

Einleitung

Bücher brauchen keine Bilder

Weil ich lesen will.

Die Bilder habe ich im Fernsehen.

Andrea Wicke, Ohrenkuss (2003, Nummer 11)

Ein Leben ohne Kultur? Diese Vorstellung ist in unseren modernen Gesellschaften nahezu undenkbar geworden. Kunst und Literatur, Musik und Theater, Tanz und Oper, aber auch Kino, Musicals und Fernsehen ermöglichen uns sinnliche und ästhetische Erfahrungen, stiften Sinn, stellen „kollektive Bedeutsamkeiten“ her (Abraham & Kepser 2005, 15). Kultur ermöglicht Begegnungen, bringt uns ins Gespräch miteinander, öffnet Räume zum Nachdenken und Reflektieren, aber auch für Selbstentfaltung und Selbsterkenntnis, führt uns das vor Augen, was an Lebensentwürfen möglich wäre. Längst ist sie damit ein selbstverständlicher Teil unseres Lebens geworden.

Oftmals vergessen wir aber, dass ein Leben mit, in und durch Kultur nicht für alle Menschen in unserer Gesellschaft selbstverständlich ist, auch und besonders nicht für Menschen mit geistiger Behinderung. Zwischen Werkstatt und Wohnheim haben sie in ihrer Alltagswelt kaum Möglichkeiten zur Teilhabe am kulturellen Leben und für kulturelle Begegnungen mit anderen, Kulturangebote wie das Theater Thikwa, die Downtown-Werkstatt oder die Schlumper sind die große Ausnahme, nicht der Normalfall für Menschen mit geistiger Behinderung. So reduziert sich kulturelle Teilhabe auf das Fernsehen, aber mit dem kulturellen Reichtum, den Kunst, Theater, Kino oder Literatur zu bieten haben, kommen Menschen mit geistiger Behinderung nur selten in Kontakt.

Auch in der behindertenpädagogischen Forschung sind Fragen nach der kulturellen Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung bisher ein Randphänomen geblieben. In der Regel liegen die Akzente und Schwerpunkte der Geistigbehindertenpädagogik² auf den Themen Frühförderung, Schulische Bildung, Arbeit und Beruf, Wohnen oder Gesundheit – nur selten wird jedoch die kulturelle Teilhabe als ein eigener Ausschnitt der Lebenswirklichkeit von Menschen mit Behinderung in den Blick gerückt, und auch die eng damit verbundenen Bereiche der inklusiven Erwachsenenbildung und Freizeit von Menschen mit geistiger Behinderung sind bisher erst in Ansätzen erforscht worden. Wie Ackermann schreibt, muss das „Handlungsfeld einer inklusiven Erwachsenenbildung (...) erst noch entwickelt und ausgebaut werden“ (Ackermann 2017, 149). Und auch Stöppler konstatiert, dass bisher „sowohl in der Theorie als auch in der Praxis eher eine Vernachlässigung von Freizeit im Leben von Menschen mit geistiger Behinderung zu verzeichnen“ ist (Stöppler 2014, 157).

Andererseits haben aber gerade Fragen der kulturellen Teilhabe, Erwachsenenbildung und Inklusion von Menschen mit Behinderung in Folge der umfassenden sozialpolitischen und

2 Die Begriffe Geistigbehindertenpädagogik und Behindertenpädagogik werden in dieser Arbeit synonym verwendet und meinen jeweils die „Praxis, Theorie und Forschung der Erziehung, Bildung und Rehabilitation von Menschen mit geistiger Behinderung“ (Fornfeld 2013a, 15). Der Begriff Sonderpädagogik bezieht sich auf das Praxis- und Forschungsfeld Schule. Vgl. zu den Begrifflichkeiten, die häufig auch den Begriff der Rehabilitationspädagogik einschließen (vgl. Ackermann 2013, 171).

