundheitsprojekt für Menschen mit Behinderungen“, welches im September 2007 begonnen hat und voraussichtlich 2009 endet. Dieses Projekt enthält verschiedene Seminare und Workshops, welche sich auch mit Themen wie z.B. Wohlbefinden am Arbeitsplatz auseinandersetzen. Die Kurse sind unterschiedlich organisiert, d.h. sie können geblockt oder in regelmäßigen Abständen, z.B. wöchentlich stattfinden. Die Teilnehmeranzahl liegt zwischen 10 und 14 Personen, wobei aber zwei Erwachsenenbildner den Kurs leiten. Wenn nur ein Erwachsenenbildner den Kurs leitet, dann beschränkt sich die maximale Teilnehmeranzahl auf sieben.

Auf die Frage, wo die Kurse stattfinden, antwortet Frau B, dass die Kurse an Orten stattfinden, die für die Erwachsenenbildung zugänglich sind und die außerhalb der Behindertenorganisation liegen. Sie nennt als Beispiel das Hippolythaus in St. Pölten, welches öffentlich zugänglich ist. Kurse werden aber auch in den Räumlichkeiten der Behindertenorganisation abgehalten, wenn diese der Erwachsenenbildung entsprechend gerecht werden können. Frau B fügt jedoch an: *„Von der Örtlichkeit her san ma sehr wohl orientiert daran, nach außen zu gehen“* (Z. 106).

Auf die Frage nach den Kurszielen antwortet Frau B vielfältig und beschreibt bei den eben genannten Kursthemen bzw. beim Projekt kurz die Ziele. Die Werkstattvertreter – Schulung hat zum Ziel, Teilnehmer mit geistiger Behinderung, die in den Werkstätten der Behindertenorganisation die Aufgabe des Werkstättenvertreters übernommen haben (aufgrund einer demokratischen Abstimmung), dahingehend zu schulen, ihre Kollegen vor der Bereichsleitung der Organisation zu vertreten, Probleme vorzutragen etc.. D.h. die Werkstattvertreter erlernen, wie sie sich selber präsentieren und andere adäquat vertreten. Das Projekt „Ich fühl mich wohl“ setzt sich u.a. mit Fragen über das Wohlbefinden am Arbeitsplatz von Menschen mit geistiger Behinderung auseinander. Ein Ziel in weiterem Sinne ist, dass die Teilnehmer Spaß haben. Frau B hebt dieses Grobziel deutlich hervor: *„[...] ein Angebot, wo ma net ein Mal glacht hat, mecht net sogn, dass vertane Zeit is, oba i glaub, dass [...] des a net so long in Erinnerung bleibt“* (Z. 262-264). Ein weiteres Ziel ist, dass das soziale Miteinander gefördert wird. Frau B merkt an, dass Kursteilnehmer oft weit auseinander wohnen und sich durch die gemeinsame Kursteilnahme dann auch Freundschaften entwickeln können. Sie drückt die Wichtigkeit dieses Zieles folgendermaßen aus: *„Es werden do*

irgendwie so lose Beziehungen geknüpft. Manche intensiver und die bleiben dann in telefonischen Kontakt oder es wird der Aktionsradius eines Menschen mit Behinderungen dadurch erweitert“ (Z. 282-284). Frau B betont, dass es wichtig ist, Ziele zu formulieren, dies allerdings sehr schwierig ist, weil die Neigung vorliegt, Ziele zu hoch zu stecken.

Die Kursevaluation setzt sich aus den Rückmeldungen der Teilnehmer und der Betreuer zusammen, wobei die Teilnehmer vor dem Kursende einen Fragebogen ausfüllen können, der Fragen beinhaltet, ob der Kurs gefallen hat oder nicht. Konzipiert ist dieser so, dass alle Teilnehmer die Chance haben, zu beurteilen. D.h. es werden Gesichter angekreuzt, die die von traurig bis lachend die Stimmung widerspiegeln und für jene Teilnehmer, die schreiben können, ist selbstverständlich Platz vorgesehen, konkret zu beschreiben, wie der Kurs empfunden wurde.

Die angebotenen Kurse werden teilweise in allen Institutionen, die der Behindertenorganisation angehören, ausgeschrieben. Teilweise gelten die Kurse nur für jene Menschen mit geistiger Behinderung, die konkret in der Organisation in St. Pölten wohnen bzw. arbeiten. Frau B sagt, dass die Kurse bis jetzt nur für jene Teilnehmer gedacht sind, die in irgendeiner Form mit der Organisation in Verbindung sind, da sie sehr viele Mitglieder haben und das Angebot noch zu klein ist, um alle Menschen, die eine geistige Behinderung haben, aber nicht mit der Organisation in Verbindung stehen, an dem Erwachsenenbildungsangebot teilhaben zu lassen.

Interesse der Institution, in welcher der Kurs abgehalten wird

Die Behindertenorganisation, in welcher Frau B tätig ist, legt einen Schwerpunkt auf die Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung, da diesbezüglich 2004 die Lebensbereiche Arbeit, Wohnen, Freizeit und Bildung extra getrennt wurden. Da die Behindertenorganisation die Kurse an öffentlich zugänglichen Erwachsenenbildungsinstitutionen organisiert, kann z.B. keine Angabe über das Interesse des Hippolythauses, Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung zu organisieren, gegeben werden. Da Frau B jedoch sagt, dass *„des Hippolythaus unser bevorzugter Ort“* (Z. 83-84) ist, kann die Vermutung geäußert werden, dass diese Örtlichkeit Menschen mit (geistiger) Behinderung offen aufnimmt. Frau B ist es in der Auswahl der Erwach-

senenbildner für jene Kurse, welche sie organisiert, wichtig, dass diese Erfahrungen in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung mitbringen. Zu diesem Zweck wird sowohl ein ausführliches Vorgespräch geführt als auch eine anschließende Reflexion nach dem Kursende.

Fachkompetenz

Frau B hat ihre Grundausbildung in der kirchlichen Jugendarbeit absolviert und sich dann im Bereich Behindertenarbeit fortgebildet. Sie ist seit nun 26 Jahren in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung beschäftigt und ist derzeit in der Behinderteneinrichtung in der Organisation tätig, d.h. sie organisiert und koordiniert die Kurse und Seminare für Menschen mit geistiger Behinderung innerhalb der Behindertenorganisation. Sie besucht gerade die Moderatorenschulung, die sie befähigen soll, Angebote zum Thema „Ernährung“ anzubieten. Sie betont, dass diese Schulung noch zwei Mitarbeiterinnen der benannten Behindertenorganisation absolvieren, die dann ebenfalls Kurse zu diesem Thema anbieten können. Frau B hebt im Gesprächsverlauf des Öfteren hervor, dass Erwachsenenbildner, die sie für die Kurse engagiert, fachliche Kompetenzen aufweisen müssen. Als Beispiel führt sie an: *„Die Frau X, die hot oiso ihr Fachgebiet in Sport und hot den Lehrwart für mental Behinderte gmocht“* (Z 173-174). Sie sagt, dass das fachliche Wissen ein gutes sein muss und unterstreicht, dass es auf keinen Fall schlechter sein darf, *„nur weils geistig Behinderte san“* (Z.603-604).

Frau B bedauert, dass sie gerne die Ausbildung des biv integrativs gemacht hätte, dieser wird jedoch nicht mehr angeboten. Frau B meint damit den Ausbildungslehrgang für Menschen mit Lernschwierigkeiten und integrative Gruppen (siehe Kapitel 4.5.2). Sie kennt Absolventen dieses Ausbildungslehrganges persönlich und sagt, dass es nur wenige gibt, die diesen Lehrgang besucht haben, was darauf schließen lässt, dass sie dieser Ausbildung einen hohen Stellenwert zuschreibt, um sich persönlich im Hinblick Erwachsenenbildung und Behinderung weiterzubilden.

Auf die Frage, ob es wichtig ist, Wissen um Behinderungsformen zu haben, antwortet Frau B, dass sie sich da nicht sicher ist und merkt an: *„I mein, es ist natürlich scho wichtig a net, dass wenn i an Menschen hob, der [...] zusätzlich blind ist, welche*

Hilfsmittel brauchts nu zum Erklären [...] oder wenn jemand aufgrund seiner Behinderung net guat reden kann“ (Z. 208-211). Frau B empfindet das Wissen, wie man mit Hilfsmitteln der Teilnehmer umgeht und wie man methodisch vorgeht, um allen Teilnehmern gerecht zu werden, wichtiger als das Wissen um Behinderungsformen. Sie erwähnt, dass sie Kenntnisse *„[...] über Behinderung on sich [...] als zweitrangig [...]“* (Z. 216-217) ansieht. Frau B klammert das Wissen um Behinderungsformen nicht gänzlich aus, allerdings schreibt sie dem unterstützenden Umgang mit Hilfsmitteln des Teilnehmers mehr Bedeutung zu.

Methodenkompetenz

Nach Ansicht von Frau B ist es erforderlich, dass die Themen in kleinen Einheiten geplant werden. Ein Kursthema soll in kleinen Schritten erarbeitet werden und sie ist der Meinung, dass *„[...] des Wissen um kleine Schritte des Wichtigere is, ois zu wissen, wie wos is des Downsyndrom“* (Z. 207-208). Der Umfang des Kursinhaltes sollte nicht zu groß sein, damit Platz zum Wiederholen und Üben bleibt. Zudem soll nach Auffassung von Frau B das Thema anhand einer anderen Methode nochmals bearbeitet werden, damit der Inhalt verinnerlicht werden kann. Sie meint, dass die Gruppengröße und die Fähigkeiten der Teilnehmer entscheidende Kriterien dafür sind, in welcher Arbeitsform gearbeitet wird, wie z.B. in der Großgruppe, in der Kleingruppe bzw. Einzelarbeit. Frau B ist der Ansicht, dass visuelle Darstellungen eine gute Methode sind, um ein Thema noch verständlicher zu machen. Sie meint auch, dass für die Teilnehmer ein Thema verstehbarer wird, wenn sie zum Thema selber aktiv werden, wie z.B. durch Schreiben oder Malen. Frau B kommentiert folgendermaßen: *„Wei I oiso glaub, dass net der Vortrog des Wichtigste is, sondern dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sölber a wos tuan und damit das Thema vertiefen“* (Z. 253-254). Betont wird auch, dass sie sehen möchte, ob die Teilnehmer die Inhalte verstanden haben oder ob es in manchen Bereichen noch einer Vertiefung oder einer Wiederholung bedarf.

Sozialkompetenz

Nach Auffassung von Frau B ist Empathie des Erwachsenenbildners ein wichtiges Kriterium, um Menschen mit geistiger Behinderung einen teilnehmerorientierten Kurs

zukommen zu lassen. Sie weist darauf hin, dass das Einschätzen, „*wie leicht, wie guat Themen verstanden werden können*“ (Z. 201-202), eine entscheidende Kompetenz ist und dass das Ernstnehmen des Teilnehmers selbst dann selbstverständlich ist, wenn dieser beim Sprechen eine Einschränkung hat. Sie betont, dass dann Wege gefunden werden müssen, die es dem Teilnehmer erleichtern, seine Idee mitzuteilen und nennt als Beispiel: „*wenn´s jemand übersetzt oder durch an Kommunikator des sogt*“ (Z. 214). Frau B äußert, dass sie eine partnerschaftliche Beziehung und einen gleichberechtigten Umgang mit den Teilnehmern anstrebt, allerdings ist sie diejenige, die durch das Programm führt. Frau B sagt, dass sie als Erwachsenenbildnerin jene Rolle innehat, die die Verantwortung über das Gruppengeschehen übernimmt und somit auch gewisse Aufgaben erfüllen muss. Ihre Verantwortung sieht sie in der Vermittlung des Kursthemas in der vorgegebenen Zeit und in der Herstellung eines positiven Gruppenklimas. Sie gibt als Beispiel für ihre Verantwortung eine Konfliktsituation an, die sie ihrer Meinung nach als Erwachsenenbildnerin klären müsste: „*[...] wenn´s zu einem Streit käme zwischen zwei Teilnehmerinnen zum Beispü, würd i mi scho insofern verantwortlich fühlen, ois i mir a Bild mochn mechat, ob i für a Erklärung notwendig bin [...]*“ (Z. 346-348). Frau B spricht in diesem Zusammenhang auch den Sicherheitsaspekt an und meint, dass sie z.B. darauf schauen wird, dass im Zuge des Streits keiner auf die Straße läuft, der keine Orientierung hat.

Ihrer Wertschätzung den Teilnehmern gegenüber gibt sie u.a. damit Ausdruck, dass sie sie immer mit „Sie“ anspricht, sofern das „Du“ nicht geklärt ist und betont, dass ihr das „*persönlich sehr wichtig*“ (Z. 366) ist, auch wenn die Teilnehmer umgekehrt oft das „Du“ für die Ansprache wählen. Das einseitige „Du“ lehnt sie für sich ab, da sie sich nicht in der Rolle des Lehrers sieht, der mit „Sie“ angesprochen werden muss, jedoch dieser seine Schüler selbstverständlich mit „Du“ anspricht. Frau B ist der Auffassung, dass das „Sie“ bei Menschen mit geistiger Behinderung etwas bei außenstehenden Personen bewirkt und meint, dass sie „*monchmoi komisch ongschaut wia[d; N. Sch.], wonn i in an Kaufhaus mit Leit, die i kenn, weils im gleichen Ort wohnen, mit ´Sie` onred*“ (Z. 385-386). Diese Aussage lässt die Interpretation zu, dass Menschen, die keinen Umgang mit Menschen mit geistiger Behinderung haben, diese Zielgruppe noch immer wie Kinder behandeln und dass Personen, die mit dieser Zielgruppe arbeiten, wie z.B. Erwachsenenbildner, diesem „kindhaften“ Verhalten

von Außenstehenden entgegenwirken sollen, indem sie z.B. Menschen mit geistiger Behinderung mit „Sie“ ansprechen.

Frau B sieht sich in der Interaktion mit den Kursteilnehmern als gleichberechtigt trotz der unterschiedlichen Fähigkeiten aller Beteiligten und fordert jene Regeln ein, die auch im Umgang mit Menschen ohne Behinderung zu beachten sind, wie z.B. das Aussprechenlassen, niemanden Auslachen etc..

Reflexive Kompetenz

Im Kursverlauf ist das Reflektieren nach Ansicht von Frau B notwendig, da oft zur Erkenntnis gelangt wird, dass vorformulierte Ziele zu hoch sind und die Teilnehmer überfordern. Es gilt dann zu überlegen, wo brauchen die Teilnehmer Unterstützung und wie kann man ihnen die Unterstützung zukommen lassen. Frau B äußert, dass sie damit gut umgehen kann, wenn Ziele aufgrund der Fähigkeiten der Teilnehmer nicht erreicht werden können bzw. wenn diese im Vorfeld zu hoch gesetzt wurden und folglich wieder modifiziert werden müssen.

Gesellschaftliche Kompetenz

Frau B nimmt im Verlauf des Interviews u.a. zur Integrationsthematik Stellung. Sie ist der Auffassung, dass Menschen mit geistiger Behinderung in Örtlichkeiten, die der allgemeinen Erwachsenenbildung angehören, integriert werden sollen. Dies betrifft auch die Integration in Kursen, die nicht explizit für Menschen mit geistiger Behinderung gedacht sind. Sie weist aber darauf hin, dass nicht alle Themen gleichermaßen für eine Integration geeignet sind: „[...] wo dann scho Anforderungen san, wos Menschen mit geistiger Behinderung nimma erfüllen kennan“ (Z. 103-104). Klienten, die in der besagten Behindertenorganisation Mitglied sind, nehmen laut Frau B auch an allgemeinen Kursen teil, jedoch merkt sie an, dass noch wenig daran gearbeitet wurde, Menschen mit geistiger Behinderung zu unterstützen, sich in allgemeine Kurse zu integrieren. Sie stellt sich zudem die Frage, was Integration überhaupt heißt, denn es nehmen auch bei den Kursen, die die Behindertenorganisation anbietet, Teilnehmer mit und ohne Behinderung teil, z.B. ist bei den Werkstattvertreter Schulungen eine von den Teilnehmern selbst gewählte Assistenz dabei.

Auf die Frage nach der Auseinandersetzung mit behindertenspezifischen Themen mit den Betroffenen meint Frau B, dass dies nur dann ins Gespräch kommen sollte, wenn das von den Teilnehmern angesprochen wird. Zudem sollte die Diskussion zum Kursthema passen. Sie hinterfragt aber kritisch: *„Die Frage is nur, wie erklär ma Diskriminierung und wenn ma des guat hinkrieagt, donn kann ma über sowos reden, wenn´s zu den Themen zum Thema dazupasst“* (Z. 467-469). Sie vertritt die Meinung, dass behinderungsspezifische Thematiken besprochen werden müssen, wenn in der Zusammenarbeit mit den Menschen mit geistiger Behinderung dementsprechende Fragen auftreten. Allerdings merkt sie an, dass sie dies nur mit denjenigen bespricht, die es auch interessiert. Von einer thematischen Zwangsbeglückung der anderen Teilnehmer hält sie nichts. Sie gibt als Beispiel an, dass ein Kursteilnehmer meinte, er wolle nicht Klient genannt werden. Dies wurde kurz thematisiert, jedoch wird darüber – laut Frau B - in *„ana organisierten Form“* (Z. 494-495) diskutiert, um auch zu einem Ergebnis kommen zu können.

Frau B ist es ein besonderes Anliegen, dass Menschen mit geistiger Behinderung mit „Sie“ angesprochen werden, da es *„nicht Normalität“* (Z. 376) ist, diese mit „Sie“ anzusprechen. Dies ist ihr wichtig, dass das „Sie“ für Menschen mit geistiger Behinderung auch in der Öffentlichkeit eine Selbstverständlichkeit wird.

Personale Kompetenz

Im Gespräch gibt Frau B an, relativ gelassen zu sein, auch dann, wenn sie Ziele nicht verfolgen kann, die sie sich im Vorfeld überlegt hat. Diese Gelassenheit musste sie laut eigener Aussage erst erlernen. Sie gibt an, eine gute Schule bei Frau X besucht zu haben. Frau B äußert, dass sich die Gelassenheit darauf bezieht, sich selbst nicht unter Druck zu setzen und sich auch nicht von anderen unter Druck setzen zu lassen.

Sie ist offen für Neues und erwünscht sich Rückmeldung von ihren Teilnehmern, auch dann, wenn es ihnen nicht gefallen hat, wobei sie kritisch anmerkt, dass negative Rückmeldungen kaum kommen, da sie vermutet, dass Menschen mit geistiger Behinderung noch weniger Vergleichsmöglichkeiten diesbezüglich haben. Frau B

erwähnt auch kurz die Kreativität, die in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung bedeutungsvoll ist.

Frau B macht kaum einen Unterschied zwischen Menschen mit und ohne Behinderung. Sie meint, sie hat dazu zu wenig Erfahrung in der Arbeit mit Menschen ohne Behinderung, aber sie vermutet, dass die verschiedenen Menschentypen in jeder Zielgruppe vorkommen, wie z.B. jene, die viel reden, jene, die eher schüchtern sind etc.. Allerdings ist sie der Auffassung, dass kritische Typen eher bei Menschen ohne Behinderung vorkommen, ansonsten ist der Unterschied lediglich im Inhalt der Kurse zu erkennen.

Organisatorische Kompetenz

Frau B erläutert, dass es von Bedeutung ist zu wissen, wer das Kursangebot in Anspruch nimmt. Dazu ist bei der Vorbereitung eine Anmelde-Liste dienlich, wo auch vermerkt ist, ob der Teilnehmer von einer Assistenz begleitet wird, oder ob selber Hilfestellungen gegeben werden müssen. Festgehalten wird auch, ob irgendwelche wesentlichen Informationen erforderlich sind. Es ist zudem notwendig, sich im Vorfeld zu überlegen, welche Medien oder Hilfsmittel für den Unterricht benötigt werden.

Frau B merkt zur Kursorganisation an, dass es von Bedeutung ist, Kursorte bzw.–räume zu finden, wo die Toiletten in der Nähe vorhanden sind und wo auch die Möglichkeit besteht, den Teilnehmern etwas zu essen und zu trinken anzubieten, v.a. dann, wenn das Seminar ganztägig abgehalten wird.

Unterstützungsmaßnahmen für den Erwachsenenbildner

Frau B gibt an, dass im Team interdisziplinär gearbeitet wird. Als Beispiel führt sie das fachliche Controlling an, welches eine Psychologin innehat. Diese bietet zudem auch Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung an und somit stehen alle Erwachsenenbildner im Austausch mit der Psychologin. Alle, die in dieser Behindertenorganisation beschäftigt sind und u.a. Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung anbieten, haben die Möglichkeit, Supervision in Anspruch zu nehmen. Gruppensupervision wird angeboten und in Ausnahmefällen kann auch Einzelsupervision in An-

spruch genommen werden. Werden allerdings Erwachsenenbildner extern beschäftigt, so müssen sich diese selber um entsprechende Unterstützungsmaßnahmen kümmern, wenn diese erforderlich sind.

Wünsche, die die Zukunft betreffen

Ein wünschenswerter Punkt für die Zukunft ist für Frau B der Ausbau der Bildungsangebote. Sie würde sich wünschen, dass der integrative Gedanke in den Bildungsprozess miteinfließt. Sie hat dazu im Interview erzählt, dass ein sehr guter Töpfer, der eine Behinderung hat, mit seiner Betreuerin einen Töpferkurs für Volksschulkinder abgehalten hat. Er ist in der Lage, sein umfangreiches Wissen an andere weiterzugeben. Frau B würde in dieser Richtung mehr ausbauen, bemängelt aber, dass dies sehr schwierig ist, da es vorerst notwendig sei „*die Mitleidsschiene a moi wegzukriagn*“ (Z. 567). Sie sagt, Menschen mit geistiger Behinderung können vieles, jedoch ist es eine Schwierigkeit, Kooperationspartner zu finden, wenn man im Vorfeld ein manifestes unwahres Bild von „diesen“ Menschen besprechen und klären muss.

Für die Kursteilnehmer wünscht sie sich, dass sie den Mut haben, sich selbstbewusst Kurse aus der allgemeinen Erwachsenenbildung zu suchen und daran teilzunehmen. Sie sollen aber auch den Mut haben zu sagen, was nicht passt. In diesem Kontext sagt Frau B, dass das ein Bereich ist, den Menschen mit Behinderung noch dazulernen sollten „*a zu sogn, des hot ma net so guat gfallen*“ (Z. 438).

5.3.1.3 Interview C

Das Interview C fand am 29.02.2008 in Wien in einem Kaffeehaus statt. Nachfolgende Ausführungen können im Anhang aus dem Interviewtranskript C und dem Interviewprotokoll C entnommen werden.

Kursdaten

Die befragte Person bietet für Menschen mit geistiger Behinderung „Jeux Dramatiques“ (Ausdrucksspiele aus dem inneren Erleben) an. Die Kurse finden im Zuge der integrativen Bildungstage in Horn oder St. Pölten bzw. in Wien (biv integrativ) statt.

Im Herbst 2008 werden die kreativen Bildungstage im Hippolythaus in St. Pölten stattfinden, wo Frau C mit den „Jeux Dramatiques“ mitwirkt. Es nehmen an den Kursen zwischen sechs und 13 Teilnehmer teil. Die Kurse finden zum Teil regelmäßig, d.h. wöchentlich bzw. 14-tägig statt, zum Teil werden sie geblockt angeboten.

Die Ziele des Kurses sind nach Frau C vielfältig. Sie nennt Persönlichkeitsbildung, den Erwerb von Sozialkompetenzen, den Erwerb der Fähigkeit, Rückmeldung zu geben sowie die Ich-Stärkung als Kursziele. Das eigene Erleben, der eigene Ausdruck steht im Vordergrund. Das Wählenkönnen der eigenen Rolle, die man im Kurs spielen möchte und den Kompromiss zu finden, wenn zwei Teilnehmer die gleiche Rolle übernehmen möchten, sind für Frau C weitere Ziele, die sie im Kurs verfolgt.

Frau C gibt an, dass sie ihre Kurse evaluiert. Zudem werden Fragebögen, die das biv integrativ zur Verfügung stellt, ausgeteilt. Zur Kursausschreibung äußert Frau C, dass das biv integrativ gut bewirbt, indem sie das Kursprogramm an diverse Einrichtungen schickt und sich so die potentiellen Teilnehmer selbst ihre Kurse aussuchen können.

Interesse der Institution, in welcher der Kurs abgehalten wird

Auf die Frage mit welchem Interesse Institutionen Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung anbieten, antwortet Frau C, dass das biv integrativ „*sie do sehr deklariert, afoch Bildung a für alle zugänglich zu machen*“ (Z. 86-87). Es kann daraus geschlossen werden, dass sich biv integrativ, das explizit eine Bildungsinstitution für Menschen mit (geistiger) Behinderung ist, sich um Kurse für diese Zielgruppe bemüht. Allgemeine Erwachsenenbildungseinrichtungen sind Kooperationspartner, um Kurse für diese Zielgruppe abhalten zu können. Frau C gibt an, dass sie im Zuge ihrer Ausbildung zur „Jeux Dramatiques“ – Leiterin zum biv integrativ gestoßen ist, da die dortige Leitung von dieser Methode begeistert war.

Fachkompetenz

Frau C ist diplomierte Behindertenpädagogin und hat zusätzlich eine Ausbildung zur „Jeux Dramatiques“ – Leiterin absolviert. Frau C konnte im Rahmen ihrer Ausbildung

gen Erfahrungen in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung sammeln und ist seit einem Jahr als Erwachsenenbildnerin tätig. Sie äußert, dass sie zudem Fortbildungen besucht, die sowohl vom Verein für „Jeux Dramatiques“ – Leiter, wo sie Mitglied ist, angeboten werden als auch vom biv integrativ, die sich u.a. speziell mit der Thematik Erwachsenenbildung und Behinderung auseinandersetzen. Frau C äußert, dass sie ihre Qualifikation als diplomierte Behindertenpädagogin und „Jeux Dramatiques“ – Leiterin für die Tätigkeit als Erwachsenenbildnerin als eine gute Kombination empfindet, sie aber der Ansicht ist, dass ein Erwachsenenbildner, der Kurse für Menschen mit Behinderung anbietet, keine Behindertenpädagogikausbildung haben muss.

Methodenkompetenz

Aus dem Interview geht hervor, dass sich Frau C vor Kursbeginn ein „Rohkonzept“ überlegt und dieses mit ihrer Co - Leitung bespricht. Dieses wird dann in der konkreten Arbeit modifiziert, sodass die Wünsche der Teilnehmer befriedigt werden können. Daher gibt sie an, dass es am ersten Kursnachmittag immer um das Kennenlernen der Teilnehmer geht, damit sie erstens die Fähigkeiten der Teilnehmer abschätzen kann und zweitens, um deren Erwartungen an den Kurs zu erfahren. Frau C bietet „Jeux Dramatiques“ als Methode an. Sie erklärt die Methode folgendermaßen: *„Jeux steht für Spiel, dramatiques meint inneres Erleben [...] Bei `Jeux Dramatiques` geht's eben um das Spiel in der Gruppe“* (Z. 24-26). Sie betont, dass es um die Erfahrungen geht, die beim Spielen erworben werden, wie z.B. Selbsterfahrung zu sammeln, in andere Rollen zu schlüpfen etc.. Im Zusammenhang mit den kreativen Bildungstagen erwähnt sie, dass neben der Methode „Jeux Dramatiques“ auch Entspannungsübungen, Ausdruckstanz, Diskussionsrunden und Gespräche stattfinden. Dass sie diese Methoden im Interview nennt, lässt darauf schließen, dass sie diese für Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung als geeignet erachtet. Frau C berücksichtigt in ihren Kursen v.a. die Methode „Jeux Dramatiques“, sie wendet aber auch andere Spiele an, falls es spezielle Wünsche in der Gruppe gibt, wie z.B. Freundschaften aufbauen.

Frau C gibt an, dass sie vorwiegend mit der Gesamtgruppe arbeitet und seltener Paarübungen etc. stattfinden. Sie betont: *„Aber im Prinzip geht's wirklich immer um*

die Gruppe als Ganzes [...]“ (Z. 157-158). Aus dem Interview geht hervor, dass für Frau C das Feedbackgeben und das Arbeiten mit eventuell auftretenden Konflikten zur Methode dazugehört. Sie betont, dass es „[...] gonz vü Gespräch a braucht“ (Z. 370).

Sozialkompetenz

In der Gruppe sieht sich Frau C als diejenige, die den Kurs leitet. Diese Rolle ist klar definiert. Sie betont jedoch, dass sie nicht die Lehrerin ist, und nimmt dabei Bezug auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis, sondern dass sie an den Prinzipien der Erwachsenenbildung orientiert ist und äußert dies folgendermaßen: *„Oiso von Erwachsenen zu Erwachsenen [...]“ (Z. 172). Als Erwachsenenbildnerin sieht sie ihre Aufgabe darin, eine gute Zusammenarbeit mit allen Beteiligten zu fördern und zu fordern, allerdings in einem partnerschaftlichen Rahmen. Frau C lässt in der Kursvorbereitung Raum für die individuellen Wünsche der Teilnehmer, d.h. sie arbeitet teilnehmerorientiert. Frau C geht auf die Teilnehmerwünsche ein und legt zudem auch Wert darauf, dass sie diese umsetzt und der Gruppe mitteilt, von wem welcher Impuls gekommen ist, da dies laut Frau C eine bestärkende Wirkung für den Teilnehmer hat. Es geht aus dem Gespräch hervor, dass auch das Wahrnehmen der Bedürfnisse der Teilnehmer ein wesentlicher Aspekt ist, da die Teilnehmer nicht immer artikulieren, was gewünscht wird.*

Frau C erwähnt im Interviewgespräch auch, dass sie mit den Teilnehmern zu Kursbeginn immer per „Sie“ ist und erst nach Klärung der Anrede spricht sie die Teilnehmer auch mit „Du“ an. Kurz erwähnt Frau C, dass Respekt und Wertschätzung gegenüber den Teilnehmern unerlässlich sind. Es lässt sich daraus schließen, dass dies für Frau C eine Selbstverständlichkeit ist, weshalb sie dies nur flüchtig erwähnt. Dies drückt sie u.a. auch dadurch aus, dass sie die Ansicht vertritt, dass jede Meinung gut ist und es kein richtig oder falsch gibt. Ihre Teilnehmer sollen jene Meinung vertreten, die sie persönlich für richtig empfinden.

Aus dem Interview wird ersichtlich, dass Frau C besonders auf Konflikte innerhalb der Gruppe und auf Diskussionen mit den Teilnehmern eingeht. Sie behauptet von sich, dass sie Konflikten Raum gibt, um diese auch zu klären und um sie zu bereden.

Sie findet die Dynamik innerhalb der Gruppe spannend und meint, dass es eben dominante und zurückhaltende Teilnehmer gibt. Wenn Probleme innerhalb der Gruppe auftreten, so gibt sie diesen Vorrang. Bei der Lösung eines Problems ist sie nicht diejenige, die einen Weg vorschlägt, sondern sie strebt einen Prozess an, der alle Teilnehmer in eine adäquate Problemlösung miteinbezieht. Dass Frau C auf eventuelle Konflikte in der Gruppe einen Hauptaugenmerk legt, wird aus folgender Aussage transparent: *„Und sobald sie was verändert, sei es aufgrund verschiedenster Möglichkeiten, hot afoch die Störung Vorrang und do muass i nachhaken“* (Z. 265-266).

Reflexive Kompetenz

Aus dem Gespräch wird ersichtlich, dass Frau C ihre Arbeit als Erwachsenenbildnerin sowohl selbst als auch fremd reflektiert. Nach Angaben von Frau C gibt es nach der Kurseinheit ein Nachgespräch mit den Teilnehmern, wo alle Beteiligten die Möglichkeit haben, zu sagen, was positiv, aber auch was eher negativ war. Frau C reflektiert auch an den Handlungsweisen der Teilnehmer, ob die Gruppendynamik passt.

Frau C reflektiert ihr Kursprogramm insofern, als dass sie im Kursverlauf darauf achtet, ob das Programm von den Teilnehmern angenommen wird. Sie sagt, dass sie das Programm nicht komplett ändert, wenn die Bedürfnisse der Teilnehmer andere sind, sondern dass sie unter Berücksichtigung der Teilnehmerwünsche einen Mittelweg zu gehen versucht. Sie betont aber, dass es *„net Sinn der Erwachsenenbildung [ist; N. Sch.], die Teilnehmer mit was zu überfahren oder zu überrumpeln“* (Z. 227-229). Reflektiert wird der Kursablauf auch bei Referententreffen, wo laut Frau C die Arbeit in den Kursen sowie Unklarheiten und Fragen besprochen werden.

Gesellschaftliche Kompetenz

Das aktive Vertreten der eigenen Meinung in Bezug auf behinderungsrelevante Themen ist für Frau C selbstverständlich. Sie weist darauf hin, dass auch Menschen mit (geistiger) Behinderung diese Themen ansprechen, v.a. dann, wenn eine Vertrauensbasis vorliegt. Als Beispiel nennt Frau C eine Situation während der Bildungstage in Horn, wo es am Schluss dieser Tage darum ging, eine Aufführung vor Publikum zu machen und ein Teilnehmer mit Behinderung Bedenken äußerte, ausgelacht

zu werden. Ein anderer Teilnehmer argumentierte, dass er es gewohnt sei, ausgelacht zu werden, und den Personen dann erklären würde, dass sie selber mal schauen sollten, wie es ist, behindert zu sein (vgl. Z. 300-301). Frau C merkt an, dass Teilnehmer untereinander über Problematiken, die sich aufgrund ihrer Behinderung ergeben, diskutieren und bereden, da es schließlich ihre Lebenswirklichkeit ist. Als Erwachsenenbildner muss man - laut Frau C - darauf eingehen und dies miteinander bereden. Das wird von den Teilnehmern auch eingefordert.

Frau C vertritt die Auffassung, dass es positiv ist, die Öffentlichkeit zu sensibilisieren und sie auf behinderungsspezifische Thematiken hinzuweisen, da sich dann auch für die Betroffenen positive Entwicklungen ergeben, so wie sich auch in den letzten 50 Jahren für Menschen mit Behinderung vieles verändert hat. Menschen, die keinen Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben, setzen sich laut Frau C auch nicht mit diesen Themen auseinander, daher müssen sie darauf hingewiesen werden. Von Bedeutung ist es laut Frau C auch, dass es Menschen mit Behinderung ermöglicht wird, das gleiche Spektrum an Bildungsmöglichkeiten zu erhalten, wie es auch Menschen ohne Behinderung bekommen. Es werden an Volkshochschulen viele Kurse dargeboten, wie z.B. Kochkurse, Sprachkurse etc.. Das soll auch für Menschen mit Behinderungen offen stehen, damit sie einerseits ihre erworbenen Fähigkeiten aufrechterhalten, aber auch um individuellen Bildungsbedürfnissen gerecht zu werden (so wie es auch für Menschen ohne Behinderung möglich ist).

Personale Kompetenz

Dass in der Erwachsenenbildung Flexibilität gefordert ist, äußert Frau C insofern, als sie auf jeden einzelnen Teilnehmer eingeht und daher auch ihr vorbereitetes Programm öfters umgestaltet bzw. neue Ideen, die sich während des Unterrichts ergeben, zusätzlich einbaut. Dies erfordert nicht nur Flexibilität, sondern auch ein Maß an Offenheit und Spontaneität, da Vorschläge, die von Teilnehmern kommen, aufgenommen und auch spontan umgesetzt werden müssen, um der Teilnehmerorientierung gerecht zu werden. Frau C weist auch indirekt darauf hin, dass Geduld unerlässlich ist: „[...] wenn mehrere die gleiche Rolle wollen, dass dann net i als `Jeux` – Leitung donn die Lösung such, sondern dass die Teilnehmer sie des erarbeiten“ (Z. 246-248). D.h. Frau C greift nicht in das Geschehen ein, sondern lässt geduldig die-

sen Prozess die Rollenfindung die Teilnehmer vollziehen, da es für Frau C auch von Bedeutung ist, dass Menschen mit geistiger Behinderung Entscheidungen für sich treffen lernen und nicht die Entscheidungen anderer annehmen.

Frau C ist der Ansicht, dass Menschen mit Behinderung nicht anders behandelt werden sollen wie Menschen ohne Behinderung. Sie drückt vorsichtig aus, dass es Unterschiede aufgrund der Behinderung gibt, aber das erfordert keinen besonderen Umgang. Dass sie diese Einstellung gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung im Kurs auch authentisch zeigt, lässt folgende Aussage während des Interviews vermuten: *„Auch in der Sprache, oiso a ganz normaler Umgang, net irgendwie speziell, kindlich. Und wenn jemand in der Kommunikation irgendwelche Hilfsmittel hot, die genauso als normal anzusehen“* (Z. 198-200). Es lässt sich daraus schließen, dass Frau C auf die Besonderheiten, wie z.B. diverse Hilfsmittel etc. der Teilnehmer achtet, jedoch diese im Umgang mit dem Teilnehmer nicht besonders hervorhebt, sondern als normales Medium ansieht und auch ihr eigenes Verhalten nicht ändert, indem sie eine kindhafte Sprache annimmt o.Ä.. Frau C ist zudem der Auffassung, dass Kreativität im Hinblick auf den Einbezug der verschiedenen Methoden, aber auch der Medien gefordert ist, dennoch muss mit den Teilnehmern ganz „normal“ umgegangen werden.

Organisatorische Kompetenz

Zu Vorüberlegungen zum Kurs äußert Frau C wenig, was darauf zurückzuführen sein könnte, dass Frau C in Zusammenarbeit mit dem biv integrativ die Kurse organisiert und daher eher weniger Überlegungen ihrerseits angestellt werden müssen. Frau C holt sich keine Vorinformationen zu den Teilnehmern, da es für sie ausreichend ist, sie bei der ersten Kurseinheit kennen zu lernen. Die erste Einheit widmet sie ganz dem gegenseitigen Kennenlernen, wo sie auch erst die genaue Teilnehmeranzahl erfährt.

Unterstützungsmaßnahmen für den Erwachsenenbildner

Frau C gibt an, während des Kurses Unterstützung zu haben, und zwar eine Co – Leitung, und es ist geplant, dass ihr das biv integrativ auch eine Assistenz zur Verfü-

gung stellt. Aufgrund der Verschiedenheit der Teilnehmer ist eine Unterstützung laut Frau C notwendig und erleichternd.

Die interdisziplinäre Zusammenarbeit bezieht sich auf den Austausch mit ihrer Co-Leitung, den anderen Erwachsenenbildnern, den Betreuern der Teilnehmer und dem Geschäftsführer. Frau C tauscht sich jedoch nach eigenen Angaben mit ihrer Co – Leitung aus, da diese dieselbe Ausbildung wie sie absolviert hat. Wenn gravierendere Probleme mit einem Teilnehmer auftreten, wird ein Gespräch mit dem zuständigen Betreuer des Teilnehmers vereinbart. Jedoch vertritt Frau C die Meinung, dass sie Betreuer bzw. Angehörige nur wenig miteinbezieht, da sie meint, dass diese nicht alles wissen müssen.

Die Referententreffen und Teamsitzungen, die vom biv integrativ organisiert werden, empfindet sie als gute Unterstützung und als hilfreichen Austausch. Frau C erwähnt, dass sie zusätzlich zu einem Coach geht. Dies organisiert und finanziert sie jedoch selbst.

Wünsche, die die Zukunft betreffen

Frau C ist momentan zufrieden mit dem Weg, den sie geht und ist froh, in der Erwachsenenbildung tätig zu sein. Zu den Kursen äußert sie, dass sie sich mehr Angebote wünschen würde für Menschen mit schweren Behinderungen. Sie möchte sich generell mehr dazu überlegen, welche Themen sich potentielle Teilnehmer wünschen. Auch das Erweitern der Seminarmöglichkeiten für Menschen mit Behinderungen ist ein Wunsch, den sie äußert.

5.3.1.4 Interview D

Das Interview fand am 01.03.08 in Horn in der Wohnung des Interviewpartners statt. Nachfolgende Ausführungen sind dem Interviewtranskript D sowie dem Interviewprotokoll D zu entnehmen.

Kursdaten

Herr D ist seit 10 Jahren in der Bildungsarbeit für Menschen mit geistiger Behinderung tätig. Den Einstieg in diese Tätigkeit fand er durch die Caritaswerkstätte in Horn. Zu Beginn seiner Erwachsenenbildungstätigkeit hat er Computerkurse angeboten, was laut seiner Aussage nicht das Geeignete für ihn war. Gegenwärtig bietet er Kurse im Bereich der Persönlichkeitsbildung an, die sich mit Themen wie z.B. Kommunikation, Selbstbestimmung, Mann – Frau sein etc. auseinandersetzen. Herr D gibt an, zwischen fünf und 15 Teilnehmer zu unterrichten, wobei die Teilnehmeranzahl von 15 eher ungünstig ist und er daher ab 10 Teilnehmer eine Co – Leitung beansprucht. Organisiert werden die Kurse entweder wöchentlich oder geblockt, wobei sich dies nach seiner Kurserfahrung und der Erfahrung der Volkshochschule richtet. Kurse hält Herr D v.a. an Volkshochschulen ab, wie z.B. in Horn, Tulln, aber auch in Einrichtungen der Caritas, der Lebenshilfe etc..

Das Kursziel ist nach Angaben von Herrn D, dass Menschen mit geistiger Behinderung mit ihrer Lebenssituation zurechtkommen und sich in die Gesellschaft integrieren, da sich die Kursthemen wie z.B. „Selbstbewusstsein“, „Selbstvertrauen“ mit den eben genannten Thematiken auseinandersetzen.

Die Kursevaluation geschieht mittels Feedbackbögen, die nach dem Kurs ausgeteilt werden, wobei zu verschiedenen Bereichen eine Stellungnahme abgegeben werden kann. Geht der Kurs vom biv integrativ aus, so werden diese Feedbackbögen statistisch ausgewertet. Auch die Volkshochschule stellt Feedbackbögen zur Verfügung, allerdings kann Herr D keine genauen Angaben dazu machen, was mit diesen dann in weiterer Folge geschieht. Er äußert die Vermutung, dass diese ebenfalls statistisch erfasst werden. Herr D gibt an, dass er sich nach dem Kurs mit Kritikpunkten auseinandersetzt, auch mit jenen eigenen Gedanken, die er für sich kritisch beurteilt, um beim nächsten Kurs Modifikationen vorzunehmen.

Herr D äußert, dass die Kurse für alle offen sind und sie als integrative Kurse ausgeschrieben werden. Zur Kursorganisation merkt er an, dass es am Land für die Teilnehmer oft schwierig ist, den Kursort mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu erreichen, daher ist es sinnvoller, Kurse geblockt abzuhalten. Er ist jedoch der Auffassung, dass

ein Kurs nachhaltiger ist, wenn die Teilnehmer diesen regelmäßig besuchen können. Kritisch äußert er sich zur Kursfinanzierung, da Menschen mit geistiger Behinderung finanziell schlechter gestellt sind und sie daher für Erwachsenenbildungseinrichtungen eine nicht so attraktive Zielgruppe sind. Dies erschwert es laut Herrn D, ein vielfältiges Kursprogramm auch für Menschen mit geistiger Behinderung anzubieten (vgl. auch gesellschaftliche Kompetenz des Interviews D).

Interesse der Institution, in welcher die Kurse angeboten werden

Nach Ansicht von Herrn D müssen die Erwachsenenbildner selber an die Volkshochschulen herantreten, um für Menschen mit geistiger Behinderung Kurse anzubieten. Das Engagement kommt in der Regel vom Erwachsenenbildner, außer es gibt eine Kooperation mit einer Behinderteneinrichtung, wie z.B. in Tulln, wo aufgrund der dort befindlichen Caritaseinrichtung eine Zusammenarbeit mit der Volkshochschule stattfindet und dadurch *„die Sensibilität dafür entwickelt wurde, für Menschen mit geistiger Behinderung was anzubieten“* (Z. 86-87).

Fachkompetenz

Herr D hat eine 20-jährige Erfahrung in der Erwachsenenbildung, davon arbeitet er mittlerweile 10 Jahre mit Menschen mit geistiger Behinderung. Er gibt an, ein Soziologiestudium begonnen zu haben, welches er jedoch abgebrochen hat. Danach hat er bei vielen Kultur- und Naturprojekten im Waldviertel mitgewirkt. Im Rahmen seiner Tätigkeit bei der Caritas als Erwachsenenbildner hat Herr D den Lehrgang zum Erwachsenenbildner für Menschen mit Lernschwierigkeiten und Integrative Gruppen absolviert, was ihm laut seinen eigenen Angaben hilfreich war. Er nimmt Fortbildungsangebote in Anspruch. Er äußert, dass er Lehrgänge und Seminare an diversen Instituten, Volkshochschulen und an pädagogischen Akademien besucht.

Dass ein Erwachsenenbildner Wissen um Behinderungsformen benötigt, erachtet Herr D als keine Voraussetzung, um mit dieser Zielgruppe zu arbeiten: *„[...] als Erwachsenenbildner is es net vorrangig zu wissen, welche Art der Behinderung oder was immer der hot“* (Z. 154-155). Er möchte auch keine Informationen von Betreuern haben, wer mit welchem Behinderungsgrad an den Kursen teilnimmt, da er die da-

durch ausgelöste Voreingenommenheit vermeiden möchte. Allerdings merkt er an, dass es in Ausnahmefällen relevant sein kann, im Vorfeld zu wissen, welche Form der Behinderung ein Teilnehmer hat, wobei dies Herr D darauf bezieht, ob z.B. persönliche Assistenz mitkommt etc. und betont, dass diese Vorinformation in nur geringen Fällen vonnöten ist. Ausdrücklich erwähnt Herr D, dass die fachliche Kompetenz unbedingt gegeben sein muss, weil ansonsten den Teilnehmern ein geringerer Stellenwert zugeschrieben würde und natürlich auch dem Erwachsenenbildner selbst. Herr D vertritt die Ansicht, dass jeder Erwachsenenbildner Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung anbieten kann.

Methodenkompetenz

Die befragte Person gibt an, den Kursablauf sehr genau vorzubereiten, da dies für ihn eine Sicherheit darstellt. Er merkt jedoch an, dass er sich wirklich nur zur eigenen Sicherheit so genau vorbereitet und dies „*im schlimmsten Fall durchziehen muss*“ (Z. 317-318). Es kann daraus geschlossen werden, dass Herr B Wert darauf legt, in Zusammenarbeit mit den Teilnehmern den Kurs zu gestalten.

Aus Sicht von Herrn D kommt im Unterricht wenig Vortrag, aber viel Gespräch zum Tragen, da dies in der Persönlichkeitsbildung ein wichtiger Aspekt ist, sich mit den Teilnehmern im Gespräch auseinanderzusetzen, im Unterschied von z.B. Computerkursen, wo erklärt wird und die Teilnehmer versuchen, dies umzusetzen. Herr D gibt an, die Kursthemen „*niederschwellig*“ (Z. 214) mit den Teilnehmern mit geistiger Behinderung zu bearbeiten und diese leicht verständlich zu transportieren. Herr D ist darum bemüht, die Themen verständlich und „*leicht zugänglich*“ (Z. 226) aufzubereiten, was bedeutet, dass eine einfache Sprache und klare Formulierungen zur Anwendung kommen.

Herr D gibt wenige Informationen darüber, wie er den Kurs methodisch gestaltet. Da er des Öfteren das Gespräch mit den Teilnehmern erwähnt, kann die Vermutung geäußert werden, dass Herr D überwiegend mit der Gesamtgruppe arbeitet, wobei der gemeinsamen Diskussion und der gemeinsamen Themenerarbeitung viel Platz eingeräumt wird. Dass didaktische Grundkenntnisse Voraussetzung sind, um mit Menschen in der Erwachsenenbildung arbeiten zu können, erwähnt Herr D beiläufig.

Sozialkompetenz

Nach Ansicht von Herrn D sind die Teilnehmerorientierung und Empathie wichtige Aspekte, die in der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung Voraussetzung sind. Das teilnehmerorientierte Arbeiten findet bei Herrn D schon bei der Themenwahl seine Wurzeln. Er gibt an, sechs Jahre bei der Caritas gearbeitet zu haben. Aus Gesprächen mit den Menschen mit geistiger Behinderung ergaben sich die relevanten Themen: *„[...] ergibt sie automatisch diese Fragen nach Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen. Was kann i ma zuatruen, was traun mir ondere Leit zua“* (Z. 115-116). Er ist der Auffassung, dass es bei diesen Themen v.a. darum geht, auf die Teilnehmer individuell einzugehen und sich nicht auf etwas zu versteifen. Es ist laut Herrn D nicht mehr das Thema vordergründig, sondern die Bedürfnisse der Teilnehmer, auch wenn Herr D die Kernthemen des Kurses im Blick behält und zu diesen immer wieder zurückführt. Gerade in Bereichen der Persönlichkeitsbildung ist nach Herrn D Empathie Voraussetzung, um zu erkennen, was die Bedürfnisse der Teilnehmer sind und um sich auf diese auch einlassen zu können. D.h. der Erwachsenenbildner muss nach Herrn D Empathie besitzen, um die Bedürfnisse der Teilnehmer wahrzunehmen und sich infolgedessen an diesen orientieren. Herr D achtet aber auch das Einschätzenkönnen des Kurstempos als eine wichtige Kompetenz.

In der Interaktion mit den Teilnehmern sieht sich Herr D in einer definierten Rolle als „Lehrer“, merkt jedoch an, dass sich diese Rolle im Kursverlauf ändert und ein partnerschaftliches Verhältnis entsteht, wobei aber die *„[...] Position, die i als Lehrender hob“* (Z. 272) klar definiert bleibt. Herr D äußert, dass im Kursverlauf das gegenseitige Voneinanderlernen wesentlich ist: *„[...] dass ma lernen kann an meim Gegenüber, an dem Menschen mit geistiger Behinderung, wei der Fähigkeiten entwickelt hot [...], die mir von Nutzen sei kennanen [...]“* (Z. 626-629).

Seine Wertschätzung gegenüber Menschen mit (geistiger) Behinderung drückt er insofern aus, als dass er hervorhebt, dass Menschen in ihrer Individualität akzeptiert und respektiert werden müssen. Herr B behauptet, dass er allen Menschen mit dem gleichen Respekt und der gleichen Achtung begegnet, da jeder Mensch unterschiedlich ist, was nicht an einer Behinderung festgemacht werden kann.

Reflexive Kompetenz

Herr D bevorzugt Kurse, welche sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, da er für sich die Zeit nützt, um „*dazwischen zu reflektieren*“ (Z. 64). Während des Kurses gilt es auf die individuellen Lerntempi der Teilnehmer zu achten sowie auf deren Fähigkeiten. Das Reflektieren nach dem Kursende ist nach Auffassung von Herrn D unbedingt notwendig, damit zur Erkenntnis gelangt werden kann, was für die Teilnehmer passend bzw. unpassend war. Herr D sucht dazu das Gespräch mit jemand aus der Erwachsenenbildung, mit Kollegen oder mit einem Coach (siehe Unterstützungsmaßnahmen). Rückmeldungen bekommt er zudem von den Kursteilnehmern, mit denen er sich auseinandersetzt. Somit ist es ihm möglich, beim nächsten Kurs Veränderungen vorzunehmen etc..

Gesellschaftliche Kompetenz

Im Verlauf des Interviewgesprächs wurde die kritische Auseinandersetzung von Herrn D mit behinderungsspezifischen Thematiken und Problematiken, mit denen Menschen mit geistiger Behinderung konfrontiert werden, deutlich. Herr D spricht die materielle Schlechterstellung von Menschen mit Behinderung an, da sie dadurch aus vielen gesellschaftlichen Bereichen ausgeschlossen werden und so der Zugang zu Bildungsangeboten erschwert ist. D.h. für Leiter von Bildungseinrichtungen sind sie aufgrund ihrer finanziellen Lage kein attraktives Zielpublikum. Herr D äußert, dass das Engagement in der Regel von den Erwachsenenbildnern kommt, um dieser Zielgruppe Bildungsangebote zukommen zu lassen und so ist auch Herr D an die Volkshochschulen herantreten, um Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung abzuhalten. D.h. Herr D setzt sich mit den Problemen von Menschen mit geistiger Behinderung gedanklich auseinander und setzt sich zudem aktiv für eine Verbesserung ihrer Lebenssituation ein. Er merkt kritisch an, dass in unserer Gesellschaft Leistung zählt, die in Form von Geld messbar wird, und da „*hinkt der Mensch mit geistiger Behinderung natürlich hint noch, wei´s de Leistung in der Form net bringt, net bringen kann, net bringen derf*“ (Z. 594-595). Herr D postuliert, dass Erwachsenenbildner wenigstens in den Bereichen, wo sie arbeiten, diese Ungleichheit auszugleichen versuchen sollten.

Als eine Selbstverständlichkeit sieht Herr D die Diskussion behinderungsrelevanter Themen mit den Betroffenen selbst an, da z.B. beim Kursthema „Selbstbewusstsein“ die Behinderung der Teilnehmer zwangsläufig direkt angesprochen wird. Zu Beginn seiner Tätigkeit als Erwachsenenbildner war es ihm unangenehm, über diese Dinge mit den Betroffenen zu reden, da er von sich behauptet, er hätte damals „*nu so a absurdes Bild g`hobt von Krankheit*“ (Z. 343). Herr D verdeutlicht, dass es den Teilnehmern aber wichtig ist, über ihre Behinderung zu reden, da es dies ist, was belastet und was auch bewusst ist. Er fügt hinzu, dass es heftige Diskussionen der Betroffenen darüber gibt, wie sie bezeichnet werden wollen, z.B. Menschen mit Lernschwierigkeiten, Menschen mit besonderen Bedürfnissen etc., wobei Herr D der Meinung ist, dass jeder Begriff eine Art Stigma beinhaltet und damit auch eine Diskriminierung. Nach Ansicht von Herrn D soll es nicht um Begrifflichkeiten gehen, sondern es geht darum, dass die Menschen mit geistiger Behinderung „*unter Anführungszeichen gesellschaftsfähig werden*“ (Z. 381). Herr D geht es also nicht darum, sich um Begriffe Gedanken zu machen, da diese schnell veralten und ohnehin diskriminierend sind, sondern Gedanken sollten sich über das Ermöglichen einer uneingeschränkten Partizipation gemacht werden.

Personale Kompetenz

Nach Auffassung von Herrn D ist die Lust an der Arbeit mit Menschen [mit geistiger Behinderung; N. Sch.] Grundvoraussetzung und er meint, es muss eine gewisse Neugierde vorhanden sein, die Teilnehmer kennen zu lernen und mit ihnen einen Prozess mitzubegleiten. Die Arbeit mit Menschen muss Freude bereiten. Herr D gibt an, offen zu sein und möchte daher in der Regel im Vorfeld auch keine Informationen über die Teilnehmer erhalten (vgl. auch Fachkompetenz Interview D). Geduld und sich ausreichend Zeit für jeden einzelnen Teilnehmer zu nehmen sind seiner Meinung nach notwendig, wenn man mit Menschen mit geistiger Behinderung arbeitet. Erwähnt wird auch, dass Flexibilität gefordert ist. Seiner Ansicht nach ist es erforderlich, sich rasch auf neue Situationen, aber auch auf die verschiedenen Voraussetzungen, die die Teilnehmer mitbringen, einstellen zu können.

Herr D ist der Auffassung, dass es zwischen Menschen mit und ohne (geistiger) Behinderung keinen Unterschied gibt. Der einzige Unterschied liegt darin, die Kursthe-

men niederschwelliger anzubieten. Dass er seine Einstellung auch im Umgang mit den Menschen mit geistiger Behinderung authentisch vertritt, könnte folgende Aussage verdeutlichen: „[...] *i geh mit denan net an Deut anders um, ois wie mit ondere Leit*“ (Z. 278). Er behauptet von sich auch, dass er ein großer Verfechter davon sei, keine besonderen Unterschiede zwischen Menschen mit und ohne Behinderung zu machen, daher behandelt er Menschen mit geistiger Behinderung auch nicht vorsichtiger, da er der Meinung ist, dass man sie in ihrer persönlichen Entwicklung hindert, wenn man ihnen „*diesen großen Sturz drüber stülp [t; N. Sch.]*“ (Z. 572). Ein respektvoller Umgang ist bei allen Personen gefordert, daher ist - laut Herrn D - diesbezüglich keine Unterscheidung vorzunehmen.

Organisatorische Kompetenz

Wie vorhin schon erwähnt, möchte Herr D keine Informationen im Vorfeld über die Teilnehmer erhalten, da er dadurch voreingenommen wird. In Ausnahmefällen möchte er Informationen erhalten, wenn z.B. ein Teilnehmer eine Neigung zu Aggression zeigt. Er sagt, dass es dann schon notwendig sei, auf Besonderheiten hinzuweisen. Er ist der Ansicht, dass er es mit „[...] *gonz normale Leit zu tun [...]*“ (Z. 172) hat. Er möchte daher nichts erfahren, was z.B. in der Betreuung dieser Menschen passiert, da es ihn in Kursen, wo die Teilnehmer keine Behinderung haben, auch nicht interessiert, welche Vorgeschichte diese haben. Herr D äußert sonst nichts zur Kursorganisation. Womöglich, weil er viel Erfahrung hat und daher organisatorische Vorüberlegungen automatisch berücksichtigt, die er als nicht mehr nennenswert erachtet.

Unterstützungsmaßnahmen für den Erwachsenenbildner

Auf die Frage, ob Herr D Unterstützung bei den Kursen hat, antwortet er, dass ihm entweder Praktikanten zur Verfügung gestellt werden, wenn er Kurse für das biv integrativ hält, bzw. arbeitet er seit Herbst 2007 mit einer Kollegin zusammen, mit der er sich „*intervisionär*“ (Z. 441) austauscht. Wenn ein Teilnehmer erhöhten Unterstützungsbedarf hat, so braucht es laut seiner Meinung Assistenz, da gewisse Aufgaben, wie z.B. mit dem Teilnehmer aufs Klo zu gehen etc. nicht in seinen Aufgabenbereich fallen.

Ihm persönlich ist es wichtig, sich interdisziplinär auszutauschen, weil er über die neusten Konzepte informiert sein möchte. Herr D empfindet diesen Austausch als notwendig, um einerseits mit Personen anderer Disziplinen gemeinsam die Arbeit zu reflektieren und um andererseits auf dem neuesten Stand der Wissenschaft zu stehen.

