

Hessische Blätter für Volksbildung

Inklusive
Erwachsenenbildung
1 | 2019

Digitale Zeitschriftenbibliothek für
Wissenschaft und Bildungspraxis

➔ wbv-journals.de/hbv

Das wbv-
Fachzeitschriften-Portal:
wbv-journals.de



Einfach recherchieren – bequem bestellen

- Die digitalen Ausgaben und Einzelartikel der **Hessischen Blätter für Volksbildung** stehen Ihnen zum kostenlosen Download zur Verfügung.
- Alle weiteren digitalen Artikel auf wbv-journals.de erhalten Sie zum Vorzugspreis.

Hinweis:

Als Abonnent:in erhalten Sie ihren persönlichen Aktivierungscode 2019 mit diesem Heft.

Sollten Sie die Karte aus Versehen nicht erhalten haben, wenden Sie sich bitte an unseren Kundenservice unter 0521/911 01-11.

Sie haben noch kein Abonnement der Hessischen Blätter für Volksbildung?

Dann informieren Sie sich unter wbv.de/hbv.

Thema | Inklusive Erwachsenenbildung

	Editorial	
Wolfgang Seitter, Julia Franz	Inklusive Erwachsenenbildung	3
	Wissenschaft	
Sabine Lauber-Pohle	Dimensionen einer inklusiven, allgemeinen Erwachsenenbildung	7
Silke Schreiber-Barsch, Emma Fawcett	Semantiken von Inklusion: Benennungspraktiken an Volkshochschulen unter der Agenda inklusiver Erwachsenenbildung	18
Marianne Hirschberg, Franziska Bonna, Helge Stobrawe	Gelingsbedingungen einer Inklusiven Erwachsenenbildung aus einer normativ-rechtlichen und einer subjektwissenschaftlichen Perspektive	31
Johannes Schädler	Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen als Feld kommunaler Inklusionsplanung	41
	Praxis	
Thorsten Denker, Eric Mootz	Herausforderung „Inklusive Volkshochschule“ Versuch einer Identifizierung und Reduzierung von Teilnahmebarrieren für Menschen mit Behinderung an der Volkshochschule Landkreis Gießen	54
Ulrich Klemm	Wege zu einer inklusiven Erwachsenenbildung Evaluation und Implementierung an sächsischen Volkshochschulen	64
Ursula Müller, Frauke Onken	iBoB – inklusive berufliche Bildung ohne Barrieren	71
Michael Hemm	„So gelingt inklusive Erwachsenenbildung“ Der Bamberger Weg zu einer inklusiven Volkshochschule	78

Service

Hinweise	82
Rezensionen	87
Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	99
Gutachter/innen	100

Hessische Blätter für Volksbildung – 69. Jg. 2019 – Nr. 1

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzende: Heike Habermann, Offenbach/Main; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main). Die Herausgabe der hbv wird durch den Hessischen Volkshochschulverband e. V., den Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. und den Sächsischen Volkshochschulverband e. V. finanziell unterstützt.

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Marianne Ebsen-Lenz, Lich; Dr. Ralph Egler, Borna; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehse, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käßlinger, Gießen; Jürgen Küfner, Dresden; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Hamburg

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Julia Franz, Prof. Dr. Wolfgang Seitter

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die Hessischen Blätter handhaben ein Peer Review. Alle theoretisch-konzeptionellen und empirischen Beiträge, die für den Thementeil eingereicht werden, durchlaufen ein anonymisiertes Begutachtungsverfahren. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor. Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: wbv Media GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Tel.: (05 21) 9 11 01-0, Fax: (05 21) 9 11 01-79; service@wbv.de, wbv.de

Anzeigen: sales friendly Verlagssdienstleistungen, Bettina Roos, Pfaffenweg 15, 53227 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-0, E-Mail: info@sales-friendly.de