behindertenrechtspolitischen Entwicklungen der letzten Jahre eine immer größere Dringlichkeit bekommen. Prozesse wie die Deinstitutionalisierung und Enthospitalisierung haben seit den 1990er Jahren die Lebenswirklichkeit von Menschen mit geistiger Behinderung grundlegend verändert und einen Paradigmenwechsel von der stationären zur ambulanten Betreuung eingeleitet (Booth et al. 1990), damit aber auch einen zunehmenden Bedarf an Kultur-, Bildungs- und Freizeitangeboten für Menschen mit Behinderung erkennbar werden lassen. Zugleich hat der grundlegende Wandel behindertenpädagogischer Leitideen hin zu den Prinzipien der Teilhabe, der Selbstbestimmung, des Empowerments sowie der Inklusion auch zur Formulierung neuer rechtlicher Rahmenbestimmungen geführt. Dementsprechend ist seit 2001 der uneingeschränkte Anspruch auf Teilhabe an der Kultur im neunten Sozialgesetzbuch festgehalten. Dort heißt es in § 55 („Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft“) u.a.: „Als Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft werden die Leistungen erbracht, die den behinderten Menschen die Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft ermöglichen oder sichern oder sie so weit wie möglich unabhängig von Pflege machen“, wozu explizit „Hilfen zur Teilhabe am gemeinschaftlichen und kulturellen Leben“ gezählt werden (SGB IX, 30). Auch die von der Bundesrepublik im Jahr 2009 ratifizierte und damit rechtsverbindliche Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen legt in Artikel 30, Absatz 1 zur „Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport“ einen Anspruch von Menschen mit Behinderung auf Teilhabe am kulturellen Leben fest und verpflichtet die Vertragsstaaten dazu, „alle geeigneten Maßnahmen“ zu treffen, „um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderung Zugang zu kulturellem Material in zugänglichen Formaten haben“ (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Menschen mit Behinderung 2014, 46).

Diese Entwicklungen stellen neue Anforderungen an die Geistigbehindertenpädagogik und fordern sie dazu heraus, wissenschaftlich fundierte Konzepte und Ansätze zu entwickeln, mit denen der Anspruch auf kulturelle Teilhabe, kulturelle Bildung und Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung verwirklicht werden kann. Damit ist das Handlungsfeld der Kultur und Bildung neu in den Mittelpunkt der Geistigbehindertenpädagogik zu rücken. Zu fragen ist, welche Bedeutung kulturelle Teilhabe für Menschen mit geistiger Behinderung hat, welche kulturellen Bedürfnisse sie haben, wie und in welchen Formen sich kulturelle Teilhabe realisieren und umsetzen lässt und wie kulturelle Teilhabe zur Realisierung einer inklusiven Gesellschaft beitragen kann.

Die vorliegende Arbeit versteht sich als Beitrag zu diesen Fragen. Sie untersucht am Beispiel der von mir 2007 gegründeten und seither deutschlandweit implementierten LEA Leseklubs Grundlagen, Möglichkeiten, Funktionen und Bedeutung der kulturellen Bildung und Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung und fokussiert sich damit auf ein Thema – Lesen und Literatur – das in der behindertenpädagogischen Forschung für den Bereich der Förderschulen bisher nur in rudimentären Ansätzen, jenseits der Schulen aber bis auf eine einzige Studie von Wilke so gut wie noch gar nicht behandelt worden ist (vgl. Wilke 2016 sowie Kapitel 6 dieser Arbeit). In den LEA Leseklubs, von denen es mittlerweile deutschlandweit etwa 40 gibt, treffen sich jede Woche vier bis sechs Erwachsene mit Behinderung und zwei ehrenamtliche Mitleser³ an einem öffentlichen Ort – etwa in einem Café, in Buchhandlungen, Bibliotheken usw. – um gemeinsam ein Buch zu lesen. Der Name LEA Leseklub steht dabei für *Lesen Einmal Anders*, für ein Programm, das sich in einem kurzen Bild vielleicht so beschreiben ließe:

3 Aus stilistischen Gründen wird auf die durchgehende Verwendung beider Geschlechter verzichtet. Es sind jedoch stets beide gemeint.

Stellen Sie sich folgende Situation vor: Nach der Arbeit gehen Sie in ein Café, treffen sich dort mit Freunden oder lesen bei einer Tasse Kaffee die Zeitung. Um Sie herum arbeiten Studenten an ihren Laptops, Pärchen erzählen sich von ihrem Arbeitstag und eine Gruppe von acht Menschen sitzt fröhlich erzählend an einem Tisch. Alles nichts Ungewöhnliches. Beim zweiten Blick auf die Gruppe schauen Sie genauer hin und sind überrascht. Dort lesen Menschen mit und ohne Behinderung ausgelassen gemeinsam ein Buch. Eine Frau mit Down-Syndrom wird von einem jungen Mann im Rollstuhl gerade beim lauten Vorlesen unterstützt. Die anderen hören gespannt zu. Dann unterhalten sie sich angeregt über die Geschichte, erzählen von ihren eigenen Erlebnissen und ihrem Alltag.