Herr D gibt an, unregelmäßig zu einem Coach zu gehen, da er dies als eine wichtige Reflexionsmöglichkeit seiner Kurstätigkeit, der Kursinhalte etc. sieht. Herr D merkt an, dass er v.a. mit seiner Kollegin reflektiert, da sie dem gleichen Feld, nämlich der Erwachsenenbildung, entstammt.

Wünsche, die die Zukunft betreffen

Nach Ansicht von Herrn D haben Menschen mit geistiger Behinderung nach ihrer Schulpflicht kaum Möglichkeiten, sich in Hinblick auf deren Weiterbildung beraten zu lassen, da sie danach meist in eine Werkstätte gehen. Wollen sie sich jedoch in die freie Marktwirtschaft integrieren, gibt es kaum Unterstützung, die sie allerdings brauchen würden. Herr D plant momentan ein Coaching für Menschen mit geistiger Behinderung, wo Perspektiven, Möglichkeiten und Chancen gemeinsam erarbeitet werden. Herr D sieht dies als „[...] Vorfeld vielleicht der Erwachsenenbildung [...]“ (Z. 457). Ziel ist es, dass reale Möglichkeiten für Menschen mit geistiger Behinderung gefunden werden, um sich weiterzubilden, sich zu weiter zu qualifizieren etc..

Ein Wunsch ist es, dass Menschen mit geistiger Behinderung die gleichen Bildungsmöglichkeiten erhalten wie Menschen ohne Behinderung. Dabei ist ihm wichtig, dass diese Kurse auch leistbar sind, denn Menschen ohne Behinderung bekommen Förderungen, die Menschen mit Behinderung oftmals nicht bekommen, weil sie eben in keinem Arbeitsverhältnis stehen etc. Wichtig wäre ihm auch, dass Menschen mit geistiger Behinderung auch das Pensionsrecht erhalten.

5.3.1.5 Interview E

Das Interview E wurde am 14.03.08 in Krems in einem Kaffeehaus geführt. Nachfolgende Ausführungen sind dem Interviewtranskript E sowie dem Interviewprotokoll E

zu entnehmen. Der Name der Behindertenorganisation konnte nach Absprache mit der Interviewpartnerin beibehalten werden.

Kursdaten

Frau E hält Erste-Hilfe-Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung beim Roten Kreuz, welche sie an den Dienststellen in St. Pölten, Krems, Zwettl, Horn und Retz durchführt. Sie bietet die Kurse sowohl für Anfänger als auch für Fortgeschrittene, die so genannten Wiederholungskurse, an. Sie gibt an, dass die Kurse in Seminarform organisiert sind und diese immer am Vormittag stattfinden, da Frau E der Meinung ist, dass der Vormittag die geeignetste Lernzeit für Menschen mit geistiger Behinderung ist, da zu diesem Zeitpunkt ihre Konzentration noch am höchsten ist. Sie gibt an, dass sie die Teilnehmerzahl auf maximal 12 Teilnehmer beschränkt und erzählt, dass sie ein einziges Mal einen Kurs mit 19 Teilnehmern durchgeführt hat, wobei sie da aber drei Lehrbeauftragte und vier Betreuer (von den Wohnhäusern der betreffenden Kursteilnehmer) waren.

Das Kursziel ist nach Frau E, dass die Teilnehmer lernen, Hilfe herbeizuholen und einfache erste Hilfemaßnahmen anzuwenden: *„Aber das mindeste, dass i erreichen will, is, dass sie kapieren, wo is jetzt eine gefährliche Situation und wie hol ich Hilfe“* (Z. 176-178). Frau E äußert, dass es ihr auch wichtig ist, dass die Teilnehmer unterscheiden lernen, in welcher Situation die Rettung, in welcher die Feuerwehr und wann die Polizei gebraucht wird. Angemerkt wird auch, dass Frau E zudem mit dem Kurs das Ziel verfolgt, das Selbstvertrauen der Teilnehmer zu stärken, da sie mit ihren erlernten Kenntnissen vom Hilfeempfänger zum Helfespender werden. Frau E formuliert: *„Oiso das ist eine große persönliche Aufwertung“* (Z. 84).

Auf die Frage, ob der Kurs evaluiert wird, antwortet Frau E, dass dieser in der Entstehungsphase von einer Psychologin evaluiert wurde, die viel Erfahrung mit dieser Zielgruppe hat. Rückmeldung bekommt sie von den Betreuern der Teilnehmer sowie von den Teilnehmern selbst, da diesen Feedbackbögen ausgehändigt werden. Frau E gibt an, dass ihr diese Rückmeldungen sehr wichtig sind und diese auch regelmäßig bearbeitet, um so Kritiken in der nächsten Kurseinheit zu berücksichtigen. Sie meint, dass die Rückmeldungen ein roter Faden für sie seien.

Frau E gibt an, dass sich die Kurse an Menschen mit geistiger Behinderung richten, die eine minimale Lesekompetenz aufweisen, da es ein Kursbuch gibt, die so genannte Fibel, welche zwar größtenteils bildlich gestaltet ist, jedoch ein paar geschriebene Zeilen beinhaltet und es unerlässlich ist, die Zahlenreihe 144 zu erkennen. Organisiert wird der Kurs über die Caritas, was damit auch die Finanzierung für die Teilnehmer erleichtert.

Interesse der Institution, in welcher der Kurs abgehalten wird

Die Erste-Hilfe-Kurse finden laut Frau E immer an Rotkreuzdienststellen statt, allerdings werden diese von der Caritas organisiert und daher werden sie dort auch angeboten. Frau E merkt an, dass zwar die Caritas die Kurse organisiert, sie allerdings alle Interessenten, auch wenn sie nicht Mitglied der Caritas sind, an dem Kurs teilhaben lässt.

Fachkompetenz

Frau E ist diplomierte Gesunden- und Krankenschwester und ist Lehrbeauftragte beim Roten Kreuz, wo sie diverse Kurse für Erwachsene anbietet. Erfahrung in der Erwachsenenbildung hat sie nach eigenen Angaben seit 20 Jahren. Seit sieben Jahren hat sie Erfahrung in der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung, wobei sie angibt, dass seit 2000 das Projekt vorbereitetet wird und die Kurse seit 2001 stattfinden. Dass sie schon viel Erfahrung in der Kursleitung für Menschen mit geistiger Behinderung gesammelt hat, hebt sie positiv hervor: „*I glaub, es woa guat, dass i vorher scho viele andere Kurse g´macht hab*“ (Z. 464). Frau E gibt an, sich gegenwärtig im Selbststudium fortzubilden, indem sie dementsprechende Fachbücher liest, und unterstreicht, dass die Möglichkeit der Fortbildung beim Roten Kreuz thematisiert wurde und es geplant wird, dass jährlich ein Fachtag abgehalten wird. Daraus kann geschlossen werden, dass Frau E Fortbildungen als wichtig und notwendig erachtet, allerdings die Möglichkeiten, auf ihrem Gebiet Fortbildungen zu besuchen, noch spärlich sind. Als unerlässlich empfindet Frau E zudem das Wissen um diverse Behinderungsformen, da sie der Ansicht ist, dass der Teilnehmer dann besser verstanden werden kann und ihm dadurch die Teilnahme am Kurs und das

Erlernen neuer Inhalte erleichtert werden, wenn gewusst wird, wie man als Erwachsenenbildner Sachverhalte aufgrund der Behinderung vermitteln muss.

Methodenkompetenz

In ihren Kursen kommen v.a. Methoden zur Anwendung, wo die Teilnehmer aktiv sein müssen. Frau E gibt an, die verschiedenen Situationen so zu erproben, wie sie auch in der Realität bei einem Notfall ablaufen müssen und nennt als Beispiel das Anlegen eines Handverbandes: *„Wenn ma einen Handverband üben, donn muass trotzdem ana aufsteh und die Rettung informieren [...] donn wird der zuadeckt. Do wird gewartet, bis die Rettung kummt“* (Z. 188-191). Dass Notfallsituationen realistisch durchgespielt werden, ist ihr wichtig, da sie der Meinung ist, dass nur ganze Bilder aufgenommen werden und Teilbilder nicht zusammengefügt werden. Frau E meint damit, dass die Situationen realitätsnah sein müssen und der Ablauf auch genauso geübt werden muss. Würde ein Teil ohne praktischer Übung erklärt werden, bestünde die Gefahr, dass die Teilnehmer diesen eventuell nicht umsetzen. Sie betont, dass Wiederholungen bedeutend sind, und dass sie das Gelernte auch überprüft, ob die Teilnehmer selbstständig erste Hilfe leisten können. Es werden aber nicht nur Notfallsituationen geübt und wiederholt, sondern auch die Heimatadresse. Frau E fügt hinzu, dass Rollenspiele in ihrem Kurs den Hauptbestandteil des Unterrichts ausmachen und sie mit visuellen Reizen, wie z.B. Bildern arbeitet, da das Schreiben für viele schwierig ist. Hervorgehoben wird auch der Einsatz eines eigens für Menschen mit geistiger Behinderung angefertigte Telefons, was für Frau E eine besondere Bedeutung hat, da sie der Ansicht ist, dass es revolutionär ist, dieser Zielgruppe die Erlaubnis zu telefonieren zu geben, da viele bis dato kein Telefon benutzen. Frau E ist es ein Anliegen, den Unterricht attraktiv zu gestalten und sie verwendet dabei unterschiedliche Methoden, wobei es v.a. um die Erprobung von realitätsnahen Situationen geht. Sie setzt dafür eigens entwickelte Gegenstände ein, um „echten“ Unfallsituationen möglichst nahe zu kommen.

Sozialkompetenz

Nach Ansicht von Frau E ist das empathische Vorgehen im Unterricht mit Menschen mit geistiger Behinderung bedeutend und sie formuliert: *„[...] es läuft ja gerade bei*

diesen Klienten sehr viel über die emotionale Schiene [...] do zähl net nur Fakten [...]“ (Z. 135-138). Es kann aus dieser Aussage geschlossen werden, dass Frau E nicht darauf beharrt, ihren Unterrichtsstoff durchzubringen, sondern sie geht auch auf die jeweiligen Empfindungen der Teilnehmer ein und passt dann dementsprechend ihr Programm an, da für sie Fakten nicht so bedeutend sind. Die Autorin dieser Arbeit interpretiert Fakten im Sinne von Kursinhalten. Frau E äußert, dass dies auch ein Lernprozess für den Erwachsenenbildner ist, das eigene Programm zugunsten des Wohlbefindens der Teilnehmer zu „vernachlässigen“. Die Notwendigkeit von Empathie betont sie auch dadurch, indem sie versucht, die Menschen zu verstehen, sowohl verbal als auch nonverbal, da Frau E die Meinung vertritt, dass Menschen mit geistiger Behinderung viele wichtige Anliegen ihrerseits indirekt ausdrücken.

Die Teilnehmerorientierung setzt Frau E insofern um, als sie in den Grundkursen (Erste-Hilfe-Anfänger) die Teilnehmer nach deren beruflichen Tätigkeit fragt und danach mögliche Unfallsituationen und dementsprechende erste Hilfe, die in dem jeweiligen Beruf häufiger vorkommen, mit den Teilnehmern übt. Sie meint, dass sie nicht alle Inhalte strikt nach Programm durchziehen muss, sondern sie versucht auf die Teilnehmer einzugehen. Sie achtet auf deren individuelle Fähigkeiten. Frau E gibt an, vorerst zu schauen, auf welchem Stand die Teilnehmer stehen und von dort holt sie sie ab. Sie äußert: *„Oiso für mi san 12 Stunden inhaltlich immer gonz gonz anders“* (Z. 358). Spezielle Wünsche werden dann im Wiederholungskurs berücksichtigt.

Ihre Rolle im Kurs definiert Frau E zwar als Wissensvermittlerin, allerdings sieht sie sich nicht als Lehrerin. Sie sieht sich auf gleicher Ebene mit den Teilnehmern, von Erwachsenen zu Erwachsenen. Sie bekräftigt dies damit, dass sie die Teilnehmer bewusst mit „Sie“ anspricht. Sie merkt an, dass es manche Teilnehmer nicht gewohnt sind, mit „Sie“ angesprochen zu werden und damit wieder eine neue Erfahrung machen. Frau E klärt das gegenseitige „Du“ dann, wenn es von den Teilnehmern gewünscht wird, ansonsten ist ihr es persönlich wichtig, mit dem „Sie“ auszudrücken, dass sie mit den Teilnehmern auf einer Ebene steht.

Frau E drückt ihre Wertschätzung insofern aus, als sie die Teilnehmer achtet und respektiert. In diesem Zusammenhang erwähnt sie, dass der Spaß mit den Teilnehmern, der natürlich in den Unterricht miteingebunden werden soll, auf keiner persön-

lichen Ebene sein darf. Sie sagt, es geht um Grundeinstellungen, die man den gegenüber Teilnehmern mit einer geistigen Behinderung hat. Frau E gibt mit spürbarer Herzlichkeit an, dass sie „diese“ Menschen als „*ganz wichtige Lehrer*“ (Z. 251) für sich persönlich sieht, da sie meint, dass sie eine eigene Lebensphilosophie haben, welche eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Leben beinhaltet.

Reflexive Kompetenz

Frau E ist der Ansicht, dass eine permanente Reflexion notwendig ist, um zu sehen, ob die Teilnehmer die Kursinhalte verstanden haben. Ihr es wichtig, dass die Teilnehmer den vermittelten Lehrstoff verstehen. Um dieses Ziel zu erreichen, würde sie schon einmal Vermitteltes nochmals erklären, auch wenn dafür Inhalte weggelassen werden müssen, z.B. aufgrund zeitlicher Ressourcen etc.. Sie formuliert: „*Wonn i seh, de schaffen afoch net mehr als zwei Abfolgen hintereinander, donn wird hoit die Seitenlage nicht gezeigt*“ (Z. 335-336). Frau E legt das Hauptaugenmerk darauf, dass die Teilnehmer den Lehrinhalt 100%ig verstanden haben und dafür bedarf es einer ständigen Reflexion.

Gesellschaftliche Kompetenz

Aus dem Interview geht hervor, dass sich Frau E mit behinderungsspezifischen Thematiken und Problematiken aktiv auseinandersetzt. Auf die Frage, ob ein integrativer Unterricht möglich ist, antwortet sie, dass dies nicht möglich ist, da es zwei verschiedene Zielgruppen sind und die Unterschiede zu groß sind, z.B. das sprachliche Niveau. Bedauerlich empfindet sie das Verhalten mancher Familienangehöriger, die den Menschen mit geistiger Behinderung wenig Respekt zollen. Sie nennt als Beispiel Teilnehmer, deren Angehörige das Kurszeugnis wegwerfen, da sie die Leistungen nicht anerkennen. Frau E verspürt das Bedürfnis, gegen diese geringe Wertschätzung seitens der Angehörigen etwas zu sagen, da man ihrer Meinung nach durch dieses Verhalten den Menschen die Würde nimmt. Sie gibt keinerlei Gründe an, warum sie diesbezüglich mit den Angehörigen nicht spricht. Die Autorin dieser Arbeit vermutet, dass Frau E diesbezüglich ambivalente Gefühle hat, da es um den Kurs an sich geht und nicht darum, familieninterne Probleme zu lösen. Frau E meint,

dass die Menschen mit geistiger Behinderung selbstsicherer wären, wenn ihnen deren nahen Angehörigen mehr Vertrauen schenken würden.

Frau E gibt an, dass sie sich im Kurs zwangsweise mit einer für sie bisher unbekanntem Thematik auseinandersetzen musste, nämlich der Sexualität von Menschen mit geistiger Behinderung. Sie sagt: *„Oiso für mich wars die größte Erfahrung, dass Menschen mit Behinderung Menschen san mit normalen Bedürfnissen“* (Z. 450-451). Sie hat sich vor diesem Erlebnis nicht mit der Sexualität von Menschen mit geistiger Behinderung auseinandergesetzt. Die Autorin dieser Arbeit merkt an, dass diese Thematik im Zusammenhang mit Menschen mit geistiger Behinderung in der Öffentlichkeit noch immer ein Tabuthema ist und kaum darüber gesprochen wird. Eine vage Vermutung könnte sein, dass die historischen Ereignisse in diesem Zusammenhang traurige waren, wie z.B. Zwangssterilisation im Dritten Reich, und daher geschwiegen wird.

Personale Kompetenz

Frau E gibt an, flexibel zu sein und bringt zum Ausdruck, dass Flexibilität nötig ist, wenn man mit Menschen mit geistiger Behinderung arbeitet. Sie behauptet von sich, dass sie zur kurzfristigen Improvisation fähig ist, da sie den Lehrstoff auch leicht reduzieren kann. Die Fähigkeit der Spontaneität hebt Frau E folgendermaßen hervor: *„Oiso es san Dinge da, die unerwartet kommen. Für die muass ma an Raum hom, auch auf Kosten des Kursstoffes“* (Z. 447-448). D.h. es ist wichtig, Zeit einzuplanen, um spontane Handlungen zulassen zu können. Frau betont scherzhaft, dass selbst eine gute Vorbereitung unerwartete Situationen nicht ausschließt: *„Oiso, wonn i glaub, i hob mi guat vorbereitet, donn kummt ana, der ma alles über´n Haufen haut“* (Z. 461-462). Nach Ansicht von Frau E ist das authentische Verhalten gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung bedeutend sowie die Lust, mit Menschen zu arbeiten. Dass sich die befragte Person gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung authentisch zeigt, lässt sich aus ihrer Aussage schließen, welche beinhaltet, dass sie keinen Unterschied zwischen Menschen mit und ohne Behinderung macht. Nicht besonders erwähnenswerte Unterschiede sieht sie im sprachlichen Niveau und dem der Kursinhalte. Ihrer Ansicht nach können alle Menschen Erste Hilfe erlernen

und leisten, was ebenfalls ahnen lässt, dass sich Frau E authentisch im Kurs präsentiert.

Organisatorische Kompetenz

Um den Kurs adäquat organisieren zu können, ist es für Frau E wichtig, dass sie Informationen über die Teilnehmer im Vorfeld bekommt. Sie stimmt die Kursinhalte auf die Erfahrungen der Teilnehmer ab. Sie führt ein Beispiel an, und zwar, wenn sie vor dem Kurs in Erfahrung bringt, dass jemand traumatisierende Erfahrungen mit Feuer gemacht hatte, dann wird sie beim Thema Feuer auch vorsichtiger und rücksichtsvoller erklären. Sie klärt auch im Vorfeld Fragen nach der Bereitstellung von Speisen und Getränken, aber auch nach der Lage der Toiletteanlagen, da diese nicht zu weit vom Kursraum entfernt sein sollten. Frau E gibt jedoch an, dass sie mittlerweile „ihre“ Lokale kennen würde und diese Überlegungen daher nachrangig sind.

Unterstützungsmaßnahmen für den Erwachsenenbildner

Unterstützung hat Frau E bei ihren Kursen insofern, als sie gemeinsam mit einer Kollegin den Kurs abhält, da somit praktische Übungen leichter durchführbar sind. Frau E betont, dass es ihr wichtig ist, dass ein Betreuer der Teilnehmer mit in den Kurs kommt. Sie meint, dass sie die Teilnehmer nicht kennt und damit überfordert wäre, wenn ein Teilnehmer aufgrund einer für ihn unpassenden Situation bzw. eines unpassenden Wortes aggressiv reagieren würde. Sie wüsste dann nicht, wie sie diesen beruhigen sollte bzw. was einstweilen mit den anderen Kursteilnehmern passieren sollte. D.h. Frau E hält den Kurs mit mindestens zwei Unterstützungspersonen.

Zur interdisziplinären Zusammenarbeit äußert Frau E, dass sie mit einer Psychologin zusammenarbeiten kann, wenn Bedarf besteht. Frau E gibt an, jederzeit zu ihr kommen zu können, wenn Probleme auftreten. Zudem kann sie die Möglichkeit zur Supervision beim Roten Kreuz nutzen. Sie fügt hinzu, dass sie die Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung als nicht belastend empfindet, sondern als erfrischend und auflockernd. Wie schon erwähnt, erachtet Frau E auch die Zusammenarbeit mit den Betreuern als hilfreich.

Unterstützend und hilfreich in weiterem Sinne ist auch die Anerkennung durch Angehörige. Sie erzählt von einem Vater, dessen Sohn mit geistiger Behinderung den Erste-Hilfe-Kurs absolviert hat und danach auch erfolgreich erste Hilfe leisten konnte. Dieser Vater kontaktierte Frau E und meinte: „*I muass eich sogn, des is spitze, was ihr mochts*“ (Z. 312-313). Dieses Ereignis hebt sie deshalb hervor, weil dieser besagte Vater einem Erste-Hilfe-Kurs für Menschen mit geistiger Behinderung skeptisch gegenübergestanden ist und nach diesem Ereignis die Notwendigkeit der Erwachsenenbildung (bzw. eines Erste-Hilfe-Kurses) auch für Menschen mit geistiger Behinderung erkannt hat.

Wünsche, die die Zukunft betreffen

Zu den Wünschen und Veränderungen in Hinblick auf die Kurse äußert Frau E, dass sie gerne Fortbildungsmöglichkeiten hätte, d.h. sie hat diesbezüglich schon Anregungen für mögliche Impulsreferate gegeben. Wünschenswert wäre aus ihrer Sicht auch, dass sich mehr Personen für die Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung, v.a. aber für die Leitung der Erste-Hilfe-Kurse für diese Zielgruppe engagieren, weil sie sich momentan als „*Motor dafür*“ (Z. 410).sieht. Latent kommt auch zum Ausdruck, dass sie sich mehr Weiterbildung für diese Zielgruppe wünscht und sie positiv anmerkt, dass dieser Sektor gegenwärtig im Aufbau begriffen ist.

5.3.1.6 Interview F

Das Interview F fand am Arbeitsplatz der befragten Person in Poysdorf statt und wurde am 15.03.08 geführt. Nachfolgende Ausführungen sind dem Interviewtranskript F sowie dem Interviewprotokoll F zu entnehmen.

Kursdaten

Frau F ist Musiklehrerin an der Musikschule in Poysdorf, wo sie schon ungefähr seit 15 Jahren tätig ist. Sie unterrichtet Akkordeon, Keyboard, Blockflöte und leitet eine Integrationsgruppe. Diese Integrationsgruppe „*integra musica*“ setzt sich aus ungefähr 20 bis 30 Personen mit und ohne Behinderung zusammen, wobei die Teilnehmer aus allen Altersgruppen stammen. Frau E gibt an, dass die Teilnehmer zwischen

6 und 62 Jahren alt sind. Der Unterricht findet an der Musikschule in Poysdorf statt, wobei Frau E auch anmerkt, dass sie auch schon Kurse im Bildungshaus Schloss Großrußbach abgehalten hat. Die Kurse finden wöchentlich statt.

Das Kursziel, welches sich Frau F vorrangig steckt, ist das Fördern des Selbstwertgefühls. Wichtig ist ihr, dass die Teilnehmer nach dem Kurs das Gefühl haben, wertgeschätzt und für ihre Leistung anerkannt zu werden. Sie formuliert ihr Ziel folgendermaßen: „[...] dass der an Selbstwert findet und der weiß, i bin wos Wert und i kann des“ (Z. 165-166). Für sie ist auch der Spaß am Unterricht eine wichtige Zielformulierung. Die geistige Förderung erwähnt Frau F beiläufig, da sich das ihrer Meinung nach ohnehin automatisch ergibt.

Frau F erläutert, dass sie die Kurse für die Zielgruppe bewirbt, d.h. das Engagement, Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung abzuhalten, geht von ihr aus, wobei sie diese v.a. an der Musikschule und am Bildungshaus Schloss Großrußbach bewirbt. Auf die Frage, ob ihre Kurse evaluiert werden, verneint Frau F.

Interesse der Institution, in welcher der Kurs abgehalten wird

Das Interesse, Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung an der Musikschule in Poysdorf abzuhalten, ging lediglich von Frau F aus. Sie merkt an, dass sie sich an den Direktor der Musikschule mit ihren Anliegen gewandt hat und dieser sie diesbezüglich auch unterstützt hat. Positiv merkt sie an, dass die Bildungshäuser für Menschen mit geistiger Behinderung offener werden, was die Realisierung von Kursen mit Menschen mit geistiger Behinderung erleichtert. Als Beispiel führt sie das Bildungshaus Schloss Großrußbach an.

Fachkompetenz

Frau F hat die Lehramtsprüfung für Musik absolviert und besucht gegenwärtig ein Seminar zur Trainerin in der Erwachsenenbildung. Sie bedauert, dass es keine Fortbildungsmöglichkeiten im Bereich Musik, gekoppelt mit Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung, gibt, da sie diese gerne besucht hätte. Das Seminar, welches sie gerade absolviert, nutzt sie als Chance, ihr Wissen und ihre

Erfahrungen im Bezug auf Musik und Behinderung in einer Abschlussarbeit zu verschriftlichen. Sie widmet diese Arbeit jenen Personen, die in diesem Bereich arbeiten wollen.

Das Wissen um Behinderungsarten empfindet Frau F als wichtig, da sie das Potential ihrer Teilnehmer bestmöglich ausschöpfen möchte. Dazu möchte sie Informationen über den Grad der Behinderung und meint, man muss auch die Art der Behinderung differenzieren, da z.B. ihrer Meinung nach mit einem spastischen Menschen andere Inhalte möglich sind als mit einer Person mit Trisomie 21. Zu Beginn ihrer Tätigkeit hat ihr dieses Wissen gefehlt und sie musste erst Erfahrungen sammeln. Die Autorin dieser Diplomarbeit vermutet, dass es Frau F am Anfang ihrer Tätigkeit schwer gefallen ist, ein passendes Programm für ihre Teilnehmer mit (geistiger) Behinderung zu finden und sie sich zu diesem Zeitpunkt Unterstützung und Hilfestellung gewünscht hätte.

Frau F betont auch ausdrücklich, dass es zweifellos notwendig ist, dass Personen, die in der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung tätig sind, fachlich kompetent sein müssen und merkt an, dass dieser *„ka Kindergortenspü möchen [soll; N. Sch.] oder wos weiß i, sondern dass des scho fundierte Sochen san, wo i glaub, i bring den Erwachsenen weiter damit“* (Z. 325-326). Sie merkt latent an, dass sie sich als fachlich kompetent einstuft, da sie eine pädagogische Ausbildung hat. Die Fähigkeit, mit Menschen mit Behinderung zu arbeiten, hat sie sich in Rücksprache mit deren Betreuern angeeignet. Es lässt die Folgerung zu, dass Frau F viel Wert darauf legt, fachlich kompetent zu sein, und ihr Wunsch nach Fortbildung zeigt, dass sie bestrebt ist, immer auf dem neuesten Wissensstand zu sein.

Methodenkompetenz

Zur Wahl der Methoden gibt Frau F preis, dass sie auf die Fähigkeiten der Teilnehmer achtet und dementsprechend dann die Methoden wählt. Es kommen in ihren Kursen verschiedene Methoden zur Anwendung, wie z.B. Gedächtnisübungen, Auflockerungsübungen und körperliche Aktivitäten. Sie hebt hervor, dass sie vieles praktisch vorzeigt. Frau F äußert zu den Methoden in ihrem Unterricht wenig, was darauf beruhen könnte, dass im Rahmen des Erlernens eines Instrumentes eher weniger

verschiedene Methoden zur Anwendung kommen, da der Kursinhalt sehr konkret auf diese Tätigkeit gerichtet ist.

Sozialkompetenz

Frau F weist darauf hin, dass es im Rahmen des Unterrichts notwendig ist, auch Zeit einzuplanen, die sich speziell den Bedürfnissen der Teilnehmer widmet. Sie meint, dass Themen, die die Teilnehmer gerade emotional betreffen, besprochen werden müssen, weil sie dies ohnedies verlangen und es unmöglich ist, dies zu ignorieren. Dies lässt den Schluss zu, dass Frau F teilnehmerorientiert arbeitet. Ihr Interesse, den Kurs an den Bedürfnissen der Teilnehmer zu orientieren, wird auch offensichtlich, indem sie aussagt, mögliche Ziele eventuell zu modifizieren, wenn diese zu hoch gesteckt sind. Nach Auffassung von Frau F muss man sich *„z´rucknehmen mit meinen Bedürfnissen und des is a ok, donn“* (Z. 268). Trotz der Orientierung am Teilnehmer meint Frau F, dass Grenzen gesetzt werden müssen, falls dies erforderlich ist, und nicht aufgrund der Behinderung des Teilnehmers unangenehme Situationen tolerieren. Erwähnt wird von Frau F zudem, dass man versuchen soll, den Teilnehmer zu verstehen und seine Bedürfnisse zu erkennen. Danach soll sich der Kurs richten. Damit postuliert Frau F auch die Notwendigkeit der Empathie des Erwachsenenbildners.

Im Kurs sieht sie sich als eine gleichberechtigte Partnerin mit den Teilnehmern. Sie kommentiert, dass es zwar in ihrem Fall ein Lehrer-Schüler-Verhältnis ist, jedoch keines im herkömmlichen Sinn, da sie mit Erwachsenen arbeitet. Frau F betont, dass sie sich auf eine Ebene mit den Teilnehmern stellt und *„net von oben herab [...] des geht gonz afoch net“* (Z. 191-192). Dass sie sich als eine gleichberechtigte Person in der Interaktion mit den Kursteilnehmern sieht, bringt auch jene Tatsache zum Ausdruck, dass sie ihre Teilnehmer mit „Sie“ anspricht. Sie weist darauf hin, dass sie in ihrer Doppelrolle auch Schüler unterrichtet, welche noch sehr jung sind, die sie dann schon mit „Du“ anspricht, aber jene, die in ihrem Alter sind, spricht sie mit „Sie“ an. Frau F ist der Ansicht, dass die Teilnehmer mit geistiger Behinderung die Ansprache mit „Sie“ sehr genießen. Sie formuliert dies folgendermaßen: *„Oba i merk des schon, dass wenn man sie per „Sie“ anspricht, sie gonz afoch, sie wochsen gonz afoch. Sie wachsen körperlich“* (Z. 212-215). Die Autorin dieser Arbeit interpretiert diese Aussa-

ge so, dass Frau F damit zum Ausdruck bringen möchte, dass die Wertschätzung und der Respekt, den man dadurch seinem Gegenüber transportiert, dem Teilnehmer mit geistiger Behinderung ein hohes Selbstwertgefühl verschafft und ihn in gewisser Weise auch stolz macht. Das „Siezen“ gehört nicht zu deren Alltag. Um überhaupt mit Menschen mit geistiger Behinderung in der Erwachsenenbildung arbeiten zu können, ist laut Frau F Wertschätzung und Respekt gegenüber dieser Zielgruppe Voraussetzung.

Reflexive Kompetenz

Frau F sieht das Reflektieren während des Unterrichts als erforderlich an, da nicht immer an den Zielen, die im Vorfeld gesteckt wurden, festgehalten werden kann. Frau F meint, dass die Verlockung, ein Ziel „stur“ zu verfolgen, am Anfang der Tätigkeit gegeben war, hat aber im Laufe der Zeit gemerkt, dass dies aufgrund der unterschiedlichen Fähigkeiten der Teilnehmer nicht immer durchführbar ist. Somit ist die Forderung nach einer Reflexion des Kursgeschehens bzw. der Kursinhalte automatisch gegeben.

Gesellschaftliche Kompetenz

Die Motivation von Frau F, Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung anzubieten, war, dass sie damit ihren Integrationsgedanken realisieren wollte. Sie sieht Menschen mit einer Behinderung als vollwertige Menschen und meint, dass sie in eine Gruppe mit Menschen ohne Behinderung miteinbezogen werden sollen. D.h. Frau F setzt sich nicht nur gedanklich mit gesellschaftsrelevanten Thematiken auseinander, sondern setzt diese auch um und tritt für ihre Meinung ein.

Auf die Frage, ob sie sich auch mit Betroffenen über behinderungsspezifische Themen auseinandersetzt, reagiert sie zurückhaltend und meint, sie weiß nicht, wie sie zu diesen Themen kommen sollte. Sie ist der Ansicht, dass sich ein diesbezügliches Gespräch ergeben muss. Grundsätzlich kann sich Frau F eine Auseinandersetzung mit Thematiken bzw. Problematiken, mit denen Menschen mit geistiger Behinderung konfrontiert sind, mit den Betroffenen selbst vorstellen. Sie äußert jedoch Bedenken, ob eine Diskussion darüber auch verstanden werden kann, widerlegt ihre Bedenken

dann aber wieder und meint: „*Oba trotzdem a, wenn der sehr schwer behindert is, es kummt scho was, was brauchbor ist, donn wie sie der fühlt und wie´s dem geht*“ (Z. 279-281). Es entsteht der Eindruck, dass sich Frau F diesbezüglich unsicher ist, da sie –laut ihrer Aussage - noch nie mit einer solchen Situation konfrontiert war.

Personale Kompetenz

Aus dem Interviewgespräch geht hervor, dass sich Frau F als eine spontane, flexible und offene Person sieht, da sie ihr Kursprogramm ad hoc ändert, wenn es für die Teilnehmer nicht passt. Sie sagt Folgendes aus: „*Es kummt donn gonz was onderes raus und des is a ok*“ (Z. 259). Für sie sind spontane Änderungen des Kursprogramms keine Problematik und sie ist mit dem Resultat auch in der modifizierten Form zufrieden. Eine Modifizierung setzt aber auch eine gewisse Offenheit voraus, da sich dem veränderten Kursprogramm nicht verwehrt werden darf, sondern diesem Neuen muss offen gegenübergestellt werden. Frau F spricht die Voraussetzung der Offenheit in einem Kurs für Menschen mit geistiger Behinderung auch auf einer übergeordneten Ebene an, da sie der Auffassung ist, dass ein Erwachsenenbildner, der mit dieser Zielgruppe arbeitet, „*offen sein [muss; N.Sch.] für dieses Thema*“ (Z. 341). Mit „diesem Thema“ meint Frau F die Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung.

Dass sich Frau F in ihren Kursen authentisch gegenüber den Teilnehmern verhält, lässt ihre ausdrucksstarke Einstellung vermuten. Frau F stellt sich selber während des Interviews die Frage, warum man denn mit Menschen mit geistiger Behinderung nicht genauso arbeiten soll wie mit Menschen ohne Behinderung. Sie merkt an, dass es zwar unerlässlich ist, sich dem jeweiligen Niveau anzupassen, aber das ist auch in der Arbeit mit Menschen ohne Behinderung notwendig. Sie ist der Auffassung, dass man Menschen so nehmen muss, wie sie sind, und da gibt es keinen Unterschied, ob jemand eine Behinderung hat oder nicht.

Organisatorische Kompetenz

Zu Vorüberlegungen im Hinblick auf den Kurs bzw. die Kursgestaltung erwähnt Frau F lediglich, dass es ihr wichtig ist, sich ein paar Vorinformationen zu dem Teilnehmer

mit geistiger Behinderung zu holen. Sie weist darauf hin, dass sie nicht zu viele Vorinformationen bekommen möchte, weil die Gefahr besteht, vorurteilbehaftet dem Teilnehmer gegenüberzutreten. Frau F nimmt im Vorfeld Kontakt mit den Angehörigen auf, um über die Fähigkeiten des Teilnehmers etwas zu erfahren. Dementsprechend überlegt sich Frau F eine mögliche Kursgestaltung. Frau F äußert sich ansonsten kaum über organisatorische Überlegungen.

Unterstützungsmaßnahmen für den Erwachsenenbildner

Frau F gibt an, während des Kurses keine Unterstützung zu haben. Sie erwähnt allerdings einen Kurs, welchen sie im Bildungshaus Schloss Großrußbach abgehalten hat, wo laut ihren Angaben etwa 25 Teilnehmer anwesend waren. Diese Teilnehmerzahl setzte sich jedoch aus Menschen mit geistiger Behinderung und deren Betreuern zusammen. Sie hat keine genauen Angaben darüber gemacht, wie der Betreuer-schlüssel konkret war. Es wird die Vermutung seitens der Autorin dieser Diplomarbeit geäußert, dass Frau F in Kursen, wo sie Einzelunterricht gibt, wie z.B. bei einem Instrumentalkurs, allein ist, in jenen Kursen, die von mehr Teilnehmern besucht werden, hat sie Unterstützung, wie z.B. von Betreuern der Teilnehmer. Auf die Frage, ob Frau F die Möglichkeit zur interdisziplinären Zusammenarbeit hat, äußert sie, dass sie lediglich mit den Betreuern der Teilnehmer im Austausch ist und formuliert die für sie hilfreiche Zusammenarbeit wie folgt: *„Na, des worn bis jetzt hauptsächlich Betreuer und i hob eigentlich des Glück g'habt, dass i sehr kompetente Betreuer g'hobt hob in dem Sinn“* (Z. 288-289). Für Frau F ist der Austausch mit „externen“ Personen wichtig und wird von ihr auch angenommen. Sie teilt mit, dass sie keine professionelle Unterstützung in Anspruch nimmt, wie z.B. Supervision. Sie fügt hinzu, dass sie bisher nicht das Bedürfnis hatte, dies in Erwägung zu ziehen, allerdings ist es für sie vorstellbar, professionelle Unterstützung hinzuzuziehen.

Wünsche, die die Zukunft betreffen

Als Wünsche im Hinblick auf die Kurse äußert Frau F, dass sie zukünftig mehr Angebote an allgemein zugänglichen Erwachsenenbildungsinstitutionen anbieten möchte, wie z.B. an Volkshochschulen. Sie möchte ihre Kurse auch in Pflegeheimen bewerben, damit auch Menschen mit einer psychischen Erkrankung die Chance haben, an

Bildungsangeboten teilzunehmen. Besonders betont sie den Wunsch, dass Menschen mit einer Behinderung nicht gesondert in einer Institution ein Bildungsangebot in Anspruch nehmen können, sondern dass sie in öffentlich zugänglichen Institutionen integriert werden. Sie postuliert, dass die erwachsenen Menschen mit einer Behinderung „ganz afoch in die Schule kommen“ (Z. 86-87) sollen und nicht dort unterrichtet werden, wo sie wohnen. Weiters strebt Frau F nach ihrer Ausbildung zur Trainerin in der Erwachsenenbildung an, ihre Kurse zu evaluieren.

5.3.2 Generalisierende Analyse

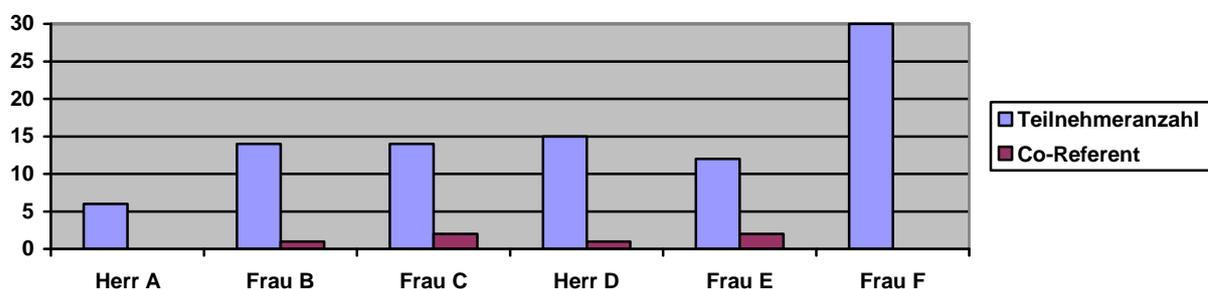
Um zu allgemeinen Erkenntnissen zu gelangen, „blickt man über das einzelne Interview hinaus“ (Lamnek 2005, S. 404). Nach Lamnek (2005) kann ein erstes Vorgehen sein, dass nach Gemeinsamkeiten der einzelnen Interviews gesucht wird. Lamnek (2005) hebt hervor, dass auch die Unterschiede herausgearbeitet werden müssen, um „keine artifizielle Homogenität entstehen zu lassen“ (Lamnek 2005, S. 404). Unter Umständen können die Unterschiede und Gemeinsamkeiten „Syndrome oder Grundtendenzen, die für einige oder alle Befragten typisch erscheinen“ (ebd.) ergeben. Ist dies der Fall, dass „unterschiedliche Typen von Befragten, Aussagen, Informationen“ (ebd.) herauskommen, so sollen diese auch im Kontext der jeweiligen Einzelfälle, beschrieben und interpretiert werden (vgl. ebd.). Bortz/Döring (1995) vertreten die Auffassung, dass durch ein „willkürliches Auswählen vermeintlich typischer Fälle“ (Bortz/Döring 1995, S. 312) keine Generalisierbarkeit begründbar ist. Es müssen dazu quantifizierende Aussagen ergänzend hinzugezogen werden (vgl. ebd.). Auch wenn in dieser Diplomarbeit lediglich sechs Interviewpartner zur Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen wurden, so können sowohl anhand der bereits vorliegenden Literatur als auch durch die Einzelanalysen typische Grundtendenzen erkannt werden.

Im Folgenden werden die einzelnen Interviews im Hinblick auf deren Unterschiede und Gemeinsamkeiten überprüft, es sollen aber auch Widersprüche aufgedeckt werden, falls welche vorhanden sind. Im Rahmen der generalisierenden Analyse wird auf jene Aspekte Bezug genommen, die in der Einzelanalyse zur Anwendung gekommen sind, und es werden Verbindungen zum ersten Teil der Diplomarbeit, welcher sich mit der literarischen Aufarbeitung dieser Thematik beschäftigte, hergestellt.

Kursdaten

Alle interviewten Personen unterrichten Erwachsene mit geistiger Behinderung in unterschiedlichen Fächern: Herr A unterrichtet den Gegenstand Telefonkurs und EDV. Frau B ist zwar hauptsächlich in der Organisation der Erwachsenenbildung tätig, unterrichtet aber auch als Co-Referentin Werkstattvertreter – Schulungen und persönlichkeitsbildende Kurse. Frau C bietet „Jeux Dramatiques“ (Ausdrucksspiele aus dem inneren Erleben) an. Herr D bietet Themen an, die sich in den Bereich der Persönlichkeitsbildung einordnen lassen, wie z.B. Selbstbestimmung, Mann-Frau Themen etc.. Frau E hält Erste-Hilfe-Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung ab und Frau F ist Musiklehrerin, welche unterschiedliche Instrumente unterrichtet und zudem eine Integrationsgruppe „integra musica“ leitet, die sich aus Menschen mit und ohne geistiger Behinderung zusammensetzt. Auch wenn die interviewten Personen an verschiedenen Institutionen in Niederösterreich ihre Kurse anbieten, so kann die Forderung von Carroll (1998) nach einem vielfältigen Kursangebot für Menschen mit geistiger Behinderung (vgl. Carroll 1998, S. 292) in Niederösterreich als eine nachgekommene Forderung betrachtet werden.

Die Teilnehmeranzahl variiert pro Kurs erheblich, wobei auch auffallend ist, dass der Betreuerschlüssel nach Meinung der Autorin unausgewogen ist, was zur Überforderung des Erwachsenenbildners führen könnte und somit auch kein teilnehmerorientierter Kurs zu Stande kommt. Folgende Grafik soll dies verdeutlichen:



Die Zahlen beziehen sich auf die Maximalzahlen und bedürfen einer näheren Erklärung. Herr A gibt an, maximal sechs Teilnehmer pro Kurs zu unterrichten, da er keine Unterstützung hat. Die Teilnehmeranzahl in den Kursen von Frau B liegt zwischen 10 und 15 Teilnehmer, wobei zwei Erwachsenenbildner den Kurs leiten. Wenn nur ein

Erwachsenenbildner den Kurs leitet, so beschränkt sich die Teilnehmeranzahl auf sieben. Zwischen 6 und 13 Teilnehmer nehmen an den Kursen von Frau C teil, wobei sie eine Co-Referentin zur Unterstützung hat. Geplant ist zudem, dass sie zukünftig eine Assistenz als zweite Unterstützungsperson bekommt. Aus diesem Grund wurde in der Grafik eine Co-Referentenanzahl von zwei angegeben. Herr D nennt eine Teilnehmeranzahl zwischen fünf und 15 Personen, allerdings erwähnt er, dass eine Teilnehmeranzahl von 15 zu hoch ist. Herrn D steht eine Co-Referentin zur Verfügung. Eine maximale Anzahl von 12 Teilnehmern nennt Frau E, wobei eine Co-Referentin und ein Wohnhausbetreuer der Teilnehmer als Unterstützung anwesend sind. Sie gibt an, ein einziges Mal einen Kurs mit 19 Teilnehmern abgehalten zu haben, wobei hier drei Lehrbeauftragte und vier Betreuer der Teilnehmer zur Unterstützung an dem Kurs teilgenommen haben. Frau F gibt an, dass die Teilnehmeranzahl in den Kursen zwischen 20 und 30 beträgt und sie dabei keine Unterstützung hat. Diese Aussage ist widersprüchlich, da sie angibt, bei einem Kurs, welcher im Bildungshaus Schloss Großrußbach stattfand, 25 Teilnehmer unterrichtet zu haben, wobei sich diese Anzahl aus Menschen mit geistiger Behinderung und deren Betreuer zusammensetze. Die Autorin dieser Arbeit geht davon aus, dass die Betreuer die Arbeit von Frau F unterstützt haben und sie somit Unterstützung hatte. Es geht aus dem Interview nicht hervor, ob nur einmalig eine Unterstützung anwesend war und sie ansonsten immer alleine unterrichtet oder ob sie Betreuungspersonen als nicht unterstützend empfindet und sie als Unterstützungsperson eine zweite Musiklehrerin ansehen würde.

Auffallend ist, dass auf die Frage nach den Kurszielen alle interviewten Personen nicht ausschließlich jene Ziele angaben, die mit dem Kursthema in unmittelbarem Zusammenhang stehen, sondern die Ziele wurden wie folgt angegeben: Herr A ist v.a. die Stärkung des Selbstbewusstseins wichtig und dass die Bedürfnisse eines jeden Teilnehmers adäquat befriedigt werden. Frau B gibt Ziele an, die unmittelbar mit dem Kursthema in Zusammenhang stehen, erwähnt aber auch Ziele wie Spaß haben und die Förderung des sozialen Miteinanders. Frau C nennt Ziele wie den Erwerb von Sozialkompetenzen, Ich-Stärkung, das eigene Ausdrückenkönnen etc.. Herr D hat die Integration in die Gesellschaft sowie das Zurechtkommen mit der jeweiligen Lebenssituation zum Ziel. Frau E möchte neben der Vermittlung von Erste-

Hilfe-Maßnahmen das Selbstvertrauen der Teilnehmer stärken. Frau F nennt als Ziel die Förderung des Selbstwertgefühls und die Freude am Lernen.

Alle Kurse, bis auf Ausnahme des Kurses von Frau F, werden evaluiert. Durch ein Gespräch mit den Betreuern der Teilnehmer und der Ausbildungsleiterin wird der Kurs von Herrn A evaluiert. Die Kurse der befragten Personen B, C und D werden mittels Feedbackbögen evaluiert.

Die befragten Personen unterrichten an verschiedenen Erwachsenenbildungseinrichtungen, die allgemein zugänglich sind und Mitglied des F.E.N sind (Kriterium für die Auswahl der Interviewpartner). Vor diesem Hintergrund wurden die interviewten Personen zum Interesse der Institution, für Menschen mit geistiger Behinderung Kurse anzubieten, befragt. Herr A äußerte dazu, dass ihn der Leiter der Volkshochschule Krems kontaktiert hat, um zu fragen, ob er Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung anbieten würde, da die dortige Behindertenorganisation eine Anfrage an die Volkshochschule gerichtet hat. D.h., dass weder die Volkshochschule noch der Erwachsenenbildner Herr A den Impuls für die Abhaltung eines Kurses für Menschen mit geistiger Behinderung gegeben haben, sondern die dort ansässige Behindertenorganisation. Ähnlich verhält sich dies bei Frau E, die die Kurse an Rotkreuzdienststellen abhält, allerdings kam die Idee dazu ebenfalls von einer Behindertenorganisation. Frau B ist Mitarbeiterin einer Behindertenorganisation, die bestrebt ist, die Kurse an allgemein zugänglichen Erwachsenenbildungseinrichtungen abzuhalten. Sie gibt als Beispiel das Hippolythaus in St. Pölten sowie Volkshochschulen an. Auch hier geht das Engagement von einer Behindertenorganisation aus und nicht von einer Erwachsenenbildungseinrichtung. Frau C gibt an, dass Kurse u.a. z.B. im Hippolythaus in St. Pölten abgehalten werden, jedoch organisiert diese das biv integrativ. Auch hier geht die Motivation, Kurse für Menschen mit einer geistigen Behinderung anzubieten, von einer Organisation aus, welche sich explizit mit dieser Zielgruppe auseinandersetzt. Herr D leitet Kurse an Volkshochschulen, wobei er auch angibt, dass das Engagement von ihm ausgegangen ist. Auch Frau F berichtet, dass die Kurse, welche sie an der Musikschule sowie im Bildungshaus Schloss Großrußbach anbietet, aus ihrer Motivation heraus zu Stande gekommen sind.

Zusammenfassend dazu ist das Ergebnis der Untersuchung, dass In Niederösterreich die Erwachsenenbildungsinstitutionen offen für die Zielgruppe Menschen mit geistiger Behinderung sind, jedoch kommt die Motivation nicht von ihnen, sondern von den Behindertenorganisationen bzw. von den Erwachsenenbildnern selbst. Die Problematik dabei ist, dass es Zugangsbeschränkungen gibt, da ein potentieller Teilnehmer Mitglied der Behindertenorganisation sein muss, damit er an dem Kurs teilnehmen darf, wie z.B. aus den Aussagen von Herrn A und Frau B hervorgeht. Auch Frau E merkt vorsichtig an, dass sie zwar alle an dem Kurs teilhaben lässt, die Finanzierung jedoch einfacher ist, wenn der Teilnehmer Mitglied einer Behindertenorganisation ist. Es kann selbstverständlich aus den Aussagen der sechs Interviewpartner nicht auf alle Erwachsenenbildungsinstitutionen geschlossen werden. Allerdings kann die Vermutung geäußert werden, dass dieser Ausschnitt die Wirklichkeit der vorhandenen bzw. nicht vorhandenen Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung im Bundesland Niederösterreich aufgrund verschiedener Motive der Institutionen plausibel präsentiert. Dass sich das Bildungsangebot für Menschen mit geistiger Behinderung in Niederösterreich sehr zögerlich entwickelt, geht auch aus den Ergebnissen der vielen Telefonate und den vielen E-Mail-Kontakten, die im Laufe dieser Diplomarbeit mit den diversen Erwachsenenbildungseinrichtungen geführt wurden, hervor.

Fachkompetenz

Alle befragten Personen haben eine einschlägige Ausbildung in ihrem Unterrichtsfach absolviert und haben Erfahrung im Umgang mit Menschen mit geistiger Behinderung. Herr A hat eine technische Ausbildung absolviert und hat seit einem Jahr Erfahrung mit Menschen mit geistiger Behinderung. Frau B weist eine 26-jährige Erfahrung in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung auf. Sie stellt hier eine Ausnahme dar, weil sie mittlerweile die Koordination und Organisation der Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung zur Aufgabe hat. Sie leitet in dem Sinne keine Kurse mehr, sondern ist als Co-Referentin anwesend. Wenn sie Bewerbungsgespräche mit potentiellen Erwachsenenbildnern führt, dann sind ihr fachliche Kompetenzen sehr wichtig. Obwohl Frau B auf dem Gebiet Erwachsenenbildung und (geistige) Behinderung schon viel Erfahrung hat, gibt sie an, Fortbildungen zu absolvieren. Der Wunsch nach Fortbildung, die sich spezifisch mit Erwachsenenbildung und Behinde-

rung auseinander setzt, besteht bei Frau B, Frau C, Frau D und Frau F. Es geht aus den Interviews hervor, dass die Fortbildung im Zusammenhang mit dem Fach, welches unterrichtet wird, und der spezifischen Zielgruppe stehen soll. Herr A gibt an, Fortbildungen zu besuchen, jedoch keine, die den Inhalt des Unterrichtsfach betreffen und auch keine, die sich speziell mit Erwachsenenbildung und geistiger Behinderung auseinander setzen. Er sieht dazu momentan keinen Bedarf. Auch Herr D äußert, dass er Fortbildungen besucht, da für ihn die fachliche Kompetenz wichtig ist. Dass die Fortbildung im Zusammenhang mit dem Thema Behinderung stehen sollte, hat für ihn keine Relevanz, da er meint, dass jeder fachlich versierte Erwachsenenbildner Menschen mit geistiger Behinderung unterrichten kann. Diese Aussage ist widersprüchlich, weil Herr D angibt, den Ausbildungslehrgang zum Erwachsenenbildner für Menschen mit Lernschwierigkeiten (siehe Kapitel 4.5.2) absolviert zu haben und diesen als hilfreich empfunden zu haben. Also hat auch Herr D Bildungsangebote in Anspruch genommen, welche sich mit der Thematik Erwachsenenbildung und Behinderung auseinander setzen. Frau C ist diplomierte Behindertenpädagogin und hat die Ausbildung zur „Jeux Dramatiques“ – Leiterin absolviert, was auf eine hohe fachliche Kompetenz schließen lässt. Einerseits im Hinblick auf das Fach „Jeux Dramatiques“, welches sie unterrichtet und andererseits in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung, da sie auch die Ausbildung zur diplomierten Behindertenpädagogin absolviert hat. Frau C empfindet dies als eine gute Kombination, allerdings meint sie, dass es nicht unbedingt erforderlich ist, diplomierte Behindertenpädagogin zu sein, um mit dieser Zielgruppe erwachsenbildnerisch arbeiten zu können.

Herr D hat im Rahmen seiner Tätigkeit bei der Caritas diverse Ausbildungen absolviert. Frau E bietet Erste-Hilfe-Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung an und weist eine hohe fachliche Kompetenz dadurch auf, dass sie als diplomierte Gesunden- und Krankenschwester arbeitet. Ihren Wunsch nach Fortbildung im Rahmen ihrer Tätigkeit als Erwachsenenbildnerin beim Roten Kreuz hat sie geäußert und dies wird in Zukunft laut ihrer Aussage auch realisiert. Frau F hat die Lehramtsprüfung für Musik absolviert, was auf eine hohe fachliche Kompetenz schließen lässt, allerdings ist es ihr ein Anliegen gewesen, Fortbildungen zum Thema Erwachsenenbildung zu absolvieren, die im Zusammenhang Musik und Behinderung stehen. Da es laut ihrer Aussage diesbezüglich keine Angebote gibt, absolviert sie einen Lehrgang zum Trainer in der Erwachsenenbildung und schreibt im Zuge dessen eine Arbeit, die sich mit

der Thematik Musik und Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung auseinander setzt, um ihre Erfahrungen an andere Erwachsenenbildner weiterzugeben.

Ob ein Erwachsenenbildner Wissen um Behinderungsformen benötigt, um mit dieser Zielgruppe adäquat arbeiten zu können, geht aus den Interviews nicht eindeutig hervor. Herr A äußert sich diesbezüglich nicht, Frau B erachtet den gekonnten Umgang mit den Hilfsmitteln der Teilnehmer und den Einsatz von Hilfsmitteln als wichtiger als das Wissen um behinderungsspezifische Grundlagen. Auch Frau C äußert sich dazu nicht, was daran liegen könnte, dass sie eine fundierte Ausbildung diesbezüglich hat. Herr D meint, dass das Wissen um Behinderungsformen und das damit verbundene Verhalten in Ausnahmefällen notwendig sein kann. Er gibt als Beispiel aggressives Verhalten an und meint, dass es dann sinnvoll ist, adäquat zu reagieren bzw. zu wissen, wie dieses ausgelöst wird. Er tendiert jedoch eher dazu, das Wissen des Erwachsenenbildners um Behinderungsformen zu verneinen. Eindeutig sind die Aussagen von Frau E und Frau F, da diese meinen, es ist sehr bedeutungsvoll zu wissen, welche Behinderung der Teilnehmer hat, weil es ihnen dadurch ermöglicht wird, adäquate Methoden für den Teilnehmer zu finden, die ihm ermöglichen, Inhalte leichter zu verstehen. Frau F gibt zudem an, dass sie sich am Anfang ihrer Tätigkeit Unterstützung gewünscht hätte, da sie weder eine theoretische Ausbildung hatte, um mit dieser Zielgruppe arbeiten zu können noch praktische Erfahrungen sammeln konnte. Erst im Laufe ihrer Tätigkeit eignete sie sich aufgrund der Zusammenarbeit mit den Teilnehmern mit geistiger Behinderung Wissen um deren Fähigkeiten und möglichen Potentiale an.

An dieser Stelle soll auf die fachliche Kompetenz in Kapitel 4.4.1 verwiesen werden. Es fordern die Bundesvereinigung Lebenshilfe und weitere Autoren, wie z.B. Theunissen (2003), dass umfangreiches Wissen sowohl im erwachsenenpädagogischen als auch im behindertenpädagogischen Bereich notwendig ist, um eine professionelle Arbeit zu garantieren (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte 1991, S. 147; vgl. Theunissen 2003, S. 101).

Methodenkompetenz

Es kommen bei allen befragten Personen in den Unterrichtseinheiten verschiedene Methoden zum Einsatz. Herr A und Frau F geben an, dass sie nach den Fähigkeiten der Teilnehmer die entsprechende Methode wählen, damit für jeden Teilnehmer die Kursinhalte zugänglich und verständlich sind. In welcher Arbeitsform gearbeitet wird, d.h. Groß- oder Kleingruppe bzw. Einzelarbeit, hängt nach Aussage von Frau B von der Gruppengröße ab, aber auch von den Fähigkeiten der einzelnen Teilnehmer. Herr A, Frau C und Herr D planen den Kursverlauf im Vorfeld. Sie fügen jedoch hinzu, dass die Umsetzung stark von den Teilnehmern abhängig ist und von den unterschiedlichen Wünschen der Teilnehmer, was eine Modifizierung des Kursprogramms erforderlich machen kann. Frau C gibt an, dass sie in der ersten Kurseinheit immer das Kennenlernen der Teilnehmer zum Thema hat, um dann entsprechend weiter zu planen. Ihre konkrete Methode ist „Jeux Dramatiques“. Dabei werden beim Spielen Erfahrungen gesammelt, in andere Rollen geschlüpft etc.. Sie gibt als Methoden Entspannungsübungen, Ausdruckstanz sowie Diskussionen und Gespräche an, die einerseits zur Vermittlung des Lehrinhaltes beitragen und andererseits motivierend wirken sollen. Frau C ist es wichtig, mit der gesamten Gruppe zu arbeiten. Die Aussagen von Herrn D lassen auch den Schluss zu, dass er hauptsächlich mit der gesamten Gruppe arbeitet.