Abo-service, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 46,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis: 40,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), Best.-Nr. hbv. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: Einzelheftpreis: 16,90 € (zzgl. Versandkosten)

hbv 2/2019 Programmplanung – Programmforschung

hbv 3/2019 Demokratiebildung (II)

hbv 4/2019 Ressourcen der Erwachsenenbildung

hbv 1/2020 Professionalität – Studiengänge der Erwachsenenbildung

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-13

Printed in Germany

© 2019 Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: HBV1901

DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1901W

Editorial

Inklusive Erwachsenenbildung

Wolfgang Seitter, Julia Franz

Der Idee einer „Bildung für Alle“ verfügt – im Nachdenken über den Zusammenhang von Bildung und Gesellschaft – über eine lange Tradition und wird aktuell im Diskurs zur „Inklusiven Bildung“ thematisiert. In Abgrenzung zu integrativen Ansätzen, bei denen benachteiligte Menschen durch Bildung in die Gesellschaft integriert werden sollen, zielen inklusive Ansätze darauf ab, strukturelle Rahmenbedingungen für eine inklusive Gesellschaft zu schaffen, in der alle Menschen gleichberechtigt (an Bildung) teilhaben. In inklusiven Ansätzen wird daher auf die Relation von sozialer Inklusion und Exklusion verwiesen, bei der Exklusion als zu überwindender Mechanismus sozialer Schließung interpretiert wird, dem konsequent die Forderung der inklusiven Öffnung von Gesellschaft gegenübergestellt wird, die über rechtliche und strukturelle Verankerungen erreicht werden soll (zur Relation von Inklusion und Exklusion vgl. Stichweh 2007, Schäffter 2013). Eine solche rechtliche Verankerung stellt das 2008 in Kraft getretenen Gesetz zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen dar, mit dem ein inklusives Bildungssystem gewährleistet werden soll (vgl. UN-BRK 2008, Art. 24 Abs. 1). Dabei steht der Einschluss von Menschen mit Behinderungen im Mittelpunkt. „Eine inklusive Gesellschaft würdigt alle Menschen und damit auch behinderte Menschen unabhängig von Art und Grad ihrer Behinderung als wertvollen Bestandteil der Gesellschaft. Für inklusive Bildung bedeutet dies, Institutionen so zu gestalten, dass alle Menschen unterrichtet werden und lernen können, indem sie gewürdigt werden, wie sie sind, partizipieren und ihr Potenzial entfalten können“ (Hirschberg & Lindmeier 2013, S. 39).

Während im Bildungswesen die in dieser Gesetzesgrundlage verankerte inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung im Regelschulsystem intensiv bearbeitet wurde, blieben in der Erwachsenenbildung ähnliche Debatten zunächst aus. Diese Beobachtung erscheint überraschend, da die Erwachsenenbildung historisch eng mit der (inklusive) Idee einer Bildung für Alle verwoben ist. Zahlreiche Organisationen der Allgemeinen Erwachsenenbildung – wie die Volkshochschulen – orientieren sich seit ihrer Entstehungsgeschichte daran, offen für alle zu sein. Wie lässt sich vor diesem Hintergrund die nur zögerliche Auseinan-

dersetzung mit einer inklusiven Erwachsenenbildung erklären? Vermutet werden könnte, dass in der Erwachsenenbildung bislang eher ein „weiter“ Inklusionsbegriff handlungswirksam erschien, mit dem verschiedene Arten der Bildungsbenachteiligungen in den Blick kommen, von denen Behinderung nur eine ist. Zudem könnte es daran liegen, dass in der Praxis der Erwachsenenbildung mit zielgruppenspezifischen Ansätzen operiert wird, bei denen Menschen mit Behinderung eine *exklusive* Zielgruppe darstellen. Gleichwohl hat sich nach einem zaghaften Beginn ein Diskurs entwickelt, in dem theoretische Grundlagen einer inklusiven Erwachsenenbildung (vgl. Burtscher et al. 2013) reflektiert, die Bedeutung von Kooperationsstrukturen (vgl. Ackermann et al. 2012) und Rahmenbedingungen (vgl. Babilon 2018) hervorgehoben und mikro- und makrodidaktischen Überlegungen (vgl. z. B. Furrer 2013) entfaltet werden. Anknüpfend an diese Grundlagen wird mit diesem Heft der Versuch unternommen, wissenschaftliche Erkenntnisse und praktische Erfahrungen zusammenzutragen, um den Diskurs zu einer inklusiven Erwachsenenbildung weiter voranzutreiben.