Abb. 1: Menschen mit und ohne Behinderung lesen gemeinsam im LEA Leseklub

Lesen Einmal Anders, so zeigt diese kurze Szenenbeschreibung, beschreibt ein Lesen, das gemeinsam stattfindet, das Menschen mit und ohne Behinderung zusammenführt und miteinander ins Gespräch bringt, das die Leselust und das Interesse an Literatur in den Vordergrund stellt und nicht etwa ein mit Leistungsdruck verbundenes Lesenlernen – und es ist ein Lesen, das an einem öffentlichen Ort stattfindet, der auch von anderen Bürgern genutzt wird. Damit stellen die u.a. 2008 mit dem Usable Preis der Körber-Stiftung ausgezeichneten LEA Leseklubs ein Vorhaben im Bereich der Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung dar, das zur Inklusion beiträgt.

Ziel dieser Arbeit ist es, zu untersuchen, welche Bedeutung das gemeinsame Lesen und die Beschäftigung mit Literatur⁴ im Rahmen der LEA Leseklubs für Menschen mit geistiger Behinderung hat. Warum, so soll gefragt werden, nehmen Menschen mit geistiger Behinderung an den LEA Leseklubs teil und inwiefern antworten die LEA Leseklubs auf ihre individuellen, sozialen und kulturellen Bedürfnisse? Welche Rolle spielt das gemeinsame Erleben von Litera-

4 Dabei wird ein weitgefaster Begriff von Literatur angelegt, der nicht nur Romane, Erzählungen, Kurzgeschichten, Gedichte etc. beschreibt, sondern auch Zeitschriften, Magazine, Mitteilungen und andere Texte, die Gegenstand des Lesens sind.

tur im Leben der LEA Leseklub-Mitglieder, wie vollzieht sich der konkrete Akt des Lesens in den LEA Leseklubs und welche Bedeutungen knüpfen sich daran? Und zuletzt: Welchen Stellenwert hat die Möglichkeit zur kulturellen Teilhabe durch das gemeinsame Lesen von Literatur also insgesamt für Menschen mit geistiger Behinderung?

Die Idee zu dieser Arbeit geht zurück auf einen einjährigen Arbeitsaufenthalt am Nisonger Center der Ohio State University im Jahr 2005/2006 als ich erstmals mit der dort von Tom Fish entwickelten Idee der „Next Chapter Book Clubs“⁵ für Menschen mit und ohne Behinderung in Kontakt kam, die das Vorbild für die LEA Leseklubs lieferte und die ich nach meiner Rückkehr auch in Deutschland implementieren wollte. Meine Motivation war es dabei, die Einführung der Leseklubs mit einer theoretisch-fundierten wissenschaftlichen Begleitforschung zu verbinden, um zu einem reflektierten Verständnis der Funktion und Bedeutung der Leseklubs für Menschen mit geistiger Behinderung zu kommen – auch, weil eine solche Begleitforschung in den USA nicht praktiziert wurde.

Die Arbeit gliedert sich in insgesamt drei Teile: Vorüberlegungen, Vorverständnisse und Vertiefungen. Teil I stellt zunächst die Ausgangslage der vorliegenden Arbeit und die für sie wesentlichen Begrifflichkeiten vor, führt in das Forschungsfeld von ‚Kultur und Behinderung‘ ein, benennt seine Leerstellen, skizziert den Kontext der Erwachsenenbildung und beschreibt die Lesesozialisation und gegenwärtige Lesesituation von Menschen mit geistiger Behinderung. Daran schließt sich eine Darstellung des erkenntnistheoretischen und methodischen Ansatzes der vorliegenden Arbeit an, die aus der klassischen Hermeneutik heraus den eigenständigen Ansatz einer praxeologischen Hermeneutik entwickelt. Bei diesem von mir im Anschluss an Wilhelm Dilthey entwickelten Konzept handelt es sich um eine Hermeneutik, so wird gezeigt, die nicht auf das Sinn-Verstehen von Text-Aussagen abzielt, sondern auf das Sinn-Verstehen von Handlungen und Praktiken. Damit stellt die praxeologische Hermeneutik einen erkenntnistheoretischen Rahmen bereit, innerhalb dessen verstanden werden kann, welche Bedeutung die Praktik des Lesens für Menschen mit geistiger Behinderung hat. Zugleich soll praxeologische Hermeneutik im Sinne einer Praxeologie auch eine theoretische Konzeptualisierung der LEA Leseklubs leisten.