Herr A und Frau F geben an, zwischen unterschiedlichen Methoden abzuwechseln, wobei Herr A mentale Phantasiereisen als Auflockerung zwischen den Lerninhalten als geeignet empfindet. Frau F nennt Gedächtnisübungen und körperliche Aktivitäten als passende Methoden zur Vermittlung der Lehrinhalte. Sie meint, dass das Vorzeigen von bestimmten Tätigkeiten wichtig ist. Herr A erwähnt, dass er mit den Teilnehmern gemeinsam der Lehrstoff erarbeitet und dabei visuelle und motorische Reize anbietet, wie z.B. Malanregungen, Zeigen von Symbolen etc.. Visuelle Darstellungen sind auch im Unterricht von Frau B ein wesentlicher Bestandteil, da sie der Meinung ist, dass Themen dann noch verständlicher werden. Herr A wechselt zwischen Gruppenarbeiten, Einzelübungen und Rollenspielen ab.

In den Kursen von Frau E kommen hauptsächlich Rollenspiele zur Anwendung. Sie untermauert ihren Unterricht zudem mit visuellen Darstellungen und setzt Gegen-

stände ein, d.h. ihr sind Anregungen mittels haptischer Reize von Bedeutung. Frau B und Frau E geben an, dass ihnen die Wiederholung des Lehrstoffes wichtig ist, um sicherzustellen, ob dieser auch verstanden worden ist. Frau B gibt an, dass ein Lehrinhalt anhand verschiedener Methoden bearbeitet werden soll und es dabei bedeutend ist, dass die Teilnehmer aktiv sind, wie z.B. durch Malen oder Schreiben. Frau B betont, dass der Lehrinhalt in kleinen Einheiten vermittelt werden soll. Wichtig ist ihr auch, dass der Umfang des Lehrstoffes nicht zu groß ist, da Wiederholungen und Übungen Platz haben müssen. Ähnlich sieht dies auch Herr D. Er meint, dass Themen „niederschwelliger“ angeboten werden müssen. Dabei ist auch die Verwendung einer einfachen Sprache wichtig und die Themen müssen leicht verständlich aufbereitet werden.

Keiner der befragten Personen gibt an, einen Frontalvortrag zu halten. Es geben Herr A, Frau B und Herr D an, dass sie diese Form als nicht geeignet betrachten, sondern es ist im Unterricht mit Teilnehmern mit einer geistigen Behinderung von Bedeutung, gemeinsam Lehrinhalte zu bearbeiten. Dies geht aus allen geführten Interviews hervor. Gemeinsam ist diesen auch, dass alle befragten Personen Wert darauf legen, dass die Teilnehmer selbst aktiv werden und handeln, wobei dabei mit Ausnahme von Frau C alle befragten Personen zwischen verschiedenen Sozialformen abwechseln. Werden aus den Aussagen der befragten Interviewpartner und dem in Kapitel 4.4.2 beschriebenen Methodenkompetenz Vergleiche gezogen, so kann festgestellt werden, dass die subjektive Meinung aller befragten Personen der dazu vorliegenden Literatur sehr ähnelt. D.h. umfangreiche Kenntnisse von verschiedenen Methoden, aber auch der kreative Einsatz dieser, sind unerlässlich.

Sozialkompetenz

Empathie und Teilnehmerorientierung geben alle befragten Personen als eine notwendige Kompetenz in der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung an. Das Eingehen auf die Bedürfnisse bzw. das Wahrnehmen dieser ist eine notwendige Voraussetzung, da die Teilnehmer oft nicht artikulieren (können), was sie brauchen und wollen. Herr A, Herr D, Frau E und Frau F äußern, dass man sich selber mit seinen Bedürfnissen als Erwachsenenbildner zurücknehmen muss. Jedoch merkt Frau F an, dass trotz der Teilnehmerorientierung und des empathischen Vor-

gehens Grenzen gesetzt werden müssen, d.h. es dürfen trotzdem keine unangenehmen Situationen toleriert werden aufgrund der Behinderung des Teilnehmers. Im Zusammenhang mit der Fähigkeit der Empathie erwähnen Frau B und Herr D explizit, dass auch das Einschätzenkönnen von zumutbaren Lehrinhalten und des Lerntempos der Gruppe eine wichtige Kompetenz ist. Herr A betont, dass die Beziehungsfähigkeit des Erwachsenenbildners eine wichtige Voraussetzung dafür ist, um auf den Teilnehmer adäquat eingehen zu können.

Bis auf Ausnahme von Herrn D sieht sich keiner der befragten Personen in einer typischen Lehrer – Position. Herr D meint, dass die Lehrer – Position durch seine Funktion als Lehrender vordefiniert ist. Unschlüssig ist sich auch Frau F. Sie ist der Ansicht, dass ihre Rolle einer Lehrer – Funktion ähnelt, jedoch lässt sich die Arbeit mit Erwachsenen nicht an einem charakteristischen Lehrer – Schüler – Verhältnis festmachen. Alle geben an, sich als gleichberechtigter Partner – trotz der unterschiedlichen Fähigkeiten - im Umgang mit den Teilnehmern mit geistiger Behinderung zu sehen. Sie geben dem Ausdruck, indem sie die Teilnehmer mit „Sie“ ansprechen. Herr D erwähnt dies nicht explizit, es kann jedoch auch davon ausgegangen, dass er per „Sie“ mit den Teilnehmern ist, weil er den unbedingten Respekt und Achtung vor dieser Zielgruppe sowie der Individualität der einzelnen Teilnehmer sehr oft erwähnt. Das „Siezen“ der Teilnehmer wird bis auf Herrn D als eine offensichtliche Form der Wertschätzung und des Respekts gegenüber den Teilnehmern angesehen. Frau B, Frau E und Frau F äußern dazu, dass es Menschen mit geistiger Behinderung nicht gewöhnt sind, mit „Sie“ angesprochen zu werden. Frau B meint, dass sie sogar manchmal das Gefühl hat, von außen stehenden Personen „komisch“ angesehen zu werden, wenn sie Menschen mit geistiger Behinderung mit „Sie“ anspricht. Frau E gibt an, dass das „Siezen“ für viele Teilnehmer eine neue Erfahrung ist. Frau F sagt, dass es die Teilnehmer stolz macht, wenn sie mit „Sie“ angesprochen werden.

Frau B meint, dass sie in ihrer Rolle als Erwachsenenbildnerin Verantwortung über das Gruppengeschehen übernommen hat. Dazu zählt neben der Verantwortung über die Vermittlung des Lehrinhaltes und der Entwicklung eines positiven Gruppenklimas auch das Klären von Konflikten. Im Falle eines Streites zwischen zwei Teilnehmern würde sie die Situation beobachten und entscheiden, ob sie für die Klärung des Kon-

fliktes notwendig ist, um eventuelle Gefahren zu verhindern. Auch Frau C gibt Konflikten in ihren Kursen Raum und ist bestrebt, dass die Teilnehmer gemeinsam eine Lösung finden. Hier muss auf das Kapitel 4.3 verwiesen werden, da in der dort beschriebenen Kompetenzwanne nach Döring (1991) die notwendige Konflikt- und Problemlösungskompetenz eines Erwachsenenbildners Erwähnung findet. Döring (1991) fordert ebenfalls, dass es wichtig ist, die ganze Lerngruppe in den Problemlöseprozess miteinzubinden. Es kann daher daraus geschlossen werden, dass die Wege von Frau B und Frau C zielführend sind.

Frau B, Frau C und Herr D äußern, dass sich im Kursverlauf ein partnerschaftlicher Umgang ergeben kann. Herr D und Frau E geben zudem an, dass ein gegenseitiger Lernprozess stattfindet, d.h. nicht nur die Teilnehmer lernen von ihnen als Erwachsenenbildner, sondern auch sie als Erwachsenenbildner lernen von den Teilnehmern.

Reflexive Kompetenz

Das Reflektieren des Unterrichtsgeschehens empfinden alle befragten Personen als unerlässlich. Herr A gibt an, dass er auf äußere Anzeichen achtet, die Desinteresse der Teilnehmer vermuten lassen. Er gibt als Beispiel Müdigkeit an. Dies erfordert dann eine Programmänderung, um die Aufmerksamkeit wieder zu wecken. Zudem gibt er an, während des Unterrichts das Gefühl zu haben, sich permanent selbst zu beobachten. Auch Frau C achtet auf die Verhaltensweisen der Teilnehmer, um festzustellen, ob die Gruppendynamik passt oder ob es einen Impuls ihrerseits braucht. Herr A, Frau C und Herr D reflektieren ihre Handlungen im Unterricht nicht nur selbst, sondern suchen zudem das Gespräch mit kursfremden Personen. Herr A bespricht den Kursablauf etc. zusätzlich mit den Betreuern der Teilnehmer. Frau C und Herr D reflektieren am Ende der Kurseinheit mit den Teilnehmern und mit anderen Erwachsenenbildnern. Frau B und Frau F reflektieren den Unterricht v.a. im Hinblick auf die im Vorfeld gesteckten Ziele, da diese an den Teilnehmer angepasst werden müssen, um eventuelle Unterstützungsmaßnahmen anbieten zu können und um den Teilnehmer nicht zu überfordern. Frau E gibt an, dass sie dahingehend reflektiert, ob die Teilnehmer die Kursinhalte verstanden haben. Ihr ist es v.a. wichtig, dass die Teilnehmer die Inhalte 100%ig verstanden haben. Sie erklärt unklare Inhalte nochmals

bevor sie mit dem Stoff fortfährt. Herr D nimmt die Rückmeldungen der Teilnehmer sehr ernst, um die eigenen Handlungen, das Kursprogramm etc. beim nächsten Kurs zu verbessern bzw. zu ändern. Er betont, dass er Kurse, welche sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, bevorzugt, da er zwischen den Einheiten die Zeit nutzen kann, um zu reflektieren.

Gesellschaftliche Kompetenz

Auf die Frage nach der Auseinandersetzung mit behinderungsspezifischen Themen, wie z.B. Diskriminierung im Kurs mit den Teilnehmern mit geistiger Behinderung, gehen die Meinungen der befragten Personen auseinander. Herr A, Frau B und Frau F meinen, dass ein diesbezügliches Gespräch von den Teilnehmern selbst angeregt werden muss. Herr A begründet dies insofern, als er den Betroffenen seine Meinung nicht aufdrängen möchte und die Kursteilnehmer mit einer anderen Absicht den Kurs besuchen, als sich mit ihren Problematiken auseinander zu setzen. Auch Frau B ist der Ansicht, dass der Impuls dazu von den Teilnehmern ausgehen muss. Wenn dieser Wunsch von einem Teilnehmer ausgeht, so sollte man nach Ansicht von Frau B dies mit dem Teilnehmer allein besprechen oder in einer nächsten Kurs-einheit, wo man als Erwachsenenbildner die Zeit hat, diese Themen adäquat aufzubereiten, um auch zu einem brauchbaren Ergebnis zu gelangen. Frau F äußert, dass sie sich eine gemeinsame Auseinandersetzung vorstellen kann, allerdings ist auch sie der Meinung, dass sich ein diesbezügliches Gespräch ergeben muss. Sie würde dazu keinen Impuls geben. Frau E erwähnt diesbezüglich nichts. Die Autorin dieser Arbeit vermutet, dass auch Frau E eher dazu tendiert, keine behinderungsspezifischen Thematiken als Diskussionsgrundlage von sich aus einzuleiten, jedoch mit ihrer offenen und sensiblen Art bereit wäre, mit den Teilnehmern zu reden, wenn ein Wunsch diesbezüglich geäußert würde.

Frau C und Herr D sind der Meinung, dass man als Erwachsenenbildner mit den Teilnehmern über behinderungsrelevante Themen reden und diskutieren muss, weil es erstens ihre Lebenswirklichkeit ist und sie sich zweitens ihrer Behinderung und der damit verbundenen Probleme bewusst sind. Die Teilnehmer fordern diesbezüglich ein Gespräch. Herr D gibt als Beispiel eine Diskussion zwischen den Teilnehmern mit geistiger Behinderung an, wie sie genannt werden sollen, d.h. welchen

Begriff sie als weniger diskriminierend sehen, um ihre „Personengruppe“ zu beschreiben. Frau C äußert, dass auch die Teilnehmer mit geistiger Behinderung untereinander über ihre Probleme diskutieren.

Mit gesellschaftlichen Themen im Zusammenhang mit Menschen mit geistiger Behinderung setzen sich alle befragten Personen auseinander. Als Beispiel lassen sich die Gedanken zur Integrationsthematik anführen: Herr A ist der Ansicht, dass er es sich nicht vorstellen kann, den Kurs integrativ anzubieten, da die Anforderungen, die in seinem Kurs an die Teilnehmer mit geistiger Behinderung gestellt werden, für berufstätige Menschen ohne Behinderung nicht genügen würden. Frau B weist auch darauf hin, dass nicht alle Themen für eine Integration geeignet sind, da es auf der einen Seite entweder zu einer Überforderung oder auf der anderen Seite zu einer Unterforderung käme. Allerdings ist es Frau B wichtig, dass Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung in Institutionen durchgeführt werden, die auch für Personen ohne Behinderung zugänglich sind. Frau E gibt ebenfalls an, dass ihr Kurs nicht integrativ geführt werden kann, da die Anforderungen an die verschiedenen Zielgruppen unterschiedlich sind. Frau F hingegen meint, dass es kein Problem sein darf, Menschen mit einer geistigen Behinderung in allgemeine Kurse miteinzubeziehen. Ihre Motivation, als Erwachsenenbildnerin zu arbeiten, ging von ihrem Integrationsgedanken aus und sie setzt diesen auch um. Frau C äußert sich dazu nicht, Kurse integrativ anzubieten, sie postuliert jedoch, dass Menschen mit geistiger Behinderung die selben Bildungschancen eröffnet werden sollen, wie sie auch Personen ohne Behinderung haben. Wichtig ist ihr, die Öffentlichkeit zu sensibilisieren, um somit auch zu positiven Änderungen zu kommen.

Eine besonders intensive Auseinandersetzung mit behinderungsspezifischen Themen kann aus dem Interview mit Herrn D festgestellt werden, der sich während des Interviewverlaufs immer wieder zu aktuellen Problemen, auf die Menschen mit geistiger Behinderung stoßen, äußert. Er gibt z.B. an, dass Menschen mit geistiger Behinderung aufgrund materieller Schlechterstellung u.a. aus Bildungsmaßnahmen ausgeschlossen sind und Erwachsenenbildner versuchen sollten, diese Ungleichheit auszugleichen. Er setzt sich in seiner Funktion als Erwachsenenbildner (wie auch seine Kollegen) aktiv für eine Verbesserung der Lebenslage der Menschen mit geistiger Behinderung ein.

Abschließend zu diesem Kompetenzbereich wird auf das Kapitel 4.4.5 verwiesen, wo Bücheler (2004) auf die Notwendigkeit der gesellschaftlichen Kompetenz hinweist (vgl. Bücheler 2004, S. 29). Es kann aus den geführten Interviews keinesfalls die Schlussfolgerung gezogen werden, dass jene interviewten Personen keine gesellschaftliche Kompetenz aufweisen, die wenig Äußerungen dazu abgegeben haben. Allerdings könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass Erwachsenenbildner in diesem Bereich mehr sensibilisiert werden sollten, z.B. durch Fortbildungsangebote etc..

Personale Kompetenz

Aus den Interviews geht hervor, dass Erwachsenenbildner in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung dieser Zielgruppe gegenüber offen sein müssen und sich den Unterschieden, die sich aufgrund der Behinderung ergeben, in einer gewissen Weise anpassen müssen. Diese Anpassung bezieht sich v.a. auf das spontane und flexible Agieren im Unterricht, wenn Geplantes nicht umgesetzt werden kann. Frau C betont auch, dass man im Unterricht spontan Ideen miteinbeziehen muss, die die Teilnehmer äußern. Frau E äußert, dass man im Vorfeld Zeit einplanen muss, um spontane Handlungen zulassen zu können. Frau F betont, dass von einem spontan veränderten Kursprogramm ein ebenso gutes Resultat erwartet werden kann.

Frau B meint, dass es bedeutend ist, gelassen zu sein, auch dann, wenn Ziele nicht verfolgt werden können. Laut ihrer Meinung darf man sich als Erwachsenenbildner nicht unter Druck setzen lassen. Herr A, Frau C und Herr D äußern, dass es wichtig ist, geduldig zu sein. Herr A drückt aus, dass es zudem auch notwendig ist, mit sich als Erwachsenenbildner geduldig zu sein, da es oft viel Zeit in Anspruch nehmen kann, bis die Bedürfnisse der einzelnen Teilnehmer erkannt werden. Um diese als Erwachsenenbildner wahrnehmen zu können, ist es nach Herrn A erforderlich, die eigenen Befindlichkeiten in den Hintergrund zu rücken und sich 100% auf den Teilnehmer einzulassen. Auch Herr D ist der Ansicht, dass sich für jeden Teilnehmer ausreichend Zeit genommen werden muss. Frau B und Frau C sind der Meinung, dass Kreativität des Erwachsenenbildners gegeben sein muss, wobei Frau C dies auf das kreative Verwenden verschiedener Medien bezieht.

Aufgrund der Verschiedenheit der Teilnehmer sind die Kurse laut Herrn A untereinander nicht vergleichbar. Daher ist jeder Kurs trotz mehrmaliger Durchführung eine neue Herausforderung. Ähnlich drückt dies auch Herr D aus. Er ist der Ansicht, dass eine Neugierde vorhanden sein muss. Es muss die Bereitschaft vorliegen, die Teilnehmer mit ihren Bedürfnissen kennen lernen und sie im Lernprozess begleiten zu wollen. Dass Lust und Freude an der Arbeit mit Menschen (mit geistiger Behinderung) gegeben sein muss, heben Herr A, Herr D und Frau E hervor.

Auf die Interviewfrage, ob es Unterschiede in der Arbeit zwischen Menschen mit und ohne Behinderung gibt, antworten die Interviewteilnehmer sehr ähnlich. Herr A sieht in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung und Menschen ohne Behinderung keinen Unterschied. Er behandelt alle Menschen mit dem gleichen Respekt. Einen Unterschied erwähnt er im Interview, und zwar das Verhalten der Teilnehmer mit geistiger Behinderung, indem er meint, dass diese weniger Rücksicht auf den Kursablauf nehmen, da sie durchgehend Fragen stellen, was Menschen ohne Behinderung nicht machen. Auch Frau B vermutet, dass es kaum Unterschiede zwischen den beiden Zielgruppen gibt, meint aber, dass Menschen mit geistiger Behinderung weniger Kritik geben. Eine Verschiedenheit liegt nach Frau B und Frau E in den Inhalten der Kurse. Dies meint auch Herr D, obwohl er im Interview des Öfteren postuliert, dass er keine Unterschiede zwischen den beiden Zielgruppen sieht. Frau C hebt hervor, dass mit Menschen mit geistiger Behinderung „normal“ umgegangen werden muss. Es darf keine kindliche Sprache angenommen werden und deren Hilfsmittel müssen als etwas „Normales“ angesehen werden. Frau E hingegen meint, dass es einen sprachlichen Unterschied gibt, wenn man mit Menschen mit geistiger Behinderung arbeitet. Frau F ist der Ansicht, dass man sich jedem Menschen individuell anpassen muss und es zwischen allen Menschen einen Unterschied gibt, ob mit oder ohne Behinderung.

Organisatorische Kompetenz

Herr A, Frau B, Frau E und Frau F legen Wert darauf, vor Kursbeginn einige Informationen über die Teilnehmer zu bekommen. Herr A meint, dass es notwendig ist, über die Fähigkeiten der Teilnehmer sowie über deren Erwartungen an den Kurs Bescheid zu wissen, um diesen auch adäquat planen zu können. Dazu findet ein Gespräch mit

den Betreuern der potentiellen Teilnehmer statt. Frau B bedient sich einer Anmelde-
liste, um zu erfahren, wer das Kursangebot wahrnimmt, ob ein Teilnehmer mit einer
Assistenz den Kurs besucht. Wichtig sind ihr auch wesentliche Informationen über
die Teilnehmer. Die Autorin dieser Arbeit vermutet, dass Frau B in Kenntnis darüber
gesetzt werden möchte, ob z.B. Medikamente mitgebracht werden, die im Notfall
verabreicht werden müssen, weil jemand an einer Insektenallergie, an epileptischen
Anfällen etc. leidet. Wichtig ist für Frau B auch die Vorinformation, ob es bestimmter
Hilfsmittel bedarf. Kursräume sollen sich nach ihrer Meinung in der Nähe von Toilet-
tenanlagen befinden und es muss die Möglichkeit gegeben sein, die Teilnehmer mit
Essen und Getränken zu versorgen, v.a. dann, wenn ein Kurs ganztägig stattfindet.
Diese Vorüberlegungen äußert auch Frau E. Frau C und Herr D möchten keine Vor-
informationen über die Teilnehmer. Frau C empfindet es als ausreichend, wenn sie
die Teilnehmer in der ersten Kurseinheit kennen lernt. Vorüberlegungen über die La-
ge des Kursraumes o.Ä. äußert sie keine. Dass Herr D keine Vorinformationen
möchte, begründet er damit, als dass er dann Vorurteile haben könnte, die dann
nicht mehr reversibel sind. Nur in Ausnahmefällen möchte er Mitteilungen über den
Teilnehmer haben, wie. z.B. erhöhte Neigung zu Aggression. Ähnliche Bedenken
äußert auch Frau F, allerdings meint sie, dass sie wenige wesentliche Informationen
über den Teilnehmer braucht, um im Vorfeld Überlegungen zum Kurs anstellen zu
können.

Unterstützungsmaßnahmen für den Erwachsenenbildner

In dieser Kategorie werden keine Angaben zum Betreuerschlüssel gemacht, da diese
in der Kategorie Kursdaten zu finden sind.

Alle interviewten Personen, mit Ausnahme von Frau F, nehmen professionelle Unter-
stützung in Anspruch. Eine interdisziplinäre Zusammenarbeit wird bis auf Herrn A
von allen befragten Personen erwähnt. Aus dem Interview geht hervor, dass Frau B
einen interdisziplinären Austausch als wichtig empfindet und betont, dass eine Psy-
chologin das fachliche Controlling innehat. Interdisziplinäre Zusammenarbeit geben
Frau C, Herr D, Frau E und im weiteren Sinne auch Frau F an. Frau C arbeitet mit
ihrer Co-Leitung, mit anderen Erwachsenenbildnern, selten mit den Betreuern der
Teilnehmer als auch mit dem Geschäftsführer zusammen. Herr D führt nicht an, mit

welchen Disziplinen er zusammenarbeitet. Er hebt jedoch die Wichtigkeit des Austausches mit anderen Richtungen hervor. Frau E gibt an, dass sie die jederzeitige Möglichkeit, eine Psychologin anrufen zu können, falls sie Unterstützung braucht, als hilfreich empfindet. Also steht auch Frau E im interdisziplinären Austausch. Ähnlich wie Frau F tauscht sie sich zusätzlich mit den Betreuern der Teilnehmer aus. Es bleibt offen, welche Ausbildungen diese durchlaufen haben. Bedeutend ist in diesem Zusammenhang, dass Frau E und Frau F die Zusammenarbeit mit diesen als hilfreich empfinden. Frau F hat ansonsten keine Möglichkeiten, sich interdisziplinär auszutauschen.

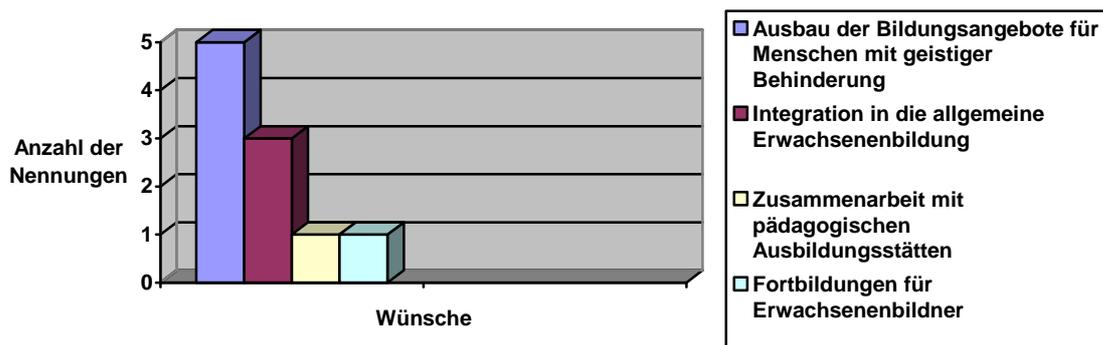
Auf die Frage, ob die Möglichkeit zur professionellen Unterstützung besteht, werden das Coaching, Supervision oder ein Gespräch mit einem Psychologen angegeben. Herr A erwähnt, dass er regelmäßig die Kursthemen und Kursverläufe mit einer zweiten Person reflektiert, jedoch macht er keine Angaben, mit wem er dies durchführt. Er merkt an, dass er im Hinblick auf alle Kurse, die er leitet, professionelle Unterstützung in Anspruch nimmt. Diese muss er allerdings selber finanzieren und organisieren. Frau B nennt als Unterstützungsangebot die Gruppensupervision. Bei Bedarf kann auch eine Einzelsupervision in Anspruch genommen werden. Frau C nennt die Referententreffen und Teamsitzungen als einen hilfreichen Austausch, wobei diese vom biv integrativ, wo sie sie ihre Kurse anbietet, organisiert werden. Hingegen muss sie das Coaching, welches sie für sich als hilfreich erachtet, wie auch Herr A selbst organisieren. Herr D geht nach eigenen Angaben unregelmäßig zu einem Coach. Er empfindet den Austausch mit seiner Kollegin, die auch als Erwachsenenbildnerin tätig ist, als ausreichend. Frau E nützt die Supervisionsmöglichkeiten, die ihr angeboten werden, sie meint aber, dass sie die Arbeit mit den Menschen mit geistiger Behinderung nicht belastend empfindet. Sie merkt an, dass ihr die Anerkennung durch Angehörige Auftrieb gibt. Dass auch Frau F professionelle Unterstützung in Anspruch nimmt, kann sie sich durchaus für die Zukunft vorstellen, gegenwärtig empfindet sie dies aber als nicht notwendig.

Dass fast alle befragten Personen Möglichkeiten der professionellen Unterstützung in Anspruch nehmen, zeigt die Bereitschaft, eigene Verhaltens- und Handlungsmuster kritisch zu hinterfragen, was sich sicherlich positiv auf die Zusammenarbeit mit den Menschen mit geistiger Behinderung auswirkt. Auch Carroll (1998) (vgl. Kapitel 4.2)

sieht diese Maßnahmen als gute Möglichkeit, sich selbst zu reflektieren, sich aber auch hinterfragen zu lassen (vgl. Carroll 1998, S. 307).

Wünsche, die die Zukunft betreffen

Folgende Grafik soll die genannten Wünsche der Erwachsenenbildner für Menschen mit geistiger Behinderung zeigen. Diese werden im Anschluss näher erläutert.



Herr A gibt an, dass er sich in Zukunft eine Kurseinheit wünschen würde, welche erst nach einer längeren Zeit nach Abschluss eines Seminars stattfindet. In dieser „Kurspause“ sollen die Teilnehmer Erfahrungen sammeln und ihr Wissen anwenden. Danach gibt es in dieser letzten Kurseinheit eine Wiederholung bzw. Vertiefung. Er strebt auch eine Zusammenarbeit mit pädagogischen Ausbildungsstätten an. D.h. er möchte den Schülern eine Teilnahme an seinen Kursen möglich machen. Frau B äußert, dass ihr der Ausbau an Bildungsmöglichkeiten für Menschen mit geistiger Behinderung in Zukunft ein großes Anliegen ist. Dabei sollen auch Menschen mit geistiger Behinderung, die ein umfangreiches Wissen über diverse Bereiche haben, die Möglichkeit erhalten, Kurse auch für Menschen ohne Behinderung abzuhalten. Somit käme auch der integrative Gedanke in umgekehrter Weise zur Geltung. Sie wünscht den Menschen mit geistiger Behinderung den Mut, sich zu Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung anzumelden. Auch Frau C, Frau E und Frau F möchten, dass es in Zukunft mehr Angebote für Menschen mit geistiger Behinderung gäbe. Frau C setzt sich auch zum Ziel, Kurse für Menschen mit schwerer Behinderung anzubieten. Frau F äußert den Wunsch, dass die Integration in Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung eine Selbstverständlichkeit wird. Herr D versucht in Zukunft seine Idee „Coaching für Menschen mit geistiger Behinderung“ umzusetzen, wobei

es ihm v.a. darum geht, eine Stütze zu bieten, diese Menschen in die freie Marktwirtschaft zu integrieren. Er würde sich wünschen, dass für diese Zielgruppe mehr Kursangebote gibt und dass diese auch leistbar sind. Er meint, dass auch sie Förderungen bekommen sollten. Wichtig wäre ihm auch, dass Menschen mit geistiger Behinderung das Pensionsrecht zugesprochen würde. Frau E gibt als Wunsch an, dass sie sich mehr Fortbildungsangebote für Erwachsenenbildner für Menschen mit geistiger Behinderung wünschen würde und dass sich mehr Menschen für die Erwachsenenbildung für diese Zielgruppe engagieren würden.

6 Schlussfolgerungen

Aus den Interviews geht hervor, dass Erwachsenenbildner für Menschen mit geistiger Behinderung in vielen Bereichen kompetent sein müssen, um die Bildungsangebote auch teilnehmergerecht durchführen zu können bzw. um die Teilnehmer in ihrem individuellen Lernprozess begleiten zu können.

Die interviewten Personen geben an, dass es keinen Unterschied in der Arbeit mit Menschen mit und ohne geistige Behinderung gibt. Liest man bei den Interviews allerdings zwischen den Zeilen, so kann man doch feststellen, dass die interviewten Personen Hinweise darauf geben, dass das genaue Hinhören, das Einfühlungsvermögen und der Respekt vor dieser Zielgruppe unbedingt gegeben sein müssen. Menschen mit einer geistigen Behinderung artikulieren oftmals ihre Bedürfnisse nicht. Dann ist es von Bedeutung, diese mittels feinfühligem Vorgehen herauszufinden, um einen zufrieden stellenden Kurs anbieten zu können. Ein zentrales Ergebnis ist daher, dass v.a. die soziale Kompetenz eines Erwachsenenbildners und seine positive Einstellung gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung bedeutend für die erwachsenenbildnerische Arbeit sind.

Die interviewten Erwachsenenbildner gaben einheitlich an, dass folgende Kompetenzen notwendig sind, um in der Bildungsarbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung tätig sein zu können: Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz sowie reflexive und personale Kompetenz. Uneinigkeit herrschte bei Aussagen um die Notwendigkeit der gesellschaftlichen Kompetenz. Darauf wird ein paar Absätze weiter näher eingegangen.

Zur fachlichen Kompetenz der Erwachsenenbildner ist anzumerken, dass alle interviewten Personen eine Ausbildung in ihrem Unterrichtsfach absolviert haben, allerdings hat keiner (laut den Aussagen während des Interviews) eine einschlägige Ausbildung im Bereich der Erwachsenenbildung bzw. hat nur einer der befragten Personen den Ausbildungslehrgang zum Integrativen Erwachsenenbildner absolviert. An dieser Stelle soll betont werden, dass alle unterschiedliche Ausbildungen absolviert haben. Undeutlich ging aus den Interviews hervor, ob Wissen um behinderungsspezifische Grundlagen vorhanden sein sollte. Nur zwei der befragten Personen waren

der Meinung, dass dies unverzichtbar ist, wenn man mit Menschen mit geistiger Behinderung arbeitet. Der Wunsch nach Fortbildungen im Bereich Erwachsenenbildung und Behinderung ist bei fast allen gegeben. Diesem Bedürfnis kann kaum nachgekommen werden, da es in Niederösterreich kaum Fortbildungen zu dieser Thematik gibt (nach eigenen Recherchen). Biv integrativ bietet diesbezüglich Seminare an, allerdings ist ein Besuch dieser mit einem hohen Aufwand verbunden, wie z.B. oftmalige Anreise nach Wien (Zeitfaktor), höhere finanzielle Ausgaben durch Fahrt- und Seminarkosten etc.. Dass keine eindeutige Aussage aus den Interviews geschlossen werden kann in Bezug auf Wissen um behinderungsspezifische Grundlagen, erscheint spannend. Jene Ausbildungslehrgänge, welche in Kapitel 4.5 beschrieben sind, haben behinderungsspezifisches Grundlagenwissen zum Inhalt. An dieser Stelle ist auf eine weiterführende Frage zu verweisen, und zwar, wie könnte man Ausbildungslehrgänge in Bezug auf Erwachsenenbildung und Behinderung konzipieren, damit diese auch in Anspruch genommen werden. Diese Frage kann nicht losgelöst von den Erwachsenenbildungsinstitutionen gesehen werden, denn würden Institutsleiter eine solche Qualifizierung voraussetzen, würden dies womöglich mehr Erwachsenenbildner in Anspruch nehmen und infolgedessen wäre das Berufsfeld sowie Fragen um die Professionalität des Erwachsenenbildners für Menschen mit geistiger Behinderung transparenter. Ob diese Idee umsetzbar ist oder nicht, bedarf einer näheren Auseinandersetzung und kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Dass ein Erwachsenenbildner für Menschen mit geistiger Behinderung methodisch kompetent sein muss, ist bei allen interviewten Personen unumstritten. Der Grund liegt darin, dass angegeben wurde, dass erst herausgefunden werden muss, wie und womit der Teilnehmer „erreicht“ werden kann, d.h. ob der Einzelne beim Schreiben, Hören etc. die Lehrinhalte verinnerlichen kann (Lerntypen). Dies ist bei jedem Teilnehmer unterschiedlich. Es ist dabei vorteilhaft, auf ein möglichst großes Methodenrepertoire zurückgreifen zu können.

Alle interviewten Personen äußerten sich ausführlich zu Aspekten der sozialen Kompetenz und betonten v.a. die Wichtigkeit der Empathie und der Teilnehmerorientierung. Ein zentraler Punkt, der bei allen interviewten Personen angesprochen wurde, war, dass die Teilnehmer als gleichberechtigte Partner angesehen werden, d.h. es lehnen sich alle an die Prinzipien der allgemeinen Erwachsenenbildung an. Mit Aus-

nahme von einer Person sieht sich keiner in einer typischen „Schüler-Lehrer-Position“. Dem wird auch durch das automatische „Siezen“ Ausdruck verliehen. Es lässt sich daher zusammenfassen, dass durch die Orientierung am Teilnehmer und das „partnerschaftliche“ Verhalten zwischen dem Erwachsenenbildner und dem Teilnehmer ein erfolgreicher Kurs zu Stande kommt, da in einer positiven Atmosphäre und einem angenehmen Lernklima Lernprozesse angeregt werden können. Als eine Selbstverständlichkeit sehen alle interviewten Erwachsenenbildner das regelmäßige Reflektieren während und nach dem Kurs an. Damit können Verbesserungen und Modifikationen durchgeführt werden. Bis auf eine Interviewpartnerin haben alle die Möglichkeit, mit anderen Erwachsenenbildnern bzw. Personen aus anderen Disziplinen den Kursverlauf zu hinterfragen.

Wie vorhin schon angesprochen, kann kein klares Ergebnis darüber erzielt werden, ob eine Auseinandersetzung über behinderungsrelevante Themen mit den Teilnehmern stattfinden soll oder nicht. Dieser Aspekt fällt unter die gesellschaftliche Kompetenz des Erwachsenenbildners. Zwei der sechs Befragten waren der Meinung, dass dies wichtig sei, da Probleme, Schwierigkeiten etc., die aufgrund der Behinderung entstehen, schließlich die Lebenswirklichkeit der Teilnehmer darstellen. Als Ergebnis zu diesem Kompetenzbereich kann festgehalten werden, dass sich die befragten Erwachsenenbildner mit verschiedenen Themen auseinandersetzen und sie sich durch ihre Tätigkeit als Erwachsenenbildner für Menschen mit geistiger Behinderung auch für deren „Lebensverbesserungen“ aktiv einsetzen. Eine unmittelbare Diskussion über behinderungsspezifische Themen mit den Betroffenen scheint noch immer eine Hemmschwelle zu sein.

Wirft man einen Blick auf die personale Kompetenz, so geben die interviewten Personen an, dass Offenheit, Flexibilität und Spontaneität wichtige Eigenschaften sind. Geduldig zu sein ist beinahe eine Voraussetzung, da Wege gefunden werden müssen, die dem Teilnehmer das Lernen ermöglichen. Dazu bedarf es oftmals einer längeren Zeitspanne, um geeignete Methoden in Zusammenarbeit mit dem Teilnehmer zu finden. Im Interview wird von allen kurz auf die Organisation eines Kurses eingegangen, wobei dabei von vier Personen angesprochen wird, dass sie vor Kursbeginn ein paar Informationen von Angehörigen, Betreuern etc. über den zukünftigen Teilnehmer erhalten wollen. Der Grund hierfür liegt darin, dass aufgrund dieser Kennt-

nisse, wie z.B. welche Fähigkeiten hat der Teilnehmer, worauf muss geachtet werden etc., ein Kurs besser geplant werden kann. Eine Interviewperson meint, dass sich dazu Anmelde Listen eignen. Von zwei Befragten wird auch angegeben, dass es wichtig ist, dass die Toiletteanlagen in der Nähe des Kursraumes sind und dass die Möglichkeit besteht, die Teilnehmer mit Essen und Getränken zu versorgen.

Im Laufe des Interviews wurde auch die Frage gestellt, ob die Erwachsenenbildner in irgendeiner Form professionelle Unterstützung in Anspruch nehmen. Darauf antworten fünf von den sechs Befragten, dass sie entweder eine Supervision oder ein Coaching besuchen. Alle geben an, dass sie im Austausch mit anderen Disziplinen sind, wie z.B. Psychologie, anderen Erwachsenenbildnern, aber auch mit den Betreuern der Teilnehmer, und empfinden diese Zusammenarbeit als hilfreich. Es soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass sich die Erwachsenenbildner größtenteils selber um Unterstützungsmaßnahmen kümmern müssen und diese daher auch aus eigener Tasche finanziert werden müssen. Aus den Interviews geht auch hervor, dass die Erwachsenenbildner den Kurs zu zweit abhalten, wenn die Teilnehmeranzahl höher als sechs ist (Eine Ausnahme stellt Frau F dar, da sie angegeben hat, 30 Personen allein unterrichtet zu haben. Wie schon erwähnt, ist diese Aussage nicht ganz eindeutig, da sie auch beiläufig erwähnte, dass die Teilnehmer von ihren Betreuern begleitet wurden). Die interviewten Personen geben an, dass eine Co-Referenz bei einer höheren Teilnehmerzahl notwendig ist und daher eine unentbehrliche Unterstützung darstellt. An dieser Stelle soll ein Bogen zur literarischen Aufarbeitung dieser Arbeit gespannt werden: Auch Carroll (1998) fordert, dass mindestens zwei Erwachsenenbildner einen Kurs für Menschen mit geistiger Behinderung leiten sollen (siehe Kapitel 4.2).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Erwachsenenbildner in vielen Bereichen Kompetenz aufweisen müssen, da die Arbeit mit einer heterogenen Gruppe herausfordernd ist und man wahrscheinlich als Erwachsenenbildner des Öfteren an seine eigenen Grenzen stößt. Es lässt sich also resümieren, dass nicht jede Person Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung anbieten kann, wenn der Anspruch auf Professionalität geltend gemacht werden soll. Allerdings muss angemerkt werden, dass diesbezügliche Ausbildungslehrgänge kaum angeboten werden, um sich Kompetenzen anzueignen, über die die eigene Professionalität definiert werden

kann. Obwohl sich die befragten Erwachsenenbildner adäquate Fortbildungsmaßnahmen wünschen würden, wurden die genannten Ausbildungslehrgänge in dieser Diplomarbeit aufgrund von Interessentenmangels nicht mehr angeboten (vgl. Kapitel 4.5.2 und 4.5.3) Die Gründe hierfür konnten im Rahmen dieser Arbeit nicht erhoben werden. Ein besonderes Anliegen ist es, mit dieser Diplomarbeit aufgezeigt zu haben, dass Erwachsenenbildung für alle zugänglich gemacht werden muss. Es sollte eine Selbstverständlichkeit sein, dass Menschen mit Behinderungen Zugang zu Bildung haben, sie einen in jeder Hinsicht kompetenten Erwachsenenbildner zur Verfügung gestellt bekommen.

Bevor ich diese Diplomarbeit beende, möchte ich ein paar persönliche Bemerkungen vornehmen: Bevor ich das Vorhaben startete, meine Forschungsfrage mittels Interviews zu beantworten, habe ich eine Erhebung in Niederösterreich durchgeführt, um mir einen Überblick zu verschaffen, welche Erwachsenenbildungsinstitutionen in Niederösterreich Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung anbieten bzw. diese Zielgruppe in laufende Kurse integrieren. Ich musste bei meinen vielen Telefonaten mit den einzelnen Einrichtungen und den vielen E-Mails, die ich an die Institutionen gesendet habe, feststellen, dass die Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung kein selbstverständliches Thema ist. Ich möchte mich dazu nicht wertend äußern, allerdings möchte ich kurz ein paar Gedanken, die mir während der Erhebungen, die ich eigentlich von Beginn bis zum Ende der Diplomarbeit geführt habe, festhalten. Ich denke, dass die Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung nicht deshalb ein noch sehr ausbaufähiger Bereich ist, weil dieser Zielgruppe die Bildungsfähigkeit abgesprochen wird oder sie nicht geachtet werden. Ich vermute, dass die gegenseitigen Berührungängste auf beiden Seiten, sowohl auf Seite der Institution als auch von Seiten der Betroffenen selbst noch zu groß sind. Ich hörte bei meinen Telefonaten, die ich meist mit der Frage begonnen habe: „Bieten Sie Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung an bzw. ist es möglich, Menschen mit geistiger Behinderung in die laufenden Kurse zu integrieren?“, sehr oft ein „Leider“, „Bisher war noch keine Anfrage diesbezüglich“, „Wir sind dabei, dies aufzubauen“, „Wir haben keinen geeigneten Kursleiter“, „Wir haben keine Erfahrung mit dieser Zielgruppe“ etc. Die Sensibilität für dieses wichtige Thema ist durchaus vorhanden, es fehlen aber oft die notwendigen materiellen und personalen Ressourcen. Positiv und meiner Meinung nach vorbildhaft ist das Bildungs- und Heimatwerk Niederöster-

reich, welches sich für die Bildungschancen für Menschen mit Behinderungen stark macht (vgl. Kapitel 5.1). Ich muss allerdings kritisch anmerken, dass Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung zwar an Örtlichkeiten, die öffentlich zugänglich sind, abgehalten werden, jedoch werden diese sehr oft von einer Behindertenorganisation organisiert und sind oft auch nur für jene Teilnehmer offen, die in irgendeiner Weise mit dieser Institution in Verbindung stehen. Gründe hierfür sind z.B., dass das Angebot nicht ausreicht, um der Nachfrage nachzukommen und es daher kaum realisierbar ist, auch jene Menschen daran teilhaben zu lassen, welche nicht in dieser Organisation Mitglied sind (vgl. Interviewtranskript 2). Um Missverständnisse auszublen- den, möchte ich anmerken, dass ich nicht der Meinung bin, dass Behindertenorgani- sationen Menschen mit geistiger Behinderung ausgrenzen, nur weil sie nicht Mitglied in dieser sind. Für mich stellt sich eher die Frage, wie man Erwachsenenbildungs- institutionen, aber auch weitere Erwachsenenbildner dahin gehend motivieren könnte, auch für Menschen mit geistiger Behinderung Kurse anzubieten. Ich denke, dass nicht ausschließlich mangelnde finanzielle Ressourcen der Grund für die fehlenden Bildungsangebote für diese Zielgruppe sind. Mögliche Gründe dafür sowie Gegen- maßnahmen und Möglichkeiten, wie man Verantwortliche für dieses Thema noch mehr sensibilisieren könnte, wäre eine Fragestellung, der man nachgehen könnte, um positive Veränderungen zu erzielen.

Literaturverzeichnis

ACKERMANN, K.-E. (1998): Zur „pädagogischen Qualität“ der Qualitätssicherungsdebatte in der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung und Behinderung. 9. Jg. H.1, S. 17-23.

ACKERMANN, K.-E. (1999): Lexikon. Wissenswertes zur Erwachsenenbildung: Bildungsbegriff, Online im Internet, URL: http://www.socioweb.de/lexikon/lex_geb/begriffe/bildun02.htm (19.08.08).

ARNOLD, R. (2001): Kompetenz. In: ARNOLD, R., NOLDA, S., NUISSL, E. (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 176.

ATTESLANDER, P., BENDER, Ch., CROMM, J., et al. (1993): Methoden der empirischen Sozialforschung. 7. Auflage. Berlin, New York: de Gruyter.

AUSSCHUß ERWACHSENENBILDUNG GEISTIG BEHINDERTER (1991): Grundsatzempfehlung „Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung“. In: BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR GEISTIG BEHINDERTE e.V. (Hg.): Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung: Referate und Praxisberichte. 1. Auflage. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 144-150.

BACH, H. (2001): Pädagogik bei mentaler Beeinträchtigung – so genannter geistiger Behinderung: Revision der Geistigenbehindertenpädagogik. Wien: Haupt.

BALLAUFF, Th. (1981): Erwachsenenbildung – Eine pädagogische Interpretation ihres Namens. In: PÖGGELER, F., WOLTERHOFF, B. (Hg.): Handbuch der Erwachsenenbildung. Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Band 8. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.

BAUMGART, E. (1985): Bildungsclub. Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung an einer Züricher Modelleinrichtung. Luzern: Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik.

BAUMGART, E. (1991): Didaktische und methodische Aspekte in der Erwachsenenbildung für Menschen mit einer geistigen Behinderung. In: BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR GEISTIG BEHINDERTE e.V. (Hg.): Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung: Referate und Praxisberichte. 1. Auflage. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 36-58.

BERGER, E. (2003): Entwicklungsneurologie. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

BIEWER, G. (2001): Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder. Berlin: Luchterhand.

BIV INTEGRATIV – AKADEMIE FÜR INTEGRATIVE BILDUNG (Hg., 2007): Erwachsenenbildung barrierefrei. Leitfaden für ein gemeinsames Lernen ohne Hindernisse. Wien: biv integrativ – Akademie für integrative Bildung.

BLEIDICK, U. (1999): Behinderung als pädagogische Aufgabe: Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart: Kohlhammer.

BOHNSACK, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7. Auflage. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

BORTZ, J., DÖRING, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. 2. Auflage. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.

BÖNSCH, M. (1992): Adressatenorientierte Didaktik – entwickelt primär als Planungs- und Beratungsdidaktik, sekundär als Vermittlungsdidaktik. In: PÄDAGOGISCHE ARBEITSSTELLE DES DEUTSCHEN VOLKSHOCHSCHUL-VERBANDES (Hg.), Zsgest. von TIETGENS, H.: Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung. Band 2. Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, S. 159-168.

BRUNNER, D. (2001): Ausbildungslehrgang zum Integrativen Erwachsenenbildner/zur Integrativen Erwachsenenbildnerin. In: heilpädagogik, 44. Jg., H.1, S. 22-24.

BUCHKA, M. (2003): Ältere Menschen mit geistiger Behinderung. Bildung, Begleitung, Sozialtherapie. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH, Online im Internet, URL: http://ris1.bka.gv.at/App/finDBGbl.aspx?name=entwurf&format=html&docid=COO_2026_100_2_172059 (10.10.08).

BUNDESMINISTERIUM FÜR SOZIALE SICHERHEIT; GENERATIONEN UND KONSUMENTENSCHUTZ (2003): Bericht der Bundesregierung über die Lage der behinderten Menschen in Österreich. Wien: BMSG.

BUNDSCHUH, K. (2007): Lernen. In: BUNDSCHUH, K., HEIMLICH, U., KRAWITZ; R. (Hg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 178-181.

BÜCHELER, H. (2001): Den Sonder-Agogen – brauchen wir ihn wirklich? In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 12. Jg., H.2, S. 16-23.

BÜCHELER, H. (2004): Lernen Menschen mit Behinderung anders? Also lautet ein Beschluss: Dass der Mensch was lernen muss! In: Orientierung, Fachzeitschrift der Behindertenhilfe, H. 1, S. 4-6.

BÜCHELER, H. (2004): Qualität in der Kursleiter/innen-Fortbildung. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 15. Jg., H.1, S. 27-30.

BÜCHELER, H. (2006): Der lange Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung – Entwicklung, aktuelle Situation und Visionen. In: PLATTE, A., SEITZ, S., TERFLOTH, K. (Hg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 214-221.

BÜRGLI, A. (1997): Sonderpädagogik international: Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven. Luzern: Ed. SZH/SPC.

CARROLL, V. (1998): Bildungsangebote für Erwachsene mit geistiger Behinderung. In: Lebensräume - Lebensperspektiven: ausgewählte Beiträge zur Situation Erwach-

sener mit geistiger Behinderung. 2. Auflage. Butzbach – Griedel: Afra-Verlag, S. 290-316.

DIEKMANN, A. (2004): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 12. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

DIESENREITER, C. (Hg., 2007): Barrierefreie Erwachsenenbildung in Niederösterreich – Handbuch. Wien: Office and more.

DÖRING, K. W. (1991): Praxis der Weiterbildung: Analysen – Reflexionen - Konzepte. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

DRECHSEL, K., STORZ, P., WIESNER, G. (Hg., 1995): Arbeit – Bildung – Beruf. Qualität in der beruflichen Weiterbildung durch Professionalität des Personals. Band 5. Hamburg und Dresden: Verlag Modernes Studieren Hamburg – Dresden GmbH.

EDER-GREGOR, B. (2001): Ausbildungslehrgang zum/zur ErwachsenenbildnerIn für Menschen mit Lernschwierigkeiten und integrative Gruppen. In: heilpädagogik, 2001 44. Jg., H. 1, S. 4-6.

EITLE, W. (2003): Basiswissen Heilpädagogik. Troisdorf: Bildungsverlag Eins GmbH.

FAULSTICH, P., ZEUNER, Ch. (2006): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. 2. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.

FLICK, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

FOSCHAUER, U., LUEGER, M. (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: WUV.

FUCHS-BRÜNINGHOFF, E. (2001): Professionalität. In: ARNOLD, R., NOLDA, S., NUISSL, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.

FURRER, H. (1991): Mehr Lebensqualität für behinderte Menschen durch besser ausgebildete Erwachsenenbildner. In: BAUMGART, E. (Hg.): Durchblicken – anpacken: mehr Lebensqualität für Menschen mit geistiger Behinderung; München 1990 / eine Tagung für Kursleiter/innen in der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Verlag Konrad Wittwer GmbH, S. 75-88.

FURRER, H. (1999): Lexikon. Wissenswertes zur Erwachsenenbildung: Bildung, Online im Internet, URL: http://www.socioweb.de/lexikon/lex_geb/begriffe/bildun00.htm (19.08.08).

FURRER, H. (o. A.): Lexikon. Wissenswertes zur Erwachsenenbildung: Kompetenz, Online im Internet, URL: <http://www.bilbo.de/begriffe/kompeten.htm> (14.06.07).

FURRER, H. (o.A.): Lexikon. Wissenswertes zur Erwachsenenbildung: Erwachsenenbildung, Online im Internet, URL: <http://www.bilbo.de/begriffe/erwachs3.htm> (14.06.07).

GARDNER, H. (2002): Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart: Klett-Cotta.

GEHRMANN M., RADATZ, J. (1997): Stigma-Management als Aufgabe von Integrationsfachdiensten für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Online im Internet, URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/gehrmann-stigma.html> (02.06.08).

GESELLSCHAFT ERWACHSENENBILDUNG UND BEHINDERUNG (2001): Leben und Lernen. Weiterbildung zur Fachpädagogin/zum Fachpädagogen für Erwachsenenbildung und Freizeitgestaltung für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 12. Jg., H. 2, S. 55-56.

GIESEKE, W. (1994): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: TIPPELT, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske+Budrich.

GLÄSER J., LAUDEL, G. (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

GRAMPP, G. (1999): Lexikon. Wissenswertes zur Erwachsenenbildung: Basiskompetenzen, Online im Internet, URL: <http://www.bilbo.de/begriffe/basiskom.htm> (14.06.07).

GRILL, I. (2005): Inklusive Bildung. Erste Schritte zu einer gemeinsamen Erwachsenenbildung für behinderte und nichtbehinderte Menschen. Online im Internet, URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/handbuch-inklusive.html> (10.05.07).

GRUBER, E.: Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung. Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich, Online im Internet, URL: http://www.uniklu.ac.at/ifeb/eb/ProfessionalisierungSchiersmann_neu.pdf (23.07.08).

HOPF, C. (1995): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: FLICK, U. (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 177-182.

INTEGRATION: ÖSTERREICH, BEATE FIRLINGER (Hg., 2003): Buch der Begriffe. Sprache, Behinderung, Integration. Wien: Rema Print.

JAKOBS, H. (1998): Erwachsen-Werden, Erwachsen-Sein bei geistiger Behinderung. Kritisch-anthropologische und psychologisch-pädagogische Vorüberlegungen. In: JAKOBS, H., KÖNIG, A., THEUNISSEN, G. (Hg.): Lebensräume - Lebensperspektiven: ausgewählte Beiträge zur Situation Erwachsener mit geistiger Behinderung. 2. Auflage. Butzbach - Griedel: Afra-Verlag, S. 18-59.

KAGEMANN-HARNACK, G. (2004): Die ideale Kursleitung – nur ein Phantom?! In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 15. Jg., H.1, S. 31-34.

KAISER, A. (1992): Prinzipien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. In: PÄDAGOGISCHE ARBEITSSTELLE DES DEUTSCHEN VOLKSHOCHSCHULVERBANDES (Hg.), Zsgest. von TIETGENS, H.: Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung. Band 2. Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, S. 78-89.

KNOWLES, M. S. (1991): The Making of One Adult Educator. In: FRIEDENTHAL-HAASE, M., REISCHMANN, J., TIETGENS, H., VOGEL, N. (Hg.): Erwachsenenbildung im Kontext: Beiträge zur grenzüberschreitenden Konstituierung einer Disziplin. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt. S. 29-43.

KULIG, W., THEUNISSEN, G., WÜLLENWEBER, E. (2006): Geistige Behinderung. In: WÜLLENWEBER, E., THEUNISSEN G., MÜHL, H. (Hg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 116-127.

LAMNEK, S. (1993): Qualitative Sozialforschung. Band 1. 2. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

LAMNEK, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

LINDMEIER, C. (2001): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung mit Menschen mit (geistiger) Behinderung – aktuelle Herausforderungen. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 12. Jg., H. 2, S. 6-14.

LINDMEIER, B., LINDMEIER, C. (2002): Geistigbehindertenpädagogik. Band 3 der „Studientexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik“. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.

LINDMEIER, B. (2003): Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung im europäischen Kontext. In: SÄCHSISCHER LANDESBEIRAT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (Hg.): Lernen erleben – Erleben lernen. Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Fach- und Fortbildungsveranstaltung im „Europäischen Jahr der Menschen mit Behinderungen 2003“, S. 7-25. Online im Internet, URL: <http://marvin.sn.schule.de/~lbeb/info/download/lernen.pdf> (Download: 22.08.07).

LINDMEIER, C. (2004): Qualitätsmanagement in der Erwachsenenbildung mit behinderten Menschen. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 15. Jg., H. 1, S. 3-21.

MAYRING, PH. (1995): Qualitative Inhaltsanalyse. In: FLICK (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union, S. 209-213.

MAYRING, PH. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

MAYER, H. O. (2002): Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München, Wien: Oldenbourg.

MEYER-JUNGCLAUSSEN, V. (1985): Geistige Behinderung und Erwachsenenbildung. Aspekte zur Theorie und Praxis. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.

MÜHL, H. (2000): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. 4. Auflage. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

NEISE, K. (1999): Menschen mit geistiger Behinderung. In: FENGLER; J., JANSEN, G. (Hg.): Handbuch der Heilpädagogischen Psychologie. 3. Auflage. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, S. 131-152.

NIRJE, B. (1969): Das Normalisierungsprinzip und seine Auswirkungen in der fürsorglichen Betreuung. In: MÖCKEL, A., ADAM, H., ADAM, G. (Hg., 1999): Quellen

zur Erziehung von Kindern mit geistiger Behinderung. Bd. 2: 20. Jahrhundert, Würzburg: edition bentheim, S. 226-232.

PETERS, R. (1991): Erwachsenenbildung als berufliche Tätigkeit: Laienbeschäftigung oder professionelle Arbeit? In: GRUBER, E. und LENZ, W. (Hg.): Berufsfeld Erwachsenenbildung: eine Orientierung. Bildung – Arbeit – Gesellschaft. Band 9. München, Wien: Profil, S. 11-33.

PETERS, R. (1993): Erwachsenenbildung als berufliche Tätigkeit: Laienbeschäftigung oder professionelle Arbeit? In: MADER, W. (Hg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts „Arbeit und Bildung“, Band 17, 2. Auflage, Bremen: Universitätsbuchhandlung Bremen, S. 264-294.

PFLÜGER, L. (1998): Lernen. In: GESELLSCHAFT ERWACHSENENBILDUNG UND BEHINDERUNG e.V. (Hg.), Bearbeitung durch BAUMGART, E., BÜCHELER, H.: Lexikon Wissenswertes zur Erwachsenenbildung: fragen – nachschlagen - anwenden; 750 Definitionen zur Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von geistiger Behinderung. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, S. 176-177.

PLATZER, K. (2006): Rechtliche Grundlagen der Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von EB-Gesetzen. Duisburg: WiKu-Verlag.

PREUß, E. (1999): Lexikon. Wissenswertes zur Erwachsenenbildung: Professionalisierung. Online im Internet, URL: http://www.socioweb.de/lexikon/lex_geb/begriffe/professi.htm, (24.07.2008).

RAITHEL, J., DOLLINGER, B., HÖRMANN, G. (2007): Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

SAB, H., WITTCHEN, H.-U. , ZAUDIG, M. (Hg., 2001): Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-IV. Übersetzt nach der vierten Auflage des Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders der American Psychiatric

Association. 3. Auflage. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe-Verlag GmbH & Co. KG.