Mit den ersten vier Beiträgen aus der Wissenschaft werden verschiedene erwachsenenpädagogische Handlungsbereiche differenziert. Nach einem systematischen Überblick werden die Foki einer inklusiven Erwachsenenbildung sukzessive ausgeweitet, indem Handlungsebenen der Programmgestaltung, der Professionalisierung und der kooperativen Planung genauer betrachtet werden. Entsprechend dieser Logik beschäftigt sich *Sabine Lauber-Pohle* im ersten Beitrag mit „Dimensionen einer inklusiven, allgemeinen Erwachsenenbildung“. Hier werden didaktische Handlungsebenen der Erwachsenenbildung mit dem 4-A-Schema (Availability, Accessability, Acceptability und Adaptability) zur Entwicklung einer inklusiven Bildung systematisch verknüpft, um daraus Ansatzpunkte für eine inklusive Angebotsgestaltung herauszuarbeiten. Im Anschluss daran wird im zweiten Beitrag „Semantiken von Inklusion: Benennungspraktiken an Volkshochschulen unter der Agenda inklusiver Erwachsenenbildung“ die Handlungsebene der Programme anhand einer explorativen Analyse beleuchtet. *Silke Schreiber-Barsch* und *Emma Fawcett* untersuchen, wie Begriffe von Inklusion in Programmen und Ankündigungstexten genutzt werden, bevor sie die Befunde im Spiegel eines Zielgruppenansatzes diskutieren. Die Handlungsebene der Professionalisierung von Lehrenden wird im dritten Beitrag zu „Gelingensbedingungen einer Inklusiven Erwachsenenbildung aus einer normativ-rechtlichen und einer subjektwissenschaftlichen Perspektive“ von *Marianne Hirschberg*, *Franziska Bonna* und *Helge Stobrawe* bearbeitet. Dazu wird das Forschungsvorhaben INAZ „Inklusive Bildung in der Alphabetisierungspraxis und im System des Zweiten Bildungswegs“ dargestellt, bei dem forschungsbasiert ein Fortbildungsmodul zur Qualifizierung von Lehrenden entwickelt wird. Neben der Beschreibung der geplanten Studie werden im Beitrag theoretische und normative Überlegungen zu einer gelingenden Inklusion vorgestellt. Mit dem vierten Beitrag „Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen als Feld kommunaler Inklusionsplanung“ wird die Handlungsebene kooperativer Planungsprozesse beleuchtet. *Johannes Schädler* stellt in seinem konzeptionellen Beitrag die Bedeutung eines kommunalpolitischen Erfahrungsraums für die Entwicklung öffentlicher Planungsinitiativen für ein inklusives Gemeinwesen heraus und

reflektiert, welche Rolle Erwachsenenbildung in diesem kooperativen Prozess einnehmen könnte.