Teil II knüpft an das in Kapitel 2 beschriebene Prinzip der Reflexivität der Hermeneutik an und legt die praktischen und theoretischen Vorverständnisse offen, die meine Forschungen zunächst rahmten und anleiteten. Dieser Zwischenschritt ist vor allem deshalb notwendig, weil sich meine Forschungen aus der Praxis der Gründung und Organisation der LEA Leseklubs heraus entwickelten und insofern den Sonderfall darstellten, dass ein selbst entwickeltes Praxis-Projekt zum Gegenstand eigener Forschungen gemacht wurde. Ziel dieses Zwischenschrittes ist es daher, meine Forschungen in Distanz zur Praxis zu rücken, um so zu neuen metatheoretischen Erkenntnissen über die LEA Leseklubs kommen zu können.

In Kapitel 3 werden dementsprechend die Idee, das Konzept und die theoretischen Leitannahmen der Next Chapter Book Clubs beschrieben, wobei herausgearbeitet wird, dass sich die Next Chapter Book Clubs im Wesentlichen an den grundlegenden Leitideen der Empowerment-Forschung orientieren. Wie gezeigt wird, ist das ein Ansatz, der in mehrfacher Hinsicht problematisch ist, weil er noch einen Defizit-orientierten Begriff von Behinderung vertritt.

Kapitel 4 beschreibt dann die Geschichte der LEA Leseklubs. Wie gezeigt wird, orientierten sich die Leseklubs zunächst noch eng am amerikanischen Vorbild, trafen dann aber auf Gegebenhei-

5 Im weiteren Verlauf der Arbeit werden die Next Chapter Book Clubs auch mit dem für das Projekt gängigen Akronym NCBC abgekürzt.

Einleitung

ten und Herausforderungen, die Weiterentwicklungen und Modifikationen des ursprünglichen Konzepts notwendig machten, so dass schrittweise eine eigenständige Konzeption für die LEA Leseklubs entstand. Der Transfer des amerikanischen Konzepts der Leseklubs nach Deutschland, so macht das Kapitel deutlich, lässt sich daher nicht einfach als Vorgang der Übertragung beschreiben, sondern ging mit vielfältigen Veränderungen und Weiterentwicklungen einher.

Teil III entwickelt im Anschluss daran in zwei Vertiefungskapiteln eine Neuinterpretation der LEA Leseklubs und versucht unter Rückgriff auf die Kulturphilosophie Ernst Cassirers und die britische Literacy-Forschung das erkenntnistheoretische Konzept einer praxeologischen Hermeneutik weiter auszudifferenzieren und zu präzisieren.

Dabei widmet sich Kapitel 5 zunächst der Kulturphilosophie Ernst Cassirers und führt in ihre Grundideen und Leitgedanken ein. Wie anschließend unter Heranziehung der mit Mitgliedern und Mitlesern der LEA Leseklubs geführten qualitativen Interviews gezeigt wird, lassen sich insbesondere Cassirers Überlegungen zum Symbolisierungsbedürfnis des Menschen mit Gewinn für eine praxeologische Hermeneutik und damit auch für die Behindertenpädagogik fruchtbar machen, weil sich mit ihnen erklären lässt, warum Menschen mit geistiger Behinderung an den LEA Leseklubs teilnehmen.

Kapitel 6 stellt anschließend die bisher in der deutschen Behindertenpädagogik kaum rezipierte britische Literacy-Forschung vor und rückt die konkrete Praktik des Lesens in den LEA Leseklubs bzw. die in ihnen stattfindende gemeinsame Beschäftigung mit Literatur in den Vordergrund. In Anlehnung an die so genannten „New Literacy Studies“, die sich vorwiegend mit den kulturellen und sozialen Bedeutungen des Lesens und Schreibens befasst haben, wird dabei – wieder unter Heranziehung der durchgeführten Interviews – herausgearbeitet, dass das Lese-Ereignis in vielfältige und vielschichtige soziale Praktiken eingebettet ist und es wird danach gefragt, welche Bedeutung diese Praktiken für Menschen mit geistiger Behinderung haben.

Das Schlusskapitel fasst schließlich noch einmal die zentralen Ergebnisse der Arbeit zusammen und leitet in Form von vier Thesen daraus weiterführende Schlussfolgerungen für die Behindertenpädagogik und die Praxis der Behindertenhilfe ab.