SAGEBIEL; J. B. (1993): Persönlichkeit als pädagogische Kompetenz in der beruflichen Weiterbildung. Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik; Band. 584. Frankfurt am Main; Berlin; New York; Paris; Wien: Lang.

SCHAUB, H., ZENKE, K. G. (1997): Wörterbuch Pädagogik. 2. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

SCHENK-DANZINGER, L. (1999): Entwicklung, Sozialisation, Erziehung: Schul- und Jugendalter. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta; Wien: öbv & hpt.

SCHLUMMER, W. (2005): Erwachsenenbildung für Menschen mit schweren Behinderungen – Chancen der Weiterbildung im Kontext von Familienbildung. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 16 Jg., H. 2, S. 13-19.

SCHMIDT, CH. (1997): „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: FRIEBERTSHÄUSER, B., PRENGEL, A. (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, S. 544-568.

SCHMIDT-LAUFF, S. (2006): Profession und Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Vom `Bildungsarbeiter` 2006 zum `Lernvermittler` 2022. In: LUDWIG, J., ZEUNER, Ch. (Hg.): Erwachsenenbildung 1990-2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Festschrift für Peter Faulstich zum 60. Geburtstag. Weinheim, München: Juventa, S. 149-168.

SCHÖLER, J., LINDMEIER, B., LINDMEIER C., RYFELL, G., SKELTON, R. (2000): Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung: Praxis und Perspektiven im internationalen Vergleich. Berlin: Luchterhand.

SCHUCHARDT, E. (1990): Soziale Integration Behinderter: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie: mit Bibliographie der Biographien seit 1900; alphabetisch - annotiert. Band 1. 4. Auflage. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.

SCHUCHARDT, E. (1990): Soziale Integration Behinderter: Weiterbildung als Krisenverarbeitung: mit Bibliographie zur Krisenverarbeitung seit 1900; alphabetisch – annotiert. Band 2. 4. Auflage. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.

SCHWARTE, N. (1991): Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. In: BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR GEISTIG BEHINDERTE e.V. (Hg.): Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung: Referate und Praxisberichte. 1. Auflage. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 11-35..

SCHWARZENBACHER, P. (1998): Erwachsenenbildung und Behinderung. In: Miteinander, H. 2, S. 18-22.

SENCKEL, B. (1998): Mit geistig Behinderten leben und arbeiten: eine entwicklungspsychologische Einführung. 3. Auflage. München: Beck.

SIEBERT, H. (2004): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren. Perspektive Praxis. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

SIEBERT, H. (2006): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 5. Auflage. Augsburg: Ziel.

SPECK, O. (2005): Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. 10. Auflage. Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

SPECK, O. (1996): System Heilpädagogik: eine ökologisch reflexive Grundlegung. 3. Auflage. München und Basel: E. Reinhardt.

STRACHOTA, A. (2002): Heilpädagogik und Medizin. Eine Beziehungsgeschichte. Schriften zur Sonder- und Heilpädagogik und ihren Nachbardisziplinen. 1. Auflage. Wien: Literas-Universitätsverlag.

THEUNISSEN, G., PLAUTE, W. (2002): Handbuch Empowerment und Heilpädagogik. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

THEUNISSEN, G. (2003): Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.

THOMANN, G. (2002): Ausbildung der Auszubildenden. Exemplarische Materialien aus sieben Kompetenzbereichen zur Vor- und Nachbereitung von komplexen Praxissituationen. 1. Auflage. Bern: h.e.p.verlag ag.

TZSCHASCHEL, I. (2005): „Kurse sind Teil ihres Lebens“ – 40 Semester Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung am Bildungszentrum Heidelberg. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 16. Jg., H. 1, S. 33-34.

VONKEN, M. (2005): Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

WENDELER, J. (1993): Geistige Behinderung: pädagogische und psychologische Aufgaben. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

WHO (2001): ICF - Einführung. Übersetzung nach dem Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Dimdi). Online im Internet, [URL:http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf](http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf) (12.04.07).

WITTPOTH, J. (2003): Einführung in die Erwachsenenbildung. Band 4. Opladen: Leske + Budrich.

WITTCHEN, H.-U., SAß, H., ZAUDIG, M., KOEHLER, K. (1989): Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-III-R. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Internetquellen:

Berufsfeld Erwachsenenbildung, Online im Internet, URL: <http://erwachsenenbildung.at/berufsfeld/berufsfeld.php> (24.07.08).

Berufsbild, Online im Internet, URL: <http://erwachsenenbildung.at/berufsfeld/berufsbild/berufsbild.php> (24.07.08).

Bildungs- und Heimatwerk Niederösterreich: Leitbild des BHW NÖ, Online im Internet, URL: <http://www.bhwnoe.or.at/?/Info/Leitbild> (18.04.07).

Bildungs- und Heimatwerk Niederösterreich: Erwachsenenbildung inklusive – Ebi, Online im Internet, URL: <http://www.bhwnoe.or.at> (31.03.07).

Biv integrativ - Akademie für integrative Bildung, Online im Internet, URL: <http://www.biv-integrativ.at/biv.php?s=c64> (28.07.08).

Erwachsenenbildung inklusive – Bildung für alle in NÖ, Online im Internet, URL: <http://www.bhwnoe.at/files/projekt%20EBi/Folder%20projekt%20EBi.pdf> (18.04.07).

Fortbildung „Bildung in Arbeit und Freizeit“, Online im Internet, URL: <http://www.geseb.de/fortbildung1.php> (06.08.08).

Forum Erwachsenenbildung Niederösterreich (F.E.N), Online im Internet, URL: <http://www.fen.at/statisch/datenbankhome.htm> (25.11.07).

Kompetenzprofil nach Arnold, Online im Internet, URL: http://www.erwachsenenbildung.at/berufsfeld/berufsbild/kompetenzprofil_grundllegen_des.php (14.06.07).

Kraft, S. (2006): Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung, Online im Internet, URL: <http://www.die.bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp> (22.08.08).

Verband niederösterreichischer Volkshochschulen: Online im Internet, URL:
<http://www.vhs-noe.at> (04.05.07).

Wögerer Thomas: Erwachsenenbildung, Online im Internet, URL:
http://www.lebenshilfe-stmk.at/cmcf/fileadmin/lh_steiermark/zeitung/ztg-2005_3.pdf
(28.06.07).

Anhang

Zusammenfassung

In der vorliegenden Diplomarbeit wird der Frage nachgegangen, welche Kompetenzen Erwachsenenbildner als erforderlich für die Bildungsarbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung ansehen. Es wird herausgearbeitet, welches Wissen und welche Fähigkeiten von Seiten des Erwachsenenbildners notwendig sind, um den individuellen Lernbedürfnissen von Menschen mit geistiger Behinderung gerecht zu werden. Dazu werden sechs leitfadengestützte Interviews mit Erwachsenenbildnern, die Menschen mit geistiger Behinderung in einer niederösterreichischen Erwachsenenbildungsinstitution unterrichten, durchgeführt.

Vorerst wird dazu die bestehende Literatur, welche im Zusammenhang mit dieser Forschungsfrage vorliegt, aufgearbeitet. Eine Grundlegung der Begriffe „geistige Behinderung“, „Erwachsenenbildung“ und „Kompetenz“ zu Beginn dieser Arbeit ist unumgänglich. Aufbauend auf das zweite Kapitel, welches sich mit der Geschichte der Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung auseinandersetzt und das dritte Kapitel, das das Erwachsensein von Menschen mit geistiger Behinderung und die damit verbundenen Problematiken beschreibt, widmet sich der darauf folgende vierte Abschnitt den Kompetenzen des Erwachsenenbildners für diese Zielgruppe. Grundlage hierfür stellen die Kompetenzwanne nach Döring (1991) und die Kompetenzbereiche nach Siebert (2004) dar. Erweitert werden diese im Hinblick auf die Bildungsarbeit mit Erwachsenen mit geistiger Behinderung. Eingebettet ist die Frage nach den erforderlichen Kompetenzen des Erwachsenenbildners in eine kurze Diskussion des Professionalisierungsgedankens in der Erwachsenenbildung. Knapp wird auch auf die Prinzipien für das erwachsenenbildnerische Handeln mit Menschen mit geistiger Behinderung eingegangen.

Anhand des vierten Kapitels, welches sozusagen hauptsächlich als Ausgangspunkt für die empirische Untersuchung fungiert, wird der Leitfaden für die Interviews entwickelt. Bevor mit der Befragung begonnen werden kann, wird eine Voruntersuchung in allen niederösterreichischen Erwachsenenbildungseinrichtungen (Mitglieder des

F.E.N.) erforderlich, welche einen Überblick über Erwachsenenbildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung verschafft. Somit können mögliche Interviewpartner für die Untersuchung gewonnen werden. Durchgeführt werden die sechs Interviews in Wien (1), Krems (2), Horn (1), Poysdorf (1) und in St. Pölten (1). Die Auswertung der Daten erfolgt anhand der qualitativen Inhaltsanalyse (inhaltliche Strukturierung) nach Mayring (2007). Darauf folgt eine generalisierende Analyse, um die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Interviews hervorzuheben.

Abschließend erfolgen eine Präsentation über die wichtigsten Ergebnisse und eine Stellungnahme zu der eingangs formulierten Forschungsfrage.

Summary

This diploma thesis is concerned with the question of which competences adult educators find necessary for educating people with a mental handicap. It will be examined what knowledge and which skills are required of the adult educator in order to meet and satisfy the special learning requirements of mentally handicapped people. To this end, six interviews with adult educators working with mentally handicapped people at adult education organizations in Lower Austria were conducted.

First, the established literature on this subject will be investigated; defining the terms “mental handicap”, “adult education”, and “competence” will be unavoidable. In the second chapter the history of educating people with a mental handicap will be surveyed, and in the third the complex of problems associated with being an adult with a mental handicap. The fourth chapter will discuss the competences required of the adult educator in order to work with this particular target group. Fundamental to this will be Döring's (1991) “trough of competence” (“Kompetenzwanne”) and Siebert's (2004) “areas of competence” (“Kompetenzbereiche”). These will be augmented in view of educational efforts with mentally handicapped people. Embedded in a short discussion on the thought of professionalization in adult education will be the question of which competences are required of the adult educator. The principles for acting towards mentally handicapped people in adult education will also be discussed. Based on chapter four, which is primarily a source for the empirical study, the set of interview questions is formed. Before the interviews can commence, however, a pre-

liminary investigation of adult education organizations and institutions in Lower Austria – all of which members of the F.E.N. – will be required, which will give a general overview of the adult education possibilities for mentally handicapped people. From this, possible interviewees for this study can be obtained. These six interviews were conducted in Vienna (1), Krems (2), Horn (1), Poysdorf (1), and Sankt Pölten (1). The evaluation of the data gleaned from them will be carried out according to Mayring's (2007) qualitative topic analysis. A generalizing analysis follows in order to highlight the differences as well as the commonalities between the interviews.

As a conclusion there will be a presentation of the most important findings and the author's own opinion concerning the initial research question.

Der Leitfaden

Einstiegsfrage:

Was war Ihre Motivation, mit Menschen mit geistiger Behinderung in der Erwachsenenbildung zu arbeiten?

Allgemeine Daten:

Der Erwachsenenbildner:

Wie lange sind Sie schon als Erwachsenenbildner für Menschen mit geistiger Behinderung tätig?

Welche berufliche Vorqualifizierung haben Sie?

Der Kurs:

Welche Kurse bieten Sie an? (Thema)

Wo (Ort) und in welcher Institution werden diese Kurse durchgeführt? (Niederösterreich)

Wie oft? (wöchentlich, geblockt)

Wie viele Teilnehmer sind in Ihrem Kurs?

Wird der Kurs integrativ angeboten oder ist dieser Kurs nur für Menschen mit geistiger Behinderung gedacht?

Haben Sie Unterstützung während des Kurses (Co-Referent, Praktikanten, persönliche Assistenz,...)

Wie wird der Kurs evaluiert? (Fragebögen, Kontrolle durch die Institutsleitung,...)

Die Institution:

Wer fühlt sich in Ihrer Institution zuständig, dass Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung angeboten werden?

Mit welchem Interesse werden Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung angeboten?

Wie bzw. wo werden die Teilnehmer rekrutiert? (Öffentlichkeitsarbeit,...)

Interviewfragen zur Forschungsfrage „Welche Kompetenzen sehen Erwachsenenbildner als erforderlich an, um qualifizierte Erwachsenenbildung anbieten zu können?“

Fachkompetenz:

Wie sind Sie auf Ihr Kursthema gestoßen?

Besuchen Sie Fortbildungen in dem Fach, welches Sie unterrichten?

Besuchen Sie Fortbildungen, welche sich der Erwachsenenbildung und Behinderung widmen? Wenn ja, welche?

Methodenkompetenz:

Worauf achten Sie besonders, wenn Sie einen Kurs für Menschen mit geistiger Behinderung vorbereiten? (individuelle Bedürfnisse, Wünsche der Teilnehmer,...)

Welches Lehrziel liegt Ihrem Kurs zugrunde?

Wie gestalten Sie Ihren Kurs, um die Lehrziele zu erreichen? (Methode, KG, GG, Einzelarbeit,...)

Sozialkompetenz:

Wie sehen Sie Ihre Rolle während des Kurses? (gleichberechtigtes Miteinander, Schüler-Lehrer-Situation)

Beachten Sie spezielle Umgangsformen, wenn man Erwachsene mit geistiger Behinderung unterrichtet? (Sie ansprechen, regelmäßig konstruktives Feed-back geben, Humor)

Gibt es Unterschiede, wenn man mit Menschen mit geistiger Behinderung arbeitet, im Vergleich zur Arbeit mit Menschen ohne Behinderung?

Reflexive Kompetenz:

Müssen eigene Interessen in den Hintergrund gestellt werden, um den Teilnehmern mit geistiger Behinderung einen zufrieden stellenden Kurs zu ermöglichen?

(AF: Müssen Themen, Lehrziele – Dinge, welche Sie sich im Vorfeld überlegt und vorbereitet haben - oft modifiziert werden, weil Sie den Eindruck haben, dass diese nicht im Interesse der Teilnehmer stehen?)

Stehen eigene Interessen oft im Widerspruch mit denen der Teilnehmer und wie gehen Sie damit um?

(AF: Wie gehen Sie damit um, wenn Vorbereites aus diversen Gründen nicht umgesetzt werden kann? (spontane Lösungen, Selbstzweifel,...)

Gesellschaftliche Kompetenz:

Ist es im Rahmen des Kurses möglich, seine eigene Einstellung zu Themen wie z.B. Diskriminierung von Menschen mit Behinderung, Aussonderung etc. klar darzulegen?

(AF: Können Sie Ihre Einstellungen, die Sie über Behinderung und all die dazu gehörige Probleme, welche in der Öffentlichkeit diskutiert werden, wie z.B. Diskriminierung, Aussonderung, Inklusion,...auch Ihren Teilnehmern im Kurs vermitteln? Bietet der Kurs auch für solche Themen Platz?)

Unterstützungsmaßnahmen für die Erwachsenenbildner:

Haben Sie die Möglichkeit, interdisziplinär zusammenarbeiten?

Haben Sie die Möglichkeit, professionelle Unterstützung in Anspruch zu nehmen, wie z.B. Supervision etc.?

Blick in die Zukunft:

Möchten Sie in Zukunft etwas ändern, in Bezug auf den Kurs, in Bezug auf eigene Handlungsweisen...?

Abschlussfrage:

Was sind Ihrer Meinung nach wichtige Kompetenzen, die ein Erwachsenenbildner haben sollte, um Menschen mit geistiger Behinderung einen zufrieden stellenden und zweckvollen Kurs zu garantieren zu können?

Haben Sie noch Themen, die Sie ansprechen wollen bzw. ist für Sie noch etwas offen?

DANKE für Ihre Interviewbereitschaft!

Kategorienschema

Interview A (als Beispiel)

Code	Kategorien	Definitionen	Ankerbeispiele	Kodierregel
1)	Kurs			
1a)	Kursdaten	Allgemeine Daten über den Erwachsenenbildner; Kurs-thema, Kurs-gestaltung, Kursort, Teilnehmeranzahl, Motiv für das Kursangebot	<ul style="list-style-type: none"> • Also, da gibt's jetzt net a explizite Motivation dazua, sondern des war eigentlich, des ist eigentlich durch an Zufall entstanden (Z. 3-4) • Die Behindertenorganisation in Krems eh do woa von einigen Mitarbeitern ähm der Werkstätte oiso behinderten Menschen ähm woa so der Wunsch oiso so a bissl im Umgang mit dem Telefonieren Sicherheiten zu kriegen, donn hom sa se an die Volkshochschule gewandt (Z. 4-7) • [...] woa praktisch des Pilotprojekt geboren (Z. 14) • Telefonkurse und ähm und EDV (Z. 30) • [...] de moch i an der Vhs (Z. 32) • [...] des ist immer nur geblockt (.) oiso des haßt, dass is net so, dass i togtäglich mit dem beschäftigt bin (Z. 34-35) • Mir gfoit die Arbeit so mit 4 halben Tagen oiso des is geblockt 4 halbe Tage hintereinander is ein Kurs (Z. 38-39) • Ähm (.) grundsätzlich in Bezug auf das Thema glaub i, dass nur geblockt sinnvoll ist (Z. 42) • Also net mehr als sechs. Des oiso mit dem kumm i wirklich guat zrecht. Mit sechs Teilnehmer lasst sich das guat mochn (Z. 56-58) • Des ist explizit ist nur der Kurs für Menschen mit geistiger Behinderung (Z. 61) 	
1b)	Kursziel	Ziel des Kurses	<ul style="list-style-type: none"> • [...]oiso vom Auftraggeber her is es so, dass ahm (..) grundsätzlich die Leit afoch in der Loge sei solln, selbstständig a Telefonat zu führen irgendwo anzu rufn, und dass sie a in der Werkstätte zum Beispü des Telefon obhebn und donn an Betreuer holn oder verbindn also gonz afoche Dinge eigentlich (.) ahm (..) und donn gibt's nu a zweite Anforderung, des haßt es gibt dort so was wie Werkstättnvertreter und de miassn donn des is so was wie unter Führungszeichen der der 	Auch mögliche Probleme bei der Zielerreichung, z.B. zu hohe Zielsetzung wer-

			<p>Betriebsrot der Klienten und de miassn donn halt, wonn irgenda Veranstaltung oder so wos is (.) (Z. 169-175)</p> <ul style="list-style-type: none"> • [...] mein mei Ziel (.) wie formulier i des? (..) Also mir geht's net darum, dass i sie irgendwie trainier in in indem sie sie noch dem Kurs irgendwos besser kenan, des des is für mi eigentlich der Nebeneffekt. I denk ma es geht ma vü mehr afoch, dass der Mensch in seiner Persönlichkeit gestärkt wird, (..) dass a a a gewisse praktische Dinge erlernen de wos ihnen helfen im Leben (...) (Z. 178-183) • [...] (.) für mi is a moi wichtig, dass den Menschen noch dem Kurs besser geht wia vorher in welcher Richtung und in wecherer Art und Weise ist ma in dem Kurs sog i amoi auf a gewisse Art und Weise net wirklich so wahnsinnig wichtig (Z. 185-188) • [...]wei i wonn i amoi sogat des is a Telefonkurs und do is a Teilnehmer dabei der afoch vom Intellektuellen her sie gonz gonz schwer tuat, i mein wos soi i ma do für a Ziel setzen, jo (Z. 188-190) • Mia ist wichtig, dass den Leitn nochher besser geht wie vorher, damit´s wos hom, damit´s irgendwie so was wie an nächstn persönlichen Schritt entwickeln (Z. 192-193) • a a zumindest a a Entwicklung in Sta in Gang kummt (Z. 195) 	den notiert.
1c)	Kurs-evaluation		<ul style="list-style-type: none"> • <i>(Frage, ob der Kurs evaluiert wird)</i> Na, des moch i. Die Evaluierung funktioniert a so irgendwann woa a Pilotprojekt i hob net gwusst wie des wird und wos (Z. 82-83) • Und evaluiert wird's genau bei der der Frage war´n ma eigentlich dadurch, dass i donn nochher mit den Betreuern und mit da Leiterin der der ah Ausbildungsabteilung quasi für behinderte Menschen, do gibt's quasi a eigene Abteilung, mit denen moch ma a afoch a Nochbesprechung do horch ma donn wos sogn die Betreuer wos hom was merkn wie wie wie hom sie die Klienten verändert ähm ähm wos is aus dem ausakumma (Z. 99-103) • # Es# wird a Feedback genau durch die Betreuer, die Ausbildungsleiterin (Z. 105) 	Es werden Evaluationen seitens der Institutsleitung, des Erwachsenenbildners sowie Feedback der Kursteilnehmer notiert.

1d)	Kursaus-schreibung	Bewerbung des Kurses		Codiert wird auch, wer an den Kursen teilnehmen darf/kann. Gibt es Voraussetzungen?
1e)	Allgemeine Kurs-organisation	Finanzierung, Infrastruktur	<ul style="list-style-type: none"> • Also es is eher so, dass es an Ort gibt der halt die Infrastruktur für an Kurs bietet (Z. 113) • [...] und ober von der Behindertenorganisation selber aus, die hom afoch an Kursraum mit der nötigen Infrastruktur gsucht (<i>auf die Frage, ob das Interesse von der Vhs ausginge</i>) (Z. 116-117). 	
2)	Institution	Interesse der Institutionsleitung Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung anzubieten	<ul style="list-style-type: none"> • Aber der Leiter der Volkshochschule könnt sie vorstellen, der mich persönlich kennt, der tät mir das zutrauen (Z. 10-11) • [...] der Impuls ist so g`sehn net von mir ausgangen, sondern is über Umwegen wer an mich herangetreten (Z. 14-15) • [...] halt afoch, dass do Organisation intern g`schaut wird, wer kummt do in Frage für a gewisses Thema und donn moch ma do so des san ähm (Z. 37-39) • Die Vhs hat sich gleich bereit erklärt und i, i, i mein, ich moch an der Vhs a paar ondere Kurse und wir kennan uns afoch (Z. 115-116) • Eigentlich wo des donn der Wunsch erinnere i mi der Ausbildungsleiterin, dass die Klienten gonz gezielt irgendwo hingegangen und an Kurs besuchen wie unter Anführungsstrichen normale Leit a (Z. 122-124) • [...] Möglichkeit bestonden, dass i irgendwo in an Pfarrsaal oder so, der is in der Nähe net und donn homs gsogt na wir mechn gern, dass sie quasi wie olle andern afoch a (..) ok donn geht ma auf die Volkshochschul und besuchen einen Kurs (Z. 126-129) 	<p>Notiert wird auch, wer (Erwachsenenbildner) von der Institution „auserwählt“ wird, um einen Kurs für Menschen mit geistiger Behinderung abzuhalten.</p> <p>Auftraggeber vs. Institutsleitung (Behindertenorganisation gibt Auftrag</p>

				Kurs abzuhalten) wird festgehalten.
3)	Kompetenz			
3a)	Fachkompetenz	Aktueller Fachwissensstand, Wissen um behinderungs-spezifische Grundlagen, Qualifikation, Weiterbildung/Fortbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Oiso i hob grundsätzlich a technische Ausbildung (Z. 17-18) • Hob donn knapp 20 Jahre ein Unternehmen geführt (Z. 20) • [...] hob donn a über viele Weiterbildungsprogramme ah hob i ma a Coachingausbildung, Trainerausbildung äh Beraterausbildungen und seit 2000 hob i mi im dem Bereich donn als Coach und Trainer selbstständig gmocht (Z. 21-24) • Na, des is erst seit vergangenem Jahr (<i>hält seit einem Jahr Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung</i>) (Z. 26) • [...] i besuch sehr vü <u>Fortbildungen</u> oba jetzt net spezifisch auf behinderte Menschen und spezifisch auf weiß i net auf irgendwelche inhaltliche Themen, sondern eher so im persönlichen Bereich (Z. 134-136) 	Erfahrungen mit Menschen mit geistiger Behinderung werden codiert.
3b)	Methodenkompetenz	Anwendung verschiedener Methoden, Verfügbarkeit von Materialien, Umgang mit Hilfsmittel der Teilnehmer, Ziele des Kur-ses	<ul style="list-style-type: none"> • [...] i mein des Grundkonzept steht für mi (Z. 96) • [...] nachdem i des Pilotprojekt hob, brauch i vom Inholdlichen afoch des san so Standarddinge für mi des do brauch i mi net vorbereitn (Z. 143-145) • Sie hot unglaublich also wir hom donn a malt und do hot sie (.) an unglaublich kreativen Zugang über über bildnerisches Gestalten, sog i jetzt a moi so und donn hob i halt sie in dem, also in dem, wenn i der sog erstens, zweitens, drittens donn kann ma des vergessn (Z. 156-159) • Wos do is wos i merk is, dass ahm die Leit kennan nix selbstständig mochn des haßt, dasst sogst quasi mochts a Gruppn setzt eich hin, orbats irgendwos aus des geht net. Oder setzts eich zu zweit zsamm und mochts a Gesprächsführung. Es braucht imma mi (Z. 201-203) • [...] so moch ma Gruppnarbeiten, aber do bin i bin i dabei wir mochn Einzelübungen, oba do bin i dabei ja, wir machen Rollenspiele, oba des moch i imma mit an und nie die Teilnehmer untereinander. Oiso des haßt wir mochn zum Beispü ahm wos i a vü miteina nimm, des ist mit Symbole und mit Malen jo ahm, wos i a probiert hob heite, des woa zum Beispü des san so mentale Phantasie-reisen auf des springans a recht gut an hob i gmerkt. Ahm und i seh des gonze oiso eher sehr interaktiv, i stö mi net hi und moch an Vortrog, sondern i gib eana an klanen Impuls und donn kummt wos zruck. Es braucht immer des des hin´n her 	Codiert werden, Methodenvielfalt, der Einbezug in das Unterrichten aller Sinne, Sozialformen (GG, KG), Vorüberlegungen im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung

			(Z. 206-212)	
3c)	Sozialkompetenz	Teilnehmerorientierung, partnerschaftlicher Umgang mit den Tn.; Empathie, Stärkenorientiertes Arbeiten, Interesse, Wertschätzung, Problemlösestrategien	<ul style="list-style-type: none"> • [...] hob mit den Betreuern gesprochen, mit denen die Leit arbeiten. Dort is a quasi wurde a von denen a scho so a bissl des zu Papier gebracht, was de Leit sie wünschen, wo sie Sicherheit und so weiter brauchen und daraufhin hob i ma amoi so grundsätzliche Überlegungen on ongestellt (Z. 83-86) • [...] donn geh i halt gonz individuell auf die Teilnehmer ein (Z. 96-97) • Also auf wos i gonz besonders achte is afoch die Beziehung, die i zu den Leitn hob, des des des is afoch letztendlich über den Erfolg oder nicht Erfolg maßgeblich entscheidet. Entweder i kann a Beziehung aufbauen i sog jetzt a moi i muass ma net wahnsinnig vü vorbereiten (Z. 140-143) • [...] und diese Fähigkeiten die i sog amoi do brauch is a net san net irgendwas wos i ma do vorbereitn kann, sondern es geht das i ma mit den Leitn mit den Leitn afoch a Beziehung aufbau, dass i mit ihnen in Kontakt geh, dass i sie wahrnimm in ihrer in der jeweiligen Befindlichkeit wahrnimm, dass is wahrnimm jo was braucht der wie wo hot er seine Stärken wie wie ist der Zugang, jo (Z. 145-149) • [...] die hot sie gonz schwer beim Sprechen tan, hot woa schwierig zum Verstehn mit der is des nur über die emotionale Schiene glaufen. I mein de woa wirklich net a vom Intellektuellen her so, dass sie mocht erstens jetzt sog i des zweitens sog i des, drittens donn des, sondern de de woa afoch nur über des Gefühl erreichbar (Z. 152-155) • Jo, des woa de de de nur über die Emotion (Z. 155-156) • Also das heißt, mein mein Ding is es, gonz gonz spezifisch zu schau, wos der einzelne Teilnehmer oder die einzelne Teilnehmerin für an Zugang hat (Z. 159-160) • Oiso des gonze lebt wie i eingangs gsogt hob über die Beziehung die i mit den Leit aufbaut hob. Die trogt des. Is die Beziehung a guate, gelingt des gonz easy und leicht (Z. 204-205) • [...] na ja, oiso i für mi mei Selbstverständnis is des betrifft jetzt net nur den Kurs, des betrifft uns zwa des betrifft eigentlich olle Begegnungen, die i im Leben hob, i seh mi immer in gleicher Augenhöhe. Oiso i seh mi nie irgendwie ahm (.) heit hot irgendwer von den Kursteilnehmern Lehrer-Schüler-Verhältnis also i für mi angedeutet im Spaß. I für mi sehs net so. I seh mi afoch auf gleicher Augenhöhe (Z. 217-221) • [...] i nimm´s afoch ernst (.) (Z. 224) 	Äußerungen des „Siezen“ der Teilnehmer werden codiert sowie die Selbstverantwortung der Teilnehmer über ihren Lernerfolg

			<ul style="list-style-type: none"> • [...] i nimm jeden genau so ernst ahm in ihren Anliegen in dem was sie sogn, in dem was ihnen wichtig is (Z. 231-232) • [...] i betrachte des ois vollwertigen Mensch und denk, dass des Gefühl a uma kummt (Z. 235) • Also i sprech olle Menschen mit Sie an: Ausländer, Randgruppen, oba i biet jeden eigentlich immer des Du an, weil i ma mit Du afoch leichter tua (Z. 237-238) • Wenn i den net kenn und des is a erwachsener Mensch den sprich i afoch mit Sie on (Z. 251-252) • [...] i geh grundsätzlich auf die Wünsche der Teilnehmer ein (Z. 261) • [...] afoch sie in den Teilnehmer hineinfühlen zu können ahm (..) i denk ma, dass es gonz wichtig is, so so der individuellen Zugang, dass dass es net darum geht ahm ahmh irgendwie a Progam durchzuziehen, sondern dass dass a wichtig is, dass das Wohl des Teilnehmers afoch im Vordergrund steht (Z. 312-315) • [...] im Rahmen dieses Kontexts brauchts afoch diesen spezifischen Zugang ahm (..) i i i erlebs in den Maßen, indem de de die Beziehungsfähigkeit und a a Stückl so des eigene zruckstellen kenna (Z. 317-319) 	
3d)	Reflexive Kompetenz	Fremd- und Selbstreflexion	<ul style="list-style-type: none"> • [...] hob i des ollererste Programm mehr oder weniger aus der Hosentoschn und aus dem Stehgreif gmocht und i muss sogn, des woa eigentlich ist guat gelungen und i wurde a schon wiederholt und und es woa net so, dass i des ans zu ans wieder obspiel (Z. 91-94) • Des wär de facto sinnlos, was durch zu box´n. Oiso mein Ding, i mein, i mein oiso i schau, oiso i achte immer unter Führungszeichen auf die Gruppenenergie. I schau immer, des is des is des is für mi der Maßstab aller Dinge (Z. 263-265) • Wie schaut´s afoch, des kann i jetzt net wirklich so erklärn, oba des is, i mein die äußeren Zeichen wärn jetzt so Müdigkeit, Desinteresse, donn weiß i, die Energie fällt ab. Donn brauchts von mir irgendwie wieder was, jo und ahm ahm aus dem heraus reagier i und donn sogn ma net reagier i, sondern agier i. Do schau i donn immer und donn fällt ma was ein und meistens passts (Z. 265-269) • Oiso des erleb i bei mir gonz vü, dass i ahm des is oft gonz eigenortig, des is wie gsogt, bei jedem Seminar, dass i während i sprich während i mit den Teilnehmern arbeit, is des immer, wie wenn i mi selber beobachtn tät. Das haßt, i hob monchmol wirklich des Gefühl i bin do oben auf der Deckn befestigt und i schau ma selber zua und des weiß i und des weiß i, dass i durch des irrsinnig vü mitkriag. Des haßt, i kriag kriag gonz vü mit was in der gruppn läuft was was so so so 	Äußerungen über das Reflektieren von eigenen Einstellungen, vom Unterrichten werden codiert. Festgehalten werden auch Äußerungen über Beobachtungen/Reflexionen während des Kursablaufes und mögliche folgende Akti-

			vielleicht nonverbal Stimmungen und dergleichen des is ma scho paar mal auf- gefallen (Z. 271-277)	onen/Re- aktionen des Erwach- senen- bildners
3e)	Gesellschaft- liche Kompe- tenz	Gesellschaftli- che Zusam- menhänge er- kennen, aktive Vertretung von eigenen Einstel- lungen, Ausei- nandersetzung mit behinder- tenspezifischen Themen mit den Teilneh- mern mit (geis- tiger) Behinde- rung	<ul style="list-style-type: none"> • [...] ahm i kann ma do sog i amoi a Integration sog i mo mit jemanden aus dem normalen Berufsleben sehr schwer vorstellen, weil die Menschen gonz wo anders stehen als jemand der im Beruf steht und ein Telefontraining wü also die Anforderungen sind andere und des lasst sie sog jetzt a moi net wirklich meines sehr achtens nach nicht miteinander kombinieren (.) (Z. 61-65) • Oiso i hob net den Zwong irgendwie so mi do einzbringen, außer es dient dem Interesse des Kurses und der Entwicklung der Teilnehmer, donn mogs scho sein. I mein i sog jetzt a moi, wos wos hot des für an Sinn wos hot des für an Sinn wonn i a Meinung zu irgendwos einbring, zu irgendan Thema und des hüft kein wos. Die Teilnehmer kumman mit aner gewissen Obsicht do her, wannst dem dient, jo, wonn net hob i ka Problem des net z´tun (Z. 289-294) 	Festgehalten werden Äuße- rungen über Integration bzw. über integrative (inklusive) Kursge- staltung
3f)	Personale Kompetenz	Persönlichkeit des Erwachse- nenbildners	<ul style="list-style-type: none"> • [...] dass mir die Arbeit mit und für Menschen afoch Spaß mocht und taugt (Z. 21) • [...] i hob donn irgendwie eigentlich mehr oder weniger aus der Hosentoschn donn a Programm kreier aus dem Kontakt mit den Teilnehmern (Z. 87-88) • [...] und donn quasi halt des so irgendwie donn halt do bleibt ma donn nix onderes über, als dass i des donn wirklich irgendwie aus der Hosentoschn mir kreier im Kurs. Jeder Kurs is eigentlich im Grunde gnommen komplett neu (Z. 160-163) • [...] mei Befindlichkeit muass i scho in der Lage sei, dass i zur Seitn stelln kann und wirklich mit der Aufmerksamkeit zu de Leit geh kenna (Z.326-327) • [...] oiso i geh gonz gonz also für mi is do im Grunde ka Unterschied, ob i mit geistig behinderten Menschen oder mit Erwachsenen arbeite also im Prinzip is do ka Unterschied. I mein, dass mi des monchmol doch intellektuell weniger herausfordert, wie wenn i mit einer Gruppn arbeite, die afoch was i net, i sog jetzt amoi, wo´s wirklich afoch vü um Input geht, um Wissen ahm jo des is scho, oba im 	Humor, Au- thentizität, Offenheit für Neues, Flexi- bilität, Spon- taneität, Krea- tivität, Geduld Codiert wer- den Äußerun- gen über Un- terschiede zwischen Menschen mit und ohne

			<p>Grunde gnommen is für mi prinzipiell ka Unterschied (Z. 224-229)</p> <ul style="list-style-type: none"> • [...] ahm und geh net anders as mit unter Anführungszeichen mit normalen Menschen um (Z. 232-233) • Des haßt, oiso was mia auffällt bei behinderten Menschen, de frogn die permanent. Oiso es gibt net a Sekundn (.) oiso es geht durch jo. Und do redn oft natürlich oft mehr und des is wos, wos ma monchmal, ok donn is halt a so (Z. 323-325) 	<p>geistiger Behinderung → im Zusammenhang mit Authentizität</p>
3g)	Organisatorische Kompetenz	Kursorganisation	<ul style="list-style-type: none"> • I mein i hob ma natürlich Gedanken gmocht hob die hob mit den Betreuern gsprochen, mit denen die Leit arbeiten dort is a quasi scho wurde a von denen a scho a bissl zu Papier gebracht wos de Leit sie wünschen wo sie Sicherheit und so weiter brauchen und daraufhin hob i ma amoi so grundsätzliche Überlegungen on ongestellt (Z. 83-86) • i hob <u>überhaupt</u> net gwusst kennan de schreiben, kennan´s net schreiben, wie san die intellektuellen Fähigkeiten (Z. 88-90) • Es woan zum Beispü a dabei, die sie sehr schwer ausdrucken kennan vom Sprachlichen her (Z. 90-91) 	<p>Überlegungen vor Kursbeginn zu Aspekten wie Räumlichkeiten, Ort, Versorgung der Teilnehmer mit Essen und Trinken, kursraumnahe Toiletteanlagen sowie Vorinformationen zu den Kursteilnehmern werden coordiert.</p>
4)	Unterstützungsmaßnahmen für den Erwachsenen-	Unterstützungsangebot seitens der Institutionsleitung; Unterstützungs-	<ul style="list-style-type: none"> • Na, i denk, na es geht net um mei Unterstützung sog i jetzt a moi so, weil i so in dem Rahmen net wirklich a Stütze brauch (Z. 72-73) • Na ja, also grundsätzlich is es in der Arbeit in den Rahmen is der Behinderenorganisation wurscht, was i mach. Oiso, ob i Supervision nimm oder net ahm i tua des grundsätzlich. Oiso des haßt net jetzt Supervision so die klassische Su- 	<p>Festgehalten werden auch Erwartungen, die an den Erwachsenen-</p>

	bildner	maßnahmen, die der Erwachsenenbildner von sich aus einleitet, Co-Referent, interdisziplinäre Zusammenarbeit	pervision, weil i des für net sehr zielführend erachte, ahm i tua scho meine Themen reflektieren und des betrifft hot donn olle olle durchaus a moi Kurs Kurs olle Kurse oder des is jetzt net spezifisch an der Arbeit mit Behinderten festgmocht, sondern des tua i grundsätzlich, dass i ma in gewissen in gewissen Einheiten a-foch persönlich die Dinge anschau (Z. 298-304)	enbildner gestellt werden.
5)	Zukunft	Veränderungen den Kurs, die Öffentlichkeit betreffend, Wünsche des Erwachsenenbildners.	<ul style="list-style-type: none"> • Wos vielleicht unter Umständen sinnvoll und wos i ma a schon überlegt hob und i weiß net, ob sie die Organisation donn dafür entscheiden mog, wäre eventuell a Follow-up dazu, dass man sagt ok, jetzt hom´s a moi vier halbe Tage, do werden die Telefonkompetenzen trainiert. Donn kennans Erfahrung gewinnen und irgendwann tuat ma hoit donn nu moi zwa Tog so a bissl feilen (Z. 48-54) • Wo i mir a Integration vorstellen könnte und das haben wir a scho überlegt als Projekt, dass ma zum Beispü mit ana Schul, mit irgendeiner Ausbildungseinrichtung, mit einer Universität ahm, dass wenn jemand Interesse hot und und in den Bereich irgendwie geh will, irgendwie so vom Pädagogischen her irgendwie wos miteinbezieht (Z. 65-69) 	

Interviewprotokolle und Interviewtranskriptionen

Interviewprotokoll A

Das Interview ist zu Stande gekommen, weil ich an alle niederösterreichischen Volkshochschulen ein E-Mail geschrieben habe und nach Erwachsenenbildungsangeboten für Menschen mit geistiger Behinderung gefragt habe. Der Leiter der Volkshochschule Krems war sehr kooperativ und hat mir die Telefonnummer sowie die Mailadresse des Interviewpartners gegeben. Nach mehreren E-Mailkontakten ist dann ein Treffen für ein Interview an der VHS Krems zu Stande gekommen. Vor dem Interview hatte Herr A ein Seminar mit Menschen mit geistiger Behinderung. Ich wartete einstweilen auf ihn. Nach Abschluss des Seminars haben wir sogleich mit dem Interview begonnen. Ich wurde zuerst auf einen Kaffee eingeladen, während ich die Dinge für das Interview vorbereitete (Interviewleitfaden, Diktiergerät,...). Wir hatten einen ruhigen Raum zur Verfügung, was die Atmosphäre sehr angenehm machte. Es gab keine Störfaktoren. Das Interview wurde am 20.02.2008 geführt und begann um ca. 12.45 und endete ca. um 13.15. Herr A war sehr engagiert und hat mir im Nachhinein erzählt, dass er sich in der Form noch keine Gedanken gemacht hat (in Bezug auf die Interviewfragen). Er hat mir dann Dinge gezeigt, die er vorher im Seminar gemacht hat. Er hat die Interviewsituation als nicht unangenehm empfunden und meinte, er hätte neue Impulse bekommen. Ich empfand die Interviewsituation ebenfalls als angenehm, obwohl ich meine Nervosität stark gespürt habe. Schließlich war es mein erstes Interview. Er meinte, dass er das Interviewtranskript nicht unbedingt zum Nachlesen bräuchte, aber ich kann mich jederzeit melden, falls Unklarheiten auftreten. Er hat mir seine Visitenkarte gegeben.

Der Name der Behindertenorganisation wurde durch das Synonym Organisation ersetzt.

Interviewtranskript A

- 1 I.: Ok, ahm, was war Ihre Motivation, mit Menschen mit geistiger Behinderung in der Er-
2 wachsenenbildung zu arbeiten?
3 B.: Also, da gibt´s jetzt net a explizite Motivation dazua, sondern des war eigentlich, des ist
4 eigentlich durch an Zufall entstanden ähm die Organisation in Krems eh do woa von einigen
5 Mitarbeitern ähm der Werkstätte oiso behinderten Menschen ähm woa so der Wunsch oiso
6 so a bissl im Umgang mit dem Telefonieren Sicherheiten zu kriegen. Donn hom sa se an die
7 Volkshochschule gewandt und de hom gsogt: „Na jo wir kennen habn do niemanden ähm
8 explizit.
9 I: Mhm.
10 B.: Aber der Leiter der Volkshochschule könnt sie vorstellen, der mich persönlich kennt, der
11 tät mir das zutrauen.“ Und so san de eigentlich zu mir kumma und hom gsogt, ob i des
12 mochn kann.
13 I.: Mhm.
14 B.: Und damit woa praktisch des Pilotprojekt geboren, oiso des haßt der Impuls ist so gsehn
15 net von mir ausgangen, sondern is über Umwegen wer an mich herantreten.
16 I.: Aha, an sie herantreten. Und was für eine berufliche Vorqualifizierung haben Sie?
17 B.: Oiso grundsätzlich bin i kumm i aus aner gonz onderen Eckn´n. Oiso i hob grundsätzlich
18 a technische Ausbildung.
19 I.: Mhm.
20 B.: Hob donn knapp 20 Jahre ein Unternehmen geführt (.) und do hot sie so afoch heraus-
21 kristallisiert, dass mir die Arbeit mit und für Menschen afoch Spaß mocht und taugt, hob
22 donn über viele Weiterbildungsprogramme ahm hob i ma a Coachingausbildung, Trainer-
23 ausbildung äh Beraterausbildungen und seit 2000 hob i mi im dem Bereich donn als Coach
24 und Trainer selbstständig gmocht.
25 I.: Mhm. Und seit dem arbeiten Sie mit Menschen mit geistiger Behinderung?

26 B.: Na, des is praktisch erst seit vergangenem Jahr.
27 I.: Mhm. Seit einem Jahr.
28 B.: Ja .
29 I.: Und welche Kurse bieten Sie an?
30 B.: Telefonkurse und ähm und EDV.
31 I.: Mhm, und die machen Sie alle an der Vhs?
32 B.: Jo, de moch i an der Vhs, genau.
33 I.: Und wie oft sind diese? Sind die wöchentlich oder geblockt?
34 B.: Na, des ist immer nur geblockt (.) oiso des haßt, dass is net so, dass i togtäglich mit dem
35 beschäftigt bin.
36 I.: Mhm.
37 B.: Ahm, des is halt afoch, dass do Organisation intern g´schaut wird, wer kummt do in Frage
38 für a gewisses Thema und donn moch ma do so des san ähm (.). Mir gfoit die Arbeit so mit 4
39 halben Tagen oiso des is geblockt 4 halbe Tage hintereinander is ein Kurs.
40 I.: Glauben Sie, dass es sinnvoller ist, wenn man es blockt oder regelmäßig wöchentlich
41 macht?
42 B.: Ähm (.) grundsätzlich in Bezug auf das Thema glaub i, dass nur geblockt sinnvoll ist.
43 I.: Mhm.
44 B.: Oiso außerdem ist des net ein Thema glaub i, so des Telefontraining, dass ma des ir-
45 gendwie auf an längeren Zeitraum (.) mocht.
46 I.: Mhm.
47 B.: I glaub in dem Fall ist es gscheiter, man macht eine Einheit und dann lasst man es gut
48 sein (.). Wos vielleicht unter Umständen sinnvoll und wos i ma a schon überlegt hob und i
49 weiß net, ob sie die Organisation donn dafür entscheiden mog, wäre eventuell a Follow-up
50 dazu, dass man sagt: „Ok, jetzt hom´s a moi vier halbe Tage, do werden die Telefonkompe-
51 tenzen trainiert“.
52 I.: Mhm.
53 B.: Donn kennan´s Erfahrung gewinnen und irgendwann tuat ma halt donn nu mal zwa Tog
54 so a bissl feilen.
55 I.: Mhm, ich verstehe schon und wie viele Teilnehmer haben Sie in dem Kurs?
56 B.: Ähm (..) i (.) irgendwie hom ma entschlossen, dass sechs gut sind. Also net mehr als
57 sechs. Des oiso mit dem kumm i wirklich guat zrecht. Mit sechs Teilnehmer lasst sich das
58 guat mochn.
59 I.: Und ist der Kurs integrativ geführt oder ist das nur für Menschen mit geistiger Behinde-
60 rung?
61 B.: Des ist explizit ist nur der Kurs für Menschen mit geistiger Behinderung ahm i kann ma do
62 sog i amoi a Integration sog i mo mit jemanden aus dem normalen Berufsleben sehr schwer
63 vorstellen, weil die Menschen gonz wo anders stehen als jemand der im Beruf steht und ein
64 Telefontraining wü also die Anforderungen sind andere und des lasst sie sog jetzt a moi net
65 wirklich meines sehr achtens nach nicht miteinander kombinieren. (.) Wo i mir a Integration
66 vorstellen könnte und das haben wir a scho überlegt als Projekt, dass ma zum Beispü mit
67 ana Schul, mit irgendeiner Ausbildungseinrichtung, mit einer Universität ahm, dass wenn
68 jemand Interesse hot und und in den Bereich irgendwie geh will, irgendwie so vom Pädago-
69 gischen her irgendwie wos miteinbezieht. Drück i mi do verständlich aus oder net so?
70 I.: Das heißt, im Bezug auf persönliche Assistenz, dass Sie eine Unterstützung hom für die
71 Klienten oder für die Kunden?
72 B.: (..) Wie ist das eigentlich zu Stande kumma? (...) Na, i denk, na es geht net um mei Un-
73 terstützung sog i jetzt a moi so, weil i so in dem Rahmen net wirklich a Stütze brauch. Es ist
74 jemand, wenn jemand zum Beispü mit geistiger ähm mit behinderten Menschen arbeiten
75 mecht. Afoch so a Stück mit zu beobachten des mit zu erleben.
76 I.: Aha.
77 B.: In dem Sinne.
78 I.: Das heißt Sie meinen zum Hospitieren?
79 B.: Zum Hospitieren kann ma sagen, jo.
80 I.: Wie wird der Kurs eigentlich evaluiert? Haben Sie eine Kontrolle durch die Kursleitung
81 oder wird den Teilnehmern ein Fragebogen ausgeteilt?

82 B.: Na, des moch i. Die Evaluierung funktioniert a so. Irgendwann woa a Pilotprojekt i hob net
83 gwusst, wie des wird und wos. I mein i hob ma natürlich Gedanken gmocht hob die hob mit
84 den Betreuern gsprochen, mit denen die Leit arbeiten. Dort is a quasi wurde a von denen a
85 scho so a bissl des zu Papier gebracht, wos de Leit sie wünschen, wo sie Sicherheit und so
86 weiter brauchen und daraufhin hob i ma amoi so grundsätzliche Überlegungen on ongestellt
87 und irgendwonn is des amoi hot's, i hob donn irgendwie eigentlich mehr oder weniger aus
88 der Hosentoschn donn a Programm kreierte aus dem Kontakt mit den Teilnehmern, i hob ü-
89 berhaupt net gwusst kennan de schreiben, kennan's net schreiben, wie san die intellektuel-
90 len Fähigkeiten. Es woan zum Beispü a dabei, die sie sehr schwer ausdrücken kennan vom
91 Sprachlichen her und so hob i des ollererste Programm mehr oder weniger aus der Hosent-
92 oschn und aus dem Stehgreif gmocht und i muss sogn, des woa eigentlich ist guat gelungen
93 und i wurde a schon wiederholt und und es woa net so, dass i des ans zu ans wieder
94 obspiel.
95 I.: Ja.
96 B.: Sondern so, i mein des Grundkonzept steht für mi und donn geh i halt gonz individuell auf
97 die Teilnehmer ein.
98 I.: Mhm.
99 B.: Und evaluiert wird's genau bei der der Frage war'n ma eigentlich dadurch, dass i donn
100 nochher mit den Betreuern und mit da Leiterin der der ahm Ausbildungsabteilung quasi für
101 behinderte Menschen, do gibt's quasi a eigene Abteilung, mit denen moch ma a afoch a
102 Nachbesprechung do horch ma donn wos sogn die Betreuer wos hom was merkn wie wie
103 wie hom sie die Klienten verändert ähm ähm wos is aus dem ausakumma.
104 I.: Mhm, des heißt Feedback hom Sie auf jeden #(...)#
105 B.: # Es# wird a Feedback genau durch die Betreuer, die Ausbildungsleiterin.
106 I.: Mhm (.) und jetzt noch eine Frage zur Institution und zwar mit welchem Interesse werden
107 eigentlich die Kurse angeboten an der Vhs, also warum?
108 B.: Also warum gerade an der Vhs?
109 I.: Ja.
110 B.: Also (.) da (.) an der Vhs des hom afoch an Kursraum gsucht und san auf die Vhs kum-
111 ma.
112 I.: Mhm.
113 B.: Also es is eher so, dass es an Ort gibt der halt die Infrastruktur für an Kurs bietet.
114 I.: Und die Vhs hat sich eigentlich gleich bereit erklärt?
115 B.: Die Vhs hat sich gleich bereit erklärt und i, i, i mein, ich moch an der Vhs a paar ondere
116 Kurse und wir kennan uns afoch und ober von der Organisation selber aus, die hom afoch an
117 Kursraum mit der nötigen Infrastruktur gsucht.
118 I.: Mhm. Aber do kummt der Integrationsgedanke schon a mitrein?
119 B.: Inwiefern?
120 I.: Hm, wenn man einen allgemeinen also allgemeine Institution hat, wo donn Kurse für be-
121 hinderte Menschen stattfinden, sind sie integriert in die allgemeine #Erwachsenenbildung#.
122 B.: #Jo genau# eigentlich, genau genau. Eigentlich woa des donn der Wunsch erinnere i mi,
123 der Ausbildungsleiterin, dass die Klienten gonz gezielt irgendwo hingegangen und an Kurs
124 besuchen wie unter Anführungsstrichen normale Leit a.
125 I.: Mhm.
126 B.: Jo, des is der Integrationsgedanke is ana genau. Weil es wäre auch die Möglichkeit
127 bestonden, dass i irgendwo in an Pfarrsaal oder so, der is in der Nähe net und donn homs
128 gsogt na wir mechtn gern, dass sie quasi wie olle andern afoch a (..) ok donn geht ma auf die
129 Volkshochschul und besuchen einen Kurs.
130 I.: Genau ja. Und dann noch eine Frage: Wie san Sie eigentlich auf Ihr Kursthema gestoßen?
131 Eben durch die Caritas oder?
132 B.: Jo, des woa eben echt Zufall.
133 I.: Und besuchen Sie Fortbildungen in dem Fach, das Sie unterrichten?
134 B.: Hm, i besuch sehr vü Fortbildungen, oba jetzt net spezifisch auf behinderte Menschen
135 und spezifisch auf weiß i net auf irgendwelche inhaltliche Themen, sondern eher so im per-
136 sönlichen Bereich.

137 I.: Und wenn sie einen Kurs für Menschen mit geistiger Behinderung vorbereiten, auf was
138 achten Sie da ganz besonders? Sie haben da vorher schon a bissl was angesprochn, dass
139 Sie teilnehmerorientiert arbeiten und auf die Wünsche eingehen.

140 B.: Ach, meine Güte auf was achte ich besonders? (...) Also auf was i ganz besonders achte
141 is afoch die Beziehung, die i zu den Leitn hob, des des des is afoch letztendlich über den
142 Erfolg oder nicht Erfolg maßgeblich entscheidet. Entweder i kann a Beziehung aufbauen i
143 sog jetzt a moi i muass ma net wahnsinnig vü vorbereiten, nachdem i des Pilotprojekt hob,
144 brauch i vom Inhaltlichen afoch des san so Standarddinge für mi des do brauch i mi net vor-
145 bereitn. Ahm und diese Fähigkeiten, die i sog amoi do brauch is a net san net irgendwas was
146 i ma do vorbereitn kann, sondern es geht, dass i ma mit den Leitn mit den Leitn afoch a Be-
147 ziehung aufbau, dass i mit ihnen in Kontakt geh, dass i sie wahrnimmt in ihrer in der jeweili-
148 gen Befindlichkeit wahrnimmt, dass is wahrnimmt jo was braucht der, wie wo hot er seine
149 Stärken wie wie ist der Zugang, jo.

150 I.: Mhm.

151 B.: Jo i sog i hob zum Beispü im bei dem letzten Kurs woa a Teilnehmerin dabei, die hot sie
152 wie gsogt, scho des woa, die die hot sie ganz schwer beim Sprechen tan, hot woa schwierig
153 zum Verstehn mit der is des nur über die emotionale Schiene glaufen. I mein de woa wirklich
154 net a vom Intellektuellen her so, dass sie mocht erstens jetzt sog i des zweitens sog i des,
155 drittens donn des, sondern de de woa afoch nur über des Gefühl erreichbar. Jo, des woa de
156 de de nur über die Emotion. Sie hot unglaublich also wir hom donn a gmalt und do hot sie (.)
157 an unglaublich kreativen Zugang über über bildnerisches Gestalten, sog i jetzt a moi so und
158 donn hob i halt sie in dem, also in dem, wenn i der sog erstens, zweitens, drittens donn kann
159 ma des vergessn. Also das heißt, mein mein Ding is es, ganz ganz spezifisch zu schau,
160 was der einzelne Teilnehmer oder die einzelne Teilnehmerin für an Zugang hat und donn
161 quasi halt des so irgendwie donn halt do bleibt ma donn nix onderes über, als dass i des
162 donn wirklich irgendwie aus der Hosentoschn mir kreier im Kurs. Jeder Kurs is eigentlich im
163 Grunde gnommen komplett neu.

164 I.: Mhm. Und welche Lehrziele haben Sie denn in Ihren Kursen? So generelle die Sie sich
165 stecken?

166 B.: (.) Na ja, also die die Ziele von mir oder von der zum Beispü jetzt in dem Fall von der Or-
167 ganisation vom vom Auftraggeber?

168 I.: Hm, von beiden.

169 B.: Von beiden (.) ah (..) oiso vom Auftraggeber her is es so, dass ahm (..) grundsätzlich die
170 Leit afoch in der Loge sei solln, selbstständig a Telefonat zu führen irgendwo an zu rufn, und
171 dass sie a in der Werkstätte zum Beispü des Telefon obhebn und donn an Betreuer holn
172 oder verbindn also ganz afoche Dinge eigentlich (.) ahm (..) und donn gib'ts nu a zweite An-
173 forderung, des haßt es gibt dort so was wie Werkstättvertreter und de miassn donn des is
174 so was wie unter Führungszeichen der der Betriebsrot der Klienten und de miassn donn
175 halt, wonn irgenda Veranstaltung oder so was is (.)

176 I.: Mhm.

177 B.: Donn miassn de halt donn irgendwann onrufn und irgendwas ausrichtn und irgendwas
178 vereinbarn. Oba a auf an sehr afochn Niveau. Des is a moi grundsätzlich des Ziel ahm i mein
179 mei Ziel (.) wie formulier i des? (..) Also mir geht's net darum, dass i sie irgendwie trainier in
180 in indem sie sie noch dem Kurs irgendwas besser kennan des des is für mi eigentlich der
181 Nebeneffekt. I denk ma es geht ma vü mehr afoch, dass der Mensch in seiner Persönlichkeit
182 gestärkt wird, (..) dass a a gewisse praktische Dinge erlernen de was ihnen helfen im Le-
183 ben (...) ahm des hob i ma eigentlich nu gor net überlegt, was Sie mi do jetzt frogn.

184 I.: (leises lächeln)

185 B.: (...) ahm i mein des is jetzt ahm für mi, für mi für mi is jetzt ahm (.) für mi is a moi wichtig,
186 dass den Menschen noch dem Kurs besser geht wie vorher in welcher Richtung und in we-
187 cherer Art und Weise ist ma in dem Kurs sog i amoi auf a gewisse Art und Weise net wirklich
188 so wahnsinnig wichtig, wei i wonn i amoi sogat des is a Telefonkurs und do is a Teilnehmer
189 dabei der afoch vom Intellektuellen her sie ganz ganz schwer tuat, i mein was soi i ma do für
190 a Ziel setzen, jo.