In den Beiträgen aus der Praxis werden konkrete Erfahrungen, Implementierungsstrategien und Angebotsstrukturen einer inklusiven Erwachsenenbildung reflektiert. So beschreiben *Torsten Denker* und *Eric Mootz* in ihrem Beitrag „Herausforderung ‘Inklusive Volkshochschule’“ die Entwicklung eines Verbundprojektes zur Inklusion, in dessen Verlauf nach einer differenzierten Betrachtung von Behinderungen, Teilnahmebarrieren identifiziert, Bildungsbedarfe erschlossen und darauf aufbauend inklusive Kursveranstaltungen entwickelt wurden. Im Anschluss werden „Wege zu einer inklusiven Erwachsenenbildung“ im Beitrag von *Ulrich Klemm* skizziert. In seinem Bericht über die Evaluation von Implementierungsprozessen in vier – strukturell unterschiedlichen – sächsischen Volkshochschulen wird deutlich, dass die Einrichtungen ähnliche Herausforderungen einer inklusiven Erwachsenenbildung wahrnehmen, die durch organisationale Lernprozesse bearbeitet werden. Die Inklusion von Menschen mit Sehbehinderung wird anschließend im Beitrag „iBoB – inklusive berufliche Bildung ohne Barrieren“ von *Ursula Müller* und *Frauke Onken* betrachtet. Dazu wird das Projekt iBoB des deutschen Vereins der Blinden und Sehbehinderten in Studium und Beruf vorgestellt, bei dem Beratungsangebote entwickelt wurden, die von Weiterbildungsberatungen über Mentoring zu Instrumenten der Kompetenzeinschätzung reichen. Die Praxisbeiträge werden durch einen kommentierten Literaturhinweis abgerundet, bei dem *Michael Hemm* den aktuellen Leitfaden „So gelingt inklusive Erwachsenenbildung: Der Bamberger Weg zu einer inklusiven Volkshochschule“ vorstellt.

Die Beiträge aus Wissenschaft und Praxis geben spezifische Einblicke zu aktuellen Entwicklungen einer inklusiven Erwachsenenbildung. Sie thematisieren, wie in differenzierten Handlungsebenen – Angebots- und Programmentwicklung, Professionalisierung von Lehrenden und kommunalen Zusammenarbeit – Inklusion operationalisiert wird, welche Herausforderungen damit verbunden sind und inwiefern organisationale und regionale Entwicklungsprozesse deren Umsetzung unterstützen. Den Leserinnen und Lesern sei bei diesen Einblicken eine anregende Lektüre gewünscht.

Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst; Burtscher Reinhard; Ditschek, Eduard Jan, Schlummer, Werner (Hrsg.) (2012): *Inklusive Erwachsenenbildung: Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe*. Berlin.
- Babilon, Rebecca (2018): *Inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten – eine qualitative Studie in England*. Unter Mitarbeit von Christian Lindmeier und Karl-Ernst Ackermann. Landau: Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.
- Burtscher, Reinhard; Ditschek, Eduard Jan; Ackermann, Karl-Ernst; Kil, Monika; Kronauer, Martin (Hrsg.) (2013): *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Furrer, Hans (2013): *Didaktische und methodische Überlegungen zur Inklusion in der Erwachsenenbildung*. In: Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek, Karl-Ernst Ackermann

- und Martin Kronauer (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, Bielefeld: Bertelsmann. S. 197-208.
- Hirschberg, Marianne; Lindmeier, Christian (2013): Der Begriff „Inklusion“ – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Burtscher, Reinhard; Ditschek, Eduard Jan; Ackermann, Karl-Ernst; Kil, Monika; Kronauer, Martin (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, Bielefeld: Bertelsmann. S. 39-52.
- Schäffter, Ortfried (2013): Inklusion und Exklusion aus relationaler Sicht – Eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Inklusionsprozessen. In: Burtscher, Reinhard; Ditschek, Eduard Jan; Ackermann, Karl-Ernst; Kil, Monika; Kronauer, Martin (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, Bielefeld: Bertelsmann. S. 53-64.
- Stichweh, Rudolf (2007): Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft: am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. In: Aderhold, Jens und Kranz, Olaf (Hrsg.): Intention und Funktion. Probleme der Vermittlung psychischer und sozialer Systeme. Wiesbaden: VS Verlag, S. 113-120.
- UN-BRK (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008, www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf

Dimensionen einer inklusiven, allgemeinen Erwachsenenbildung

Sabine Lauber-Pohle

Zusammenfassung

Der Text beginnt mit einer einleitenden Reflexion zur Notwendigkeit einer inklusiven Öffnung der allgemeinen Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung. Um die Themenfelder, die sich aus dieser Öffnung ergeben, zu systematisieren, werden anschließend die vier Ebenen der didaktischen Handlungsebenen (Tietgens 1992) mit dem 4-A-Schema zur Entwicklung einer inklusiven Bildung (Tomaševski 2006) verknüpft. Das Ergebnis dieser Verschränkung wird anhand von zwei Aspekten vertieft: der doppelten Orientierungsnotwendigkeit der Teilnehmenden und einer auf Inklusion ausgerichteten Angebotsgestaltung. Im Zentrum steht dabei stets die Bedeutung der Option der Teilnahme an der allgemeinen Erwachsenenbildung als grundlegende Voraussetzung für gesellschaftliche, soziale und politische Teilhabe und persönliche Entwicklung.

1. Einleitung

Lebenslanges Lernen ist ein zentrales gesellschaftliches Ziel und gleichzeitig eine gesellschaftliche Anforderung an das Individuum, die sowohl Chance als auch Risiko beinhaltet (Kade/Seitter 1998; Hof 2013). Parallel zum Diskurs über das Lebenslange Lernen wird gleichzeitig allenthalben über Inklusion im Bildungswesen gesprochen. Beide Diskurse bleiben weitestgehend unverbunden. Gleichzeitig finden sich Gruppen von Personen, denen das Lernen im Erwachsenenalter über die erste Schul- und Berufsausbildung hinaus nur bedingt oder gar nicht zugänglich ist. Dies gilt insbesondere für Menschen mit körperlichen oder kognitiven Beeinträchtigungen und Behinderungen.

Dieser Befund ist auf den ersten Blick erstaunlich, da die allgemeine, öffentliche (mit-)finanzierte Erwachsenenbildung nach ihrem programmatischen Selbstanspruch historisch wie aktuell offen für alle Menschen sein will und damit inklusiv ausgerichtet ist (vgl. VHS München 2015; Deutscher Städtetag 2012). Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass sich das Thema Inklusion und Inklusionsorientierung in der Erwachsenenbildung vorwiegend auf ein soziologisches Verständnis (Stichw

2007; Kronauer 2010; Kastl 2017) von Inklusion stützt und dabei Menschen mit Behinderung weitestgehend außen vorlässt und sich auf die Inklusion klassischer Zielgruppen der allgemeinen Erwachsenenbildung fokussiert.¹

Der vorliegende Text setzt an diesem Desiderat an und beginnt mit einer einleitenden Reflexion zur Notwendigkeit einer inklusiven Öffnung der allgemeinen Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung. Um die Themenfelder, die sich aus dieser Öffnung ergeben, zu systematisieren, werden anschließend die vier Ebenen der didaktischen Handlungsebenen (Tietgens 1992) mit dem 4-A-Schema zur Entwicklung einer inklusiven Bildung (Tomaševski 2006) verknüpft. Im nächsten Schritt wird gezeigt, dass der Ansatz der Zielgruppenorientierung in der Programmplanung zu einem wesentlichen Schlüssel für die Inklusion von Menschen mit Behinderung in die allgemeine und berufliche Weiterbildung darstellen könnte. Mit einem Rückgriff auf die Zielgruppenarbeit nach Tietgens (Tietgens 1982; Dollhausen/Müller 2011) wird deutlich, dass dies ein möglicher Ansatz ist, das Denken über Inklusion in der Erwachsenenbildung zu öffnen. In der Verknüpfung aus doppelter Orientierungsnotwendigkeit der Teilnehmenden bezüglich ihrer Weiterbildungsaktivitäten und einer auf Inklusion ausgerichteten Angebotsgestaltung werden zwei Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung einer allgemeinen, inklusiven Erwachsenenbildung herausgearbeitet. Das Fazit geht abschließend auf die Bedeutung der Option der Teilnahme an der allgemeinen Erwachsenenbildung als grundlegende Voraussetzung für gesellschaftliche, soziale und politische Teilhabe und persönliche Entwicklung ein. Grundlage hierfür ist eine inklusive Öffnung und die Einbeziehung aller Handlungsebenen der Erwachsenenbildung über den normativen Diskurs hinaus.