191 I.: Jo

192 B.: Mia ist wichtig, dass den Leitn nochher besser geht wie vorher, damit´s was hom, damit´s
193 irgendwie so was wie an nächstn persönlichen Schritt entwickeln.
194 I.: Mhm.
195 B.: Jo, oiso scho, dass a a zumindest a a Entwicklung in Sta in Gang kummt.
196 I.: I versteh ja.
197 B.: Ja?
198 I.: Und wenn Sie diese Lehrziele also diese Lehrziele versuchen zu erreichen, die von der
199 Organisation zum Beispiel gsteckt sind, wie gehen Sie da vor? Welche Methode wenden Sie
200 da an? Ist das Einzelarbeit oder Gruppenarbeit, oder?
201 B.: Alles. Wos do is wos i merk is, dass ahm die Leit kennan nix selbstständig mochn des
202 haßt, dasst sogst quasi mochts a Gruppn setzt eich hin, orbats irgendwos aus des geht net.
203 Oder setzts eich zu zweit zsamm und mochts a Gesprächsführung. Es braucht imma mi.
204 Oiso des gonze lebt wie i eingangs gsogt hob über die Beziehung die i mit den Leit aufbaut
205 hob. Die trogt des. Is die Beziehung a guate, gelingt des gonz easy und leicht (.) und (.) ahm
206 so moch ma Gruppnarbeiten, aber do bin i bin i dabei wir mochn Einzelübungen, oba do bin i
207 dabei ja, wir machen Rollenspiele, oba des moch i imma mit an und nie die Teilnehmer un-
208 tereinander. Oiso des haßt wir mochn zum Beispü ahm wos i a vü miteina nimm, des ist mit
209 Symbole und mit Malen jo ahm, wos i a probiert hob heite, des woa zum Beispü des san so
210 mentale Phantasieisen auf des springans a recht gut an hob i gmerkt. Ahm und i seh des
211 gonze oiso eher sehr interaktiv, i stö mi net hi und moch an Vortrog, sondern i gib ena an
212 klanen Impuls und donn kummt wos zruck. Es braucht immer des des hin´n her.
213 I.: Mhm. Und wie sehen Sie dann Ihre Rolle während des Kurses? Wie sehen Sie die Teil-
214 nehmer? Wie haben Sie den Eindruck, dass Sie gesehn werden?
215 B.: (.) Ahm, meine Rolle in Bezug auf die Teilnehmer?
216 I.: Genau, ja.
217 B.: Wie seh i des? (..) Ahm (...) na ja, oiso i für mi mei Selbstverständnis is des betrifft jetzt
218 net nur den Kurs, des betrifft uns zwa des betrifft eigentlich olle Begegnungen, die i im Leben
219 hob, i seh mi immer in gleicher Augenhöhe. Oiso i seh mi nie irgendwie ahm (.) heit hot ir-
220 gendwer von den Kursteilnehmern Lehrer-Schüler-Verhältnis also i für mi angedeutet im
221 Spaß i für mi sehs net so. I seh mi afoch auf gleicher Augenhöhe.
222 I.: Mhm. Also achten Sie da eigentlich auf spezielle Umgangsformen, damit dieses gleichbe-
223 rechtigte Miteinander rüber kommt?
224 B.: Jo, i nimm´s afoch ernst (.). Oiso i geh gonz gonz also für mi is do im Grunde ka Unter-
225 schied, ob i mit geistig behinderten Menschen oder mit Erwachsenen arbeite also im Prinzip
226 is do ka Unterschied. I mein, dass mi des monchmol doch intellektuell weniger herausfordert,
227 wie wenn i mit einer Gruppn arbeite, die afoch weiß i net, i sog jetzt amoi, wo´s wirklich afoch
228 vü um Input geht, um Wissen ahm jo des is scho, oba im Grunde gnommen is für mi prinzi-
229 piell ka Unterschied.
230 I.: Mhm.
231 B.: Oiso des haßt, i nimm jeden genau so ernst ahm in ihren Anliegen in dem wos sie sogn,
232 in dem wos ihnen wichtig is ahm und geh net anders as mit unter Anführungszeichen mit
233 normalen Menschen um.
234 I.: Mhm.
235 B.: Oiso i betrachte des ois vollwertigen Mensch und denk, dass des Gfühl a uma kummt.
236 I.: Und sprechen Sie die Teilnehmer dann mit „Sie“ an oder is da das „Du“?
237 B.: Also i sprech olle Menschen mit „Sie“ an: Ausländer, Randgruppen, oba i biet jeden ei-
238 gentlich immer des „Du“ an, weil i ma mit „Du“ afoch leichter tua und mia des in dieser Hin-
239 sicht die Kommunikation erleichtert. Und wonn i mit Führungskräften arbeite, red i de genau-
240 so mit „Sie“ on, biet eana des „Du“ on. Oiso des is.
241 I.: Nein, das is nur weil in der Literatur oft steht, dass Menschen mit geistiger Behinderung
242 mit dem „Sie“ oft nicht umgehen können, weil sie es nicht gewohnt sind.
243 B.: Können Sie nicht umgehen?
244 I.: Ja, weil sie oft mit „Du“ angeredet werden.
245 B.: Ja, oba wos i mitkrieg is des aso, oiso mit den Menschen mit de i arbeit, de kumman, den
246 kumman ahm san eben ah faktisch im Rahmen der Organisation in aner Werkstätte und do
247 wean de Leit olle mit Sie angesprochen. Grundsätzlich, oiso des wäre nix wos net vertraut

248 wäre. (.) Oiso, wonn i irgendwo was i net irgendwo in an Dorf oder irgendana Siedlung ir-
249 gendwo a behinderter Mensch der so a bissl so abfällig und mit „Du“ halt, mog des durchaus
250 vielleicht sei, oba de sans gwohnt, dass sie ahm mit „Sie“ ongespröchen werdn, wei wonn
251 ma dort eini kummt, donn grias i. Wenn i den net kenn und des is a erwachsener Mensch
252 den sprich i afoch mit „Sie“ on.
253 I.: Mhm und noch eine andere Froge, und zwar wenn Sie einen Kurs mochn, müssen da ei-
254 gene Interessen in den Hintergrund gstellt werden, damit die Teilnehmer einen befriedigen-
255 den Kurs absolvieren kennan, weil ja jeder andere Erfahrungen hot, Vorerfahrungen hot?
256 B.: Was heißt das jetzt? Können’s ma da ein Beispiel nennen? Was heißt eigene Interes-
257 sen?
258 I.: I mein, Sie haben sich vorher ein Lehrziel überlegt, das wollen Sie erreichen bis zum Ende
259 des Tages, aber es geht nicht aufgrund dessen, weil die Teilnehmer andere Wünsche ha-
260 ben.
261 B.: Mhm. Also i geh grundsätzlich auf die Wünsche der Teilnehmer ein.
262 I.: Das heißt, sie nehman sich da zrück?
263 B.: Ja, absolut. Des wär de facto sinnlos, wos durch zu box’n. Oiso mein Ding, i mein, i mein
264 oiso i schau, oiso i achte immer unter Anführungszeichen auf die Gruppenenergie. I schau
265 immer, des is des is des is für mi der Maßstab aller Dinge. Wie schaut’s afoch, des kann i
266 jetzt net wirklich so erklärn, oba des is, i mein die äußeren Zeichen wärn jetzt so Müdigkeit,
267 Desinteresse, donn weiß i, die Energie fällt ab. Donn brauchts von mir irgendwie wieder wos,
268 jo und ahm ahm aus dem heraus reagier i und donn sogn ma net reagier i, sondern agier i.
269 Do schau i donn immer und donn fällt ma wos ein und meistens passts.
270 I.: Das heißt, Sie reflektieren permanent?
271 B.: Jo, das tu i. Das tu i, tu i gonz stork. Oiso des erleb i bei mir gonz vü, dass i ahm des is
272 oft gonz eigenortig, des is wie gsogt, bei jedem Seminar, dass i während i sprich während i
273 mit den Teilnehmern arbeit, is des immer, wie wenn i mi selber beobachtn tät. Das haßt, i
274 hob monchmol wirklich des Gefühl i bin do oben auf der Deckn befestigt und i schau ma sel-
275 ber zua und des weiß i und des weiß i, dass i durch des irrsinnig vü mitkriag. Des haßt, i kri-
276 ag kriag gonz vü mit wos in der Gruppn läuft wos wos so so vielleicht nonverbal Stim-
277 mungen und dergleichen des is ma scho paar mal aufgfallen.
278 I.: Mhm. Dann wollte ich noch fragen, ob es im Rahmen des Kurses möglich ist, dass man
279 eigene Meinungen zu Themen die Behinderung spezifisch betreffen, ob dies möglich ist im
280 Kurs zu behandeln, wie zum Beispiel ihre eigene Einstellung zum Thema Diskriminierung von
281 behinderten Menschen.
282 B.: Das hab i jetzt net verstanden, dass i das einbringe?
283 I.: Ja, genau, ihre eigene Meinung einbringen, oder ob das von den Teilnehmern gewünscht
284 wird?
285 B.: Oiso, i hob net den den Zwang, dass i grundsätzlich meine Meinung einbringen muass.
286 Oiso do schau i eher auf die Teilnehmer, wenn des von an Impuls heraus für guat erachte,
287 dass den Teilnehmern was hüft, dann würd i a eigene Meinung einbringen. Wonn i des Gefühl
288 hob, oiso i muass mi net irgendwie mit meiner eigenen Meinung profillieren. Ahm i muass a
289 niemanden irgendwie, i muass net die Welt verbessern. Oiso i hob net den Zwong irgendwie
290 so mi do einzbringen, außer es dient dem Interesse des Kurses und der Entwicklung der
291 Teilnehmer, donn mogs scho sein. I mein i sog jetzt a moi, wos wos hot des für an Sinn wos
292 hot des für an Sinn wonn i a Meinung zu irgendwos einbring, zu irgendan Thema und des
293 hüft kein wos. Die Teilnehmer kumman mit aner gewissen Obsicht do her, wannst dem dient,
294 jo, wonn net hob i ka Problem des net z’tun.
295 I.: Und jetzt noch eine spezielle Frage: Haben Sie eigentlich die Möglichkeit, dass Sie eine
296 professionelle Unterstützung in Anspruch nehmen, weil es eben wahrscheinlich auch nicht
297 immer leicht ist, wie zum Beispiel Supervision?
298 B.: (..) Na ja, also grundsätzlich is es in der Arbeit in den Rahmen is der Organisation
299 wurscht, was i mach. Oiso, ob i Supervision nimm oder net ahm i tua des grundsätzlich. Oiso
300 des haßt net jetzt Supervision so die klassische Supervision, weil i des für net sehr zielfüh-
301 rend erachte, ahm i tua scho meine Themen reflektieren und des betrifft hot donn olle olle
302 durchaus a moi Kurs Kurs olle Kurse oder des is jetzt net spezifisch an der Arbeit mit Behin-

303 derten festgmocht, sondern des tua i grundsätzlich, dass i ma in gewissen Einheiten afoch
304 persönlich die Dinge anschau.
305 I. Mhm.
306 B.: Und donn sans natürlich net nur die beruflichen Dinge allein, des is oiso i bin ahm i bin
307 als Mensch kann i mi, i kann also als Mensch kann i in verschiedenen Bereichen tätig sei,
308 oba irgendwo rinnt des wieda zsamm net und für des nimm i ma Unterstützung.
309 I.: Mhm. Eine Abschlussfrage an Sie: Was sind ihrer Meinung nach wichtige Kompetenzen,
310 die ein Erwachsenenbildner mitbringen sollte, um Menschen mit geistiger Behinderung zu
311 unterrichten?
312 B.: Ahm, i denk ma, dass es gonz wichtig is, afoch sie in den Teilnehmer hineinfühlen zu
313 können ahm (..) i denk ma, dass es gonz wichtig is, so so der individuellen Zugang, dass
314 dass es net darum geht ahm ahmh irgendwie a Progam durchzuziehen, sondern dass dass
315 a wichtig is, dass das Wohl des Teilnehmers afoch im Vordergrund steht. Natürlich gibt's an
316 gewissen Kontext net, i sog jetzt, wonn i a Führungskräfte-seminar hob, kann i net weiß i net,
317 Mandala malen mit de Leit ja, ahm es gibt immer an bestimmten Kontext, aber im Rahmen
318 dieses Kontexts brauchts afoch diesen spezifischen Zugang. Ahm (..) i i i erlebs in den Ma-
319 ßen, indem de de die Beziehungsfähigkeit und a a Stückl so des eigene zruckstellen kenna,
320 jo.
321 I.: Mhm.
322 B.: Des glaub i, is a wesentlicher Punkt, i mein heit zum Beispü, i mein heit hom's mi un-
323 glaublich gnervt jo. Des haßt, oiso wos mia auffällt bei behinderten Menschen, de frogn die
324 permanent. Oiso es gibt net a Sekundn (..) oiso es geht durch jo. Und do redn oft natürlich oft
325 mehr und des is wos, wos ma monchmal, ok donn is halt a so mit dem muass i umgeh kenna
326 jo, des haßt mei Befindlichkeit muass i scho in der Lage sei, dass i zur Seitn stelln kann und
327 wirklich mit der Aufmerksamkeit zu de Leit geh kenna.
328 I: Haben Sie irgendwelche Wünsche was Sie in Zukunft was ändern in Bezug auf den Kurs
329 oder in Bezug auf die Teilnehmer oder haben's so einen Blick in die Zukunft?
330 B.: Ahm (..) na eigentlich net. Oiso i bin do sehr offen und ahm (..) do hob i net wirklich a Ab-
331 sicht. Verändern tuat es sich ohnehin. Ahm im Moment läufts ist die Dynamik a recht a guate
332 und es lauft für mi und so grundsätzlich in a positive Richtung und i loss die Dinge auf mi
333 zukumma. Oiso do hob i net wirklich so a Absicht dazua.
334 I.: Danke! Haben Sie noch Themen, welche ich vielleicht vergessen habe zu fragen, die Sie
335 noch für wichtig empfinden, ist für Sie noch was offen?
336 B.: Na, i weiß im Moment grad nix mehr (stummes lächeln).
337 I.: Ok, dann sag i danke! (leises lächeln)
338 B.: Guat, gerne! (lachen)

Interviewprotokoll B

Die befragte Person konnte ich schon vorher im Rahmen einer Präsentation kennenlernen, d.h. wir waren uns nicht völlig unbekannt. Zustande gekommen ist der Kontakt durch Frau Mag^a. Diesenreiter, die mir viele wichtige Adressen zur Verfügung stellte. Wie bei allen befragten Personen habe ich zuerst E-Mailkontakt aufgenommen und dann persönlich angerufen, um einen Termin zu vereinbaren.

Das Interview fand am Arbeitsplatz in St.Pölten statt. Es begann um 13.44 und endete um ca. 15.15. Geführt wurde es am 27.02.08. Die befragte Person war sehr freundlich, hat mir gleich einen Kaffee angeboten und hat mir nach dem Interview auch einen Kurs angeboten, den ich leiten könnte, wenn ich wollte. Sie wirkte sehr engagiert und offen. Im Laufe des Interviews hat es sich nicht ergeben nach der beruflichen Vorqualifizierung zu fragen. Frau B erzählte nach dem Interview, dass sie zuerst in der kirchlichen Jugendarbeit eine Ausbildung absolviert und sich dann in der Behindertenarbeit weitergebildet hat. Sie hat sich sehr bedankt und möchte das Interviewtranskript erhalten. Für den Namen der Behindertenorganisation wurde als Synonym der Begriff Behindertenorganisation bzw. Organisation verwendet.

Interviewtranskript B

- 1 I.: Was war ihre Motivation, mit Menschen mit geistiger Behinderung in der Erwachsenenbildung zu arbeiten?
- 2
- 3 B.: I bin seit 26 Jahr in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung tätig und ahm die
- 4 Motivation der Organisation St. Pölten is (.) a im Zusammenhong mit unsram Konzept zu
- 5 sehn, wo wir 2000 in etwa festgelegt hom, die Lebensbereiche zu trennen. Des haßt, Arbeit
- 6 extra zu sehen und Wohnen extra zu sehen und do is a dazukumma, dass ma Freizeit ois
- 7 extra Lebensbereich sieht und
- 8 >Telefon läutet<
- 9 B.: Entschuldigung >kurzes Gespräch (max. 1 min.)<
- 10 B.: Jetzt weiß i net, wo i woa. Die Trennung der Lebensbereiche Arbeit, ahm Wohnen, Frei-
- 11 zeit, Bildung des oiso in der Arbeit für Menschen mit Behinderungen in der Organisation St.
- 12 Pölten getrennt wurde und a extra beschrieben wurde, was oiso a Aufgaben sein kennan.
- 13 Und seit 2004 is oiso der Bereich ahm Freizeit und Bildung zu meinem Hauptbereich gewor-
- 14 den und Bildung ahm (.). Seit dem Zeitpunkt beschäftige ich mich mit Bildung für Menschen
- 15 mit Behinderungen und wir hom a jetzt scho einige Erfahrungen gmocht, was a Angebote für
- 16 Menschen mit Behinderungen anbelangt.
- 17 I.: Mhm. Und welche Kurse hom Sie angeboten?
- 18 B.: Ahm (räuspert sich) (.). A großes Projekt woa und is nach wie vor Schulung der
- 19 Werkstattvertreterinnen ahm. In den Werkstätten hom die behinderten Mitarbeiterinnen und
- 20 Mitarbeiter die Gelegenheit ihre Werkstattvertretung zu wählen. Des is, des is des demokra-
- 21 tisches System, wo sie ihre Vertreterinnen und Vertreter a nominiert san für zwa bezie-
- 22 hungsweise jetzt für drei Jahre für die Gruppe zu sprechen und de hom oiso a Befugnisse
- 23 (räuspert sich) mit dem ahm ahm Bereichsleiter der Organisation zu sprechen und ihre Prob-
- 24 leme und Fragen vorzutragen ahm und diese Werkstattvertretungen müssen auch geschult
- 25 werden.
- 26 I.: Mhm.
- 27 B.: Oiso so andere vertreten is net was was Leichtes, des foit a Menschen ohne Behinde-
- 28 rungen net gonz leicht und dafür brauchts Kompetenzen, dies zu erwerben gibt und ahm des
- 29 is oiso ein ein (räuspert sich). Die Schulung der Werkstattvertreterinnen is oiso scho a jetztn
- 30 zwei Perioden durchgeführt mit ihren Assistentinnen ahm donn bieten wir oiso Kurse on und
- 31 und Schulungen, die im persönlichkeitsbildenden Bereich san, donn bieten wir ahm a so
- 32 Themen on, die a mit der Arbeit zu haben.
- 33 I.: Mhm.
- 34 B.: Was für eine Haltung es braucht bei der Arbeit ahm, welche Dinge wichtig san, damit i a
- 35 gsund bleib und (räuspert sich) und jetzt grad laufend ist also a großes Projekt „Ich fühl mich
- 36 wohl“ Gesundheitsförderung für Menschen mit Behinderungen.
- 37 I.: Mhm.
- 38 B.: Des jetzt seit September des letzten Jahres lauft und ahm 2009 endet, wo so ein Teil
- 39 ahm als Seminare und Workshops zu einzelnen Themen aufgebaut ist.
- 40 I.: Mhm, des heißt, die san teilweise geblockt und teilweise wöchtentlich regelmäßig?
- 41 B.: Mhm. Ahm geblockt kann a sein (.), es san ein bis viertägige Angebote. Des kann i
- 42 durchwegs sogn, ein bis viertägige Angebote, die sie jeweils mit einem Thema befassen.
- 43 I.: Mhm.
- 44 B.: Des Anzeige, die Werkstattvertreterenschulungen, (.) die san ahm die san drei beziehungs-
- 45 weise vier einzelne Tage gewesen, die oba mit an Obstond von zwa oder drei Monat Zwi-
- 46 schenzeit abgehalten worden san.
- 47 I.: Also doch regelmäßig kann man sagen.
- 48 B.: Regelmäßig, oba klor begrenzt. Oiso noch vier vier Modulen is de Ausbildung abge-
- 49 schlossen.
- 50 I.: I versteh schon ja. Und wie viele Teilnehmer san in dem Kurs?
- 51 B.: Bei dem Werkstattvertreterinnen do san ma zwa ahm Referentinnen und do hom zwi-
- 52 schen 12 bis maximal zwischen 10 und 14 Teilnehmerinnen.
- 53 I.: Mhm. Und bei dem Werkstattvertreterinnenkurs können nur Menschen, die bei der Orga-
- 54 nisation orbeiten

55 B.: Mhm.

56 I.: teilnehmen und bei dem „Ich fühl mich wohl“ Projekt olle donn?

57 B.: Na, es kennan oiso bei den Werkstattvertreterinnenschulungen kennan nur die teilneh-

58 men, die gewählte, demokratisch gewählte Werkstattvertreterinnen.

59 I.: Mhm.

60 B.: Und bei den ondern Ongeboten sowohl Persönlichkeitsbildung kennan olle, es nehmen,

61 es können alle teilnehmen, die in irgendaner Form mit uns in Verbindung san. Oiso für de is

62 es gonz klor, oiso de ahm ahm, die in aner Werkstott orbeiten, in irgenander Form der

63 Wohnbetreuung in Onspruch nehman, des san unsere ahm ersten Ansprechpersonen. Da-

64 von haben wir aber eh 650 und des is eh relativ vü und es san die Kurse quasi aus gut be-

65 sucht und ahm wir hom bis jetzt nicht die Gelegenheit genützt, auch von anderen Trägern

66 jemanden einzuladen dazu.

67 I.: Mhm.

68 B.: Und darf man fragen, warum? Also warum das noch nicht zu Stande gekommen ist?

69 I.: Weil wir die Plätze mit unseren eigenen Leitn füllen kennan. Wir müssten eigentlich noch

70 vü vü mehr anbieten, damit man sogt, ok es wird a bissl lockerer und es bleibt jetzt wos über

71 und ahm des Schwierige is natürlich a dabei, dass oiso, dass dass de de ahm (..), dass wir

72 unsere Einrichtungen in halb Niederösterreich verstreut haben. Des haßt, wir san in den Be-

73 zirkshauptstädten ahm (.) und von St. Pölten noch Zwettl fohrt ma net so leicht.

74 I.: Genau. Jo.

75 B.: Es wird zwa umgekehrt a gmocht und dort, wo wir unsere Einrichtungen hom, do san in

76 der Regel keine anderen Anbieter.

77 I.: Mhm. Ich versteh schon.

78 B.: Oiso (.) die Lebenshilfe is donn im Westen vom Mostviertel und wir san im Osten vom

79 Mostviertel und in St. Pölten direkt hom wir von der Organisation St. Pölten gor nix für Men-

80 schen mit geistiger Behinderung. Do is oiso a eigener Träger, ahm.

81 I.: Mhm. Und die Kurse werden wo angeboten? In den Institution selbst, oder?

82 B.: Do san ma, do versuach ma möglichst ahm (.) ahm Örtlichkeiten zu finden, die für die

83 Erwachsenenbildung geeignet san. Wir (.) ahm St. Pölten hot do sehr wohl (.) do is des Hip-

84 polythaus unser bevorzugter Ort ahm (räuspert sich), wir hom in der Mehrheit Örtlichkeiten,

85 die außerhalb unserer Einrichtungen liegen. Innerhalb unserer Einrichtungen geht's donn,

86 wenn eigene Räumlichkeiten dafür vorgesehn san. Oiso in Zwettl in der Propstei und in

87 Mank kann i mi jetzt erinnern, des is oiso konkret, dass ahm ahm do Räume gibt, die für soi-

88 che Extragschichten zur Verfügung stehgan.

89 I.: Mhm.

90 B.: Und de kannan ma donn nützn. Oba es muass net irgenda Gruppnraum ausgräumt wer-

91 den, damit ma des mochn kann. Des is in der Regel (.) wollen wir das nicht so handhaben.

92 Oiso des is quasi a Kriterium scho (räuspert sich), die Räumlichkeit der Erwachsenenbildung

93 entsprechend angelegt sein, oiso do mit den Referentinnen und der Umgang mit.

94 I.: Des haßt, es könnt rein theoretisch auch eine Volkshochschule sein, wo #Menschen#

95 B.: #war´s auch schon#.

96 I.: mit Behinderung genauso sind, oiso wo der Integrationsgedanke auch irgendwo a mit

97 reinspüt.

98 B.: Jo. Jo. Oiso wir hom a die Volkshochschulen schon als Örtlichkeiten ghobt, allerdings

99 jetzt erst letzte Woche gabs ein Telefonseminar „Wie telefoniere ich richtig?“ und des is oba

100 vom Thema her a net geeignet für Integration, weil (..) ahm (..) möglicherweise sowie wie wie

101 des ondere Onbieter a onbieten, do wärs inhaltlich gonz afoch zu hoch gegriffen.

102 I.: Mhm.

103 B.: Wo unser Klientel nimma mitkummt oder wo donn scho Onforderungen san, wos Men-

104 schen mit geistiger Behinderung nimma erfüllen kennan.

105 I.: Mhm.

106 B.: Von der Örtlichkeit her san ma sehr wohl orientiert daran, nach außen zu gehen. Wos

107 integrative Themen anbelangt, do hom ma nu net wirklich vü gmocht. I weiß, dass ahm (.)

108 Klienten von uns schon an Volkshochschulkursen teilgenommen haben, zum Beispü an A-

109 quarellkurs oder an Zeichenkurs ahm (.). Des weiß i gonz konkret, die in ana Gruppe donn

110 teilgenommen haben, der oiso net speziell für Menschen mit Behinderung ausgeschrieben
111 woa.

112 I.: Selbst wenn der Kurs speziell für geistig behinderte Menschen ist, der an einer Vhs zum
113 Beispü durchgeführt wird, dann is es ja auch schon integrativ, weil ja nicht behinderte unter
114 Anführungszeichen ja #auch#.

115 B.:#Ja, ja#. Oiso es kummt eh die Frage, es is eh die Frage, was heißt donn integrativ? Die
116 Schulung für die Werkstättenvertreterinnen zum Beispü, do nehman die Werkstattvertreter-
117 rinnen, ihre Assistentinnen, die sie selber sich auswählen aus dem Betreuerstab vor Ort,
118 ahm die nehmans mit und do san donn quasi a nicht Behinderte und Behinderte beinander in
119 der Ausbildung.

120 I.: Ja, ich versteh.

121 B.: Ahm. Ob des a scho integrativ is (.)? (lacht)

122 I.: Ja, wo fängst es an und wo hörts auf?

123 B.: Jo, jo.

124 I.: Sie haben vorhin angesprochen, dass Sie Ihre Kurse zu zweit abhalten?

125 B.: Ja. Grundsätzlich kann i des net so sogn. Es gibt auch Kurse, die einzeln angeboten
126 werden. Oiso wo ein Referent nur is, donn is die Teilnehmerinnenzahl ollerdings eindeutig
127 bei sechs, maximal sieben Teilnehmer, Teilnehmerinnen.

128 I.: Ok.

129 B.: Und wenn a Gruppe größer ist und sie des Thema eignet dafür, dann muss ma eigentlich
130 zu zweit zu zweit arbeiten, ja.

131 I.: Das ist klar, die Frage, wie Sie auf ihr Kursthema gestoßen sind: wie ist das eigentlich zu
132 Stande gekommen zum Beispiel „Ich fühl mich wohl“, das Projekt?

133 B.: Mhm, ahm (...) des is gor net so afoch. Des is jo a sehr großes Projekt ahm (.), das oiso
134 a viele Themen umfasst und im Grunde is des, weiß i net, is des a moi a Idee gwesen, wo
135 unser Direktor a moi gsogt hot, es wa schön, wonn ma für für, weiß i net, Wohlbefinden am
136 Arbeitsplatz a für Menschen mit geistiger Behinderung wos mochn kennt. Und die Idee hom
137 ma aufgegriffen und daraus is donn do a relativ umfangreiches Projekt geworden.

138 I.: Mhm.

139 B.: Mit dem Wissen, des ma oiso jetzt a scho seit 2004 zum Thema Erwachsenenbildung
140 gmocht hom. Des hom ma do versucht, a mithinein zu nehmen ahm und a die Ongebote
141 noch die Angebote in diese Richtung a a auszulegen, anzulegen.

142 I.: Mhm. Und wer nimmt aller teil bei diesem Modul?

143 B.: Mhm. (.) (räuspert sich) (.) Ahm do wird's unterschiedliche Formen gebn. Des Projekt „Ich
144 fühl mich wohl“ is eindeutig für die Menschen, die in unserer, in unseren Einrichtungen
145 Betreuung hom.

146 I.: Mhm.

147 B.: Ahm (.) und do gibts Seminausschreibungen, die oiso donn großflächiger verteilt wird,
148 des haßt, des kennt oiso donn a von Zwettl jemand teilnehmen, von Krems jemand teilneh-
149 men. Des richtet sich noch der Interessenslage und noch den Möglichkeiten der Teilnehme-
150 rinnen. Und wenn jemand der in Zwettl wohnt, an dem Thema, des in Krems angeboten wird,
151 teilnehmen will, donn wird a versucht werden, das zu ermöglichen.

152 I.: Mhm.

153 B.: Oder es wird ermöglicht, dass donn in Zwettl a ongebotn wird, dieses Thema. Des haßt,
154 es trifft Seminausschreibungen, Themenausschreibungen, die oiso donn in ollen Häusern
155 aufgehängt werden, wo donn wer sogt: „Ah des interessiert mich a, `wie kann ich Streit ver-
156 meiden`, des interessiert mi, do mecht i gern teilnehma,“ donn is der Termin, jo und donn
157 schau de noch, ob der Termin passt und ob der Ort passt und donn melden sie se an .

158 I.: Und des haßt, do san donn immer verschiedene Referenten, die donn unterrichten?

159 B.: Des san immer verschiedene genau. Oiso wo's donn a von den Referenten her Spezia-
160 listen und Spezialistinnen gibt.

161 I.: Mhm. Und was bieten Sie on?

162 B.: I biet, bin eher in der Organisation. I bin momentan grad dabei, die Moderatorinnenschu-
163 lung zu zu dem großen Bereich Ernährung zu machen. Des haßt, nach Abschluss dieser
164 Moderatorinnenschulung werde ich befähigt, a zu dem Thema was anzubieten. „Chips und
165 Salat“ zum Beispü. Ahm wir hom ollerdings bei dieser Ausbildung, bei dieser Schulung a zwa

166 Mitarbeiterinnen dabei, die dann speziell den Auftrag bekommen, mit diesem Thema dieses
167 Thema anzubieten und möglichst flächendeckend anzubieten zu arbeiten mit Klienten.
168 I.: Des heißt, sie besuchen grad a Schulung, um dann den Kurs für Menschen mit geistiger
169 Behinderung anbieten #zu können#?
170 B.: Genau, genau.
171 I.: Und die anderen Referenten, die a an dem Projekt teilnehmen, haben auch Fortbildungen?
172
173 B.: Jo jo. Oiso die Frau X, die hot oiso ihr Fachgebiet in Sport, Bewegung und hot des ahm
174 (.) den Lehrwart für mental Behinderte gmocht und ahm (.), jo hot sie a. Bietet a nebenher
175 ahm nu Gesundheitszirkel an, des is oiso ein Teil aus dem aus dem Projekt „Ich fühl mich
176 wohl“, des sie mit ahm ahm mit dem Arbeitsplatz an sich beschäftigt, wie guat is der Or-
177 beitsplotz.
178 I.: Mhm.
179 B.: Ahm, hob i an guatn Sessel, hob i a guats Liacht, passt ma der Plotz, den i hob oder hob i
180 zweng Plotz oder fehlt ma vielleicht irgendwie a Ablagesystem oder (lacht), jo?
181 I.: Jo.
182 B.: Do wird oba der Arbeitsplatz von Menschen mit Behinderungen vor Ort ongschaut. Do
183 san (.) oiso a die Werkstattvertreter und -vertreterinnen aufgerufen, das zu erfragen und zu
184 schauen ahm. So jetzt kumm i oba von an ins ondere, jetzt kumm i von der Frage, was
185 mochn die ondern Referentn zu an ondern Schwerpunktthema.
186 I.: Mhm.
187 B.: (.) Die Frage wo: „Wos mochn, welche Ausbildungen haben ähm ondere Referenten
188 und Referentinnen?“
189 I.: Mhm.
190 B.: Jo, ahm es gibt wenige ob a paar gibt's, die oiso a den Lehrgang des biv für Erwachse-
191 nenbildung für Menschen mit Behinderungen gmocht hom. Herr Z, einer davon ahm, der
192 schon einiges für uns gearbeitet hot, und der a zum Beispü des Thema „Wie kann ich Streit
193 vermeiden?“ anbietet
194 I.: Mhm.
195 B.: Und in Oberösterreich gibt's nu Zwa, die a diese Ausbildung besucht haben, do gibt's
196 zwa Referentinnen, die speziell oiso auf die Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinde-
197 rungen spezialisiert hom.
198 I.: Mhm. Und is es wichtig, dass man Wissen um die Behinderungsformen hot, weil um sich
199 individuell einstellen zu können?
200 B.: I bin ma gor net sicha, ob ma Wissen um Behinderungsformen hom muass. Do bin i ma
201 gor net sicha. I glaub, dass ma ahm einschätzen können muss, wie leicht wie guat Themen
202 verstanden werden können.
203 I.: Mhm.
204 B.: (.) Oder in welchem Umfang ma a Thema nu zerteilen muass, in kleine Schritte ahm, um
205 dann vielleicht nu an Teil von an Thema verständlich zu machen.
206 I.: Mhm.
207 B.: Des is, i glaub, dass des Wissen um kleine Schritte des Wichtigere is, ois zu wissen, wie
208 was is des Downsyndrom. I mein, es is natürlich scho wichtig a net, dass wenn i wenn i an
209 Menschen hob, der weiß i net, ahm ahm der zusätzlich blind is, welche welche Hilfsmittel
210 brauchts nu zum Erklären oder welche Unterstützungen braucht der Mensch aufgrund der
211 Blindheit ahm oder wenn jemand aufgrund seiner Behinderung net guat reden kann ahm (.),
212 oba trotzdem dann den a ernst zu nehmen und zu schauen, ahm a wenn er net guat reden
213 kann, dass er trotzdem in der Lage is, Gedanken zu fassen und sie a festzulegen. Vielleicht
214 schriftlich oder ahm wenn's jemand übersetzt oder durch an Kommunikator des sogt.
215 I.: Mhm.
216 B.: Des san scho wichtige Themen, oba über über über Behinderung on sich, tat i als zweit-
217 rangig onsehen, dass ma do wos wissen muass.
218 I.: Und wenn Sie an Kurs vorbereiten, auf wos ochten Sie da besonders?
219 B.: (..) Ahm, do gibt's zerst scho a moi (.) zu schauen, wer is die Zielgruppe und welche mög-
220 lichen Interessstinnen und Interessenten kennan do kumma und (.) ahm dann is des Thema
221 und die Inhalte des Angebotes ahm so aufzubauen, dass oiso net zu viele Inhalte einigstopft

222 werden. Oiso, dass nu Zeit bleibt a zum Wiederholen zum Üben und vielleicht weiß i net, in
223 aner ondern Form sie mit an Thema zu beschäftigen und des so zu verinnerlichen. Ahm in
224 der Vorbereitung is donn natürlich a nu wichtig, eine Anmeldeleiste zu haben.

225 I.: Mhm.

226 B.: Wo vielleicht auf ana Anmeldeleiste a nu donn sichtbar wird, ob der ane oder andere Teil-
227 nehmer a Begleitung mitkriagt. Oiso a Assistenz quasi, ob wer mitkummt zum Helfn, oder ob
228 i selber Hilfestellungen gebn muass. Ahm, oiso do tuns scho schauen, ob´s besondere In-
229 formationen gibt, die mitgeteilt werden, die als wesentlich erachtet werden. In der Vorberei-
230 tung is a nu wichtig, dass ma oiso a Örtlichkeit dawischt, die oiso gut geeignet is dafür, wo
231 oiso die Toiletten vielleicht net zweit weg san und guat zugänglich san, wo ma a wos zum
232 Trinken kriagt und vielleicht ein Obst zwischendurch anbieten kann a für die Teilnehmerinnen
233 ahm, dass vielleicht wenn´s a Tagesseminar is a Mittagessen leicht zugänglich is. Oiso es soit
234 net zu kompliziert sein, do wos zu organisieren. Und überhaupt nichts anzubieten is a net die
235 Alternative.

236 I.: Mhm.

237 B.: Bei an Tagesseminar, des passt gor net, wei donn is spätestens z´Mittog die Konzentration
238 weg. (..). In der Vorbereitung jo, in der Vorbereitung g´heart donn a nu dazu, oiso zu
239 schauen, welche Medien brauchts, oiso welche Hilfsmittel braucht ma a mit.

240 I.: Mhm.

241 B.: San sinnvoll (..).

242 I.: Und wie gestaltet man am Besten einen Kurs um die Lehrziele zu erreichen?

243 B.: Mhm.

244 I.: In Bezug auf die Methodik?

245 B.: Mhm (räuspert sich) (..). Beim Orbeiten direkt wird´s donn a sehr auf die Gruppengröße
246 on kumma und auf die Teilnehmerinnen und auf die Fähigkeiten der Teilnehmerinnen, ahm
247 wos Einzelarbeiten und Gruppenarbeiten wichtige Elemente san, ahm wo´s vielleicht a Un-
248 terstützung in der Einzelarbeit braucht durch vielleicht durch mich als Referentin ahm um a
249 Idee besser fassen zu können (..). Jo es braucht (.) a gute Darstellungen, die zum Thema
250 passen (.), de oiso donn optisch vielleicht a nu a Unterstützung für a Thema darstellen. Ahm
251 es braucht wahrscheinlich des sölber schreibm oder malen zu dem Thema.

252 I.: Des haßt, man muass sehr flexibel und individuell eigentlich auf die Teilnehmer eingehen?

253 B.: Mhm. Wei I oiso glaub, dass net der Vortrog des Wichtigste is, sondern dass die Teil-
254 nehmerinnen und Teilnehmer sölber a wos tuan und damit das Thema vertiefen.

255 I.: Mhm.

256 B.: Und damit a zeigen, dass des verstonden woarn is oder wo is wos nu net verstondn, wo
257 muass ma nu, weiß i net, wo muass ma se nu a moi widmen einen Teilbereich davon.

258 I.: Jo, jetzt kumm i nu a moi zu der Frage noch den Lehrzielen. Des haßt, jetzt ist das Lehr-
259 ziel nicht tatsächlich der Inhalt, sondern geht´s da um a Stück mehr, so wie Spaß haben?

260 B.: Mhm, ahm Spaß is wos, wos sowieso immer dabei sein sollt, meiner Meinung nach. Ahm
261 der Spaß ghört a zu ernsten Themen dazua und ahm ahm a Workshop oder a Seminar oder
262 ein Angebot, wo ma net ein Mal glacht hat, ahm mecht net sogn dass vertane Zeit is, oba i
263 glaub, dass, na des mecht i a net sogn, des is wirklich a Vermutung, dass des a net so so so
264 long in Erinnerung bleibt. Des is wirklich nur a Vermutung, des weiß i net. Für mi ghört ein
265 Mal lachen oder se se an Spaß moch afoch dazu. Vor allem a, weil weil i glaub, dass dass,
266 wenn man über was lochn kann, oiso net im Sinne von auslachen, sondern miteinander
267 lochn, a Spannung lösen kann und Barrieren zwischen Menschen auflösen kann.

268 I.: Mhm.

269 B.: Dass ma nimma Ongst hot voreinander oder Ongst davor hot, davor vielleicht net zu ge-
270 nügen oder net des Richtige zu sogn.

271 I.: Des haßt, a Lehrziel wärs a oder a Ziel in an Kurs wärs a faktisch eine soziale Schiene
272 zwischen den Teilnehmern zu # ()#?

273 B.: #Des Gonze# ahm ahm, des Gonze kann vü sei, vor allem wenn´s als Gruppe angeboten
274 wird, wens für mehrere Personen angeboten wird, oiso sechs Teilnehmerinnen oder zwölfe
275 san, donn is des a Gruppe und donn muass ma die Gruppe und des Soziale des Soziale a
276 im Mittelpunkt hom. Oiso, dass a, do konns donn a net drum gehen, dass jeder Einzelne wos
277 mitkriagt, sondern de miassn mit der Gruppe a wos tuan und des is a wos wos wos (räuspert

278 sich) ahm wir a scho sehr positiv beobachtn, dass in unseren Einrichtungen, wo de, weiß i
279 net, de 50 Kilomenter auseinander san, oder so wo donn auf an moi ahm sogn: „Wir hom
280 uns scho irgendwo gesehn oder wir woan bei aner Urlaubswochn miteinander oder wir hom
281 des Seminar ´Ich und mein Körper miteinander gmocht´ und wir hom uns scho gsehn und
282 jetzt treff ma uns wieder.“ Es werdn do irgenwie so lose Beziehungen geknüpft. Ahm monche
283 intensiver und de bleibn donn in telefonischen Kontakt oder es wird do der Aktionsradius
284 eines Menschen mit Behinderungen dadurch a erweitert.

285 I.: Mhm.

286 B.: I mech oba nu wos sogn zu den Zielen. I glaub scho, dass jedes Thema, wurscht welches
287 des is, a Zielformulierung braucht, nämlich scho bevor bevor ma des onbietet, sollte ma scho
288 im Programm se a Ziel scho überlegn. Zielformulierungen san übrigens gonz schwierig.
289 Ahm, i glaub oba ahm, dass es vielleicht deshalb so schwierig is, weil man immer zu hohe
290 Erwartungen hot. I hob do a immer, i ertapp mi a immer wieder, dass i viel zu hohe anzustre-
291 ben, bei mir selber und a bei ondere. Wahrscheinlich muass ma wirklich, weiß i net, die die
292 kleinen Schritte wagen und schauen, wos is möglich. Ziel konnst donn a nur mehr aufgrund
293 der Teilnehmerinnen verändern, weil wenn i sog, des is mein Ziel, dass olle am Schluss wis-
294 sen, dass des eine Nelke is, und dass Nelken in fünf Farben gibt und kumm aber in der in
295 der Bearbeitung net dazua, dass de olle Farb n wissen, donn wia i des Ziel net erreichen
296 kenna. Oba do muss ma aufgrund der Teilnehmerinnen des Ziel während des Angebotes
297 verändern.

298 I.: Und wie gehen´s damit um, wenn´s das Ziel verändern miassn, wos löst das in Ihnen aus
299 #()#?

300 B.: #Bei mir?# (räuspert sich) Ahm.(...), i geh do relativ gelassen scho damit um, a Ziel ver-
301 ändern zu müssn, geh I relativ gelassen um damit. I bin do oba a in a sehr gute Schule ge-
302 gangen. I hob oiso diese Werkstattvertretereschulungen mit der Frau Y machen dürfen und do
303 hom ma in vielen in vielen Schulungstagen miteinander gearbeitet und ahm do hob i so vü
304 glearnt a glearnt oiso, wie wirklich wie wichtig es is, in kleinen Einheiten Themen weiter-
305 zugeben und hob i a glearnt, oiso so net es miassn am Schluss olle über das demokratische
306 System und über ihre Rechte und Pflichten wissen. Es wird net möglich sei und wonn i mi nu
307 so onstreng, es wird net möglich sein.

308 I.: Mhm.

309 B.: Und des zu erkennen, dass ma a weniger verlangen muass, verlangen kann, oba dafür
310 donn a die Perspektive, wo brauchts Unterstützung und woher kennan die Menschen die
311 Unterstützung kriagn de se brauchn, dass sie des a ausüb n kennan ahm mit dem Wissen
312 konn i a relativ guat umgehn, ahm dass vielleicht Ziele vielleicht zu hoch gesteckte Ziele
313 nicht erreicht werden.

314 I.: Mhm.

315 B.: Der ondere Aspekt is natürlich, dass donn jemand sagen könnte: „Hey, du host schwoch
316 gearbeitet, weilst do net fertig gewornd bist damit.“ Oba es lässt mi relativ oiso unberührt

317 I.: Mhm. Oba i hear do jetzt schon raus, dass man sehr vü reflektieren muass, was san
318 Gruppenprozesse, wie gehts mir als Erwachsenenbildner damit?

319 B.: Mhm. (.) des glaub i scho a jo, weil i glaub, dass Erwachsenenbilder oft donn a dem
320 Druck ausgeliefert san, miassn des schaffn, sie müssen ein Ziel erreichen und wenn´s as
321 net erreichen, donn sans, hom se schlecht gearbeitet. Wo i net weiß, ob´s a berechtigter
322 Druck is, ob´s tatsächlich ausgeübt wird (.) Teilnehmerinnen kann natürlich a sein net, wei
323 ma eigentlich mehr erwartet und do is so wenig kumma oder ondere Dinge erwortet (..), ober
324 es wird kaum an Erwachsenenbildner geben, der immer nur zufriedene ahm ahm Kursteil-
325 nehmer hot.

326 I.: Na ja, sicher, weil es san ja alle sehr individuell, mit eigenen Bedürfnissen.

327 B.: Wobei i sogn muass, dass unser Klientel ein sehr zufriedenes ahm ahm Publikum is.

328 I.: Mhm.

329 B.: Ahm wobei i a sogn muass, jetzt nu, weils möglicherweise jetzt nu am Lernen sind, was
330 gibt's ois, was interessiert ois, wos gibt's ois wos i lernen konn und es wird jetzt quasi jedes
331 Angebot angenommen, aufsaugt wie von an an trockenen Schwamm. Ahm, wenn weiß net,
332 in 10 Jahr, wenn´s scho vielfältige Erfahrungen hom zum Thema Erwachsenenbildung wird´s
333 vielleicht a wenig anders werdn net, wei donn homs vielleicht a scho Vergleichsmöglichkei-

334 ten. Mehr Vergleichsmöglichkeiten ois jetzt ahm was gmocht hom was ihnen guat gfallen hot
335 und a vielleicht was ihnen net so guat gfallen hat und kennan donn a differenzierte Sichtwei-
336 se differenziertere Sichtweise ahm donn a obgeben.

337 I.: Es wird sich auf beiden Seiten ändern, denk i, wei die Erwachsenenbildner dann auch
338 mehr Erfahrungen hom und Erfahrungen sammeln können.

339 B.: Mhm, mhm, jo. I glaub a. I glaub des scho a.

340 I.: Weil die Erwachsenenbildung steckt ja noch in den Kinderschuhen und ist im Aufbau in-
341 begriffen. Und wenn Sie einen Kurs für Menschen mit geistiger Behinderung anbieten, wie
342 sehen Sie Ihre Rolle?

343 B.: (räuspert sich) I seh, dass ich Verantwortung übernommen habe für ein Thema ahm für
344 die vorgesehene Zeit ahm a für des, dass in der Gruppe gutes Zusammenarbeiten möglich is
345 und do hob i sicher eine Hauptverantwortung und werde de a wahrnehmen. Des haßt, ahm
346 wenn´s zu einem Streit käme zwischen zwei Teilnehmerinnen zum Beispü würd i mi scho a
347 insofern verantwortlich fühlen, ois i mir a Bild mochn mechat, ob i für a Erklärung notwendig
348 bin oder ob i wos, ob i auf irgendwos aufpassen muass, dass net irgendwos passiert, dass
349 do net jemand davo rennt, der eigentlich net orientiert ist auf der Stroßn oder, ahm ahm ahm
350 ob ma jemanden onrufrn kann, der oiso ahm und vielleicht sie kümmern kann. Ahm hoit, wo i
351 net gonz afoch sogn kann: „Wonns streitn miassts, donn bitte geht’s“.

352 I.: Jo.

353 B.: Des war net des erste, des wos ma einfällt dazua. Ahm (...) i mecht an partnerschoftli-
354 chen Umgang ollerdings bin i de, de oiso durch des Programm führt.

355 I.: Mhm.

356 B.: (..) I werd oba Rücksicht nehmen miassn drauf, wos is möglich und wie is es möglich,
357 durchs Programm zu führen (..).

358 I.: Im Hinblick auf die Kursführung übernehmen Sie die Leitung und wenn es darum geht, um
359 den zwischenmenschlichen Kontakt ist das gleichberechtigt. Seh i das so richtig?

360 B.: (.) Mhm. Gleichberechtigt zwischenmenschlicher Kontakt? (flüstert und überlegt) Ist
361 gleichberechtigt, jo.

362 I.: Also kein Schüler-Lehrer-Verhältnis?

363 B.: Na. Ahm ahm (.) jetzt muass i nu wos Wichtiges dazua sogn. Die Ansprache is ahm es is
364 üblich, dass i für mi ahm des des „Sie“ wähle, oiso wir reden uns per „Sie“ an, oiso i sprich
365 die Teilnehmerinnen per „Sie“ an sofern ma uns net scho long kennan und des „Du“ geklärt
366 hom. Ahm des is mir persönlich sehr wichtig, sie mit „Sie“ anzureden und des is umgekehrt
367 donn oft a moi anders, dass „Du“ sogn zu mir und sogn: „Du konnst eh `Du` sogn zu mir.“ A
368 passt ma a, i sog nur meistens: „I tua ma mit `Sie` leichta, weil i ma net merk, mit wem i scho
369 per `Du` bin mit wem net.“

370 I.: Mhm.

371 B.: Wird zur Kenntnis gnommen jo, und ob die Teilnehmerinnen „Du“ sogn zu mir oder net,
372 des nimm i gonz afoch a so, ahm stört mi net, wonns „Du“ sogn zu mir (lächelt).

373 I.: Jo.

374 B.: Aber i besteh, aber i besteh auf des „Sie“ und i mecht des a deswegen betonen, weils
375 oiso in der Szene Menschen mit Behinderungen, vor ollem Menschen mit geistiger Behinde-
376 rung nix übliches is. Es is es is es ist nicht Normalität, Menschen mit geistiger Behinderung
377 mit „Sie“ anzusprechen. (..). Sie sans a net gwöhnt.

378 I.: Mhm.

379 B.: Oiso i mein, in die Einrichtungen wo´s zsmm arbeiten, wo sa se täglich sehn, do red´s mit
380 „Du“ miteinander und des passt a. Und dort, wo i moi direkt gearbeitet hob, mit denen bin i a
381 immer nu per „Du“. Ahm des gegenseitige „Du“ des is ma vor 25 Jahr a scho wichtig gewe-
382 sen (lacht) ahm, und net nur von ana Seitn, so von Lehrer zu Schüler, wo´s nur einseitig is.

383 I.: Genau.

384 B.: Ahm des „Sie“ anzusprechen mocht oba a wos. I glaub, des hot mit mir wos gmocht, die
385 Menschen mit „Sie“ anzusprechen. I merk jetzt, wie i monchmoi komisch ongschaut wia,
386 wonn i in an Kaufhaus mit mit Leit, die i kenn, weils im gleichen Ort wohnen mit „Sie“ onred.
387 Ahm (.) „Grüß Gott, wie geht’s oder wos woa im Kino oder so.“ Ahm, oba es es es mocht
388 wos (.) I glaub, jetzt woa i scho ziemlich long beim „Sie“. Es reicht jetzt glaub i. Ausgonga
389 san ma von der Frage?

390 I.: Wie sehen Sie Ihre Rolle #während#?

391 B.: #Die Rolle# genau, jo jo. Oiso (.) zumindest net Lehrer-Schüler, wo des der ane der „Sie“

392 - Mensch ist und die ondern die „Du“ - Menschen san, jo.

393 I.: Mhm. Ok und beachten Sie eigentlich spezielle Umgangsformen, wenn Sie einen Kurs

394 abhalten?

395 B.: Mhm. Oiso, wenn Umgangsformen eben des san, dass a die Teilnehmerinnen und Teil-

396 nehmer gleichberechtigt san, wohl mit unterschiedlichen ahm Ausstattungen, was oiso ken-

397 nan, oba trotzdem gleichberechtigt san, und dass oiso, dass wenn ma in der Gruppe arbeitet

398 ma sie a an Regeln hoitn muass, dann ja. Oiso was halt Regeln san. Wir lassen einander

399 ausreden, wir lochn niemanden aus. Wir lochn zwar über lustige Sochn, aber wir lochn nie-

400 manden aus ahm dass ma Fragen stellen darf.

401 I.: Mhm.

402 B.: Wenn er Fragen zum Thema hot, oiso so Regeln san, die ma hoit in der Gruppe braucht

403 I.: Mhm. Gibt's eigentlich Unterschiede, wenn man mit Menschen mit Behinderung arbeitet

404 und mit Menschen ohne Behinderung? Kann ma des vergleichen miteinander?

405 B.: (.) Do kann i do kann i nur a gfühlsmäßige Antwort gebn, wei i do oiso net wirklich a be-

406 sondere Beobachtung ongestellt hob beziehungsweise hob i a net so vü Erfahrungen mit

407 Menschen mit nicht mit Menschen, die keine Behinderungen hom keine geistige Behinde-

408 rung hom. Oba i täte dazu neigen, zu sagen ahm die Typen kumman überall vor. Oiso so die

409 Typen, die gern vü reden, die Typen die sie nix sogn trauen, ahm die ahm die ma dreimal

410 auffordern muass, dass was tuan oder die donn a gleich von onderen Sochen erzählen, ois

411 wie de die Thema san.

412 I.: Mhm.

413 B.: I glaub, solche Gschichten gibt's überall, wurscht ob des jetzt Menschen mit Behinderun-

414 gen san, oder ob des weiß i net, irgendwelche Arbeitsteams san oder ahm Aquarellkurs oder

415 a Englischkurs oder.

416 I.: Mhm.

417 B.: I glaub des (), dass nur die Inhalte, der Inhalt der Unterschied, der Unterschied is. Die

418 Kritischen, na die Kritischen, de gibt's vielleicht mehr bei nicht Behinderten. Des kennt a Be-

419 obachtung sei, es gibt nur wenig ahm wenig Kritik wenig ahm wenig Kritik. Oiso wir lossn bei

420 unseren Seminaren am Schluss a immer an Rückmeldebögen ausfüllen, wie hots Seminar

421 gefallen, oiso wo des mindeste is, was drei Gsichter es gibt, die ma ankreuzen kann: a la-

422 chendes Gsicht oder a Gsicht mit an grodn Mund oder a trauriges Gsicht und des is oiso die

423 afochere Form, wo ma nicht verbal sogn kann, wie hot ma des jetzt gfallen, was do woa, und

424 ahm wo donn die die a weng was schreibm kennan, donn vielleicht genauer hinschreibn ken-

425 nan, was hot mir besonders gut gefallen und was hat mir nicht gefallen. Und es bemühen sie

426 vü bei „was hat mit besonders gefallen“ was hinzuschreiben und bei „was hat mir nicht gefal-

427 len“ do find ma nur gonz gonz wenig und es san a meistens die die lachenden Gsichter oder

428 des mitn grodn Mund, oiso in aner geringen Zahl des mit an grodn Mund ankreuzelt. Und

429 „das hat mir nicht gefallen“ is ma nu net unterkumma.

430 I.: Mhm.

431 B.: Oba wie gsogt, ahm i glaub net, dass i des transportier, dass ma des net jemand sogn

432 dürfte, dass ma des net gfallen hat. Des würd ich gerne transportieren des. I halt des a aus

433 (lacht).

434 I.: (lacht).

435 B.: Ok, () dass glaub i, dass i des a transportier, oba es kummt nu net. Vielleicht weil a wirk-

436 lich die Vergleichsmöglichkeiten nu net so guat da san.

437 I.: Mhm.

438 B.: Oder a nu so was is zum Lernen, a zu sogn, des hot ma net so guat gfallen oder vielleicht

439 kummt donn im Lauf der Zeit erst: „Des hätt ich eigentlich gern anders wollen.“ Vielleicht is

440 des a a Frage des noch was Dazulernens.

441 I.: Mhm.

442 B.: Dass ma do nu sogn kann: „Des hätt i gern anders ghobt.“

443 I.: Eine Frage dazu, das mit den Fragebögen, die Sie austeilten den Teilnehmern. Wie wird

444 der Kurs noch evaluiert?

445 B.: (räuspert sich). Ahm (.) sonst eigentlich net (.). Do verloss ma uns oiso auch auf auf
446 Rückmeldungen, die donn Betreuerinnen nu gebn und hint noche donn nu, wo ma gsogt hot:
447 „Des hot guat gfallen und des begeistert. Für den an woas besonders guat, weil“. Ahm ober
448 sonst tu ma.
449 I.: Aber Sie kriegn Feedback quasi von extern, sag i mal unter Anführungszeichen?
450 B.: Jo, jo.
451 I.: Guat.
452 B.: Genau des kriagn ma eigentlich viel (.). Solche Gschichten kriag i donn a immer zu den
453 Angeboten
454 I.: >zeigt mir Briefe der Klienten<
455 B.: wo ma Klienten und Klientinnen donn nu wos genauer aufschreibn, wie war ein Kochkurs
456 oder sunst wos (freudiges leises lächeln).
457 I.: Ja, das ist lieb (lächelt).
458 B.: Des i zwar jetzt vom Freizeitbereich, oba die Frau, die schreibt unhamlich vü und de hot a
459 scho zu Bildungssochn gschriebm.
460 I.: Mhm.
461 B.: Des gibt´s donn a nu zusätzlich.
462 I.: Das ist nett. Und im Rahmen des Kurses, ist es da möglich, dass ma über gesellschaftsre-
463 levante Themen a sei Meinung abgibt, wie zum Beispü, welche Einstellung hob i zu Diskri-
464 minierung?
465 B.: Mhm.
466 I.: Wünschen sich das die Teilnehmer, dass ma da diskutiert?
467 B.: (..) Wenn´s des Thema erlaubt scho. Die Froge is nur, wie erklär ma Diskriminierung und
468 wenn ma des guat hinkrieagt, donn kann ma über sowos reden, wenn´s zu den Themen zum
469 Thema dazupasst.
470 I.: Oba grunsätzlich finden Sie es wichtig, dass ma mit Betroffenen über so heikle Themen
471 eigentlich a redet?
472 B.: Ahm, net unbedingt. Wie gsogt, wenn i des Angebot hob „Chips und Salat“, is des net
473 zwangsläufig mit dem Thema Diskriminierung verbunden.
474 I.: Mhm.
475 B.: Wenn´s im Lauf der Arbeit, wenn des Thema aufkummt (..), donn muass ma sie mit dem
476 beschäftigen, des glaub i scho a. Ollerdings wenn´s a Person interessiert und die ondern
477 interessiert´s net, donn werd i der an Person sogn: „Und des is a onderes Thema und das
478 muass ma zu an ondern Zeitpunkt bearbeiten oder wir reden´s in der Pause donn“. Ahm (.)
479 die anderen mit dem Thema donn zwangszubeglücken, davon halt i nix. Ollerdings wenns
480 Ongebote gibt, oiso i denk do jetzt an a Tagung der Werkstattvertreterinnen, de wir gmocht
481 hom 2006 i glaub 2006 ahm wo olle Werkstattvertreter oiso 40 Werksattvertreterinnen und -
482 vertreter im Hippolythaus beinander waren und wo donn in in ana ana ahm in in Or-
483 beitsgruppn gearbeitet worden is zu Themen, welche sammeln hom´s sollen, was sie glau-
484 ben, was sie während der Werkstattvertreterperiode verändert und wos is, weiß i net besser
485 worden, wos is nu net verändert oder wos wünschn sie sie nu, wos verändern. Und do is
486 zum Beispü scho a von an Teilnehmer a kumma: „Wir wollen eigentlich nicht Klient genannt
487 werden.“
488 I.: Mhm.
489 B.: Und des is a (.) an dem Tog donn, nochdem die Gruppnarbeitn präsentiert wordn san, a
490 nu kurz diskutiert wordn, wos a wirklich Beiträge von den Teilnehmerinnen gebn hot.
491 I.: Mhm.
492 B.: Ahm, wo ma sie oba net sehr long damit beschäftigen hom kennan, wei so a Tagung hot
493 an an an Ablauf ahm und des Thema is donn weiterdiskutiert wordn und wenn´s wieder eine
494 Werkstattvertretertagung gebn wird (.), wird ma des thematisieren, oba in ana organisierten
495 Form. Oiso wie kann ma des bearbeitn, dass ma donn zu an Ergebnis kumman kann.
496 I.: Mhm. Nun aus persönlichem Interesse: was war die Alternative zum Begriff Klient?
497 B.: Des woa eben a net gonz eindeutig. Die an hom gsogt: I mechat gern Kollege oder Kolle-
498 gin genannt werden (.). A onderer hot gsogt, wir werdn Mitarbeiter gnennt.
499 I.: Mhm.

500 B.: Des kann i mi nu erinnern, des is so kopfnickend von an großen Teil so wohlwollend
501 aufgenommen wordn.

502 I.: Mhm. Na gut, und haben Sie die Möglichkeit, dass Sie interdisziplinär zusammenarbeiten
503 ondern (.) mit Psychologen zum Beispü oder

504 B.: Mhm, mhm.

505 I.: Sozialarbeitern?

506 B.: Jo, jo.(.). Wir san bei uns im Team natürlich interdisziplinär unterwegs. Unser unser ahm
507 ahm fachliches Controlling, die is Psychologin und de engagiert sie a oiso in der Weiterbil-
508 dung. Die hot oiso ahm beim beim Gesundheitsprojekt wird sie ahm Angebote zur Psycho-
509 hygiene übernehmen, wie ahm „Es stinkt mich an“ is a Thema.

510 I.: Mhm.

511 B.: Und „Heute schon gelacht?“ is ein anderes Thema, bietet sie an und wir san im regen
512 Austausch über über Themen ahm interdisziplinär san ma. Ahm, ahm () wir versuchen mög-
513 lichst vü, wir suchen net in erster Linie noch ahm ahm der beruflichen noch der Ausbildungs-
514 kompetenz, oiso a was dem Beruf anbelangt ois vü mehr noch dem, welches Wissen in der
515 Vermittlung an Menschen mit geistiger Behinderung. Des is so des erste was mi interessiert.
516 Oiso wir hom jetzt ahm ahm an tollen Trainer fürs Telefonseminar ahm ahm ghobt und der
517 hot sie oiso angeboten, der hot sowos scho oft gmocht quasi im Rahmen des Arbeits-
518 marktstservice und was weiß i, was ois und ois Trainer und Coach und und weiß i net was ois
519 und der hot gsogt, er mecht gern des Telefonseminar für uns mochn. Und do woa mir a moi
520 wichtig zu hören: „Und welche Erfahrung hom Sie mit Menschen mit Behinderungen mit
521 Menschen mit geistiger Behinderung?“

522 I.: Mhm.

523 B.: Und do hom ma uns donn long unterhalten drüber und ahm a genau diese Themen, wie
524 viel Inhalt kann ma einipockn und wonn der oiso von an normalen ahm Angebot des er, weiß
525 i net, scho 10-mal gmocht hot zu an viertägiges oder zweitägiges Telefonseminar: wie neh-
526 me ich Anrufe entgegen und wie ahm ahm wie ruaf i wo an. Ahm des kann ma net ans zu
527 ans übernehma, net. Es miassn a do die Inhalte so heruntergebrochen werden, dass Men-
528 schen mit Behinderungen des umsetzen kennan und des woa donn des Hauptthema mit
529 dem ma uns beschäftigt hom und der hot gsogt, des versteht er und er hot donn amoi so a
530 Seminar abgehalten. Wir hom donn nu a moi a Reflexion gmocht drüber und do hot er donn
531 als Profi in der Erwachsenenbildung wie er is, sowohl a erkannt: „Ja genau und i muass
532 nächstes Moi net die, die `Wie rufe ich?` an zuerst moch, sondern i muass zerst mochn, `I
533 werd ongrufn, was muass i z`t was hob i do zu tun?`“

534 I.: Mhm.

535 B.: Er hot oiso so aus aus ahm ahm aus dem Angebot heraus donn a Schlüsse gezogen, wie
536 ma was anders mochn kann und hot a des zweite Angebot gmocht und ahm ahm jo, is oiso a
537 sehr gut angenommen worden.

538 I.: Mhm. Und hom die Referenten beziehungsweise hom Sie die Möglichkeit eine professio-
539 nelle Unterstützung in Anspruch zu nehmen, wie Supervision?

540 B.: Mhm. Oiso an Referenten, den wir zahlen, oiso sei normales Honorar, der muass sie sel-
541 ber drum kümmern. Ahm (.) die ahm, wo wir in unseren Reihen Kompetenzen hom, Angebo-
542 te zu machen, wir kriegen Gelegenheiten zur Supervision, jo. Und net speziell nur auf die
543 Weiterbildung gelegt.

544 I.: Jo.

545 B.: Auf die Arbeit überhaupt.

546 I.: Ober es gibt Unterstützung?

547 B.: Oiso bei der Organisation gibt`s ahm ahm fix vorgesehen die Möglichkeit Supervision,
548 Gruppensupervision an Gruppensupervision teilzunehmen, in Einzelfällen a ois Einzelsuper-
549 vision.

550 I.: Mhm und jetzt nu a kurzen Ausblick in die Zukunft. Wollen Sie etwas ändern? Gibt`s ir-
551 gendwelche Wünsche?

552 B.: Ausbauen, ausbauen (lacht). Die oiso die Bildungsangebote erweitern natürlich. Wars a
553 schen, wenn ma, wenn ma a mehr Möglichkeiten hätt. Ma, jetzt hob i nu was Wichtiges
554 vergessen. Wir hom 2-mal, mindestens scho 2-mal, is von ana Werkstatt ein Angebot
555 gmocht wordn, wo Kinder von außen in die Werkstatt kumma san und hom an Töpferkurs

556 gmocht, wo der Referent, a gonz a guater Töpfer aus der Töpferwerkstott, unterstützt von
557 seiner Betreuerin, den Kurs gehalten hot. Des is nämlich so dieses a integratives a integrati-
558 ver Aspekt, wo der Hans, der a ausgezeichnete Töpfer is, oba hot, er kann halt net in der
559 freien Wirtschaft arbeiten, oba er is in der Werkstatt a ausgezeichnete Töpfer.

560 I.: Mhm.

561 B.: Und der is a in der Lage, dieses Wissen an andere weiterzugeben und des hot er
562 gmocht, indem er für eine kleine Gruppe Volksschulkinder mindestens scho 2-moi so an
563 Töpferkurs angeboten hot.

564 I.: Mhm. Das is spannend, wenn ma des a moi umkehrt.

565 B.: Jo. Genau, genau. Und des san natürlich a Dinge de de (.) ausbaufähig waren. Wo ma
566 miteinander was mochn kann. Ahm des Schwierige bei der Arbeit is nur a (..) ahm ahm (..) die
567 Mitleidsschiene a moi wegzukriagn. Mhm, aso so wenn ma so denkt, welches Bild so
568 vermittelt wird bei Licht ins Dunkel oder bei irgendwelchen Berichten, wo Menschen mit Be-
569 hinderungen, vor allem wenn´s um geistige Behinderung geht, wo die Darstellung oft wirklich
570 a großes Problem is und wenn ma so is, na jo so in dieser Jobbermentalität drinnen is.

571 I.: Mhm.

572 B.: De san eh so liab und jetzt tan ma halt was Guats, net. Des is des was ma, wo wir (.) a
573 anderes Bild vermitteln wolln, nämlich die Menschen miass ma ernst nehma, die Menschen
574 kennan a was. Se kennan net ois gleich guat wie andere, oba des was sie kennan, des solln
575 sie a tuan und a do dann die richtigen Partner zu finden, is oft a moi net gonz so leicht, wei
576 ma do so vü vorher reden muass und austauschen muass.

577 I.: Mhm.

578 B.: Wei die, die´s amoi hom, wissens eh. So jetzt bin i oba von einer Frage abgeglitten, näm-
579 lich von der Zukunft, was wünsch i ma von der Zukunft?

580 I.: Genau

581 B.: Genau. Oiso in die Richtung ausbauen, dass ma (räuspert sich) ahm mehr Angebote
582 hom. I wünsch ma a, dass ma, dass dass ahm ahm durch durch die Angebote, die wir
583 mochn, ahm die ahm ahm Klientinnen ahm a sie donn trauen, des Volkshochschuiheftl durch-
584 zuschauen und zu schauen: was is do dabei, was tät mi interessieren und do geh i jetzt hin.

585 I.: Mhm.

586 B.: Oiso weis jo zu an ondern bei ana ondern Stelle jo scho glernt hom quasi, wie lauft des
587 ab und wie kann des sein.

588 I.: Mhm.

589 B.: Und dass des net so is wie in der Schui, wo ma brav sitzn muass, donn zuhören und auf-
590 zeign und so. Des hom sie scho glernt und deswegen werden sie donn hoffentlich a in die
591 Lage kommen vermehrt.

592 I.: Oiso a der Wunsch danach, dass sa sie mehr trauen, in die allgemeine Erwachsenenbil-
593 dung se selbst zu integrieren?

594 B.: Mhm, mhm. Genau, genau.

595 I.: Und zur Abschlussfrage: Was sind ihrer Meinung nach wichtige Kompetenzen, die ein
596 Erwachsenenbildner für Menschen mit geistiger Behinderung mitnehmen beziehungsweise
597 mitbringen sollte?

598 B.: (..) Empathie ahm (.), es braucht wahrscheinlich Gelassenheit. Gelassenheit sie net zu
599 sehr unter Druck setzen zu lassen, a sie selbst unter Druck zu setzen. Es braucht wahr-
600 scheinlich auch Kreativität, es braucht oba a, glaub i, des die Themen die Erwachsenenbild-
601 ner anbieten zu dem Thema, miassn vü versteh. Oiso glaub i, dass ahm a wonn des Men-
602 schen mit geistiger Behinderung san, dass des fachliche Wissen zu an Thema von an Er-
603 wachsenenbildner a guates sei muass. Es braucht, es darf net schlechter sein, nur weils
604 geistig Behinderte san.

605 I.: Mhm.

606 B.: Oiso so wie der Töpfer. von dem i vorher erzählt hob. Der hot so a guates Fachwissen,
607 dass der, weiß i net, mit glernte Keramiker, mit de kann er vielleicht mithalten vom vom vom
608 arbeiten mit Ton und wie behandelt man des, wie greift ma des an, wie muass i tuan, damit i
609 donn so hoch in die Höhe arbeiten kann, des is a hohes fachliches Wissen.

610 I.: Mhm.

611 B.: Und des fachliche Wissen muass zu dem Thema guat passen, des i als Erwachsenenbild-
612 ner anbietet (.) will. Und jetzt hob i, glaub i, eh scho vü gsogt, wos Erwachsenenbildner
613 brauchen.
614 I.: Jo und haben sie noch Themen, die offen san für Sie, die i vielleicht vergessen hob?
615 B.: Des woa scho so vü. Oiso des mit ahm mit dem „Sie“, des is mir wichtig, des hob i Ihnen
616 oba eh scho gsogt. Do erzähl i Ihnen oba jetzt nu a Gschicht, a kurze, wos i wirklich erlebt
617 hob, wei jo eh, des häufigere is es, wär den mehreren unserer Teilnehmer lieber, wenn ma
618 per „Du“ wären. Ahm wie gsogt, i hob ma des jetzt so angewöhnt und i handhabe des a wei-
619 terhin so per „Sie“ zu sein. Amoi hob i des erlebt, do worn ahm ahm a Gruppe do und do
620 hom a die Referentinnen, do war i nur am Beginn dabei, wei do warn ondere Referentinnen
621 und die hom a die Frage gestellt: „Wie tua ma, wie red ma uns an? Per `Du` oder per `Sie`?“
622 Und do homs nocheinander gsogt: „Red ma uns mit `Du` an und red ma uns mit `Du` on.“
623 Und a Mann woa dabei, der hot donn gonz bedacht gsogt: „Mir wars lieber, wenn ma per
624 „Sie“ san (.). Des hot passt.
625 I.: Mhm.
626 B.: Des hom sie die Referentinnen a gmerkt, des woa der Anzige, des hom´s sa se a da-
627 merkt (lacht). Und mit die ondern worns per „Du“ und ahm den an Herrn homs per „Sie“
628 ongedet. Oba der hot des so mit ana mit ana Sicherheit gsogt.
629 I.: Mhm.
630 B.: Dass des des hot mir schwer beeindruckt, des hob i ma gmerkt, oiso des is jetzt scho
631 zwa Jahr her, oba des hob i ma gmerkt (leises lächeln). Jo, des mit mit´n onsprechen, des is
632 mir wichtig, ja. I finds schade, dass des biv jetzt zurzeit keinen keine Ausbildung für Erwach-
633 senenbildung für Menschen mit Behinderung anbietet. Täte i gern mochn, oiso a so zur zur
634 meiner persönlichen Weiterentwicklung, oba se hom an angeboten, aber es gab zu wenige
635 Interessentinnen dafür, dass sen durchführen hom kenna. Des find i schod, des mechat i a
636 nu gern sogn. Und sonst weiß i nämlich von keinem Onbieter, der in so aner Richtung wos
637 anbieten täte.

Interviewprotokoll C

Ich traf mich am 29.02.08 mit Frau C in einem Kaffeehaus (→ dadurch schlechte Tonqualität) in Wien (Nähe Karlsplatz). Das Interview begann um ca. 10.30 und dauerte ca. bis 12.00. Wir hatten im Vorfeld eine lange Gesprächsphase und auch danach, was mich darauf schließeb ließ, dass sie sehr interessiert und gespannt war. Sie gab mir den Hinweis, auch auf der Homepage von biv integrativ nachzuschauen, da diese immer wieder Kurse auch in NÖ anbietet. Sie hat mir auch den Vorschlag gemacht, dass sie für mich Interviewpartner rekrutiert. Auch sie möchte das Interviewtranskript und meinte, sie hoffe, auch brauchbares Material geliefert zu haben. Nach Rücksprache mit Frau C wurde der Name der Organisation, in der sie tätig ist, beibehalten.

Interviewtranskript C

1 I.: Was war Ihre Motivation mit Menschen mit geistiger Behinderung zu arbeiten?
2 B.: Ahm, oiso zur Erwachsenenbildung bin i eigentlich gekommen noch meiner Ausbildung
3 zur diplomierten Behindertenpädagogin, ahm wo i scho im Behindertenbereich gearbeitet
4 habe, oba noch () a Praktikum gmocht hob bei der Doktor X, die a die Leitung beim integrati-
5 ven Bildungsverein is, ahm hob i moi Interviews durchgeführt, weil () in der Jeux dramatiques
6 - Ausbildung ahm is ma eine Förderung zugesprochen worden, wenn i Interviews führe mit
7 Bildungseinrichtungen. Und die Frau Doktor X wor domols schon sehr angetan von der Me-
8 thode Jeux dramatiques. Wie i donn ahm mit dem Jeux schon georbeitet hob mit Menschen
9 mit Behinderung und a ohne Behinderung und Jugendlichen, hob i ma docht, i kumm nu a-
10 moi auf des Angebot zurück und ahm und hob ihr ongeboten, Kurse beim biv Jeux dramati-

11 ques (). So bin i eigentlich vor - des is nu gor net long her - vor einem Jahr zum biv integrativ
12 kumman.
13 I.: Aha.
14 B.: Und die Motivation dahinter woa, ahm mit dem Jeux als Methode ahm des freien Aus-
15 drucks und und um individuelle Befindlichkeit und Rollenverhalten geht, soziales Lernen a-
16 foch mit Menschen mit Behinderung zu arbeiten.
17 I.: Mhm. Und wie lang sind Sie schon als Erwachsenenbildnerin tätig?
18 B.: Oiso bei biv integrativ so jetzt ein Jahr.
19 I.: Mhm. Und welche beruflichen Vorqualifizierungen hom Sie?
20 B.: Ahm, i bin von der Ausbildung her diplomierte Behindertenpädagogin und ahm meine
21 Zusatzausbildung is Jeux dramatiques - Leiterin (.). Zur Methode Jeux dramatiques, soll i da
22 kurz was erklären?
23 I.: Ja, bitte.
24 B.: Jeux steht für Spiel, dramatiques meint inneres Erleben, ahm des Gegenteil von zereph-
25 ral. Zerephral meint „zur Schau stellen“. Bei Jeux dramatiques geht´s eben um das Spiel in
26 der Gruppe. Es steht ohne Text zu lernen, ohne Zuschauer, ohne Bewertung, sondern die
27 diese Erfahrungen, die beim Spiel entstehen: Selbsterfahrung oder a wo die Teilnehmer a
28 ausprobieren können, amoi ahm Rollen, die sie so ergeben bei Themen: wild sein, laut sein
29 oder a lachen is sehr oft Thema.
30 I.: Mhm.
31 B.: Und es gibt bei den Jeux auch immer ein Nachgespräch, wo i eben a gonz stork auf die
32 Teilnehmer mit Behinderung eingeh. Mir mitzuteilen, was hot getaugt, was hot net gepasst,
33 mir untereinander in diesem Teilnehmerkreis mitzuteilen und do wird irgendwie schon nu
34 amoi ahm sehr vü in der Persönlichkeitsbildung erweitert.
35 I.: Mhm.
36 B.: Oiso, Sozialkompetenzen, Rückmeldung, Ich-Stärkung.
37 I.: Mhm. Und welche Kurse bieten Sie do an mit dieser Methode?
38 B.: Ahm
39 I.: Vom Thema her?
40 B.: Beim biv integrativ gibt´s jetzt ahm fünf Freitage zum Thema „Spiel, Theaterspiel mit Jeux
41 dramatiques“. Des san Freitag Nachmittage, do is ahm des Spiel im Vordergrund und es gibt
42 donn eben die integrativen Bildungstage in St. Pölten. Do is des Oberthema „Entspannen,
43 wohlfühlen, für – sich - selbst – sorgen“ und do wird werden die Jeux dramatiques eine der
44 Methoden sein. Es wird aber donn auch Entspannungsübungen, Ausdruckstanz.
45 I.: Mhm.
46 B.: Oba a so Diskussion, Gespräch, wo afoch a die Teilnehmer ermutigt werden sollen, sie a
47 Thema selbst zu überlegen, wos zum Thema ()
48 I.: Und weiß man schon, wo in St. Pölten das angeboten wird?
49 B.: In St. Pölten wird des im Oktober im Hippolythaus stattfinden. Des san vier aneinander
50 gehängte Tage.
51 I.: Mhm. Und wie viele Teilnehmer san in Ihrem Kurs?
52 B.: () Momentan sind für die Freitag Nachmittage ahm sechs Frauen angemeldet, nehmen
53 amoi sechs Frauen teil, es ist aber zum Teil noch offen. Vielleicht meldet sich aber noch je-
54 mand ahm und bei den integrativen Bildungstagen ahm im vergangenen September waren
55 ahm 13 Teilnehmer.
56 I.: Mhm.
57 B.: Teilnehmerinnen.
58 I.: Haben Sie da eigentlich Unterstützung: Praktikantin, Co - Referenten?
59 B.: Jo, es is ahm bei den integrativen Bildungstagen war nu eine Assistentin dabei.
60 I.: Jo.
61 B.: Und bei den Freitagen und auch bei den nächsten Bildungstagen hob i a Co - Referentin
62 und wenn möglich, des stellt mir das biv integrativ zur Verfügung, auch eine Assistentin.
63 I.: Auch zu dritt? Glauben Sie, dass bei 13 Teilnehmern der Schlüssel so ausgewogen ist?
64 13 Teilnehmer und 3 Betreuer?
65 B.: Na glaub i net, weil für die Teilnehmer es sehr klar ist, wer hot welche Rolle, weil i die
66 Leitung hob und die Co - Leitung besprech ma uns do sehr ob, wer welche Aufgaben ob-

67 deckt und a die Rolle der Assistentin is sehr klar, die afoch unterstützend wirkt. Für die Teil-
68 nehmer is es, glaub i, sehr klar. Ich glaub net, dass es do ahm Vermischungen gibt ahm oder
69 do irgendwie zu Missverständnissen führen kann.

70 I.: Mhm.

71 B.: (.) Oba i find's prinzipiell gut, dass es, dass Begleitung zur Verfügung gestellt is (.).

72 I.: Jo.

73 B.: Jo, weil die Teilnehmer und Teilnehmerinnen doch sehr (.) unterschiedlichste Kompeten-
74 zen hom. Oiso die meisten Teilnehmer Teilnehmerinnen ahm verständigen sie verbal, einige
75 wenige nonverbal und do is es scho gonz gut, wenn ma Unterstützung a hot.

76 I.: Jo. Und wird der Kurs evaluiert, hom Sie do a Kontrolle?

77 B.: Oiso ich für mich ahm evaluier meine Kurse ahm und auch vom biv integrativ gibt's Fra-
78 gebögen. Es gibt auch Referenten, Referentinnentreffen, wo donn afoch a die Arbeit in den
79 Kursen a besprochen wird. Wonn Fragen oder Unklarheiten ahm san, dass donn gemeinsam
80 besprochen werden.

81 I.: Die Bildungstage in Horn: von wem aus gehen die, gehen die auch vom biv integrativ aus?

82 B.: Jo, die sind auch vom biv integrativ aus organisiert. Die werden dann auch vom biv inte-
83 grativ evaluiert.

84 I.: Mhm. Und mit welchem Interesse werden die Kurse angeboten?

85 B.: (..) Ahm, vom (.). Das Interesse von der Organisation aus. Das ist das Ziel solche Kurse
86 zu organisieren. Oiso i denk ma, ahm biv integativ hot sie do sehr deklariert, afoch Bildung a
87 für alle zugänglich zu machen ahm für Menschen mit und für Menschen ohne Behinderung.
88 Bildung is a sehr ahm ahm breiter Begriff einerseits um nachschulische Fähigkeiten auf-
89 rechtzuerhalten, oiso sag rechnen, schreiben, Computer, aber es is a um die die Interessen
90 der Teilnehmer zu orientieren. Ahm, oiso do geht's a um soziale Themen: Freundschaften
91 finden, um Streiten, Umgang mit Konflikten, die donn a so Figurarbeit. Do fällt donn eben
92 Tanz hinein, das Ausdrucksspiel, Jeux dramatiques.

93 I.: Ok.

94 B.: Oiso die Motivation is afoch ein breites Spektrum anzubieten, wo man sich a weiterbilden
95 kann, wonn ma schaut auf ana (.) auf den üblichen Volkshochschulen, do wird a olles mögli-
96 che angeboten, a Museumsbesuch genauso wie Kochen, wie Tanzen, wie Italienisch lernen
97 (.).

98 I.: Wie werden die Teilnehmer rekrutiert? Wie bewirbt das biv integrativ?

99 B.: Das is eine schwierige Sache, weil i i hob so a Doppelrolle als Behindertenpädagogin und
100 als Jeux dramatiques – Leiterin. Mir fällt afoch auf, es wird gut beworben, aber es wird gonz
101 viel auch von den Betreuern der Einrichtung, dass Menschen mit Behinderung überhaupt an
102 das Angebot kommen (). Das heißt, biv integrativ () und ahm ahm die behinderten Men-
103 schen, die lesen können, werden es sich selbst durchlesen und dann entscheiden und mit
104 dem Bezugsbetreuer reden, ob es möglich is, daran teilzunehmen. Menschen, die net lesen
105 können oder da mehr Probleme haben, sind auf die Betreuer angewiesen, () um zu überle-
106 gen, was für ein Kurs wär das was für mi.

107 I.: Besuchen Sie a Fortbildungen, zusätzliche zu ihrer Ausbildung, die Sie schon haben?

108 B.: Jo, i bin in puncto Jeux dramatiques im Verein für Jeux - Leiter in Österreich und do gibt's
109 dort Fortbildungen, obwohl ahm kritisch gesehen, Jeux dramatiques und Menschen mit Be-
110 hinderung sehr gering (). Es gibt wenig Jeux – Leiter, die mit Menschen mit Behinderung
111 arbeiten.

112 I.: Jo.

113 B.: Und bei biv integrativ gibt's auch Fortbildungen. Da werd ich jetzt im Mai eines besuchen.
114 Ein Seminar, do geht's um ahm Teilnehmer mit Behinderung und über ihre Verhaltenswei-
115 sen. Es wird ein Erfahrungsaustausch und der Umgang damit.

116 I.: Ja.

117 B.: Wenn jemand unter Anführungszeichen stört oder sich besonders hervorhebt, oiso i
118 nimm donn scho Bildungsangebote sehr gern wahr und in Anspruch.

119 I.: Mhm. Sie hom jo scho a sehr gute Ausbildung durch die Behindertenpädagogikausbil-
120 dung, oba besuchen Sie nu zusätzliche Fortbildungen, die sie speziell mit Erwachsenenbil-
121 dung und Behinderung auseinandersetzt? Gibt's do Angebote?

122 B.: Jo, von der i erzählt hob, die jetzt im Mai is, die is speziell für Erwachsenenbildung und
123 Menschen mit Behinderung.
124 I.: Mhm.
125 B.: Ahm, i kann leider den Namen der Referentin net auswendig sogn, aber diese Referentin,
126 die da kommt, die hat langjährige Erfahrung in der Seminartätigkeit, der Kursleitung für Men-
127 schen mit Behinderung.
128 I.: Mhm.
129 B.: Und die widmet sich speziell dem Thema ahm „Störenfrieden, Musterschüler“, wenn Teil-
130 nehmer mit Behinderung wirklich irgendwie (.) auffällig werden im Kurs.
131 I.: Wie wichtig is es eigentlich, wenn man einen Kurs für Menschen mit geistiger Behinderung
132 vorbereitet, dass man Wissen um diese verschiedenen Behinderungsformen hat?
133 B.: Ahm, oiso im Prinzip moch i's meistens so, dass i ma moi a Rohkonzept moch, des mit
134 meiner Co - Leitung absprich und do muass a nu gonz vü Platz sein für diese Wünsche und
135 individuellen ahm Kompetenzen der Teilnehmer. Wonn i merk, do gehts a gonz vü um
136 Freundschaft finden, donn schau i, dass i des a nu einbau, weil bei der Methode Jeux dra-
137 matiques is es gonz afoch. Do wende i donn so ein Spiel oder so ein () ahm, es is natürlich
138 immer auch offen, wos für Kompetenzen Menschen mit Behinderungen hom und wie viele
139 sie onmelden zu an Kurs, aber i denk ma, des des is in Ordnung, wonn i des net gleich ois
140 weiß. Oiso do gibt's für mich beim ersten Mal immer so ahm ein Kennenlernen. Oiso der ers-
141 te Nachmittag is afoch a moi kennen lernen, Wünsche sammeln und donn krieg i a bissl a
142 besseres Bild, bevor i den Kurs weiterführe.
143 I.: Ja, i versteh schon. Und welche Lehrziele liegen Ihrem Kurs zugrunde?
144 B.: Ahm, in der Methode, oiso i schau, dass i afoch gonz vü die Methode der Jeux dramati-
145 ques einbringe und do geht afoch gonz vü um zu erleben, sich auszudrücken, ahm zu leben
146 lernen, a Feedback zu geben.
147 I.: Mhm.
148 B.: Ahm, so das eigene Spüren auch zu schulen und natürlich bei dem Ausdrucksspiel geht's
149 a gonz viel um Spaß. Spaß haben sich zu verkleiden, zu merken ahm in mir steckt gonz vü, i
150 kann mi a wandeln (.)
151 I.: Mhm. Und wie gestalten Sie Ihren Kurs um die Lehrziele auch zu erreichen? Sie habens
152 vorher schon kurz angedeutet: über Ausdruck .Aber arbeitet man da eher in Einzelarbeit o-
153 der in der Kleingruppe? Wie kann ich mir das vorstellen?
154 B.: Also in meinen Kursen arbeiten wir eigentlich immer mit der Großgruppe.
155 I.: Mhm.
156 B.: Oiso mit der ganzen Gruppe und ahm manchmal gibt's auch Paarübungen, wo sie Teil-
157 nehmer zu zweit zusammentun. Aber im Prinzip geht's wirklich immer um die Gruppe als
158 Ganzes und wenn's dann afoch so a Runden gibt, wo a jeder seine Rolle selbst wählt, is es
159 für mi a a große Kompetenz, do auch abzuwarten ahm, wann bin i dran und i muass a den
160 anderen zuhören, do reflektieren ma donn in Runden.
161 I.: Und von wem aus geht das? Von den Erwachsenenbildnern oder von den Kursteilneh-
162 mern?
163 B.: Von den Teilnehmern.
164 I.: Jo.
165 B.: Oba i als Erwachsenenbildnerin und Jeux dramatiques - Leiterin ahm hob a mein Fokus
166 darauf, das auch einzufordern, dass darauf geachtet wird.
167 I.: Mhm. Und wie sehen Sie Ihre Rolle während des Kurses?
168 B.: Ahm i denk schon, dass i eine sehr klare Rolle hob und den Kurs anleite, oba es is kein
169 Schulverhältnis oder ahm i bin net der Guru oder die Lehrerin. I bin scho an der Erwachse-
170 nenbildung
171 I.: Mhm.
172 B.: orientiert. Oiso von Erwachsenen zu Erwachsenen, so a gleichberechtigtes (.), wo i als
173 Leiterin die Impulse einbring, donn oba a die Impulse, die von den Teilnehmern kommen a
174 aufgreif und wo i scho a nu gmerkt hob, dass des sehr bestärkend für die Teilnehmer wirkt.
175 Oiso, jo, des woa der Impuls, den den die Frau X eingebracht hot und des erwähn i, des ahm
176 des moch i donn a sehr explizit, des woa der Wunsch von der Frau X und des könnt ma Mal
177 gemeinsam ausprobieren.

178 I.: Mhm. Des heißt, es wird auf olle Wünsche eingegangen?
179 B.: Jo.
180 I.: Beachten Sie spezielle Umgangsformen, wenn man mit Erwachsenen mit geistiger Behin-
181 derung arbeitet?
182 B.: Jo. Oiso mir fällt spontan dazu ein, oiso i bin am Beginn immer per „Sie“ und im ersten
183 Kennenlernnachmittag oder beim ersten Kursteil klär i des relativ bald mal ab, ahm ob des ok
184 is, dass ma „Du“ sogt. Ahm, jo des is amoi donn Feedback, Rückmeldung is afoch sowieso
185 in der Methode inbegriffen. Jetzt muass i amoi überlegen: spezielle Umgangsformen (..)? Na,
186 oiso des is ma wichtig und ansonsten denk i ma, ahm is es guat ,wenn Menschen mit Behin-
187 derung net speziell anders behandelt werden wie olle Menschen, dass do afoch so a Gleich-
188 berechtigung afoch do is.
189 I.: Des haßt, es gibt kan Unterschied zwischen Menschen mit geistiger Behinderung und
190 Menschen ohne geistiger Behinderung? Für Sie san olle gleich?
191 B.: Ahm, na ja, des is jetzt a bissl schwer zu erklären. I denk ma, es gibt Unterschiede auf-
192 grund der Behinderung. Wenn i an Menschen mit ana Behinderung hob, oba des heißt nicht,
193 dass i den jetzt spezieller (..) ahm ahm (..), dass sie spezieller behandelt werden müssen
194 oder mit Samthandschuhen oder ahm ahm. Wie soll i sogn? Es sollen afoch a diesen Men-
195 schen Möglichkeiten offen stehen (). Menschen mit Behinderung gehen genauso in Kurse
196 der Erwachsenenbildung ().
197 I.: Mhm. Des haßt, sie sollen a genauso behandelt werden?
198 B.: Genau. Genau. Auch in der Sprache, oiso a gonz normaler Umgang, net irgendwie spe-
199 ziell ahm (.), kindlich. Und wenn jemand in der Kommunikation irgendwelche Hilfsmittel hot,
200 die genauso als normal anzusehen.
201 I.: Jo.
202 B.: Wenn man über solche elektronischen Hilfsmittel kommuniziert, oiso i denk ma, dass
203 Personen, die a Behinderung hom, quasi afoch a Leiter oder eine Brücke brauchen
204 I.: Mhm.
205 B.: um diese Angebote auch () in Anspruch nehmen zu können.
206 I.: Jo.
207 B.: I glaube aber, im Alltag oder ahm in der Gesellschaft is nu net soweit, oiso so des ().
208 I.: Glaubens warum?
209 B.: I konns gor net mehr genau sogn warum, weil aufgrund meiner Doppelrolle als Behinder-
210 tenpädagogin und Jeux dramatiques - Leiterin ahm i jetzt seit fast 10 Jahren Menschen mit
211 Behinderung begleite in der Bildung, in der Arbeit, in der Schule, auch im Wohnen und i hob
212 amoi jetzt einfach formuliert, ahm mein Blick hot sie verändert. Für mi san Menschen mit
213 Behinderung net mehr fremd oder ungewöhnlich.
214 I.: Mhm.
215 B.: I glaub, dass Menschen, die net mit Personen mit Behinderung in Kontakt san, des on-
216 ders sehen (.) oder sie afoch mit diesen Themen net beschäftigen.
217 I.: Mhm. Aufgrund des Fremden?
218 B.: Genau. Oba i finds guat, wenn ma in der Öffentlichkeit ahm ahm do immer wieder moi
219 hinzeigt, hinführt. I denk ma, es hot sie in den letzten 50 Jahren Gewaltiges verändert für
220 Leit, Menschen mit Behinderung ().
221 I.: Jo. Und wenn Sie einen Kurs anbieten für Menschen mit geistiger Behinderung, müssen
222 da eigene Interessen in den Hintergrund gestellt werden, zum Beispiel ahm, Sie haben sich
223 ein Lehrziel gesetzt, können es aber nicht umsetzen aufgrund der Teilnehmer, weil die ha-
224 ben jetzt besondere Wünsche oder das Ziel zu hoch?
225 I.: I glaub, es wird donn a Wechselwirkung sein. Ahm, i moch ma immer ein Rohkonzept und
226 donn schau i, ahm wie gehts der Person, den Teilnehmern damit. Oiso, dass i wos gonz zu-
227 rückstecken hob müssen, des woa nu nie, oba i muass schon auch () und i glaub, es is a net
228 Sinn der Erwachsenenbildung, ahm die Teilnehmer mit wos zu überfahren oder zu überrum-
229 peln.
230 I.: Jo. Des haßt, man nimmt sie dann eher zurück und geht auf die Wünsche ein und schaut,
231 dass man seinen eigenen Plan modifizieren kann oder?
232 B.: Na, i bleib so, oiso so bei bei dieser Wechselwirkung und i i find, es ergibt sie a oft span-
233 nendes innerhalb der Gruppe ahm, wenn zum Beispiel Konflikte aufkommen, i bin der Typ,

234 der dem Raum gibt. I steck es donn net zurück, sondern i schau, dass des afoch miteinander
235 beredet und besprochen wird. Es gibt afoch a dominantere Teilnehmer und Teilnehmerinnen
236 und ondere, die donn eigentlich mehr in den Hintergrund gehen. Des ghört für mi a zur Me-
237 thode dazu, die i do eigentlich zur Verfügung stelle in der Bildung ahm, auch so quasi wie
238 Störungen haben Vorrang, a mit dem a zu arbeiten.

239 I.: Mhm. des heißt, i hör do raus, Sie müssen relativ flexibel in dem Kurs oder ingesamt mit
240 dem Thema umgehen?

241 B.: Oba immer mit der Methode Jeux dramatiques im Hintergrund. So jede Meinung ist gut,
242 es gibt kein richtig oder falsch. Jeder soll afoch ahm seiner Meinung do a den Raum geben.

243 I.: Mhm.

244 B.: Wonn ein Teilnehmer sogt: „Des, na des passt net für mi.“ Der ondere: „Jo, des passt
245 scho“, wir donn miteinander eine Lösung finden (.) oder a im Prozess der Rollenwahl ahm,
246 jeder sucht sich die Rolle selbst aus und wenn mehrere die gleiche Rolle wollen, dass donn
247 net i als Jeux - Leitung donn die Lösung such, sondern dass die Teilnehmer sie des erarbei-
248 ten(.).

249 I.: Mhm.

250 B.: Des san donn hohe Anforderungen scho a an die Teilnehmer und Teilnehmerinnen, weil i
251 glaub, dass a oft net gewohnt san, ahm (...) so zu entscheiden a für sich.

252 I.: Jo.

253 B.: Schon, ok, wos zieh i heit für an Pulli on oder i mecht a Cola oder an Kaffee, ober so in
254 dieses Eingemachte, die Möglichkeit frei zu entscheiden, is scho nu amoi a ondere Heraus-
255 forderung.

256 I.: Mhm. Und wie gehens damit um, wenn Sie Ihre eigenen Interessen doch a Stück anpas-
257 sen müssen beziehungsweise in Wechselwirkung stehen mit den Teilnehmern?

258 B.: Oiso i hob´s Gfühl, des passt für mi, ahm oft is ma afoch donn im im am Ende der Einheit
259 nu amoi am Reflektieren. Ahm i glaub, ma is guat unterwegs, den Weg an Mittelweg zu ge-
260 hen.

261 I.: Mhm.

262 B.: Scho den Teilnehmern zu ahm meine Möglichkeiten, die Methode, den Weg, den vorgeb
263 oder vorschlage.

264 I.: Ja.

265 B.: Und sobald sie was verändert, sei es aufgrund verschiedenster Möglichkeiten, hot afoch
266 die Störung Vorrang und do muass i nachhaken.

267 I.: Mhm. Ok, ja. Und können Sie eigentlich Ihre Einstellung, die Sie haben über Behinderung
268 oder über Themen, die Behinderung speziell betreffen, dass ma die im Kurs bespricht?
269 Kommt do der Wunsch von den Teilnehmern, zum Beispiel über Diskriminierung zu spre-
270 chen?

271 B.: Kommt immer wieder vor.

272 I.: Jo.

273 B.: Vor allem hob i´s erlebt, ahm bei den Bildungstagen in Horn, wie ma do wirklich intensiv 4
274 Tage miteinander gearbeitet hom, ahm des gonz intensiv a Rückmeldung, Feedback gibt,
275 dass es donn so in der Mitte hob i´s Gfühl, do mochen die Personen auf und do kommen a
276 diese Themen.

277 I.: Mhm.

278 B.: Und ahm des hob i sehr fein gfunden. Wo donn a gonz spannende Form woa, wo i ois
279 Leitung ahm gor net glei mei Meinung kundtun hob müssen, wei a andre Teilnehmerin, die
280 hot oiso der Kollegin glei gsogt hot: „Des miass ma jetzt tun.“ Des is für mi a Zeichen, dass
281 do irgendwie so der Fluss in der Gruppe funktioniert. Die Leitungsrolle stützt, oba die Teil-
282 nehmer untereinander, do is a Kommunikation und die Teilnehmer können sie untereinander
283 stützen.

284 I.: Des heißt, Sie san der Meinung, dass heikle Themen nur dann angesprochen werden,
285 wenn scho sehr vü Vertrauen do is zwischen den Teilnehmern und natürlich a zur Leitung?

286 B.: Jo, oba i glaub, des ergibt sie a, weil die Kurse ahm entweder eh so geblockt sind in ei-
287 nem 4, 5 Tage, oder dass ma sie immer wieder sieht. Zum Beispü die Jeux Nachmittage sind
288 fünfmal. Es gibt Kurse, die san zehnmal (.). Ahm i hob scho des Gfühl, wenn a Gruppe mit-
289 einander immer wieder tut, donn verändert sie afoch a dieses Vertrauen (.). Und auf das zu-

290 rückzukommen auf das Beispiel, was i erzählt hob, mit Menschen mit Behinderung. Oiso in
291 Horn war's so, do hat's donn am letzten, am letzten Abend und ahm do war in jedem Work-
292 shop die Möglichkeit, dass die Gruppe entscheidet: Soll ma bei dem Fest einen, einen Bei-
293 trag machen, an dem Workshop teilnehmen? Wir hom des donn gemeinsam erarbeitet. Die
294 Gruppe war einstimmig dafür und do hom ma erarbeitet, was zeigen wir von dem, was wir
295 ausprobiert und gespielt haben. Und do hot donn eine Teilnehmerin Bedenken ghort: „Wos
296 is, wenn uns die onderen auslachen (.)?“
297 I.: Mhm.
298 B.: Und eben des hob i vorher erzählt mit, do hob ich ois Leitung gor nix gsogt, weil afoch glei
299 eine Kollegin ahm von ihr, ahm eine behinderte Frau des Wort übernommen hot und gsogt
300 hot: „Oiso i bin, i kenn des, i werd immer wieder amoi ausgelocht. Donn sog i donn drauf: `O-
301 sio muasst a moi schau'n, wie des is, wonn ma behindert is.“
302 I.: Mhm.
303 B.: Des woa so a storke Persönlichkeit, wo i ma donn docht hob: „Des woa echt a tolles Er-
304 lebnis.“
305 I.: Des haßt, es wird doch immer wieder Thema, so heikle Themen zu besprechen?
306 B.: Jo, des is leider die Lebenswirklichkeit der Menschen mit Behinderung
307 I.: Und Sie als Erwachsenenbildnerin schauen nicht, dass Sie dies zur Seite schieben, quasi
308 nicht tot schweigen, sondern mit den Betroffenen bereden?
309 B.: Jo.
310 I.: Haben Sie die Möglichkeit, dass Sie interdisziplinär zusammenarbeiten?
311 B.: (.) Ahm, innerhalb vom biv, ja. Oiso im Referentinnenteam, dass ma sie austauschen
312 kann oder a von der Geschäftsleitung ahm auf der Ebene Betreuer, Angehörige versuch i sie
313 doch a bissl mit einzubeziehen, wo i ma denk: „Es is der Kurs für die Menschen mit Behinde-
314 rung und der Betreuer oder Angehörige muss nicht alles wissen.“ Oba wo der Wunsch bei-
315 derseits da ist, vom Menschen mit Behinderung als Teilnehmer und a vom Betreuer, wonn
316 des für beide passt, donn werdens immer so Dreiergespräche, wonn die Personen abgeholt
317 werden. Oba es geht ma net darum, zu erzählen: „Wow, die Frau XY, die war brav.“ Des is
318 net mei mei Zugang.
319 I.: Ja.
320 B.: Die Teilnehmerin erzählt oder wenn die Betreuerin, der Betreuer Fragen hat oder die An-
321 gehörigen, oba net irgendwie. Des is wieder so a Ebene, die irgendwie so Eltern-Kind is, des
322 mecht i net ().
323 I.: Jo, oba hom Sie jetzt speziell die Möglichkeit, dass Sie zum Beipü bei schwierigen Situati-
324 onen einen Psychologen fragen: „Wos kann i do jetzt tun, wei i das Gefühl hab, do seh i mi
325 nimma raus?“
326 B.: Oiso, do tua i mi in erster Linie amoi austauschen mit der Co – Leitung.
327 I.: Mhm.
328 B.: Wie sie des sieht ahm (.). Jo, es is vielleicht sehr spannend, weil meine Co - Leitung is
329 eigentlich a Kollegin a von mir, die auch diplomierte Behindertenpädagogin is und do is der
330 Blick schon nu amoi ein anderer.
331 I.: Jo.
332 B.: Und ansonsten hob is schon a erlebt, dass ma donn eben zu dritt mit der Teilnehmerin,
333 mit den Betreuern und wir eben, dass ma sie austauschen können, was ist nicht so gut ge-
334 gangen, warum. Jo, do such i donn scho das Gespräch.
335 I.: Haben Sie persönlich die Möglichkeit professionelle Unterstützung in Anspruch zu neh-
336 men, wie zum Beispü, dass auch Supervision angeboten wird?
337 B.: Ahm, bei meiner Tätigkeit als Erwachsenenbildnerin hob i nicht die Möglichkeit der Su-
338 pervision, aber es gibt regelmäßige Referententreffen und Teamsitzungen.
339 I.: Mhm. Und das bietet für Sie die notwendige Unterstützung und #Rückhalt#?
340 B.: #Jo, jo#. Für mich persönlich, i bin jo net nur in der Erwachsenenbildung tätig, sondern a
341 in anderen Einrichtungen ahm für mi persönlich als Jeux - Leiterin geh i zu an Coach, oba
342 des is von mir so ahm selbst gecheckt und finanziert.
343 I.: Aha. Und wenn man ein Blick in die Zukunft wirft: Möchten Sie etwas ändern, haben Sie
344 irgendwelche Wünsche im Hinblick auf den Kurs oder generell?

345 B.: Oiso, i bin momentan sehr zufrieden über den Weg, den i moch ahm afoch a so diese
346 Rollenvielfalt, die i hob und unter anderem auch in der Erwachsenenbildung tätig zu sein,
347 des passt gonz gut. Ahm, i kann ma a vorstellen, do afoch a nu mehr in meinem Team zu
348 überlegen, was gäbe es es ois an Seminarmöglichkeiten, Themen? Do a nu amoi mehr auf
349 die Teilnehmer zu schauen: was san die Wünsche?
350 I.: Mhm.
351 B.: Eben a, ahm was gäbe es für Bildungsmöglichkeiten a für die Menschen mit mit schwe-
352 ren Behinderungen, jo (.). Auf auf die Kurse bezogen, i find des immer guat wenn i mi a bissl
353 zruck nehmen kann und schauen kann: wie is in der Gruppe, was tut sich genau innerhalb
354 der Gruppe? Oiso scho einerseits sie führen andererseits a ahm a bissl die Gruppe sich
355 selbst überlassen.
356 I.: Jo.
357 B.: (.) Jo, oba sonst bin i eigentlich recht, hob i's Gefühl, dass i eigentlich an gonz guatn Weg
358 a geh.
359 I.: Gut. Eine letzte Frage ahm beziehungsweise eine vorletzte Frage: Was san eigentlich
360 wichtige Kompetenzen die Erwachsenenbildner für Menschen mit geistiger Behinderung ha-
361 ben sollten, um einen qualifizierten Kurs anbieten zu können?
362 B.: (.) Oiso, i ahm bin eben diplomierte Behindertenpädagogin und Jeux - Leiterin und i seh's
363 für mich als gute Ergänzung, obwohl i net der Meinung bin, dass es Voraussetzung is, dass
364 ein Kursleiter, der Kurse auch für Menschen mit Behinderung oder auch integrativ anbietet,
365 dass der eine Behindertenpädagogikausbildung haben muss. Des muss nicht sein. Ich für
366 mich seh's, i find als spannende Kombination, oba generell ahm Eigenschaften oder Qualitä-
367 ten san für mi schon a natürlich Respekt, Wertschätzung, a offener Umgang ahm ein er-
368 wachsenengerechter Umgang (..) jo.
369 I.: Von der Methode her?
370 B.: I glaub, dass es gonz vü Gespräch a braucht. Donn, dass i hinhör: wie geht's dem Teil-
371 nehmer oder Teilnehmerin, ahm was san die Wünsche, wo steht die Teilnehmerin? I glaub,
372 des eine eigene Herausforderung afoch a für den Kurs Zeichnen, Computer oder Rechnen
373 und Schreiben do gibt's (), i glaub afoch a diese ahm Kreativität der verschiedensten Medien
374 oder verschiedenste Methoden im Lehren mit einzubeziehen und trotzdem an gonz an nor-
375 malen Umgang.
376 I.: Mhm. Haben Sie nu Themen, die Sie noch ansprechen wollen, die i im Rahmen des Inter-
377 views vergessen habe zu fragen?
378 B.: (.) I überleg jetzt grad, ober na so fällt ma nix ein. Oiso es woa jetzt spannend für mi, ahm
379 afoch so diesen Fokus a zu legen, ahm hinzuschauen, wo jemanden zu zu erklären oder zu
380 erzählen über die Kurse und die Methode, die a anwende.
381 I.: Mhm.

Interviewprotokoll D

Das Interview fand am 01.03.08 von 10.00 bis ca. 11.30 in Horn statt. Ich wurde in die eigene Wohnung eingeladen, wo der Interviewpartner für eine entspannte und angenehme Interviewsituation sorgte. Herr D wollte den Leitfaden schon vorher per E-Mail haben, um sich nach eigener Aussage „einen Schummler“ zu schreiben. Wir hatten eine lange Diskussion im Anschluss, er war sehr interessiert, hat mir von seinen Projekten erzählt und mir auch angeboten, mir einen Film über ein Projekt zukommen zu lassen. Er meinte auch, wenn ich einen Job brauche, dann solle ich mich gerne melden. Er möchte das Interviewtranskript ebenfalls per E-Mail haben. Es wurde nach Rücksprache mit Herrn D der Name der Behindertenorganisation beibehalten.

Überschattet war das Interview durch den Sturm „Emma“. Leider wurde während des Interviews das Auto meines Brudes schwer beschädigt. Das Interview konnte zwar zu Ende geführt werden, leider ließ die Naturkatastrophe kein längeres abschließendes Gespräch zu (Sachschaden, Stromausfall,...).

Interviewtranskript D

- 1 I.: Was war Ihre Motivation, mit Menschen mit geistiger Behinderung in der Erwachsenenbildung zu arbeiten?
- 2
- 3 B.: Jo, des is net so afoch zum Sogn. Oiso i hob grundsätzlich ahm vor 10 Jahren in der Kultur- und Bildungsarbeit Kulturarbeit georbeitet und bin donn eher durch Zufoll in die Caritaswerkstätte in Horn gelangt und hob dort Bildungsarbeit für Menschen mit geistiger Behinderung gmocht und übernommen und so woa eigentlich mei Einstieg. Es woa gor net so besonders geplant oder woa gor net so, woa net meine ursprüngliche Intention. Oiso es hot sie
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 I.: Mhm.
- 11 B.: Und danoch woa i orbeitslos und wollt damals scho selbstständig werden und es hot sie
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16 I.: Mhm. Wie lang sind Sie scho als Erwachsenenbildner für Menschen mit geistiger Behinderung tätig?
- 17
- 18 B.: Ahm, ois Erwachsenenbildner scho über 20 Jahr und ois Erwachsenenbildner für Menschen mit geistiger Behinderung san´s jetzt ziemlich genau 10 Jahr, ja.
- 19
- 20 I.: Mhm. Und welche berufliche Vorqualifizierung hom Sie? Welche Ausbildungen homs gmocht?
- 21
- 22 B.: Oiso i hob a Soziologiestudium gmocht vorher, abgebrochen. Hob donn ois Erwachsenenbildner georbeitet als Kulturarbeiter, hob vü jo Kultur- und Naturprojekte gmocht im Waldviertel und donn hob i mi speziell mi weitergebildet im ahm donn hob i den Lehrgang gmocht
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28 I.: Mhm. Und welche Kurse bieten Sie an?
- 29 B.: Oiso im Prinzip ongfongen hob i mit Computerkurse.
- 30 I.: Mhm.
- 31 B.: Oba des woa sowos afoch aufgrund meiner meiner Kenntnisse oder Fähigkeiten, woa oba net des was i wirklich mochn wollt und hob mi donn sehr schnell ahm bin i in den Bereich der Persönlichkeitsbildung umgstiegen und des is tatsächlich so dieser dieses Spektrum in dem i jetzt orbeit. Des haßt, des is so Kommunikationstrainingskurse über Seminare
- 32
- 33
- 34
- 35
- 36
- 37
- 38
- 39 I.: Mhm. Und wo werden die Kurse angeboten, vor allem in Niederösterreich?
- 40 B.: Ahm, in Niederösterreich arbeite i an Volkshochschulen speziell in Horn natürlich, oba a in Tulln zum Beispü hob i gearbeitet und in den Einrichtungen direkt. Des haßt in den natürlich
- 41
- 42
- 43
- 44
- 45 I.: Mhm. Und an der Vhs, können do olle teilnehmen oder san des zum Beispiel nur Teilnehmer aus der Organisation X?
- 46 B.: Na, do kennan olle teilnehmen, do san, es werden ois integrative Kurse ausgeschriebn und und in dem Sinn ist es offen für olle.
- 47
- 48
- 49 I.: Ok. Und wie oft san die Kurse? San die wöchentlich oder geblockt?
- 50 B.: Ahm. Gonz unterschiedlich. Oiso der letzte Kurs woa wöchentlicher Kurs. Der hot sie über 4, 5, 5 mal gezogen, es worn 5,5 Termine (), oba es is wie gsogt, je nachdem ahm ahm
- 51
- 52
- 53
- 54 I.: Mhm.

55 B.: Und net generell so, dass nur eine Form des des Angebots gibt.
56 I.: Und was haltn Sie generell für besser? Eher das regelmäßige?
57 B.: (.) Na jo, a des is natürlich hängt hängt davon ob, was für Voraussetzungen die Teilneh-
58 mer und Teilnehmerinnen mitbringen. Des haßt, für monche am Lond is es hoit oft so, oft die
59 Anreise sehr schwierig ist, weil weit, und weil kompliziert und mit öffentlichen Verkehrsmittel,
60 do is es sicher für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer günstiger, wenn ma des geblockt
61 mocht. Ondererseits hot diese Nochtigkeit und diese Kontinuität ist eher gewährleistet,
62 oder oder es is () günstiger, wenn ma dies oiso doch über an längeren Zeitraum mocht.
63 I.: Mhm.
64 B.: Wei ma do afoch die Gelegenheit hot, dazwischen zu reflektieren und und a bissl nochzu-
65 lesen oder beziehungsweise nochzudenken drüber, wie die anderen Leit z sprechen. Des
66 haßt, do hot ma die Möglichkeit, des haßt ein Entwicklungsprozess mitzubegleiten.
67 I.: Mhm. Und wie viele Teilnehmer hom Sie in Ihrem Kurs?
68 B.: A des is unterschiedlich. Oiso vo Minimum jo 5 oder 6 Leit bis zu 12, 15 Leit. Es is oba
69 donn tatsächlich des Maximum, wobei des net a günstige Konstellation is. Oiso mocht i jetzt
70 mittlerweile a nimma allein. Des osio Kurse mit Teilnehmerzahl über 10.
71 I.: Mhm. Des haßt, Sie hom donn wölche Unterstützung?
72 B.: Oiso entweder, wenn i's über den integrativen Bildungsverein mocht gibt's Praktikant-
73 nen oder Praktikanten, die teilnehmen.
74 I.: Mhm.
75 B.: Oder i orbeit mit ana Kollegin z'samm, mit der i donn gemeinsam was mocht.
76 I.: Mhm. Und mit welchem Interesse werden die Kurse zum Beispiel an der Vhs angeboten?
77 B.: Ahm. Noch mol, mit welchem?
78 I.: Interesse werden die Kurse angeboten? Von wem aus geht des? Von der Kursleitung?
79 B.: Ahm. Im Prinzip woas in Horn zum Beispü so, dass die Onregung von mir kumman is,
80 dass i gsogt hob, i mecht des gern mochn. Ja, die Nachfrage woa do und donn wurde des
81 von dem ahm von da Vhsleitung donn übernommen und hom des donn a gmocht. Oiso ma
82 muass scho immer die Impulse geben.
83 I.: Mhm.
84 B.: Außer es gibt zwar in Tulln zum Beispü besteht a enge Zusammenarbeit a mit mit der
85 dortigen Volkshochschule und do da zum Beispü dort ansässigen Caritaseinrichtung. Do hot
86 sie so a, jo Zusammenarbeit ergeben, wo donn a die Sensibilität dafür entwickelt wurde für
87 Menschen mit geistiger Behinderung was anzubieten. Oba es is jetzt net unbedingt a a (.)
88 gewöhnliches Interesse von den öffentlichen Bildungseinrichtungen. Des muass ma scho
89 ontreten.
90 I.: Des Engagement kummt vom Kursleiter oder?
91 B.: Im Normalfall scho, jo.
92 I.: Mhm.
93 B.: Oiso wenn net irgenda besonderer, wie soll ma sogn, ahm Bereitschaft der dortigen
94 Vhsleitung do is oder oder oder keinen kennt oder so, donn is des an sich von sich aus a
95 verständlich, weils natürlich a finanziell net so eindringlich is. Des haßt Menschen mit Behin-
96 derungen hom jetzt net diese diese materiellen Mittel zur Verfügung wie jetzt a normal or-
97 beitstätiger Mensch und dadurch is es hoit schwieriger und dadurch fallens natürlich aus je-
98 dem gesellschaftlichen ahm Zusammenhängen raus. Sans oiso net so dabei. Des is oiso des
99 Grundproblem eigentlich in der Orbeit mit Menschen mit Behinderung oder für Menschen mit
100 Behinderungen, dass sie durch ihre
101 I.: Mhm.
102 B.: materielle Schlechterstellung eigentlich aus vielen Bereichen der Gesellschaft
103 ausgeschlossn san.
104 I.: Mhm.
105 B.: Somit auch in Bildungseinrichtungen und somit sans a kein besonders attraktives Ziel-
106 publikum für Bildungseinrichtungen, oiso rein vom wirtschaftlichen Aspekt.
107 I.: Jo. mhm. Und wie sans eigentlich auf Ihr Kursthema gestoßen?
108 B.: Des hot sie zwangsweise ergeben aus der Orbeit mit die Leit, oiso wie gsogt, i woa hob
109 bei der Caritas 6 Jahr gorbeit und do bin i automatisch in den den Gesprächen und Ausei-
110 nandersetzung mit die Leit auf diese Themen gestoßen. Des haßt, es hot sie schnell ergeben,

111 diese diese Themen wo hoit tatsächlich a Bedarf besteht, wo hoit afoch a aufgrund ihrer Be-
112 hinderung aufgrund na net a moi so zwangsweise aufgrund ihrer Behinderung eher aufgrund
113 der der des gesellschaftlichen Status, den sie durch ihr Behinderung hom
114 I.: Mhm.
115 B.: ergibt sie automatisch diese Fragen noch Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen. Was kann
116 i ma zuatruen, was traun mir ondere Leit zua? Und und des worn donn die Themen des des
117 Spektrum oiso Persönlichkeitsbildung eigentlich ().
118 I.: Mhm. Und kennan Sie a Fortbildungen besuchen in dem Fach, was unterrichten?
119 B.: Jo freilich, klor. Oiso do gibt's a breites Spektrum an an Weiterbildungen. Es gibt einige
120 Institute, Einrichtungen oder a an Volkshochschulen oder wie i scho vorher gsogt hob, an der
121 Pädak hob i einige Lehrgänge, Seminare besucht. Wobei des gor net so spezifisch is, weis
122 ma wichtig is zu sogn: es geht jetzt net darum so spezifisch für Menschen mit Behinderung,
123 oiso i jetzt i als Kursleiter Weiterbildungen zu besuchen, sondern es geht genauso wie in
124 jeden onderen Bereichen oder wenn i jetzt normal an der Volkshochschul orbeit oder onde-
125 ren Erwachsenenbildungseinrichtungen, geht es ja grundsätzlich um die ahm generellen The-
126 men, die san jo net so unterschiedlich die Themen, die Menschen mit geistiger Behinderung
127 betreffen, san jo die gleichen die ondere Menschen jo a betreffen.
128 I.: Mhm.
129 B.: Oiso zum Beispü dieser dieser schwochsinnige Begriff von Menschen mit besonderen
130 Bedürfnissen, des is ana, der ma besonders ahm aufstoßt, wei des jo net stimmt. Natürlich
131 homs kane besonderen, wieso sollns besondere Bedürfnisse hom? Die Bedürfnisse san die
132 gleichen, wie wir olle.
133 I.: Mhm.
134 B.: Nämlich noch Anerkennung, Zuwendung, Liebe und so weiter. Des is jo net wos, was sie
135 besonders unterscheidet von ondere Leit.
136 I.: Mhm.
137 B.: Des haßt, es geht eher darum zu sogn, welchn Rang misst ihnen zu, welchen gesell-
138 schaftlichen Stellenwert gib i ihnen? Und wenn i sog: „Ok, selbstverständlich homs des
139 Recht auf auf a auf a Partizipation in unserer Gesellschaft“, in dem Moment is es klor, dass i
140 deselben Thema anbieten muass und es geht jo a um nix anders. I orbeit vielleicht auf auf
141 niederschwelliger, oba letzlich doch genau dieselben Themen, die i jo und des moch i jo a,
142 so normale Volkshochschulkurse, oiso normal unter Führungszeichen. Des haßt, i moch jo
143 a Kurse für für Menschen ohne Behinderung in dem Sinn und do san a die gleichen Themen.
144 Oiso nix anders eigentlich, nur bietet es ma do niederschwelliger on.
145 I.: Mhm, oba die fachliche Kompetenz muass trotzdem genauso gegeben sein?
146 B.: Jo, na selbstverständlich. Jo na klor, des wa jo a a Missochtung, damit würd ma sofort
147 wieder an an jo, würd ma's an niedrigeren Stellenwert zu, oiso do wird a des net zubilligen,
148 dass i des ondere kann, genau auf der selben ahm der selben Angebot, wie ondere, klor
149 natürlich
150 I.: Und besuchen Sie auch Fortbildungen, die sich speziell Erwachsenenbildung und Behin-
151 derung widmen? Oder wie wichtig is des für Sie, welche Behinderungsformen die einzelnen
152 Teilnehmer hom? Spielt des a Rolle?
153 B.: Ahm (.) jo und na. I glaub, dass es grundsätzlich net besondere Bedeutung hot. Als Er-
154 wachsenenbildner als Erwachsenenbildner is es net vorrangig zu wissen, welche Art der Be-
155 hinderung oder wos immer der hot.
156 I.: Mhm.
157 B.: Weil i jo, wenn i jetzt an ondern Vhskurs oder wurscht, a Seminar in ana Firma oder sonst
158 wos anbiet, i mi a net vorher informier, wos hot der und die für a Problem.
159 I.: Mhm.
160 B.: Des haßt, grundsätzlich halte i sehr viel davon, es net zu wissen. Des haßt, i verwehr mi
161 a dagegen, wenn i zum Beispü i kumm jetzt in irgenda Behinderteneinrichtung wo i dort a
162 Seminar onbiet und die Betreuerinnen stürmen auf mi zua und sogn: „Aber wissens eh, der
163 Franzi hot des und der Karli hot des.“ Wo i sog: „Des interessiert mi überhaupt net, wei mi
164 des von vornherein in gewisser Weise voreinnimmt. Im Negativen oder im Positiven.“
165 I.: Mhm.