2. Erwachsenenbildung und Inklusion

Betrachtet man das Thema allgemeine Erwachsenenbildung und Inklusion bleibt der Aspekt der Bildung von Menschen mit Behinderung im Erwachsenenalter weitestgehend außen vor. Im Folgenden findet sich deshalb zunächst eine allgemeine Reflexion zum Thema Erwachsenenbildung und Behinderung. Daran schließt sich die Darstellung vorfindbarer Formen der Inklusion in der allgemeinen Erwachsenenbildung an.

2.1 Erwachsenenbildung und Behinderung

Während der Behinderungsbegriff vormals vor allem einer Defizitorientierung unterlag, beziehen sich aktuelle Diskussionen auf ein bio-psycho-soziales Modell von Behinderung (DIMDI 2005). Demnach entsteht Behinderung in einem Zusammenspiel von körperlichen, individuellen und gesellschaftlichen bzw. umweltbezogenen Faktoren, die zusammengekommen die Teilhabe an alltäglichen, sozialen und gesellschaftlichen Aktivitäten nicht oder nur eingeschränkt ermöglichen. Behinderung ist dementsprechend nicht mehr eine defizit-orientierte Beschreibung einer fehlenden oder eingeschränkten körperlichen oder psychischen Funktion, sondern entsteht im Zu-

sammenspiel aus individuellen und umweltbezogenen Faktoren (Hirschberg/Lindmeier 2013, Kastl 2010).

Dieses Behinderungsverständnis bezieht sich nicht nur auf gesundheitliche Belange, sondern auf alle Lebensbereiche und somit auch auf die Bildung. Die Nicht-Teilhabe an Bildung und demzufolge an Erwachsenenbildung und Weiterbildung durch äußere und innere Barrieren stellt also eine erhebliche Behinderung dar, indem sie aktive Teilhabe an der Gesellschaft und persönliche Entwicklung und selbstgesteuertes Lernen be- bzw. verhindert (Burtscher 2016; Schreiber-Barsch 2009).

Seit der Verabschiedung und Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention beschäftigt sich das Bildungswesen intensiv mit einem normativen und strukturellen Wechsel von der Integration zur Inklusion. Dies trifft aber nicht auf alle Segmente des Bildungswesens zu. Im Zentrum der Diskussion steht die inklusive Beschulung aller Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter. Diese wird um die Altersgruppen der Frühförderung und zunehmend um die erste berufliche Ausbildung sowie die Phase des Studiums ergänzt. Trotz der Diskussion um das lebenslange Lernen bleiben die allgemeine Erwachsenenbildung und die berufliche Weiterbildung jedoch erstaunlich unbeachtet. Der Zugang zur Erwachsenenbildung als Basis für die Teilhabe am Arbeitsleben ist aber nicht nur im Sinne der wirtschaftlichen Eigenständigkeit, sondern auch im Sinne einer sozialen und gesellschaftlichen Teilhabe und Selbstverwirklichung zentral. Daraus ergibt sich zwingend ebenfalls der Bedarf nach beruflicher Weiterbildung und allgemeiner sowie politischer Bildung in inklusiven Settings.

Im Fokus der Forschung und der Organisationen der allgemeinen Erwachsenenbildung, insbesondere der Volkshochschulen, steht jedoch die Alphabetisierung und die Integration von Migranten. Menschen mit Behinderung werden nur selten als eigene Zielgruppe adressiert, stattdessen findet sich eine Verortung ihrer Weiterbildungsaktivitäten im Feld der Sonder- und Rehabilitationspädagogik z. B. in Werkstätten oder spezialisierten Einrichtungen. Oder sie werden als individuelle Fälle, auf die je einzeln zu reagieren ist, eingeordnet.