166 B.: I wü des eigentlich net wissen. I wü eana unvoreingenommen begegnen und so mei Se-
167 minar mochn. Des haßt, natürlich is es notwendig, auf ahm Besonderheiten aufmerksam zu
168 mochn. Oiso wenn jetzt jemand, i sog´s a moi unger, oba doch, zu Aggression neigt oder
169 so, donn donn weist ma vorher daraufhin oder so, oba des is jo wirklich in an gonz, gonz
170 geringen Prozentsatz.
171 I.: Mhm.
172 B.: Oiso im Normalfall host du mit gonz normale Leit zu tun und und i mog donn a net ir-
173 gendwelche Geschichtn hörn, die jetzt aus der Betreuung ahm der Betreuerin und Betreuer
174 bekannt san oder die er sie glaubt mir mitteilen zu müssen.
175 I.: Mhm.
176 B.: Des behindert mi eher in meiner Arbeit. Donn im Umgang, wei i sofort a Bild hob, des i jo
177 eigentlich net mog, weil i mog dem jo unvoreingenommen begegnen. I mog jo den ahm ahm
178 klar ohne Vorurteile begegnen können.
179 I.: Mhm.
180 B.: Insofern is es net gonz eindeutig zu beantworten. Es kann scho im Einzelfall sinnvoll sein
181 oder hilfreich sein über bestimmte Formen der Behinderung Bescheid zu wissen oder was
182 aber donn eh notwendig is. Des haßt, wonn jemand an besonderen Unterstützungsbedarf
183 hot, donn geht jo des eh net ohne Assistenz.
184 I.: Mhm.
185 B.: Oiso i kann jo als Kursleiter net mit dem aufs Klo gehen zum Beispü. Wenn der nur im
186 Rollstuhl sitzt und do Unterstützungsbedarf hot, des is jo net mei Aufgabe und und konns jo
187 a net sein. Des haßt, do brauchts sowieso Assistenz.
188 I.: Mhm.
189 B.: Und ois ondere is is interessiert mi net, so wie´s mi in an onderen Kurs a net interessiert,
190 was der für a Vorgeschichte hot und was der für Probleme oder oder ahm jo Schwächen,
191 Neigungen oder sonst was hot.
192 I.: Jo.
193 B.: Und i hob die Erfahrung gmocht, mi behinderts in in im der neutralen Umgang in in dem
194 Seminarablauf, wei i a Bild do drinnen hob.
195 I.: Mhm.
196 B.: I kann des donn net streichen, des kriagt ma nimma raus. Wonn die Betreuerin sogt: „Der
197 Karli is so und so“, donn host des afoch drinnen.
198 I.: Jo.
199 B.: Und des is eher was, was mi donn irriert. Oiso i mog´s eigentlich net wissen.
200 I.: Mhm. Und Sie haben diesen Ausbildungslehrgang zum integrativen Erwachsenenbildner
201 besucht? Kennan´s ma a bissl was erzählen drüber? Warum haben´s den besucht und wie
202 war´s?
203 B.: Des war im Rahmen der Caritas. I bin bei der Caritas jo sehr unbedarf eingestiegen, des
204 haßt, i hob mit Menschen mit Behinderungen eigentlich net vü z´ tun ghabt, weils jo a bedau-
205 erlicher Weise im Alltagsleben net sehr stark vertreten san. Des haßt, sehr doch, fast hätt i
206 gsagt garcioniert, in den Einrichtungen nach wie vor hob. Weil des a spez a Land a Land a
207 Stadt - Land - Unterschiede gibt. Oiso in Wien zum Beispü is es scho so, dass sie scho we-
208 sentlich präsenter san im Stadtbild oder a im öffentlichen Leben am Land is es a oft so durch
209 a die Erreichbarkeit. Do san die wenigsten natürlich a so mobil san, sie sehr die öffentlichen
210 () hom und a am gesellschaftlichen Leben und teilzuhaben wie ondere. Jo, i hob dort bei der
211 Caritas anfangen und es hot sie donn ergeben, dass dieser dieser Kurs angeboten wurde,
212 der mir scho letztlich sehr hilfreich woa, weils do natürlich auch ging um um spezifischen
213 Formen der Behinderung um um ahm didaktische Dinge, des haßt, wie kann i des tatsächlich
214 niederschwellig, diese Themen niederschwellig anbieten, wie kann ma de de in a Form brin-
215 gen, was san die Themen, die für die Menschen mit Behinderung von besonderer Relevanz
216 san und des woas im Prinzip. Mei Zugang woa im Prinzip die Caritas und dass do des Be-
217 dürfnis gobt hob, i mecht mi oba scho spezifisch do a weiterbilden, was a bissl im Wider-
218 spruch steht zu dem was i vorher gsogt hob, aber des is donn an beson persönliche Neu-
219 gierde a und a persönliches Interesse natürlich a donn.
220 I.: Mhm.
221 B.: Wos mi dazua brocht hot den Lehrgang zu machen.

222 I.: Jo. Und wann Sie an Kurs anbieten, worauf achten Sie eigentlich besonders, wann Sie
223 den vorbereiten? Scho in der Vorbereitungsphase jetzt?

224 B.: Wie gsogt, i bin a großer Verfechter, a do nu amoi, do net so besondere Unterschiede zu
225 machen. Des haßt, es geht um um didaktische Dinge um die Themen so aufzubereiten, dass
226 sie natürlich allgemein verständlich san, dass sie leicht zugänglich san. Es is net so a Unter-
227 schied, oiso i biet jetzt wos weiß i, des Thema „Selbstbewusstsein für Menschen mit Behin-
228 derungen“ net großartig anders on, wie in sonst wie in normalen Kursen an der Volkshoch-
229 schule anbieten würde.

230 I.: Mhm.

231 B.: Ma achtet darauf, ahm ihn niederschwellig anzusetzen, ma achtet darauf, es es transpa-
232 rent, klar verständlich zu mochn, aber des muass i anders wo a.

233 I.: Mhm.

234 B.: Des haßt, es is net wirklich a gravierender Unterschied, wo i sog Kurse mit Behinderun-
235 gen. Deswegen glaub i a, anknüpfend an des vorher. Es kann jeder Kursleiter, jede Kurslei-
236 terin Kurse für Menschen mit Behinderungen anbieten. Des haßt, i i brauch im Prinzip net die
237 Voraussetzung, dass i Kenntnis hob, über über Behinderungsformen oder Behinderungsor-
238 ten, des glaub i net. I glaub, dass i die Bereitschaft hom muass, nämlich a die Geduld, die
239 Zeit mir nehma muass, des niederschwellig anzubieten. Oiso beispielsweise bei an Compu-
240 terkurs kann i jetzt net ahm ahm frontal vortragen und und an Kurs durchziehen, in Word
241 zum Beispü.

242 I.: Mhm.

243 B.: I muass spezifisch auf die Leut eingehn und individuelle Geschwindigkeiten beachten und
244 individuelle Kenntnisse, Fertigkeiten, Voraussetzungen beachten. Des scho.

245 I.: Mhm.

246 B.: Oba vom Inhaltlichen is im Prinzip kein Unterschied.

247 I.: Sie hom vorher die Methoden ongesprochen, mit welchen Methoden arbeiten Sie?

248 B.: Ahm. Na ja, es san im Prinzip die Methoden, die i in anderen Kursen a zur Anwendung
249 kumman. Des haßt, es is ahm geringes Maß an an Vortrag, oba des meiste entsteht diskur-
250 siv. Des haßt, wir i setz mi mit de Leit auseinander, mit die Themen, insbesondere im Be-
251 reich der Persönlichkeitsbildung. Computerkurse san klorerweise: do trogst wos vor und des
252 möglichst klar und und nachvollziehbar zu vermitteln. Im im Persönlichkeitsbereich is es aso,
253 dass im Gespräch, hinton a Gespräch a Auseinandersetzung mit die Leit entsteht. Oiso es
254 gibt des Thema, es gibt von mir a bestimmte Vorgabe, es gibt a Grundstruktur von dem Se-
255 minar des oba jedes mal kippen kann. Des haßt wenn wenn

256 I.: Ja.

257 B.: von den Teilnehmerinnen, Teilnehmer Themen kumman, de i jetzt gor net vorgesehen
258 hob, oba die von großen Interesse san oder sie offensichtlich sie emotional sie betrifft, donn
259 gehen ma auf des besonders ein. Es gibt scho, wos i oba a wiederum sogn kann, auch in
260 anderen Kursen ahm ein gewisses Maß an Flexibilität. I muass mi auf die Teilnehmerinnen
261 einstellen können ().

262 I.: Mhm. Und wie sehen Sie eigentlich ihr Rolle während des Kurses?

263 B.: Na ja, ahm (.) a gemischt. Oiso auf der anderen Seitn is natürlich a so, dass es es a
264 zwangsweise durch diese Struktur durch dieses durch diese Vorgabe, wenn i zum Beispü an
265 der Volkshochschule bin, bin i in der Lehrerposition, so zu sagen.

266 I.: Mhm.

267 B.: Im Kursverlauf ahm wechselt des oft, wird des oft oft so a partnerschaftliches Verhältnis,
268 des is a gegenseitiges Lernen, a gegenseitiger Austausch. Ahm im Prinzip is is de Rolle vor-
269 definiert als Lehrer und Schüler, Schülerin, oba im Kursverlauf wechselt des beziehungswei-
270 se kriagts, nimmt des scho a andere Formen on. Wobei diese diese grundsätzliche Position
271 natürlich bleibt, des is klar. Oiso es gibt a festgelegte Rolle, die die mir zugeteilt wird, allein
272 durch die Position, die i als Lehrender hob, sozusagen.

273 I.: Mhm.

274 B.: Oba im Kursverlauf, im im Gespräch, in der Diskussion ahm ahm wird des scho sehr oft
275 aufgeweicht, oder do gibt, do entsteht scho so a partnerschaftliches Verhältnis a.

276 I.: Mhm. Und beachten Sie do spezielle Umgangsformen?

277 B.: Na, oiso kane speziellen. Oiso jetzt im Sinne auf Menschen mit Behinderungen gor net,
278 wei i geh mit denan net an Deut anders um, ois wie mit ondere Leit. Des haßt, des is dieser
279 Grundrespekt, den i, den i vor Menschen hom muass und der is net anders. I red net anders,
280 wie mit ihnen jetzt mit an Menschen mit Behinderung oder mit an ondern Kursteilnehmer,
281 des is wurscht, do gibt's keinen Unterschied, des war a sonderlich.
282 I.: Mhm. Jo, und müssen eigene Interessen in den Hintergrund gestellt werden?
283 B.: Auch auf die Gefahr hin, dass ma mit allen genauso, na selbstverständlich.
284 I.: Jo.
285 B.: Des haßt, es gibt a Thema, es gibt des Interesse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer
286 und an die hob i mi zu orientieren, des is mei Job, für den werd i a zohlt in der Funktion und
287 do hob i natürlich a eigenes Interesse dron. Oba jetzt net speziell weils Menschen mit Behin-
288 derung san.
289 I.: Jo, i versteh schon.
290 B.: Wei i glaub, do geht's net darum, sie selbst zu produzieren, sondern sondern wos zu
291 vermitteln.
292 I.: Des haßt, es hot keinen Sinn, wenn man drauf pocht, irgendetwas durchzuziehen?
293 B.: Na überhaupt net, des bringt überhaupt net im Notfall () in meiner Onsicht, oiso außer es
294 geht um gonz klore Zielvorgaben.
295 I.: Mhm.
296 B.: A Firma, die des Ziel hot, jetzt an Konflikt zu bereinigen, weil i meiner Nebentätigkeit bin i
297 a Berater und Coach, do geht's, do gibt's a gonz klore Zielvorgabe, es geht jetzt darum, die-
298 sen speziellen Konflikt zu bereinigen. Des is (.) do geht's donn zielorientiert a um gonz spezi-
299 fisch vordefiniertes Problem. In der allgemeinen Erwachsenenbildung oder wenn des Thema
300 jetzt is, zum Beispü „Konflikte“, wonn ma do dabei bleibn, donn donn konnst di net auf was
301 versteifen, donn geht's darum auf individuell auf die Teilnehmerinnen einzugehen.
302 I.: Mhm.
303 B.: Donn donn muass i so flexibel sei, dass i mi auf des einstell, wos von de Leit kummt und
304 do konns sei, dass i mei dreiseitiges Seminarkonzept so durchzieh und donn konns sei, dass
305 i auf der Seite 1 beim 3. Punkt hängen bleib, wei do afoch a a Geschichte auftaucht und und
306 die Leit derart beschäftigt, dass ma do an ganzen Tog drüber redn.
307 I.: Mhm.
308 B.: Des passiert, jo.
309 I.: Gut. Und wie gehen´s damit um, wenn Vorbereitetes net umgesetzt werden kann?
310 B.: Locker. (lacht)
311 I.: (lacht)
312 B.: Des passiert, des is mei täglich Brot.
313 I.: Mhm.
314 B.: I hob a sehr penibel vorbereitetes Seminarkonzept. Sie werden staunen. Tatsächlich i
315 hob des von 9.00 bis 9.30 von 9.30 bis 10.00 und so weiter gonz genau bis 16.00 beispie-
316 lweise aufgeschriebm (.), wos oba im Normalfall nie so durchführbar is. Des brauch i, des is
317 mei Sicherheit, des is des, wo i mi drauf sozusagen berufen kann und und im schlimmsten
318 Foll durchziehen muss. Im schlimmsten Foll haßt desholb, wenn die Leit wenig Anteilnahme
319 zeigen, donn muass i mei Programm genauso minitiös durchzieh. In dem Moment, wo wo
320 do a Wechselwirkung entsteht oder Interaktion entsteht, is des nimma mehr wirklich relevant,
321 des haßt, natürlich geht's do immer nu um die Themen und i versuch klorerweise immer auf
322 diese Kernthemen des Seminars zurückzukommen.
323 I.: Mhm.
324 B.: Oba donn entsteht a Dynamik, de net vorhersehbar is, de de i sehr abhängig moch, von
325 dem Bedürfnis der Teilnehmerinnen. Und de san hoit unterschiedlich.
326 I.: Jo.
327 B.: Oiso do geht's net so darum, ob ob i a Konzept durchzieh. Oiso des is eher die Regel.
328 I.: Mhm. Und is es eigentlich im Rahmen des Kurses möglich, dass ma die eigene Einstel-
329 lungen eigene Einstellungen zu behindertenspezifischen Themen selbst a preis gibt oder
330 wünschen si das die Teilnehmer zum Beispü über Diskriminierung zu diskutieren?
331 B.: Jo, na klar. Is natürlich grod zum Thema „Selbstbewusstsein“ is natürlich immer Thema,
332 wei ma donn jo konkret ahm ahm die Behinderung der Teilnehmer onspricht.

333 I.: Mhm.

334 B.: Do geht's jo darum, wie geht's Dir oder oder Ihnen, je nach dem ahm mit Deiner/Ihrer
335 Behinderung. Wie gehns damit um? Wos wos is des wos wos Sie behindert, gewisse Dinge
336 zu mochn? Oiso do wird des gonz konkret ongeprochn.

337 I.: Mhm.

338 B.: Do kummt ma net drum herum, oiso gonz gonz klor die Dinge zu benennen.

339 I.: Mhm. Und is des am Anfang eigentlich a Schwierigkeit für Sie, des des direkt mit den Be-
340 troffenen zu bereden?

341 B.: Des woas gonz am Onfong, oiso wie i gonz frisch eingestiegn bin, bei der Caritas, do woa
342 des a bissl problematisch, so mit dem: na jo, konn ma des, derf ma des oder so ähnlich. Do
343 do hob i nu so a absurdes Bild ghobt von Kronkheit oder oder a Bild des des äquivalent, wo
344 ma wo ma an kronken Menschen auf sei Kronkheit onspricht. Des is klor, des is weder a
345 Kronkheit nu hot des irgendwos damit zu tun. Oba es is gonz wichtig darüber zu reden und i
346 hob die Erfohrung gmocht, dass die Menschen sehr gern drüber sprechen, wei des is jo des,
347 wos belastet, des wos jo vielen sehr bewusst is.

348 I.: Mhm.

349 B.: I hob a Behinderung, do wird diskutiert über die Begriffe, die Menschen mit Lernschwie-
350 rigkeiten, Behinderungen oder besonderen Bedürfnissen wie a immer, do wird a sehr sehr
351 intensiver und sehr heftig a diskutiert, wie wie wie will er sie genannt werden, wie will er be-
352 zeichnet werden in dieser Gruppenbezeichnung.

353 I.: Mhm.

354 B.: Wenn ma davon ausgeht, dass dass ma diese Gruppenzuschreibung überhaupt mocht,
355 wei im Prinzip red i an persönlich on und des is jo wurscht, ob der jetzt so und so is oder on-
356 ders, oba wenn er als Gruppe ongsprochn wird, is es scho heißes Thema.

357 I.: Mhm.

358 B.: Wie wie will i gnannt werden, als was seh i mi selber.

359 I.: Mhm. So ein Aspekt is von einem anderen Interviewteilnehmer auch schon gekommen.
360 Nun die Frage auch an Sie: wie wollen die Teilnehmer angesprochen werden?

361 B.: Je noch Sozialisation, oiso oiso je noch, momentan zur Zeit sog i amoi, so is Menschen
362 mit Lernschwierigkeiten a Begriff, den sie, den viele für sich beanspruchen oder sogn, wenn,
363 donn mecht i so gnannt werden. Die Behinderung mog kaum jemand. Klor, weils afoch a
364 Behinderung is a absolut negativ besetzter Begriff. Behinderung is wos, irgenwos konn i net,
365 irgendwo irgendwo stoß i on, des wollen wenige.

366 I.: Mhm.

367 B.: Oiso eher Lernschwierigkeiten, wobei natürlich des immer is ahm ma muass sie definie-
368 ren, des haßt i hob immer die Diskussion, wenn zum Beispü beim integrativen Bildungsver-
369 ein a Kurs angeboten wird, der speziell für Menschen mit Behinderungen is, donn sog i und
370 red ma drüber, warum seid's ihr do, warum seid's in dem Kurs (.). Na jo, wei i hoit a Behin-
371 derung hob und donn geht die Diskussion los, oba es gibt ka, jeder Begriff a gewisses Maß
372 an Diskriminierung birgt, glaub i.

373 I.: Mhm.

374 B.: Des is a Zuschreibung und und damit hob i automatisch diese Diskriminierung dabei und
375 des mog jo in Wirklichkeit niemand. Des haßt, angenehm is keinem diese, egal wie die Art
376 der Zuschreibung.

377 I.: Mhm.

378 B.: Des is klor, is guat nachvollziehbar. Wer mecht des, so a Stigma aufdrückt kriagn? Oiso
379 des muass i selber nur bedingt sehn, oiso vielen is seine eigene Behinderung, wenn ma so
380 wolln, durchaus bewusst, oba des is wos wos sie dreht zu überwinden, des haßt es geht
381 darum, ahm unter Anführungszeichen, gesellschaftsfähig zu werden. Es geht darum, mög-
382 lichst möglichst mit Leitn Anteil nehmen an gesellschaftlichen Teiben wie wie jeder ondere.

383 I.: Mm.

384 B.: Und und des haßt, es geht jo darum, sie net durch diesen Begriff, sondern dieses Stigma
385 abzulegen. Und des is jo Inhalt, insbesondere dieser Kurse, zum Thema „Selbstbewusstsein,
386 Selbstvertrauen“ do geht's jo darum, damit einerseits zu recht zu kommen mit meiner
387 Beeinträchtigung, Behinderung, die Lernschwierigkeit wos a immer klor zu kommen damit, für

388 mi selber ins Reine zu kommen ondererseits donn a Stück weiter zu gehen, mi mi in die Ge-
389 sellschaft zu integrieren.
390 I.: Mhm.
391 B.: Des is jo der Wunsch. Im Prinzip wollen die jo genau so leben wie wir olle. Sie wollen
392 Frau haben, Monn haben, Kinder haben, sie wollen a Auto haben, a Wohnung haben, die
393 Bedürfnisse san tatsächlich völlig ident ().
394 I.: Jo.
395 B.: Des vos kulturell vermittelt wird () anzunehmen, die hättn andere Bedürfnisse.
396 I.: Ja.
397 B.: Des is jo a, i versteif mi auf den Begriff, des is jo diskriminierend, absolut Diskriminierung
398 (), mehr nu als Behinderung, die besonderen Bedürfnisse, wei des is jo absurd anzunehmen,
399 der hätte besondere Bedürfnisse, oder?
400 I.: Mhm.
401 B.: Auf wos hinauf?
402 I.: Wir hom jo olle besondere Bedürfnisse, wenn man das wieder umkehrt sieht, hot a jeder
403 Mensch besondere Bedürfnisse.
404 B.: Ok, ok. Genau, man kanns natürlich umkehren und sogn: „A jeder hot besondere Bedürf-
405 nisse“, oder wir sogn, „im Prinzip, die die Kernbedürfnisse hom ma olle die gleichen, sie wol-
406 len nichts anders wie wie i im Kern.“
407 I.: Jo, genau.
408 B.: Und und wie auch immer, jeder will Zuwendung, Anerkennung, Verständnis. Liebe. Des
409 wolln ma alle.
410 I.: Alle, jo.
411 B.: Und des is auf der gonzen Welt für alle gleich.
412 I.: Mocht kann #Unterschied und#.
413 B.: #Des mocht# kann Unterschied.
414 I.: #Jo und#.
415 B.: #Im Detail# is es klor, im Detail wollens a anderes Auto wie i und a andere Form der Le-
416 benspartnerschaft, des mog scho sei, oba des is wirklich donn des Detail, oba im Kernge-
417 schäft
418 I.: Jo.
419 B.: sans gleich jo.
420 I.: Und hom Sie eigentlich die Möglichkeit interdisziplinär zusammenzuarbeiten?
421 B.: (.) Jo, des ergibt sie bei mir zwangsweise.
422 I.: Mhm.
423 B.: Des haßt, i finds notwendig, grundsätzlich a wieder, Sie verzeihen, dass i immer wieder
424 so auf ahm gor net so spezifisch auf die Orbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung
425 bleibn, weils für mi net so an Unterschied mocht, grundsätzlich in der Erwachsenenbildung
426 oder in der Bildung allgemein. I geh nu a Stufn höher: es is natürlich wichtig, diese Interdis-
427 ziplinarität. I muass schauen, dass i möglichst vü mit andere Leit mi austauschen kann, re-
428 flectieren kann ahm schauen, wos wos san Entwicklungen, wos san wos san modernere
429 Konzepte oder wo geht´s hin, des is zwangsweise so.
430 I.: Mhm.
431 B.: Oiso in der Bildung allgemein und des is vo der Schulbildung oder im Kindergarten ong-
432 fongen bis zur Erwachsenenbildung.
433 I.: Mhm.
434 B.: Des is Voraussetzung glaub i.
435 I.: Jo.
436 B.: I kann net wo stehn bleibn und mi do nimma mehr bewegn des.
437 I.: Und die verschiedenen Blickwinkeln werden wahrscheinlich a wichtig oder?
438 B.: Jo natürlich, klor.
439 I.: Und homs Sie die Möglichkeit, dass professionelle Unterstützung in Anspruch nehmen,
440 wie beispielsweise Supervision oder?
441 B.: Ahm, i hob jetzt seit Herbst a Partnerin in Wien, a Kollegin, mit der i mi intervisionär sozu-
442 sagen, austausche.
443 I.: Mhm.

444 B.: Des haßt, wir treffen uns regelmäßig, besprechen jetzt a so im Bereich des Coachings,
445 der Beratung, wobei des jetzt a so Schwerpunkt wird in nächster Zeit, „Coaching für Men-
446 schen mit Behinderungen“, des haßt so (.). Dies is jetzt a Fußnote dazua, dass das viele
447 Menschen mit geistiger Behinderung, die die Schulpflicht absolviert hom, dass die so a bissl
448 im luftleeren Raum schweben. Des haßt, es gibt so die einerseits geh i in a Werkstatt, die mi
449 klar definiert, wie i do als Mensch mit Behinderung oder geh i in die freie Marktwirtschaft,
450 was a oft schwierig is und do bedarfs a oft an Unterstützung, wie auch ondere Menschen
451 natürlich und des is so a Feld wo i jetzt mit mehreren Klientinnen und Klienten zusammenar-
452 beit. Wo ma a scho schauen, wo san so diese Perspektiven, wo konns hingehen, des a auf
453 Realisierbarkeit abzuklopfen und zu schauen, wo san so die realen Möglichkeiten für dich
454 im Speziellen.
455 I.: Mhm.
456 B.: Des is so de, ahm die Perspektive, die ma gemeinsam donn entwickeln, in so an Bera-
457 tungsgespräch, des oiso so a Vorfeld vielleicht der Erwachsenenbildung is.
458 I.: Mhm.
459 B.: Des haßt, ein Ergebnis kann sein, des war für di oder für sie günstig ahm diese und jene
460 Weiterbildung, Fortbildung zu besuchen oder oder ahm diese Qualifikation zu machen oder
461 Teillehre oder was a immer für Möglichkeiten gibt, die ma gemeinsam entwickeln.
462 I.: Mhm. Und Sie jetzt speziell als Erwachsenenbildner, können sie Hilfe in Anspruch neh-
463 men?
464 B.: Jo freilich, klar. Oiso i kann i bin selbst unregelmäßig zwar, oba doch ahm bei einer bei
465 einem Coach de mi ,wo i wo i reflektieren kann, wo i a oiso meine Dinge, Fallbesprechungen
466 oder meine meine Seminarinhalte reflektieren kann, wobei des wieder a Bereich is, den i
467 sehr stork mit meiner Kollegin moch, die selber aus der Erwachsenenbildung kummt.
468 I.: Mhm.
469 B.: Und wo man des (.). I hoits für wichtig, jo klar.
470 I.: Jo.
471 B.: Im Prinzip unumgänglich, dass ma des immer wieder reflektiert oder a mit jemanden on-
472 deren überprüfst, ob des, was du gmocht host tatsächlich passt beziehungsweise du host
473 des unmittelbare Feedback noch dem Kursende von den Teilnehmerinnen und des g´hört
474 oba in ana Form natürlich bearbeitet.
475 I.: Mhm.
476 B.: Des haßt, wenn i jetzt beispielsweise schlechtes Feedback hob von an Großteil der Teil-
477 nehmerinnen, muass i ma überlegen, was hot do an dem Konzept jetzt net g´stimmt.
478 I.: Mhm.
479 B.: Und des kann i oba net wirklich günstig allein mochn, oiso do is scho sehr hilfreich, wenn
480 do jemanden hob, dem i des a erzähl kann oder mit dem i des a donn reflektieren kann.
481 I.: Sie hom vorher des Feedback geben, hom Sie ongesprachen. Wird der Kurs sonst a nu
482 evaluiert oder geht’s nur rein ums Feedback?
483 B.: Ahm, je noch dem, oiso beim, es gibt diese diese Feedbackbögen im Anschluss an den
484 Kurs, wo jeder Teilnehmer, Teilnehmerin die Möglichkeit hot, seine Stellungnahme dazua
485 abzugeben zu verschiedenen Bereichen oiso vo Örtlichkeit, Atmosphäre, Umgebung bis hin
486 zu Lehrinhalten.
487 I.: Mhm.
488 B.: Und Vermittlung und und Kursleitung und des wird donn scho beim biv zum Beispü, beim
489 integrativen Bildungsverein, wird des donn statistisch natürlich ausgewertet. I selber mochs a
490 so, dass i ma des scho aufheb, sammel beziehungsweise, donn ahm ahm in dem Sinn evalu-
491 ier, dass i ma anschau, wo warn Kritikpunkte, was worn de Sochn, die vielleicht aus aus
492 meiner Sicht, in meiner Wahrnehmung net so 100%ig funktioniert hom, wo gibts an Bedarf
493 oiso des zu korrigieren, zu verändern, zu modifizieren.
494 I.: Mhm.
495 B.: Klar, des muasst sowieso immer mochn.
496 I.: Und von der Kursleitung, jo oiso von der Vhs jetzt, vom biv integrativ, hom Sie gsogt, dass
497 die #des#.
498 B.: #Von der# Vhs gibt’s ahm, weiß i net, wie weit des donn nochbearbeitet wird, gibt’s oiso
499 diese Feedbackbögen, natürlich a die donn noch jedem Kurs donn obgeben werdn. Wos

500 damit weiter passiert? I denk ma a, dass de a statistisch erfasst werden, was do weiter ge-
501 schieht, weiß i jetzt net im Detail.

502 I.: Mhm. Ok, wenn ma an Blick in die Zukunft wirft: wolln´s da was ändern? Gibt es Verände-
503 rungswünsche, Verbesserungswünsche?

504 B.: Na jo, oiso (), dass Menschen mit Behinderungen im gleichen Maße Anteil nehmen kön-
505 nen an Bildungs am Bildungsgeschehen.

506 I.: Mhm.

507 B.: Und do is natürlich nu sehr vü Nachholbedarf, des is ka Froge, do geht's natürlich a sehr
508 stork um finanzielle Aspekte.

509 I.: Mhm.

510 B.: Des haßt, dass das Kurse natürlich leistbar sein müssen, dass das für viele Arbeitnehmer
511 und Arbeitnehmerinnen gibt's Förderungen von der AK, AMS wie auch immer. Do fallen hoit
512 Menschen mit Behinderungen meistens raus, wei de weder weder in an Arbeitsverhältnis
513 stehen, no gstanden san, no Pensionistinnen, Pensionisten san. Wa a eigenens Thema zum
514 Diskutieren. Homa a letztens ghobt beim Thema „Älter werden, alt sein und älter werden“
515 ahm Pensionsrecht für Menschen mit Behinderungen gibt's im dem Sinne a net.

516 I.: Mhm.

517 B.: A behinderter Mensch hot jo ka Recht auf Pension, des haßt, do Gleichwertigkeit herzu-
518 stellen is natürlich nach wie vor gonz schwierig, wei de de materiellen Voraussetzungen oft
519 net gegeben san, oba des war natürlich gonz wichtig.

520 I.: Mhm.

521 B.: Klor, dass afoch im gleichen Maße Anteil nehmen kennan

522 I.: Jo.

523 B.: am kulturellen Bildungs- oder sonstigen geschehen.

524 I.: Jo.

525 B.: Und des is hoit bei vielen net gegeben.

526 I.: Mhm. Und was san Ihrer Meinung nach wichtige Kompetenzen, die ein Erwachsenenbild-
527 ner haben sollte, damit man Menschen mit geistiger Behinderung einen zufrieden stellenden
528 #Kurs#?

529 B.: #Wie gsogt#, würd i jetzt net großartig unterscheiden, vo vo der allgemeinen Erwachse-
530 nenbildung. Glaub, dass es wichtig is, a bestimmte (.) oder anders gsogt, i brauch natürlich
531 (.) als Voraussetzung so so a Neigung mit Menschen zu arbeiten. I muass Menschen mögn, i
532 muass Menschen mögn im Grunde genommen. Des is so, klingt vielleicht recht platt, oba
533 des is so a Grundvoraussetzung, die i haben muass, wenn i in der Bildung tätig bin und des
534 betrifft für mi Kindergärtnerinnen genauso wie Lehrer, Lehrerinnen wie Erwachsenenbildner.
535 I muass a bestimmte Lust daran haben, ahm mit Menschen zu arbeiten, mit Menschen an
536 Prozess zu begleiten, mit Menschen ahm so a bestimmte Entwicklung mit zu gehen, des is
537 sowos was i als Grundvoraussetzung find. Des ondere is natürlich so a gewisses Maß an
538 Neugierde. I muass neugierig sein auf Menschen. I bin sehr neugierig auf Menschen, oiso mi
539 interessiert a jeder einzelne Teilnehmer, Teilnehmerin in an Kurs und aus dem heraus, jo
540 klor, diese diese diese didaktische Grundkenntnis oder Grundwissen eh klor, oba des san
541 Sochn, de de sowieso Voraussetzung san um in den Bereich orbeiten zu kennan, oba es
542 geht für mi scho darum: i muass Lust daran hom, mit Menschen zu arbeiten, es muass ma
543 Spaß mochn.

544 I.: Wenns de Eigenschaften jetzt so konkret benennen müssten, was würden Sie da als wich-
545 tig erachten?

546 B.: (.) Na jo, ahm is sicherlich so Neugierde, hätt i gsogt, hoit i für wichtig. Dazu so a Bereit-
547 schoft oder so Geduld, wobei Geduld natürlich a jo, doch i brauch a gewisses Maß an Ge-
548 duld. I muass des des des Tempo oder die Voraussetzungen der Teilnehmerinnen einschät-
549 zen kennan, des haßt i brauch a gewisses Maß an Flexibilität.

550 I.: Mhm.

551 B.: I muass mi auf neue Situationen rasch einstellen können, auf Charaktere, auf Vorausset-
552 zungen, die die Teilnehmerinnen mitbringen, ahm jo, wahrscheinlich brauch i a sowos wie
553 Empathie.

554 I.: Mhm.

555 B.: Des haßt, i muass mi einfühlen kennan in die jeweilige Situation, insbesondere im Be-
556 reich, des brauch i im Computerkurs weniger wahrscheinlich, oba wenn´s geht um Persön-
557 lichkeitsbildung, muass i natürlich einschätzen kennan, wie san die Leit jetzt drauf, mit denen
558 i jetzt ztun hab, wos san denen ihre Bedürfnisse, worum geht's denen jetzt konkret in dieser
559 Situation, des haßt Empathie is do natürlich a Voraussetzung.

560 I.: Mhm. Gut, des war scho relativ vü. Und hom Sie nu Themen, die Sie ansprechen wollen,
561 die i jetzt in dem Rahmen vergessen hab?

562 B.: Hob i ma do wos aufgeschrieben? Schauen ma mal. (..). Jo, i hob ma do aufgeschrieben,
563 die Menschen in ihrer Individualität zu akzeptieren, des haßt, a wieder allgemein gsogt: es
564 geht darum, net net mit den Vorurteilen der behinderte Mensch is so oder so, sondern es
565 geht auch, da i hobs mit Individuen zu tun, oiso do is a jede und jeder unterschiedlich und
566 und diese positive Diskriminierung im Zaum zu halten. I hob nämlich a nix davon, zu sogn:
567 „Ma, der Behinderte, den miass ma jetzt besonders.“ Des is Unsinn. I begegna ihm mit´n
568 gleichen Respekt, mit der gleichen Achtung wie jeden ondern Menschen und do hoit i nix
569 davon, den jetzt unter besondere Glaskuppel zu setzen oder besonders, er is jetzt net be-
570 sondern schützenswert. Er is ka wilder Enzian, den i jetzt besonders hegen und pflegen mu-
571 ass. I denk ma, genau des hindert ihn oder sie a an der persönlichen Entwicklung, am Fort-
572 kommen, wenn i jetzt diesen großen Sturz drüber stülp und und ihm unterstell oder ihr unter-
573 stell, sie braucht gonz besondere Zuwendung, gonz besondere, de brauch ma olle. Jeder
574 braucht individuelle Zuwendung, oba a behinderter Mensch brauchts net mehr.

575 I.: Mhm.

576 B.: Glaub i. Sondern sondern der braucht eher diesen respektvollen unter Führungszei-
577 chen normalen Umgang,

578 I.: Mhm.

579 B.: der a möglich mocht, sich tatsächlich zu integrieren in der Gesellschaft.

580 I.: Mhm, oiso do legens scho die Betonung drauf, dass er mehr Respekt braucht als vielleicht
581 ein anderer, weils beim anderen selbstverständlich is und beim Menschen #mit geistiger Be-
582 hinderung net#

583 B.: #Genau, genau ahm# könnte man so verstehen. Insofern stimmts, weils afoch net gege-
584 ben is.

585 I.: Mhm.

586 B.: Weil die Gesellschaft, wo wir uns jetzt befinden, dieser diesen Respekt vor Menschen mit
587 Behinderung net so selbstverständlich gegenüber hot.

588 I.: Mhm.

589 B.: Und deswegen beton i´s. I glaub, dass es wichtig is, ihn absolut equalitär zu sehen. Des
590 haßt, der Mensch mit Behinderung is a gleichwertiger Mensch wie jeder ondere. Genaus
591 muass man ihn a sehen. Des is hoit, des gibt´s hoit net oder des is hoit die Voraussetzung.
592 Natürlich wir leben in an kapitalistisch strukturierten Gesellschaftssystem, des haßt es geht
593 um Geld, es geht um des es geht um des Prinzip Leistung und Leistung wird hoit messbar in
594 Form von Geld. Des haßt, do hinkt da Mensch mit geistiger Behinderung natürlich hint noch,
595 wei´s de Leistung in der Form net bringt, net bringen kann, net bringen darf. Do kann ma
596 jetzt drüber diskutieren und und und deshalb is er halt immer nu im gesellschaftlichen, sozia-
597 len Rang niedriger.

598 I.: Mhm.

599 B.: Des werden wir oba a net aufheben kennan, wei die Gesellschaftsordnung, die wir hom,
600 sie weltweit jetzt ziemlich durchzusetzen scheint. Darüber kann man Klage führen, oba des
601 is hoit nu a mol so.

602 I.: Mhm.

603 B.: Des haßt, ma muass tatsächlich schauen, auf auf auf den Ebenen, auf denen wir orbeiten
604 zum Beispü als Erwachsenenbildner, do diese diese diesen diesen (.) des auszugleichen
605 versuchen, indem wir hoit in die Lage versetzen, an bestimmten Dingen teilzunehmen, in
606 gleichem Maße wird´s eh net sein oder oder gonz schwierig, des is eh klar. Do brauch ma
607 uns a ka Illusion mochn.

608 I.: Mhm.

609 B.: Des des is net, des is a Ziel, des a herres Ziel is, oba net realistisch is, wei die Gesell-
610 schaft sich doch an Maßstäben misst, die ahm ahm die wir in diesem Bereich net erfüllen
611 kennan.
612 I.: Mhm.
613 B.: Denen nochzukommen, wei do geht's afoch um Geld und und diese Meßbarkeit der Leis-
614 tung.
615 I.: Mhm.
616 B.: Und de is hoit in geringerem Maße gegeben, wei wir Leistung tatsächlich in diesem ahm
617 ahm jo letztlich kapitalistischen Modell sehen. Des haßt, was is der Mehrwert, wie is der
618 Mehrwert messbar, wonn der Mehrwert messbar is, i weiß i werd jetzt a bissl theoretisch,
619 donn donn is es gezählt und donn is es, steigt in dem Maße a der der Wert dieses Menschen
620 und des muass a messbarer Wert a sein. Und jetzt (.) ahm haßt des, a behinderter Mensch
621 bietet diese Voraussetzung hoit net, dieses messbaren, oft net net net generell oft net diesen
622 messbaren Mehrwert.
623 I.: Mhm.
624 B.: Auf onderer Ebene natürlich, oba des wird jo net gsehen. Des haßt ahm, die weichen
625 Faktoren sozusagen, um a wieder in dieser Wirtschaftssprache zu bleiben, dass das jetzt
626 des Lernen am anderen, des wird mittlerweile scho zugänglicher. Ma kennt scho, dass ma
627 lernen kann an meim Gegenüber, an an dem Mensch mit geistiger Behinderung, wei der
628 Fähigkeiten entwickelt hot und und und Zugänge entwickelt hot, die mir von Nutzen sei ken-
629 nan, oba des is hoit sehr sehr jo, vielen net so zugänglich.
630 I.: Mhm.
631 B.: Oder net nachvollziehbar, weils a bestimmte Sensibilität voraussetzt oder bestimmte Art
632 des Denkens voraussetzt: wie kumm i do jetzt heran und was kann für mi profitabel sein?
633 Weils jo net unmittelbar messbar is. I geh jo net hin mit an Seminar, an Wirtschaftsseminar
634 und kumm ausa und weiß bestimmte Techniken oder oder Dynamiken in in der Wirtschaft
635 oder Börse.
636 I.: Jo.
637 B.: Des erfahr i do net. I erfahr Werte, Fähigkeiten, Kenntnisse, die net eins zu eins umzu-
638 setzen. Des is hoit des, was unser Gesellschaft ausmocht, oiso wie gsogt, deshalb glaub i
639 net, dass ma uns do allzu viel vormachen müssen, oba i glaub sehr wohl, dass was weiter-
640 geht, dass sie was entwickelt. I glaub, dass wie gsogt, in der Stadt leicht, in Niederösterreich
641 durch diese diese ahm ländliche Struktur schwieriger is, wei die Vernetzung net so afoch is.
642 I.: Mhm.
643 B.: Oba a, dass do sie was bewegt. Es gibt in Horn a tolle Selbsthilfegruppe mittlerweile, wo
644 Menschen mit Behinderung selbst organisieren, ihre Dinge selbst in die Hand nehmen und
645 und des is scho a gonz tolle Entwicklung.
646 I.: Mhm.
647 B.: Oiso do bin i sehr positiv, dass do was weitergeht, und dass die Menschen selbst ihre
648 Dinge regeln können.
649 I.: Mhm. Oiso die Sensibilität is durchaus mittlerweile scho mehr als vielleicht nu #vor 20
650 Jahr#.
651 B.: Jo natürlich, jo klor. Des hot a des, is der Vorteil dieses Liberalismus, der natürlich a sogt,
652 ahm wer dabei is, is dabei. Des haßt, er grenzt in dem Sinne net aus, bei ollen Nachteilen
653 dieses Neoliberalismus oder liberalistische Wirtschaftssystem () hot a den Vorteil: wer dabei
654 is, kann a es is möglich, des Feld is offen. I muass die Möglichkeit und die Gelegenheit nut-
655 zen, mi do daran zu partizipieren.
656 I.: Mhm.
657 B.: Oba die Gelegenheit oder Möglichkeit besteht, klor.
658 I.: Mhm.
659 B.: I denk ma, do san ma durchaus auf an positiven Weg (). Oiso selbst am Land, wo's na-
660 türlich a scho schwieriger is.
661 I.: Schwieriger is, jo. Na gut, dann sag i Danke fürs Interview!
662 B.: Bitte, gerne.

Interviewprotokoll E

Das Interview fand am 14.03.08 in Krems in einem Kaffeehaus (→ daher eher schlechte Tonqualität) statt. Es begann um ca. 11.00 und dauerte um die 30 Minuten.

Es war ein sehr spontan geplantes Interview, da mir eine Interviewpartnerin abgesprungen ist und sich leider nicht mehr gemeldet hat. Frau E war sehr im Stress, da sie den nächsten Termin gleich nach dem Interview hatte und zuvor einen Arztbesuch hatte der mich eine ¾ Stunde warten ließ. Sie war allerdings sehr engagiert und versprach mir, Unterlagen zu senden. Sie hat sich für ihre Verspätung sehr entschuldigt und mir sogar eine Packung Tee als Entschuldigung mitgebracht. Es werden nach Rücksprache mit Frau E, die erwähnten Institutionsnamen beibehalten.

Interviewtranskript E

- 1 I.: Was war Ihre Motivation mit Menschen mit geistiger Behinderung in der Erwachsenenbildung zu arbeiten?
2
3 B.: Grundsätzlich bin ich der Meinung, dass jeder Mensch erste Hilfe lernen kann. Ich arbeite
4 im erste Hilfebereich beim Roten Kreuz, oiso ich mache Schulungen und ahm ein Kollege,
5 ein Rotkreuz - Kollege, der auch bei der Caritas arbeitet, hot mi gfrogt, ob i Kurse halten
6 würde auch für Menschen mit geistiger Behinderung (). So ist das ganze ins Rollen gekommen.
7 Sie haben das dann ausgearbeitet speziell für Menschen mit geistiger Behinderung ().
8 I.: Und wie lange sind Sie schon als Erwachsenenbildnerin für Menschen mit geistiger Behinderung tätig?
9
10 B.: Für Menschen mit geistiger Behinderung ahm seit 2000. Die Kurse gibt's seit 2001.
11 I.: Mhm.
12 B.: Die Projektvorbereitung haben wir ab 2000 ahm, überhaupt tätig bin ich seit (.) 20 Jahren
13 als ahm Erwachsenenbildnerin.
14 I.: Mhm. Und welche berufliche Vorqualifizierung haben Sie?
15 B.: Ich bin diplomierte Gesunden- und Krankenschwester und bin Lehrbeauftragte für diverse
16 Richtungen beim Roten Kreuz der Erwachsenenbildung.
17 I.: Mhm. Und welche Kurse bieten Sie an? Sie haben vorhin schon #g` sagt#.
18 B.: #Erste-Hilfe-Kurse#. Es geht immer um die Erste Hilfe.
19 I.: Mhm. San des Anfänger oder schon fortgeschrittene Teilnehmer?
20 B.: Beides. Es sind ahm teilweise Anfänger, oba wir haben auch letztes Projekt so abgeändert,
21 dass Leut, die erste Hilfe Kurse schon gemacht haben, Wiederholungskurse besuchen
22 können.
23 I.: Mhm. Und wo und in welcher Institution werden die Kurse angeboten?
24 B.: Immer beim Roten Kreuz, oiso immer an Rotkreuzdienststellen werden sie abgehalten,
25 aber angeboten werden sie hauptsächlich bei Organisationen, wie die Caritas.
26 I.: Mhm. Und das heißt in Krems?
27 B.: Ahm, ich arbeite in St. Pölten, Krems, ahm Zwettl, Horn und Retz, kam jetzt eine Anfrage
28 hauptsächlich im ().
29 I.: Und wie oft werden die Kurse angeboten?
30 B.: Aus zeitlichen Gründen, da ich ja auch als Diplomschwester arbeite geht das eben nur (..) in Seminarform.
31 I.: Mhm.
32 B.: I muss dann immer Zeitausgleich nehmen, ahm weil mir ist es wichtig, dass die Kurse am
33 Vormittag abgehalten werden, ahm des is jetzt eine Überzeugung von mir, dass Abendkurse
34 zwar möglich sind, aber ahm gerade bei behinderten Menschen ahm von der Auffassungsmöglichkeit der
35 Vormittag der bessere Zeitpunkt ist. Ich mach das 4 bis 6 mal im Jahr.
36 I.: Mhm. Und wie viele Teilnehmer san in Ihrem Kurs?
37 B.: Maximal 12.
38 I.: Sind Sie da alleine oder haben Sie Unterstützung?
39

40 B.: (.) Unterstützung insofern, als dass i ma gern a Kollegin, die auch diese Ausbildung hat,
41 mitnehme, dass wir zu zweit arbeiten.
42 I.: Mhm.
43 B.: Weil wir praktische Übungen afoch besser überbrücken können und es is effektiver zu
44 zweit zu arbeiten. Ahm worauf ich immer Wert lege is, dass mindestens bei dieser Perso-
45 nengruppe mindestens ein Betreuer von der Caritas mit is. Gonz afoch aus praktischer Über-
46 legung: wos tua i, wonn aner ausrastet, wei er grod, i sag a Schlagwort, wos eam net g'fällt?
47 Was mach i dann? I kenn die Leute nicht. Wos moch i mit die ondern?
48 I.: Jo.
49 B.: Und do hob i a Problem. Oiso ich bestehe auf mindestens eine ahm Betreuer und es is
50 oba auch so kommuniziert in der Ausschreibung.
51 I.: Mhm.
52 B.: Oiso zwei Betreuer für sechs Leit, einen Betreuer.
53 I.: Jo, und der Kurs wird der integrativ angeboten?
54 B.: Nein ahm, weil es afoch zwei Zielgruppen sind, oiso behinderte Menschen sind eine an-
55 dere Zielgruppe als Menschen ahm mit keiner Behinderung. Die Sprache ist eine andere
56 beim EH-Spezialkurs. Ich muss auf sehr einfache Weise Dinge erklären, die ich auch im
57 normalen 16 - Stunden - Kurs anders erklären würde, weil auch die Lehrmeinung extra ab-
58 geändert worden is. Also wir haben gezielt zu recht gepackt für diese Zielgruppe.
59 I.: Mhm. Und wer kann aller teilnehmen bei Ihren Kursen?
60 B.: Ahm, der Kurs richtet sich an Menschen mit geistiger Behinderung, die eine minimale
61 Fähigkeit haben zu lesen, weil es gibt auch eine Fibel. Man sollte verstehen, was in dieser
62 Fibel dargestellt ist. Hauptsächlich bildlich, aber Schlagworte sind eingesetzt und ahm eine
63 minimale Zahlenreihenkenntnis sollte vorhanden sein, wei wonn jemand 144 net erkennen
64 kann, dann kann er den Notruf nicht absetzen.
65 I.: Mhm.
66 B.: Ahm, es geht bei dem Kurs um sehr einfache erste Hilfemaßnahmen, aber hauptsächlich
67 auch darum, dass die Leute lernen, Hilfe herbei zu holen und den Notruf abzusetzen.
68 I.: Mhm.
69 B.: Wir haben dazu ein eigenes Telefon gemacht, oiso die Leute können tatsächlich telefo-
70 nieren. Es ist sehr spannend für die Leute. Die Klienten haben teilweise zum ersten Mal in
71 ihrem Leben überhaupt ein Telefon in der Hand beziehungsweise bekommen sie zum ersten
72 Mal die Erlaubnis zu telefonieren, oiso es sind Revolutionen.
73 I.: Ja.
74 B.: Es is net irgendwie a Mittel ahm zur Erlaubnis, sondern es is a Revolution für die Men-
75 schen. Des Zweite, was auch ahm entscheidend is, Erste - Hilfe - Teilnehmer is bis jetzt, oiso
76 unsere Klienten, Erste-Hilfe-Spezial ist eine Zielgruppe, die immer Hilfeempfänger is.
77 I.: Mhm.
78 B.: Oiso sind immer Hilfeempfänger gewesen und jetzt treten sie aus dieser Gruppe heraus
79 und werden zu Hilfeleister. Das ist die echte Revolution.
80 I.: Ja.
81 B.: Oiso wenn man man spürt, des wenn die Leut das endlich drauf haben, sie dürfen jetzt
82 was tun.
83 I.: Mhm.
84 B.: Oiso das ist eine große persönliche Aufwertung. I glaub, des is a des Geheimnis, warum
85 unser Kurs so gut ahm ankommt bei die Klienten.
86 I.: Sind die Teilnehmer eher aus Institutionen wie zum Beispiel Organisation X oder können
87 da rein theoretisch alle teilnehmen?
88 B.: Der Kurs wird immer über die Caritas organisiert.
89 I.: Mhm.
90 B.: Es können aber natürlich auch andere Leute daran teilnehmen. Es is nur afocher, auch
91 von den Kosten her, wenn das über die Caritas läuft.
92 I.: Jo.
93 B.: Oba i nehm a Leute so dazu.
94 I.: Und wird der Kurs evaluiert?

95 B.: Er wurde evaluiert ahm in der Entstehungsphase von einer ahm Wiener Psychologin, die
96 auch sehr viel Erfahrung mit diesen Klienten hat. Ahm des woa die Frau Y. I weiß net, ob
97 Ihnen die was sogt?
98 I.: Sogt ma wos, jo.
99 B.: Jo? Oiso i war entzückt von ihr.
100 I.: Mhm.
101 B.: (lacht) Net? Oiso i woa entzückt.
102 I.: I kenn sie nur beim Namen, von Fortbildungen. I weiß, dass sie ahm hab gehört, dass sie
103 eine sehr gute Erwachsenenbildnerin is.
104 B.: Die is so toll, die Frau Y, oiso die Evaluierungsbögen hätt ich, wenn´s de brauchn, von
105 der Frau Y. I kann Ihnen des E-Mailen.
106 I.: Des wär nett, jo. Und wie sind Sie auf Ihr Kursthema gestoßen, dass Sie Erste - Hilfe -
107 Kurse anbieten?
108 B.: Eben dadurch, dass mi der Kollege gefragt hat. Oba es war dann gleich bei der Vorberei-
109 tung klar, dass ma des so net rüberbringen kann. Wir haben dann eine neue Schiene ge-
110 sucht.
111 I.: Sie haben gleich zugesagt, also keine Berührungsängste, oder?
112 B.: Na, wieso? () Ich geh davon aus, dass ein jeder Mensch erste Hilfe leisten kann, ob blind,
113 ob taubstumm oder behindert.
114 I.: Mhm.
115 B.: Davon geh i aus. Es ist nur eine Sache wie. Und wie man´s a vermittelt. Des is, glaub i,
116 der springende Punkt.
117 I.: Jo. Und besuchen Sie a Fortbildungen in dem Fach was Sie unterrichten, oiso zusätzlich
118 für sich?
119 B.: Ich lese Bücher (.). Also momentan arbeite ich gerade an einer erste Hilfe Grundlage für
120 Menschen, die taubstumm san und momentan bilde ich mich da weiter mit Fachbüchern,
121 amoi, dass i mi einles in das Thema.
122 I.: Mhm.
123 B.: Und ahm jetzt bin i natürlich a bissl abgelenkt vom EH-Spezial. Jo, oba es stimmt. Wir
124 haben das jetzt beim Roten Kreuz zum Thema gemacht ahm. Es wird in Zukunft vom nie-
125 derösterreichischen Landesverband für Lehrbeauftragte, die in dieser Richtung arbeiten,
126 ahm einen Fachtag pro Jahr geben mit ahm Impulsreferaten, Psychologen und so weiter.
127 I.: Oiso speziell für die Zielgruppe Menschen mit #()#
128 B.: Genau, es geht nur um diese EH-Spezial (). Des haben wir vor, das wird im Herbst star-
129 ten.
130 I.: Und wie wichtig empfinden Sie jetzt, dass ma Wissen über die verschiedenen Behinde-
131 rungsformen hat für den Unterricht?
132 B.: (.) Na sehr wichtig. Afoch ahm, man versteht den Klient vü besser und ma versteht a, wie
133 man was vermitteln muass.
134 I.: Mhm.
135 B.: Ahm es is (.), es läuft ja gerade bei diesen Klienten sehr viel über die emotionale Schie-
136 ne.
137 I.: Mhm.
138 B.: Und des muass ma afoch learna, damit umzugehen. Oiso do zähl'n net nur Fakten. Fak-
139 ten san fad.
140 I.: Jo.
141 B.: >Telefon läutet< (kurzes Gespräch)
142 I.: Worauf achten Sie besonders, wenn Sie an Kurs vorbereiten?
143 B.: Dass i vorher Informationen kriag über die Leut, dass i in etwa weiß ahm gibt es Leute,
144 oiso die verbale Störungen haben können oder ahm gibt es Leute, die a schlechte Erfahrung
145 mit Feuer ghobt habn. Do bin i beim Notfall Brand natürlich dementsprechend vorsichtig.
146 I.: Mhm.
147 B.: Oiso auf wos ocht i nu? Auf die Anzahl, dass net mehr als zwölf kumman.
148 I.: Mhm.
149 B.: Ich hab auch schon einen einzigen Kurs gehalten mit 19 Leut. Do warn ma aber zu dritt: 3
150 Lehrbeauftragte und 4 Betreuer. Is gut gegangen, is irrsinnig gut gegangen.

151 I.: 19 Leut is schon ziemlich vü.

152 B.: Na, de woarn irrsinnig gut informiert, oba do is wichtig, dass mitkummt a Betreuer.

153 I.: Jo. Inwiefern schauen Sie, dass individuelle Bedürfnisse oder Wünsche der Teilnehmer

154 auch mitreinnehmen?

155 B.: Na, des moch i bei Wiederholungskurse, weil der Grundkurs hot eine eine klare Struktur

156 ahm, des heißt nicht, dass i de Struktur gonz strikt von a bis z durchmache. I schau mir dann

157 die Gruppe an, wie gut sie is und mach Abstriche. Es gibt verschiedene Themen, die ich

158 nicht unbedingt bringen muss.

159 I.: Mhm.

160 B.: Des is, notier ich aber dann und wenn die Leut wiederkommen, weiß i, do kann i anknüp-

161 fen.

162 I.: Ja.

163 B.: Ahm (.) die Wünsche und Bedürfnisse werden dann mehr verstärkt. Oiso im Grundkurs

164 auch, wei i moch a Begrüßungsrunde und frog in welchem Bereich orbeits ihr und donn

165 kumm i scho darauf und sog: „Ok, der is Tischler, der.“ Do is, vielleicht Schnittwunde interes-

166 sant. Der orbeitet in der Büglerei. Do is Verbrennung interessant. Oiso donn sogn eh olle:

167 „Jo, des is spannend, des wolln ma.“ Oiso ahm Bedürfnisse auf Inhalt amoi.

168 I.: Mhm.

169 B.: Und Bedürfnis zum Beispü, dass Getränke bereit stehen, ahm dass ahm WC in der Nähe

170 gibt, ahm diese Bedürfnisse müssen natürlich auch erfüllt werden, auch für mich. Das muss

171 vorher geklärt sein.

172 I.: Mhm.

173 B.: Nur i weiß, i hob scho meine Lokale, do wiss ma scho, de kennen wir scho.

174 I.: Jo. Welches Lehrziel liegt ihrem Kurs zugrunde?

175 B.: (.) Dass Leute, die den Kurs besuchen, in bestimmten Situationen erste Hilfe leisten kön-

176 nen nach ihrem Ermessen, nach ihrem Können nach ihren Fähigkeiten. Aber des mindeste,

177 dass i erreichen will, is, dass sie kapieren, wo is jetzt eine gefährliche Situation und wie hol

178 ich Hilfe. Des kann jetzt der Nachbar sein, des kann jetzt der Betreuer sein, des kann jetzt

179 ahm der Notruf sein.

180 I.: Mhm.

181 B.: Und zu unterscheiden: do brauch i die Polizei, do brauch i die Feuerwehr und do brauch i

182 die Rettung und do brauch i in Hausarzt.

183 I.: Mhm.

184 B.: Und das üben wir ().

185 I.: Und wie gestalten Sie den Kurs um diese Lehrziele auch zu erreichen?

186 B.: Indem ich ein Bild zeige, mit diesem Bild entsteht eine Situation.

187 I.: Mhm.

188 B.: Und das üben, üben wir praktisch. Wir spielen alles durch. Wenn ma einen Handverband

189 üben, donn muass, trotzdem donn ana aufsteht und die Rettung informieren und des muass

190 immer alles, i sog net, des is der Handverband und den moch ma donn, sondern es wird die

191 Rettung geholt. Der wird donn zuagedeckt. Do wird gewartet, bis die Rettung kummt.

192 I.: Mhm.

193 B.: Jo. Es wird oiso immer bis zum Ende durchgespielt.

194 I.: Mhm.

195 B.: Des haßt, dass ein ganzes Bild entsteht, weil Teilbilder afoch nicht zusammengefügt

196 werden.

197 I.: Jo, und wie wird das ganze umgesetzt? Tun Sie einzeln arbeiten mit dem #()#?

198 B.: I hol an ausa und der mochts. Handverband üben alle und donn mochts ana. Ana mocht

199 des donn (). Ana derf der Ersthelfer sein, des san donn die () und ana der donn die Rettung

200 onruaft und den Notfall darstellt. Wir üben a immer wieder die Heimadressen, oiso das üben

201 wir. Das darf donn der bestimmen, der der Ersthelfer is, der derf sie des aussuchen. Span-

202 nend, total spannend und es sind ganz tolle Erfolge zu sehen. Oiso die Leut, die können das,

203 wonn ma des immer wieder durchspielt auch wirklich selbstständig donn machen.

204 I.: Mhm.

205 B.: Ich mach dann immer eine Überprüfung. Am nächsten Tag wird das wiederholt, dann
206 zeig ich ein Bild. Zum Beispiel schmink ich eine Verbrennung (). Donn sogt der, den i's
207 moch: „Es tuat eh net weh“, donn lochn alle.
208 I.: Mhm.
209 B.: Das ist zwar eine Farbe, oba wenn ma sie verbrennt, donn schaut des so ähnlich aus.
210 Jetzt spieln ma des so und do tuan alle mit. Total spannend.
211 I.: Mhm.
212 B.: Rollenspiele, Rollenspiele, des is, glaub i, des Stichwort.
213 I.: Mhm. Und wie sehns Ihre Rolle während des Kurses?
214 B.: (.) Kursleiter, Wissensvermittler.
215 I.: Und is es eher ein gleichberechtigtes Miteinander oder sehen Sie das eher so Schüler –
216 Lehrer - Verhältnis?
217 B.: Des hob i ma nu nie überlegt (.). Na, i bin sicher net der Lehrer, der runter erzählt. Wir
218 sind auf einer Schiene, auf jeden Fall.
219 I.: Von Erwachsenen zu Erwachsenen?
220 B.: Jo, oiso vielleicht drückt das doch ein bisschen aus, ich bin per „Sie“ mit ihnen, ganz be-
221 wusst. Ich sprech sie immer mit Familiennamen oder mit Vornamen an, aber per „Sie“.
222 I.: Jo.
223 B.: Das ist teilweise auch eine ganz neue Erfahrung. Do kumman bitte 50-jährige, die nu nie
224 mit „Sie“ angesprochen worden sind. Ich bringe das bewusst im Kurs zum Ausdruck. Nur im
225 ollerersten Kurs, de hom gsogt: „Bitte sog `Du` zu mir.“ Da hab ich aber g'sagt: „Ok, donn
226 sogt's ihr oba a `Du` zu mir.“
227 I.: Mhm.
228 B.: Oiso dann hab ich das auf diese Schiene gestellt. Ahm des war der einzige Kurs, wo ma
229 per „Du“ geworden sind. Do wor a sehr nahes Verhältnis donn.
230 I.: Mhm.
231 B.: Des passt total, jo und es passt wirklich, aber ich hab das „Sie“ nach wie vor. Se sogn oft
232 „Du“ zu mir, oba ich bleib beim „Sie“, damit ma afoch den Stellenwert a bissl heraushebt: von
233 erwachsenen zu erwachsenen Menschen. Oiso auf keinen Fall irgendwie obi deppaln.
234 I.: Jo.
235 B.: Des des soll jo unser Kurs, wurde genau diese Schiene endlich ().
236 I.: Mhm. Und gibt es Unterschiede, wenn man mit Menschen mit geistiger Behinderung ar-
237 beitet und mit Menschen ohne Behinderung?
238 B.: Na jo. Die Sprache is anders, natürlich. Der Inhalt is anders ahm (.), Unruhe gibt's in bei-
239 den Kursen, oba des will i gar net so sehen.
240 I.: Mhm.
241 B.: Ahm, dass die speziell nur do is. Ahm Menschen mit geistiger Behinderung san ehrlicher
242 (), san hilfsbereiter, san liebenswürdiger. Oiso wenn i heut die Chance hätt zu wählen, zwi-
243 schen 10 EH-Kursen und an megatollen gezahlten ahm, megaguat zahlt mögn ma olle, oba
244 an an. Des is total falsch rüberkommen jetzt, jo ahm an gonz tollen prominenten Kurs, jo.
245 I.: Mhm.
246 B.: Des is überhaupt ka Diskussion () mit Behinderte lieber arbeit, weil ich mi do net in Szene
247 setzen muass. I hob des net Not, dass i do jetzt an Auftritt moch. I mein, ich moch bei den
248 ondern a an Auftritt, oba von Herzen gern und lieb mach ich natürlich Behindertenkurse. Des
249 is überhaupt ka Frage.
250 I.: Mhm.
251 B.: Weil ich diese Menschen sehr schätze. Sie san für mi gonz wichtige Lehrer.
252 I.: Mhm.
253 B.: De hom ma des Leben von ana neuen Seite zeigt: das blau is blauer, das rot is röter, die
254 Sonne locht intensiver.
255 I.: Mhm.
256 B.: Se hom a eigene Lebensphilosophie.
257 I.: Mhm.
258 B.: I weiß jetzt net, ob i umakumm.
259 I.: Jo, es is sehr spürbar, vor allem wie Sie das erzählen.
260 B.: Na, ich liebe diese Menschen, jo. Des is mei Kind. Dieser Kurs is mei Kind. (lächeln)

261 I.: Mhm. (lächeln)
262 B.: (lacht)
263 Kurze Pause (ca. 2 sec.)
264 I.: Und müssen eigene Interessen in den Hintergrund gestellt werden, um den Teilnehmern
265 mit geistiger Behinderung einen zufrieden stellenden Kurs zu ermöglichen?
266 B.: Na, i mein, dass zeitlich oft spannend is; im letzten Kurs woa erstmahls jetzt moch i des
267 seit 9 ahm jo seit 8 Johren woas in dem Kurs des erste Mal, dass i sog: „Ok, es is stressig
268 wordn, wei i vom Nochtendienst kumman bin und in Zwettl Kurs woa.“ Oiso des woa scho
269 stressig, oba des kann ma a organisieren. I hab dann an ghobt, der mi raufgfahren hot, der
270 mi abholt hot, oiso i hab net selber fahren müssen, oba do woa i donn a wenig müd. Des
271 woa des erste Mal, dass i sog: „Mei Interesse zu schlafen wär größer gewesen als Kurs zu
272 halten.“
273 I.: Mhm.
274 B.: Oba es hat sich nicht anders ergeben. Bevor i jetzt diesen Menschen absag, halt i den
275 Kurs, weil de sitzn wirklich so (zeigt eine Gestik) und warten auf den Kurs. Ma konns gor net
276 glauben (), oiso i hob jetzt Wiederholungskurse ghobt. Schod, wirklich schade, dass i net
277 sogn hob kenna (). Des woan lauter alte Hasen, des war a Gaudi. Erstens a moi, do sieht ma
278 Erfolge und die erzöhl'n ka G`schicht, die net wahr is. Des hob i bei an Behinderten eigentlich
279 nu nie g`merkt.
280 I.: Mhm.
281 B.: Jo, wonn ana vü red, verbal, ollerweil red, oba im Kurs hob i a Erfahrung gmocht, ja gute
282 Nacht und was donn erzöhl'n, des stimmt.
283 I.: Ja.
284 B.: I mein, i hob insofern a Kontrolle, dass a Betreuer sogn kann und donn weiß i jo, dass es
285 stimmt. Des san tolle Erfolge. Oiso wonn a Mensch mit geistiger Behinderung sogt, er is
286 mit'n Traktor, oiso der Traktor vom Gerhard, der is mit'n Traktor kommen, weil ana mit'n
287 Motorradl vor ihm is niederköpfelt - er sogt des so auf waldviertlerisch - und donn sogt er:
288 „Zuerst bin i mit'n Traktor in die Wiesn g'föhren, weil den konnst jo net auf der Stroßn steh
289 lossn“, genau so hot er's erzöhlt „und donn bin i hingegangen und hob glei a moi die Rettung
290 gholt und hob 144 gewählt.“ Und do denk i ma: „Des is es, jo.“ Und er hot die Rettung g`holt
291 und donn is der Polizist kommen, den hot a nämli a nu g`holt und donn hot der Polizist und
292 er erste Hilfe geleistet.
293 I.: Mhm.
294 B.: Er hot blutet, er hot sie net gerührt. Er hot'n auf die Seit`n dreht und der ondere hot so vü
295 blutet, den hot er hot an Verband drauf geben. I denk ma, hätt i so gern, dass des ondere a
296 können. I mein, wonn der Behinderte den Nichtbehinderten mit an Kiberer z`samm hüft, oiso
297 donn is des bitte jo a Wahnsinn oder?
298 I.: Jo.
299 B.: Donn hom ma, jo (). (lacht)
300 I.: Jo, das is wirklich toll.
301 B.: Des is natürlich ein Einzelfall, oba bei dem hot der Voter ongrufen nu während dem Kurs,
302 wie i den ersten Kurs gmocht hob, des woa im einser Johr, Herr Z, i werd den Menschen nie
303 vergessen, der identifiziert sie mit dem, dass er Ersthelfer is. Der hot immer a Rotkreuzkappi
304 auf, wonn a in Kurs kummt, donn mocht er was und schaut mi on: „Gell i mochs's eh guat?“
305 Sog i: „Großartig“, und donn strahlt er und schenkt ma jedes Mol a Zeichnung mit sein Trak-
306 tor und sein Heugraber, den er hot, mit den er arbeitet. Und von dem der Voter ruaft on und
307 sogt: „I muass eich jetzt was sogn, wei i hob glaubt, des is a Bledsinn, dass ma den Korl auf
308 a erste Hilfe Schulung schickt, oba er hot Nosenbluten ghobt, der Korl is vom Erste-Hilfe-
309 Schulung heim kumma und hot gsogt: `Voter, du konnst den Schädl nicht nach hinten holten.
310 Gib den Kopf noch vorn und drück da vorn ob.
311 I.: Mhm.
312 B.: und was Kolts in den Nacken.` Und noch 2 Minuten woa die Blutung aus.“ Er hot gsogt: „I
313 muass eich sogn, des is spitze, was ihr mochts.“ Von an Angehörigen!
314 I.: Jo.

315 B.: Gleichzeitig hom ma a solche Sochn, dass Leit (.) zum dritten Mal zu an Kurs kumman
316 und sogn: „Die Schwester haut ihm jedes Mal, wenn er ham kummt, Zeugnis, Unterlagen
317 und ois weg.“ (.) Do geht's mir gonz schlecht dabei.
318 I.: Mhm.
319 B.: Wei do mechat i am liebsten die Schwester anrufen und frog`n, wie´s ihr geht (.). Des
320 mein i, do nimmt ma den Menschen gonz die Würde (.).
321 I.: Mhm, jo des stimmt.
322 B.: Wei des, was er gmocht hot, ist guat und des was er gmocht hot, is wirklicht gut und des
323 was er tut und tun kann und tun derf, is guat. Des san donn die Leit, die sie nix tun trauen,
324 weil´s von Daham so Einschränkungen hom und von Daheim abhängig.
325 I.: Jo.
326 B.: Und do san unsere Grenzen. Die Leute würden mehr aufblühen und die Leute würden
327 wirklich mehr mochn kennan und do scheiterts donn oft an den Angehörigen.
328 I.: Mhm. Und wenn Sie a Kursziel hom und des passt mit den Teilnehmern überhaupt nicht
329 überein?
330 B.: Donn moch i kurzfristig was onderes.
331 I.: Mhm.
332 B.: I glaub, dass i so guat bin, oiso so guat, oiso fähig bin, zu improvisieren, weil i afoch den
333 Stoff nu a mal reduzieren kann.
334 I.: Mhm.
335 B.: Wonn i seh, de schaffen afoch net mehr als zwei Abfolgen hintereinander, donn wird hoit
336 die Seitenlage nicht gezeigt.
337 I.: Jo.
338 B.: Donn haßt es, wenn sie jemand net rührt, sofort Hilfe holen. Des schaffens. Des schafft a
339 2-jähriger Zwerg genauso wie a Mensch mit geistiger Behinderung.
340 I.: Jo.
341 B.: Des is ma wichtig. Mir is a wichtig, mit Bildern zu arbeiten, net mit Schreiben, () des is zu
342 schwer.
343 I.: Mhm.
344 B.: Mehr als zwei Zeilen mehr (.). Na, des is viel zu lang. Kurz des langt.
345 I.: I hör da raus, dass ma Interessen sehr wohl in den Hintergrund stellen muass, die eige-
346 nen, aber sehr viel reflektieren muass #()#?
347 B.: Ständig reflektieren. I muass alleweil mir ein Echo holen: hat er´s jetzt oder net? Ahm a
348 ständiges, oiso i mochs immer wieder diese, Ja - Nein – Fragen, die a jeder beantworten
349 kann, oba a immer wieder fragen, dass i seh, hom´s as jetzt checkt oder net und wenn´s
350 sie´s nicht haben dann geh ich nicht weiter mit´n Stoff donn is ma lieber i hob 100% wenig
351 wie 60% olles.
352 I.: Mhm.
353 B.: Jo, weil des is jo egal, weil das, was wir machen immer 100% für die Leit. An und für sich
354 (.), die persönlichen Interessen: was san meine persönlichen Interessen? Des is a mol zu
355 ahm klären, net meine Interessen san, dass i schau: wo stehen die Leut und von wo hol´s i´s
356 ab und was is möglich? Und damit hob i kein Interesse, dass i den Stoff durchbring.
357 I.: Mhm.
358 B.: Oiso für mi san 12 Stunden inhaltlich immer gonz gonz anders.
359 I.: Ja.
360 B.: Oiso ahm des Interesse is, dass se ham kumman und das Gehörte anwenden können.
361 I.: Mhm.
362 B.: Und damit is jeder Kurs anders.
363 I.: Jo. Und hom Sie die Möglichkeit, dass Sie interdisziplinär zusammenarbeiten? Sie haben
364 vorher schon kurz g´sagt mit den Betreuern.
365 B.: Mit den Betreuern, ja. I gib a immer ahm Zwischenstatements ob, oiso: „Wenn´s darauf
366 bitte achten im Betrieb oder des würd i dem Betrieb raten zum Beispü ahm Feuerarlamübun-
367 gen.“ Und solche Sochn. Dass i solche Sochn a mol einbring ahm. Ich hab immer auch ()
368 Feedbackbögen bögen.
369 I.: Mhm.

370 B.: Jeder Klient mocht mit Smiles, de ma sogn: „Jo oder na.“ Feedbackögen für Betreuer, de
371 san extra und de schreiben sehr wohl drauf, was passt, was passt net ahm. Des is mir sehr
372 wichtig dieser Austausch. Des is für mich immer eine Orientierung, des wird von mir sehr
373 ernst genommen. Des arbeit ich zu Hause sogn ma mol, ein Mal im halben Jahr aus.
374 I.: Mhm.

375 B.: Net noch jedem Kurs, des wär gelogen, weil i hob (), aber ich arbeite des aus und ahm
376 und das flechte ich dann in den nächsten Kurs, des heißt die Erkenntnisse daraus.
377 I.: Mhm.

378 B.: I moch scho a Liste, was kummt immer wieder. Des is irgendwie so a roter Faden für mi.
379 I.: Jo.

380 B.: Und hom Sie selber die Möglichkeit, dass sie professionelle Unterstützung in Onspruch
381 nehman, wie zum Beispü, Supervision die nur für Sie is als Erwachsenenbildnerin?
382 I.: Ahm. I hob beim Roten Kreuz a Supervisionsmöglichkeiten und vom Beruf her Supervisi-
383 onsmöglichkeiten, wobei ich diese Tätigkeit als erfrischend und auflockernd empfinde und
384 überhaupt net belastend.
385 I.: Mhm.

386 B.: Weil noch 4 Tog gib i die Leit wieder z`rück und sog: „Es is g`rennt.“ San ma uns ehrlich,
387 ich bin ja nicht 4 Monate dort.
388 I.: Ja.

389 B.: Und 4 Tog, 4 halbe Tage, des wo nett. Wissens was i mein?
390 I.: Jo.

391 B.: Des is net, a jeder reißt sie z`samm und mecht sie natürlich von der besten Seite präsen-
392 tieren und do spurens, die Burschen und Madln, jo.
393 I.: Mhm.

394 B.: Oiso i hob do überhaupt kein Problem. Des Problem is, wonn i rund um die Uhr, jahraus,
395 jahrein mit diesen Klienten arbeite, mit schwereren. Des san jo die Leichten, die Leichtereren,
396 donn wird´s anders.
397 I.: Mhm.

398 B.: Glaub i oiso, Supervision ahm, oiso für mich ist es nicht belastend, wenn´s in diese Rich-
399 tung geht. Ahm was was mi, was i angeregt hob eben beim Roten Kreuz is, dass i sehr gern
400 Impulsreferate hom mecht. I hob a guten Kontakt mit einer Psychologin ahm von der Caritas,
401 die mir des ausgearbeitet hat ahm. Wenn i Fragen habe, kann i jederzeit zu ihr kommen oder
402 i ruf sie an: „Das is eine Schuhnummer zu groß, do brauch i a kompetente Hilfe.“
403 I.: Jo.

404 B.: Des geht so mit an Telefonat ahm oder i sog: „I muass mi mit dir treffen, des brauch i
405 jetzt.“ Jo, donn geht das. Oiso insofern hob i, oiso i glaub, i schöpfe aus dem Vollen. Oiso
406 Supervision, jo des is sicher, des brauch i eher für mein Beruf.
407 I.: Jo und möchten Sie in Zukunft irgendwos ändern, im Bezug auf die Kurse? Gibt´s do
408 Wünsche oder so?
409 B.: Jo. Meine Wünsche san, dass dass unabhängig von mir, die Sache ins Laufen kummt,
410 wei i bin sicher der Motor dafür. I würde das gerne Rot Kreuz intern viel besser installieren.
411 Aber es ist nach wie vor ein Minderheitenprogramm, wird´s auch immer bleiben. Aber die
412 Leute sagen, meine Kollegen sagen ganz bewusst: „Welch wunderbares Werkzeug ich in
413 den Händen halte.“ Das wär mein Ziel. Hinsichtlich Klienten glaub ich, dass es zurzeit passt
414 ahm. Die Schiene Weiterbildung und wie dann ma weiter betreuen, do san ma grad am Aus-
415 bauen.
416 I.: Mhm.

417 B.: Ahm, das möchte ich in noch auch fix installieren als (), oiso damit es auch wo anders
418 angeboten werden kann ahm. Na sonst fällt ma da gar nix ein.
419 I.: Und was san Ihrer Meinung nach wichtige Kompetenzen, die ein Erwachsenenbildner ha-
420 ben sollte, um einen zufrieden stellenden Kurs für die Teilnehmer zu gewährleisten?
421 B.: Des san Faktoren, wie i denk, dass die Menschen mit geistiger Behinderung san: echt,
422 ehrlich ahm, dass er (.) mit Achtung hingehet. Oiso net sogt, des is a Reizwort von mir: „Do-
423 deln“. jo (.) ahm. I mein, i kann a meine Späße mochn, oba es geht um eine Grundeinstel-
424 lung, jo.
425 I.: Jo.

426 B.: Ahm, dass man (.) Verständnis entwickelt, dass man hellhörig wird: was wollen die Men-
427 schen überhaupt? Es is spannend, was sie einem eigentlich nicht sagen, aber doch erzäh-
428 len. Oiso erzählen, na, sagen is wos onderes, als erzählen. Se sogn jo a vü dazwischen. Mit
429 den richtigen Worten hören können, is glaub i wichtig ahm. Es kann jo sein, dass Mitt´n im
430 Kurs jemand zu weinen beginnt, weil i jetzt sog: „Herzkronkheit is a gefährliche Kronkheit.
431 Bei Schmerzen in diesem Bereich donn glei die Rettung holen.“ Donn weint ane und sogt:
432 „Vor drei Tog is mei Mama g`storben an an Herzinfarkt.“ Do hob i donn voll ins Schwarze
433 troffen. Wie geh i jetzt um im Kurs damit? Und donn moch i des immer, dass i mi hinsetz,
434 den Klienten die Hand halt und wenn er das möchte: „Bitte erzählen Sie uns das.“ Und dann
435 kummt a Mal der große Schwall, donn wird g`red und oft versteht ma des gor net, weil´s e-
436 motional so a durcheinand is und donn geh ich darauf ein und sage (.), je nachdem: „Jo, es
437 is eine sehr schwere Zeit und wenn Sie eine Pause machen wollen, dann machen wir jetzt
438 gemeinsam eine Pause.“ Und wir setzen uns z`samm. Für das is immer Zeit, oiso do muasst
439 des afoch beachten. Do kann i net sogn: „Aha, schlimm, jo.“
440 I.: Mhm.
441 B.: Und donn sogn´s: „Pause oder nicht Pause.“ Meistens oder sehr oft is a aso, nicht Pause,
442 wei donn hob i´s eh erzählt, so in der Richtung und des war´s donn. Und donn geh i in der
443 Pause nu amol hin und sog, oiso ahm je nachdem: „Wos jetzt die Mama mocht oder Papa
444 mocht.“ Je nachdem wer gestorben is, ob ma Hilfe geben können oder so irgendwos und
445 donn kumman eh die Betreuer und sagn: „Des und des und des is scho im Laufen“, und viel-
446 leicht fällt an wos auf wo ma an Tipp geben kann: „Do gibt’s nu a Stelle, wo ma sie hinwen-
447 den kann.“ Oiso es san Dinge da, die unerwartet kommen. Für die muass ma an Raum hom,
448 auch auf Kosten des Kursstoffes.
449 I.: Jo.
450 B.: Mir wurscht, weil das is jetzt da und einmal wars, oiso für mich wars die größte Erfahrung,
451 dass Menschen mit Behinderung, Menschen san mit normalen Bedürfnissen. Sexualität war
452 für mi immer Tabuthema bei in diesem Klientel (.), jo und ein Pärchen, wir mochn stabile Sei-
453 tenlage und se wolln das vorzeign. Kein Problem, grad bei an 19 Leit Kurs, jo, sie liegt in der
454 stabilen Seitenlage, er deckts zua und wos kommt jetzt noch? Er grinst mi an, beugt sich
455 nach unten und gibt ihr an innigen Kuss (.). Olle, wirklich inklusive Betreuer san do g`essen:
456 momentan hot kana g`wusst, wos tun, gell? (lacht) Oiso i hob donn gsogt: „Des is net Erste
457 Hilfe. Das ist ihre Beziehung, die hier zum Ausdruck kommt. Es ist sehr schön, dass sie eine
458 innige Beziehung haben, aber bitte machen Sie das zu Hause. Wir haben Erste Hilfe, wir
459 brauchen den Notruf und wer mocht des? (lacht)
460 I.: (lacht)
461 B.: Jo, es kummt viel Unerwartetes. Oiso, wonn i glaub, i hob mi guat vorbereitet, donn
462 kummt ana, der ma alles über´n Haufen haut.
463 I.: Des heißt, man muass als Erwachsenenbildner sehr flexibel sein?
464 B.: I glaub, es wao guat, dass is vorher scho viele andere Kurse g`macht hab. Donn haut an
465 des nimma, jo und i will, i hob drei Kinder. Do geht nie wos noch Plan.
466 I.: Jo, meine letzte Frage wär`: Haben Sie nu Themen, die Sie ansprechen wollen im Zu-
467 sammenhang mit den Kompetenzen des Erwachsenenbildners oder was ich vielleicht ver-
468 gessen habe zu fragen?
469 B.: Na, ehrlich gsogt fällt ma nix mehr ein. Ich glaub, i hobs zusammengefasst: Kompetenz:
470 Menschlichkeit, Liebe zum Menschen.
471 I.: Gut, dann danke!
472 B.: Ich danke auch für Ihr Verständnis!

Interviewprotokoll F

Das Interview fand am 15.03.08 in Poysdorf im Rathaus statt. Es dauerte etwa 30 min. Beginn des Interviews war um 16.00 und dauerte inklusive Nachgespräch bis ca. 16.45. Im Anschluss an das Interview hat sie mir noch erzählt, dass sie eine Vernissage veranstaltet hat, welche mit Musik untermauert war → „Malen mit Musik“. Im Rahmen ihrer Ausbildung zur Trainerin in der Erwachsenenbildung muss sie eine Abschlussarbeit schreiben. Sie hat das Thema gewählt „Musiklehrer für geistig behinderte Menschen“ (Fiktion, da sie eine Ausbildung diesbezüglich gerne gemacht hätte, es aber nirgends eine solche Fortbildung gibt).

Interviewtranskript F

- 1 I.: Was war Ihre Motivation mit Menschen mit geistiger Behinderung in der Erwachsenenbildung zu arbeiten?
2
3 B.: Meine Motivation war, dass ahm Menschen mit geistiger Behinderung gleichwertige Menschen
4 san, wie Menschen ohne Behinderung und wo i ma docht hob, warum soll ma mit denen
5 net genauso auf dem Niveau, wo´s sie, was de hom oder wos do möglich is, warum soll
6 ma do net genauso arbeiten mit denen? Des woa meine Motivation ahm beziehungsweise
7 die Integration woa wichtig. Die Integration (.), sie gonz afoch als vollwertige Menschen an-
8 zusehen und de gonz afoch miteinbeziehen in a Gruppe mit nicht behinderten Menschen.
9 I.: Mhm.
10 B.: Zum Beispü de so nehmen, wie´s san und von denen nehmen, wos i kriegen kann gonz
11 afoch.
12 I.: Mhm. Und wie lange sind Sie schon als Erwachsenenbildnerin für Menschen mit geistiger
13 Behinderung tätig?
14 B.: Oiso i hob an der Musikschule unterrichtet, in Poysdorf ahm erwachsene Behinderte. Des
15 hob i ungefähr g´mocht 20 Jahre, 15 bis 20 Jahre.
16 I.: Mhm. Und welche berufliche Vorqualifizierung haben Sie?
17 B.: I hob ahm die Lehramtsprüfung für Musik und Qualifizierung in dem Sinn mit Behinderten
18 zu arbeiten, hob i kane. Speziell im Bereich Musik, weil´s do überhaupt nix gibt auf dem Be-
19 reich.
20 I.: Mhm.
21 B.: I wollt mi fortbilden, aber es gibt in Bezug auf Unterricht mit Behinderten oder die Er-
22 wachsenbildner, Erwachsenen bilden mit Musik is ja auch Erwachsenenbildung.
23 I.: Mhm.
24 B.: In der Weise gibt es überhaupt nichts. Zumindest so lang i mi erkundigt hob. I bin jetzt ein
25 Johr weg von der Musikschule und bis dahin war es unmöglich, mir irgendwo mir wos zu
26 holen, wo i sog, i kumm do weiter und wos gibt´s in der Richtung.
27 I.: Mhm.
28 B.: Speziell auf Musik ahm bearbeitet, oiso arbeiten mit Behinderten ahm, wos gibt es do,
29 außer Musik wos wos wos gibt es do?
30 I.: Mhm.
31 B.: Es gibt nix.
32 I.: Mhm.
33 B.: Somit is meine Ausbildung nur die Lehramtsprüfung mit Musik.
34 I.: Mhm. Und Sie mochen grad an Kurs, hom Sie g`sogt vorher?
35 B.: I moch jetzt a Seminar zur ahm zur Trainerin in der Erwachsenenbildung.
36 I.: Mhm.
37 B.: Jo, des is des is donn, oiso des is der Kurs, wo i ahm in der Erwachsenenbildung arbe-
38 iten kann, und weil des Thema, mein Thema is auch mit behinderten Menschen zu arbeiten
39 beziehungsweise ahm mit Musiklehrer die in der Behindertenarbeit, die im Behindertenbereich
40 arbeiten wollen. Mein Thema mit Musiklehrer arbeiten, die wo i mein Wissen und meine Er-

41 fahrung weitergeben kann, wo i weiß, dass es so ,weiß net gibt, die mit behinderten Men-
42 schen zum Beispü im Bereich Musik arbeiten wollen.

43 I.: Mhm.

44 B.: Des is mei mein Thema.

45 I.: Jo. Und welche Kurse bieten Sie eigentlich an? Also auf der Musikschule, was mochen
46 Sie? Was unterrichten Sie?

47 B.: Oiso ich unterrichte Akkordeon, Keyboard, Blockflöte und eben diese diese Gruppe hoit,
48 diese diese Integrationsgruppe. Des san oiso 20 bis 30 maximal Personen, gemischt von 6
49 bis 62 (räuspert sich) und des is donn im Rahmen der Musikschule passiert. Mein mein wei-
50 teres mein weiterer Schritt is ahm in der Erwachsenenbildung zu arbeiten auch mit mit geis-
51 tig behinderten Menschen im Bereich Musik, jo.

52 I.: Mhm. Und die Integrationsgruppe, wie kann i mir die vorstellen?

53 B.: Die Integrationsgruppe besteht aus Schülern des behinderte und nicht behinderte Schüler
54 und zwischen 6 und 62 Jahren und je nach je noch ahm - wie soll ma sogn - noch noch Ni-
55 veau und von der Leistung her wos de bieten können, zu fördern, Potential, wos do is, gonz
56 afoch zu fördern und zu nutzen.

57 I.: Mhm. Und wie viele Teilnehmer san in dieser Gruppe haben Sie g´ sagt?

58 B.: Ungefähr 25 bis 35. Des woa jetzt maximal, ansonsten so im Schnitt 20 Personen, 15 bis
59 20.

60 I.: Mhm. Und wo werden diese Kurse durchgeführt?

61 B.: Im Rahmen der Musikschule beziehungsweise im Bildungshaus Großrußbach.

62 I.: Mhm. Und die Musikschule is in Poysdorf?

63 B.: Die is in Poysdorf, ja. Im Bildungshaus Großrußbach hob i a schon wos g` macht.

64 I.: Mhm. Und wie oft werden die Kurse abgehalten? Wöchentlich?

65 B.: Wöchentlich, ja.

66 I.: Und wie viele Teilnehmer san in den anderen Kursen?

67 B.: Oiso in Großrussbach, wie viele waren denn da? (.) 25 so ungefähr, oiso nur Behinderte
68 waren das, mit den Betreuern inklusive.

69 I.: Und hom Sie Unterstützung während des Kurses? An Co - Referenten oder?

70 B.: Mm (*nein,*) nein.

71 I.: Des mochen gonz allein?

72 B.: Jo. (lacht)

73 I.: Und wird der Kurs evaluiert mit Fragebögen oder?

74 B.: (.) Nein, woa bis jetzt nicht, oba i mecht in Zukunft, wonn i donn, wonn i die Ausbildung
75 fertig hob, und donn mehrere Kurse moch, ich möchte des auf jeden Fall miteinbeziehen
76 donn.

77 I.: Und wer fühlt sich eigentlich in der Musikschule zuständig, dass Kurse für Menschen mit
78 geistiger Behinderung ahm abgehalten werden?

79 B.: Na, des woa hauptsächlich ich. I mein, ich bin an die Musikschule herangetreten donn.

80 I.: Mhm.

81 B.: Beziehungsweise Großrussbach hot ma ahm, diese Bildungshäuser werden immer mehr
82 offen für solche Dinge, jo.

83 I.: Mhm.

84 B.: Oba in der Musikschule war´s hauptsächlich ich, wo i g´ sagt hab, des is ma, des ma gonz
85 afoch a Anliegen, des san erwachsene Schüler, oiso erwachsene Personen, dass ma de
86 donn net, a nu im Wohnhaus unterrichtet, wo sie wohnen, sondern dass sie gonz afoch in die
87 Schule kommen.

88 I.: Mhm.

89 B.: Und hob donn, bin donn an den Direktor herangetreten und des woa für ihn kein Problem,
90 oiso es woa ok. Der hot des unterstützt, ansonsten Unterstützung in der Weise (räuspert
91 sich) hob i zu derzeit, wie i onfangen hob beziehungsweise während meiner Zeit, wo i des
92 wirklich intensivst g` mocht hob, nix g` habt, oiso weil´s nix gibt in der Weise.

93 I.: Mhm. Und wie beziehungsweise wo werden die Teilnehmer rekrutiert, die in der Musik-
94 schule zum Beispü Ihren Kurs besuchen?

95 B.: Rekrutiert? Wos meinen Sie damit?

96 I.: Ahm, wie Sie zu den Teilnehmern kumman? Bewerben Sie Ihre Kurse oder gehen Sie
97 raus oder kommen die Teilnehmer, treten die an Sie heran?
98 B.: Oiso i hob die Kurse beworben, sog ma so: des is von mir ausgangen, jo.
99 I.: Und wo bewerben Sie diese?
100 B.: Im Bildungshaus Großrussbach. In Zukunft möchte ich´s auch an Volkshochschulen
101 mochn.
102 I.: Mhm.
103 B.: Oiso weg weg von diesen diesen Institutionen, die wirklich zuständig san, sondern wirk-
104 lich mehr an die Öffentlichkeit gehen. Wo jeder Zugänge (), wo jeder die Möglichkeit hot,
105 dass er hingehet, wo a nicht Behinderte hingehen zu an Kurs. So moch i Erwachsenenbildung
106 mit Behinderten im Rahmen der Volkshochschule zum Beispü - mecht i mochn.
107 I.: Und Sie gehen do zu Caritaseinrichtungen und sogn, Sie bieten sowos on?
108 B.: Genau oder zur Volkshochschule zum Beispü oder, jo Volkshochschule in Mistelboch,
109 Poysdorf denk i do jetzt a mol. I geh dort hin und sog, was ma vorschwebt, was i mochn
110 mecht. In Zukunft is zum Beispü a in Pflegeheimen gehen mit psychisch Kranken
111 I.: Mhm.
112 B.: und solche Sochn. Ist auch ein Teil der Erwachsenenbildung.
113 I.: Jo, des auf jeden Fall.
114 B.: Jo.
115 I.: Und wie wichtig is eigentlich, dass Sie Wissen um diese Behinderungsformen hom?
116 B.: Wie wichtig es mir is, welche Behinderung de hom?
117 I.: Genau.
118 B.: () Mir is es schon wichtig, weil i draufkommen bin, im Rahmen meiner Tätigkeit, jo, i seh
119 zwar die Menschen san behindert, oba welchen Grad der Behinderung und was is möglich
120 im Rahmen ihrer Behinderung.
121 I.: Jo.
122 B.: Hob i überhaupt keine Ahnung g`hobt.
123 I.: Mhm.
124 B.: I bin erst im Laufe der Zeit draufkommen, was geht und was net geht und was kann i mit
125 dem Behinderten mochn. A Spastiker zum Beispü is was onderes, wie a Mongolide zum
126 Beispü.
127 I.: Mhm.
128 B.: Ma muass scho, es is scho. I glaub, ma muass scho differenzieren die Art der Behinde-
129 rung.
130 I.: Mhm.
131 B.: Und wonn i ma den vorher moi anschau beziehungsweise mit Angehörigen sprechen,
132 was is möglich oder ahm zumindest a bissl Informationen und Vorinformationen.
133 I.: Mhm.
134 B.: Nicht zu viele, sonst entstehen vielleicht Vorurteile und bis do her und weiter nicht. Des
135 würd i net mochn, oba auf jeden Fall bin i draufkommen, dass es wichtig is, den Menschen a
136 bissl zu kennen den Behinderten.
137 I.: Ja.
138 B.: Und des glaub i, is wichtig.
139 I.: Und worauf achten Sie besonders, wenn Sie an Kurs für Menschen mit geistiger Behinde-
140 rung vorbereiten?
141 B.: Na eben auf den Grad der Behinderung. Is es eine geistige Behinderung oder is es eine
142 körperliche oder is es eine Mehrfachbehinderung?
143 I.: Mhm.
144 B.: Oiso dementsprechend muass ma scho scho (.) drauf ochten, net?
145 I.: Jo.
146 B.: Es is a Unterschied, ob i geistig Behinderte der körperlich Behinderte unterrichte.
147 I.: Und inwiefern bleibt in so an Kurs Platz für individuelle Bedürfnisse der Teilnehmer?
148 B.: Es bleibt es bleibt es bleibt schon a Platz, weil von den Behinderten, die sogn jo, was
149 Sache is. Do gibt's jo ka probieren. Der sogt ma, was Sache is.
150 I.: Mhm.
151 B.: Und do muass i drauf eingehen.

152 I.: Jo.

153 B.: Des is jetzt grad wichtig und dem is des Thema jetzt grad wichtig und mir is des grad a
154 Anliegen oder jetzt bin i do, wei so und so und do muass i gonz afoch drauf eingehen.

155 I.: Mhm.

156 B.: Net bis ins Detail, oba zumindestens i muass ma die Soche anschauen, was is do los.

157 I.: Jo.

158 B.: Wonn der was will, net.

159 I.: Und welches Lehrziel liegt in Ihrem Kurs zugrunde?

160 B.: Des Lehrziel is ahm, wonn de ham gegang von an Kurs, dass sogn: „Ok, i bin a Stück wei-
161 tergekommen und es hot Spaß g`mocht oder es mocht ma Spaß und ich werde anerkannt
162 und meine Leistung wird anerkannt.“

163 I.: Mhm.

164 B.: Außerdem is eher des Selbstwertgefühl dadurch gesteigert, des steigert sie dadurch oder
165 des Selbstwertgefühl (.) nun zu leben oder gonz afoch, i weiß net wie i sogn soll, dass der an
166 Selbstwert findet und der weiß, i bin was Wert und i kann des.

167 I.: Mhm.

168 B.: Des is des eigentliche Ziel. (.), eines davon sog i jetzt a mal (). Der Selbstwert auf jeden
169 Fall. I mein die geistige Förderung sowieso.

170 I.: Mhm.

171 B.: Dadurch, dass de, dass de geistig gefördert werden, des des wächst jo a, diese des die
172 entwickeln sie jo a geistig weiter.

173 I.: Und wie gestalten Sie an Kurs, um die Lehrziele zu erreichen?

174 B.: I muass a moi schauen von den Teilnehmern her, was, wer kommt, welche Art der Be-
175 hinderung hom die, was is mit denen möglich und dementsprechend richt i donn meine mei-
176 nen Kurs ein. Erstens amoi von den Übungen her, so Gedächtnisübungen über Auflocke-
177 rungsübungen oder körperliche Übungen oder geistige Übungen. Jo, a moi schauen und
178 wissen wer kummt und dementsprechend die Erfahrung hob i schon und donn schauen, was
179 do geht und was net geht und dementsprechend.

180 I.: Mhm. Des haßt, des kann gonz verschieden sein: Großgruppe, Kleingruppe oder Einzel-
181 arbeit?

182 B.: Genau, des kann gonz verschieden sein.

183 I.: Oiso a große Methodenvielfalt?

184 B.: (räuspert sich) Genau. Do is ois, do ist alles drinnan.

185 I.: Mhm. Und wie sehen Sie Ihre Rolle während des Kurses?

186 B.: Es ist zum Teil a gleichberechtigtes Miteinander, wei i kann mi net oben hinstellen. Es
187 muass irgendwo (.), erfahrungsgemäß muass es eine Ebene sein, hauptsächlich. Ja, es is
188 net, es is net, in dem Fall Lehrer – Schüler - Situation kann es in dem Fall schon sein, oba
189 net wie mit an normalen Lehrer – Schüler - Verhältnis sog ma so amoi. Verstehst wie i des
190 mein? I muass mi scho auf das Niveau zu begeben und versuchen zu verstehen, wo steht
191 der, was is möglich und mi do auf des einlassen und net von oben herab, sondern du hast
192 das und das zu tun, des geht gonz afoch net.

193 I.: Mhm.

194 B.: Des geht net. Des is a Ding der Unmöglichkeit. I muass, i muass mi auf sei Ebene ir-
195 gendwie begeben, viel durch durch vorzeigen, viel durch jo (.) und mit dem gonz afoch arbei-
196 ten.

197 I.: Und beachten Sie eigentlich spezielle Umgangsformen, wenn ma mit Menschen mit geis-
198 tiger Behinderung arbeitet?

199 B.: (.) Jo, des is. I hob zum Beispü scho a ghobt, de san sicher um etliches älter wie i. Des is
200 automatisch, dass i „Du“, oiso „Sie“ sog. Des is automatisch, dass i „Sie“ sog. Wenn's oiso
201 Schüler gibt, die ungefähr in dem Alter sind, wie meine nicht behinderten Schüler von 10 bis
202 15, sog i natürlich „Du“. Oba ois was älter is und es san Erwachsene sog i moi „Sie“ und
203 donn ergibt sie des eh. De sogn donn zu mir, sogns jo a „Du“ und automatisch und donn sog
204 i: „Durf i „Du“ zu dir sogn?“ Oiso i sog net von vornherein „Du“, nur weil er behindert is. Den
205 sprich i genauso mit „Sie“ on.

206 I.: Mhm.

207 B.: Und wie gehen do die Erwachsenen mit geistiger Behinderung um, wenn´s mit „Sie“ an-
208 gesprochen werden?
209 I.: Oiso des (.), des des genießen sie schon und respektieren sie schon, wenn do ana „Sie“
210 sogt und net glei mit „Du“ kommt. Es kummt a drauf, auf den Grad der Behinderung an.
211 I.: Mhm.
212 B.: Wie weit geistig de behindert san oder nicht behindert san. Oba i merk des schon, dass
213 wenn man sie per „Sie“ anspricht, sie gonz afoch, sie wochsen gonz afoch.
214 I.: Mhm.
215 B.: Sie wachsen körperlich.
216 I.: Und haben Sie den Eindruck, dass die Leute es gewöhnt sind, dass man sie mit „Sie“ an-
217 spricht, automatisch oder haben Sie den Eindruck, sie san´s net gewöhnt?
218 B.: Se sans net gewöhnt, des glaub i net. I glaub eher, dass de automatisch mit „Du“ ange-
219 sprochen werden. Weil i merk, dass as wirklich schätzen, wonn wer „Sie“ sogt und sie freu-
220 en.
221 I.: Mhm.
222 B.: Oiso, dass des freuen (.). Sie wochsen körperlich irgendwo. Es is es is, sie wissen des zu
223 schätzen, glaub i.
224 I.: Ja. Und gibt es Unterschiede, wenn ma mit Menschen mit geistiger Behinderung arbeitet
225 und mit Menschen ohne einer geistigen Behinderung?
226 B.: Do gibt´s nur an Unterschied vom Niveau her, weil mit an an nicht Behinderten, wonn i
227 mit dem arbeit, do gibt´s schwache Schüler und es gibt oiso schwache Teilnehmer und es
228 gibt bessere Teilnehmer und do muass i mi a drauf einlassen, wie weit kann i mit dem ge-
229 hen, wei mit an schwächern Schüler kann i net ois mochn und mit an geistig behinderten
230 Schüler kann i a net alles mochn. Oba ansonsten, i muass an nicht Behinderten nehmen wie
231 er is und wonn er 2 Stund im Kurs sitzt und der red nix und sitzt nur so do, donn hob i Pech
232 g`hobt.
233 I.: Mhm.
234 B.: Jo. Und wonn a nicht Behinderter pausenlos red, donn muass ihn a so nehma wie er is
235 und umgekehrt is es mit an Behinderten genauso. Ana red ständig und mecht ständig do
236 sein. Donn muass ihn a wenig einbremsen, genauso wie i´s mit an nicht Behinderten moch.
237 Oiso vom Niveau her, es kummt drauf an, wonn ahm aufs geistige Niveau kummts an, net.
238 I.: Mhm.
239 B.: Oba an und für sich is (..) ka Unterschied.
240 I.: Is kana.
241 B.: Wei i muass ma an nicht Behinderten genauso anschauen, den muass i genauso an-
242 anschauen, mit dem muass i genauso arbeiten wos
243 I.: Mhm.
244 B.: mit eam möglich is. Mit an Behinderten genauso.
245 I.: Mhm, jo. Und müssen eigentlich eigene Interessen in den Hintergrund gestellt werden um
246 den Teilnehmern mit geistiger Behinderung einen zufrieden stellenden Kurs zu ermöglichen?
247 B.: (..) Ja. (.) Jo, oiso es is scho vorkumman, dass i dass i Ziele g`hobt hob, des und des
248 moch i heut und des und des mecht i mochn und zum Schluss, wonn ma heimgehen, mecht i
249 des und des erreicht hom und des is donn net passiert, weils gonz afoch net geht.
250 I.: Mhm.
251 B.: Oiso do muass i meine Bedürfnisse 2 Stufen tiefer stellen und donn geht es wieder. Oba
252 donn net natürlich san donn onderen andere Bedürfnisse, oba sie werden a zufrieden ge-
253 stellt, oba hoit net 2 Stufen höher, oba des wos ma, wos i ma vorgnommen hob, des mecht i
254 mochn geht donn manchesmal net.
255 I.: Mhm.
256 B.: Weils gonz afoch net geht.
257 I.: Wie gehens damit um, wenn´s wenn Sie Lehrziele net so erreichen können, wie Sie´s ei-
258 gentlich gewünscht hätten?
259 B.: Is ka Problem für mi. Es kummt donn gonz wos anders raus und des is a ok. Gonz wos
260 anders raus, wonn´s net des is, donn is es wos anders, oba des is a ok, is a super.
261 I.: Versteh i des richtig, dass ma permanent reflektieren muss, wos braucht der Teilnehmer
262 und wos will i als Erwachsenenbildnerin?

263 B.: Die Versuchung am Onfong woa natürlich schon do. I hob mei Ziel an dem hoit i fest und
264 des moch i. Geht oba net immer.
265 I.: Mhm, ja.
266 B.: I muass Obstriche mochn oder i hob des Ziel g`hobt, i moch des und donn seh i: „Aha, do
267 is jo nu mehr drinnen, do kann i a Stufe höher gehen.“ Geht a, oba i muass mi genauso
268 z`rucknehmen mit meinen Bedürfnissen und des is a ok, donn.
269 I.: Mhm. Und is es im Rahmen des Kurses eigentlich möglich, dass man eigene Einstellun-
270 gen zu Themen, wie zum Beispü Diskriminierung von Menschen mit geistiger Behinderung
271 diskutiert? Wünschen sich das die Teilnehmer ab und zu von Ihnen?
272 B.: (...) Des hob i nu nie g`hobt (.) Des kann i net beantworten, des weiß i net. I mein, i denk
273 ma, dass es möglich wäre, ja, dass es möglich is, oba nur: wie kumm i do hin?
274 I.: Mhm.
275 B.: Des muass sie ergeben und des sprich i drauf on, net.
276 I.: Oba finden Sie´s grundsätzlich richtig, dass ma mit einem Betroffenen selber über solche
277 Themen redet, die gesellschaftlich relevant sind?
278 B.: Schon jo. Kann i ma scho vorstellen (.). Es kummt natürlich a immer drauf an, auf den
279 Grad der Behinderung, net, der geistigen Behinderung, denk i ma. Oba trotzdem a, wonn der
280 sehr schwer behindert is, es kummt scho wos, wos brauchbar is, donn wie sie der fühlt und
281 wie´s dem geht, net. In gewissen Situationen, wonn i ma denk, er is diskriminiert wordn oder
282 ausgestoßen worden.
283 I.: Mhm. Und hom Sie die Möglichkeit, dass Sie interdisziplinär zusammenarbeiten?
284 B.: Jo. (...), auf jeden Fall.
285 I.: Und was für Berufsgruppen?
286 B.: Do Betreuer (.), Betreuer. Wos meinen Sie mit Berufsgruppen?
287 I.: Beispielsweise mit an Psychologen, dass Dinge geklärt werden?
288 B.: Na, des warn bis jetzt hauptsächlich Betreuer und i hob eigentlich des Glück g`habt, dass
289 i sehr kompetente Betreuer ghobt hob in dem Sinn.
290 I.: Mhm. Und hom Sie die Möglichkeit, dass professionelle Unterstützung in Anspruch neh-
291 men?
292 B.: (.) Im Rahmen meiner bisherigen Tätigkeit nicht, oba i kann ma des sehr wohl vorstellen,
293 wonn i des donn wirklich (räuspert sich) intensivst praktiziere, dass es möglich, dass die
294 Möglichkeit gibt, sog ma so. I hobs bis jetzt nu net braucht in meiner Form, weil i gonz gut
295 klar kommen bin damit, oba die Möglichkeit, denk i scho, dass de gibt, und dass auch ich die
296 Möglichkeit hätte. Haben Sie die Möglichkeit, sag ich ja.
297 I.: Jo. Aber Sie brauchen es nicht?
298 B.: Im Moment net, na.
299 I.: Mhm. Und möchten Sie in Zukunft irgendwas ändern in Bezug auf aufm Kurs oder gene-
300 rell in der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung?
301 B.: (...) Ändern in dem Sinn, in meinem Bereich (.) insofern ändern, dass ma net, wie i scho
302 g`sogt hob, dass ma net in diesen Institutionen picken bleibt, wo ma genau weiß, do jo, so in
303 den Bildungshäusern, die sie speziell auch für Behinderte oder speziell Behinderteneinrich-
304 tungen, sondern wirklich do hin gehen mit Kurse, wo der Herr Meier a hingehet zum Beispü
305 I.: Mhm.
306 B.: Dass ma, oba den Kurs direkt (...). Im Moment wüsst i net, wüsst i net wos. Es ergeben
307 sich natürlich immer Änderungen, weil ma draufkommt im Laufe der Zeit: des könnt i nu
308 mochn, des könnt i anders mochn, oba dass i jetzt sog, dass i Gravierendes ändern möchte
309 oder wollte, Teilnehmer miteinbeziehen, jo (.). Wenn die Nachfrage do is, auf jeden Fall.
310 I.: Mhm, oba generell hab i jetzt rausgehört, dass Sie sie wünschen würden, dass die Er-
311 wachsenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung in die allgemeine Erwachsenen-
312 bildung mehr integriert wird in Zukunft?
313 B.: Mhm, mhm, dass sie net gesondert irgendwo san, sondern, des is jo donn wieder a Ab-
314 grenzung oder Absonderung von denen, net. Oiso, dass wo hingehen, wo olle hingehen,
315 dass des Gonze verständlich is.
316 I.: Mhm, des heißt, der Integrationsgedanke is Ihnen sehr, sehr wichtig?
317 B.: Schon jo, wei des Menschen san wie du und ich.

318 I.: Mhm. Und was san Ihrer Meinung nach wichtige Kompetenzen, die ein Erwachsenenbild-
319 ner haben sollte, um Menschen mit geistiger Behinderung einen zufrieden stellenden Kurs zu
320 garantieren?
321 B.: (..) I brauch a mol ahm (..) eine Einstellung zum behinderten Menschen insofern, und dass
322 i den Wert schätze, des is a mol des Wichtigste, des is Voraussetzung, dass i den Menschen
323 Wert schätze (..). Kompe Kompetenzen, i mein, des was des was wer onbietet, denk i ma,
324 soll der Erwachsenenbildner scho wirklich kompetent sein, dass er des a vermitteln kann,
325 was er er soll. Ka Kindergartenspü mochen oder was weiß i, sondern dass des scho fundier-
326 te Sochen san, wo i glaub, i bring den Erwachsenen weiter damit.
327 I.: Mhm. Des heißt, für Sie is fachliche Kompetenz wichtig?
328 B.: Schon (..) schon. I mein, i muass a ahm Kenntnis darüber haben, wie geh i mit an behin-
329 derten Menschen um. Zum Beispü a mit mit Grenzen setzen, jo. Dem Grenzen setzen und
330 net gonz afoch ois durchgehen lassen, nur wei er behindert is und wei der Behinderte des
331 grad will. Weißt was i mein mit Grenzen?
332 I.: Mhm.
333 B.: I mein, bei mir is es halt die die psychologische oiso pädagogische Ausbildung vom un-
334 terrichteten her is vom Musikalischen her schon mol ahm vom pädagogischen her, mit dem
335 Behinderten zu arbeiten. Des hob i ma angeeignet eben durch durch die Zusammenarbeit
336 beziehungsweise a durch die Rücksprache mit den Betreuern. Oiso fachliche Kompetenz auf
337 jeden Fall und Wertschätzung.
338 I.: Wos san so Eigenschaften, persönliche Eigenschaften des Erwachsenenbildners, die er
339 haben sollte, Ihrer Meinung nach?
340 B.: (..) Persönliche Eigenschaften? Er muss offen sein, er muss tolerant sein, tolerant mecht i
341 gor net sogn. Er muass gonz afoch offen sein oder offen sein für dieses Thema und den
342 nehmen, wie er is. Des is des um und auf, glaub i.
343 I.: Ok, haben Sie nu Themen, die Sie ansprechen wollen? Is für Sie nu was offen, des i ver-
344 gessen hab im Hinblick auf die Kompetenzen des Erwachsenenbildners zu fragen?
345 B.: (lacht) Des war jetzt eh so vü. Auf Anhieb fällt ma nix ein, wahrscheinlich.
346 I.: Na gut, dann bedanke ich mich fürs Interview!
347 B.: Bitteschön!

Curriculum vitae

Persönliche Daten

Name: Scheibenreiter Nicole
Geburtsdatum: 18.03.1984
Geburtsort: Lilienfeld

Schullaufbahn

1990 – 1994 Volksschule in Ramsau
1994 – 1998 Hauptschule in Hainfeld
1998 – 2003 Bundes – Bildungsanstalt für Sozialpädagogik in St. Pölten
Seit 2003 Studium am Institut für Bildungswissenschaften in Wien

Wissenschaftlicher Werdegang

März 2005 – Dezember 2006 Geringfügige Beschäftigung als Sozialpädagogin in einem Pflegeheim für Psychiatrie und Neurologie in Neulengbach
Februar 2006 Wissenschaftliches Praktikum in der „Bundestaatlichen Pädagogischen Bibliothek beim Landesschulrat für Niederösterreich“ in St. Pölten
Jänner 2007 – März 2007 Lernbegleitung eines Kindes mit einer schweren Hörbeeinträchtigung beim niederösterreichischen Hilfswerk in Lilienfeld
Oktober 2007 – Jänner 2008 Praktikum an der Akademie für integrative Bildung (biv integrativ) – Computerkurs für Fortgeschrittene in Wien
Seit März 2007 Wohnbereichsbetreuerin bei „Jugend am Werk“ in Innermanzing