Damit entsteht eine Verlagerung der Verantwortlichkeit auf die individuellen Teilnehmenden statt auf den gemeinsamen Prozess. Menschen mit Behinderung fallen aus der üblichen Adressatenkonstruktion und müssen sich den Zugang zur Teilnahme an allgemeiner Erwachsenenbildung in mehrfacher Hinsicht selbstständig öffnen. Sie müssen einerseits Teil einer spezifischen Adressatengruppe (Spracheninteressierte, Berufstätige, politisch Interessierte) sein und andererseits gleichzeitig verhindern, dass sie über ihre Beeinträchtigung wieder aus dieser Adressatengruppe herausfallen und über die Zuschreibung der Beeinträchtigung auf spezialisierte Angebote spezialisierter Anbieter verwiesen werden. Alternativ können sie sich ebenso über die Explikation ihrer Bedarfe einen Zugang sichern, was allerdings ein hohes Maß an Selbstreflexion und sozialer Kompetenz voraussetzt – zusätzlich zu der Notwendigkeit, ein passendes inhaltliches Angebot zu finden.

2.2 Vorhandene Formen der Inklusion

Auch wenn die inklusive Gestaltung der allgemeinen Erwachsenenbildung noch wenig ausgeprägt ist, lassen sich gleichwohl verschiedene Formen der Inklusion im Feld beschreiben. So fasst z. B. Babilon (2018) in ihrer Dissertation zur inklusiven Erwachsenenbildung in England vier Formen zusammen, die sich so auch im deutschen Bildungswesen finden lassen.

- Separate Erwachsenenbildungsangebote im Rahmen der Behindertenhilfe
- Kooperationsmodelle zwischen der Behindertenhilfe und Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung
- zielgruppenorientierte Erwachsenenbildungsangebote
- Menschen mit Lernschwierigkeiten in der allgemeinen Erwachsenenbildung (vgl. Babilon 2018, S. 58-71).

Die erste Angebotsform bietet Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung in spezialisierten Einrichtungen und Organisationen an. Es wird ein integratives, separierendes Modell verfolgt, das über die Teilhabe an Weiterbildung eine Integration in der Gesellschaft befördert, jedoch in der organisatorischen Form separierend bleibt.

Daneben finden sich zunehmend Kooperationen und Vernetzungen zwischen Einrichtungen der Behindertenhilfe und Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung als Reaktion auf die vielfältigen Differenzierungsnotwendigkeiten. Diese können spezialisierte Kursangebote für Menschen mit Behinderung sein sowie offene Angebote für Menschen mit und ohne Behinderung. Dabei lassen sich sowohl Angebote mit einheitlichem Inhalt finden als auch gemeinsame Angebote mit hoch differenzierten, an den jeweiligen Fähigkeiten ausgerichteten Inhalt. Inklusion realisiert sich hier über die gemeinsame Nutzung des Lernraums einer öffentlichen Einrichtung der allgemeinen Erwachsenenbildung und der dort entstehenden Interaktion. Zentral ist hierbei die Aufhebung der Besonderung des Lernens Erwachsener mit Behinderung. Dies trifft auch auf die dritte Form zu, die zielgruppenorientierten Angebote der erwachsenenpädagogischen Einrichtungen, wie z. B. Alphabetisierungskurse für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen.

Schließlich gibt es die individuelle Anfrage an die Einrichtungen durch Menschen mit Behinderung, für die eine individuelle und kursbezogene, selten jedoch systematisch organisatorische Lösung entwickelt wird. Das Expertenwissen auf fachlich-didaktischer Ebene und auf technischer Ebene wird so überwiegend bei einzelnen Personen verortet, die Expertise bleibt nach außen weitestgehend intransparent.

Als typische Defizite werden fehlende Information über Angebote, fehlendes Wissen über Finanzierungsmöglichkeiten und rechtliche Bestimmungen sowie fehlendes Fachwissen und geringe Handlungskompetenz der Planenden und der Lehrenden genannt. Hinzu kommt, dass je nach Beeinträchtigung weitere Kosten entstehen, z. B. durch Fahrtkosten, Assistenz und Hilfsmittel. Gefordert wird eine angemessene Finanzierung, barrierefreier Zugang zu Bildungseinrichtungen auf allen Ebenen des Bildungssystems und eine angemessene Ausstattung und Assistenz (vgl.

u. a. Hirschberg 2014; Deutscher Städtetag 2012; VHS München 2015). Zentral ist außerdem eine Qualifizierung des planenden, unterrichtenden und beratenden Personals.

3. Zur Verknüpfung von Erwachsenenbildung und Inklusion – zwei Analyseschemata

Wie gezeigt, erstreckt sich die Entwicklung einer inklusiven Erwachsenenbildung nicht allein auf politische Forderungen und die rechtliche und finanzielle Ausgestaltung der Rahmenbedingungen, sondern auf alle Ebenen des Bildungssystems. Dieser umfassende Gedanke findet sich auch in zwei Analyseschemata, die im Folgenden vorgestellt werden und anschließend aufeinander bezogen werden sollen. Das erste Raster (4-A-Schema) stammt aus dem Umfeld der UN-BRK und beschreibt die zentralen Aspekte der Gestaltung inklusiver gesellschaftlicher Strukturen. Dem werden die didaktischen Handlungsebenen nach Tietgens (1982) gegenüber gestellt. In der Verschränkung beider ergibt sich ein mögliches Analyseschema für die Entwicklung einer inklusiven Erwachsenenbildung.

3.1 4-A-Schema und didaktische Handlungsebenen

Das *4-A-Schema* wurde im Rahmen der Entwicklung der allgemeinen Menschenrechte und der Rechte der Menschen mit Behinderung entworfen. Eine umfassende Zusammenfassung der Entwicklung bietet Tomaševski (2006).

Der Name des Schemas zur Gestaltung inklusiver Strukturen unter Berücksichtigung struktureller Elemente und individueller Anforderungen an Inklusion umfasst vier Begriffe.

- Availability (Verfügbarkeit)
- Accessibility (Zugänglichkeit)
- Acceptability (Annehmbarkeit) und
- Adaptability (Anpassungsfähigkeit) (vgl. Hirschberg 2014; Hirschberg/Lindmeier 2013; Tomaševski 2006).

Unter Verfügbarkeit wird zunächst das Vorhandensein von Angeboten der allgemeinen Erwachsenenbildung für Menschen mit Beeinträchtigungen verstanden. Dazu zählt ebenfalls die Bekanntmachung der Angebote allgemein und innerhalb der Zielgruppe in geeigneter, barrierefreier Form. Der zweite Aspekt setzt an diesem Punkt an und hebt darauf ab, dass die verfügbaren Angebote auch zugänglich sind, nicht nur hinsichtlich räumlich-baulicher Barrierefreiheit, sondern auch in Bezug auf Informationen zur Veranstaltung, der abgestimmten Anpassung von Lernmaterialien und Prüfungsunterlagen und der didaktischen Konzepte. Bei einer Betrachtung dieser Aspekte wird deutlich, dass für die Erfüllung der ersten beiden Punkte dem vierten Aspekt – der Anpassungsfähigkeit – eine hohe Bedeutung zukommt. Wesentliche Faktoren sind hierbei die Differenzierung der Angebote nach Interessen und Leistungsniveau sowie eine flexible inhaltliche und zeitliche Strukturierung, die z. B. eine Wiederaufnahme bei Unterbrechungen erlaubt. Nicht zuletzt ist entscheidend, dass

das jeweilige Lernangebot angemessen und akzeptabel ist hinsichtlich der Inhalte, der Lernniveaus, der Vielfalt der Angebote und der Organisationsform (Dauer, Umfang, Erreichbarkeit). Viele dieser Anforderungen sind der Erwachsenenbildung nicht fremd. Eine hochgradige Teilnehmendenorientierung, differenzierte und modularisierte Kursangebote sowie flexible räumliche und zeitliche Strukturen sind wesentliche Bestandteile der Gestaltung einer allgemeinen Erwachsenenbildung.

Um eine inklusive Erwachsenenbildung nach den oben beschriebenen Kriterien zu entwickeln, hilft es, sie systematisch und umfassend zu denken. Neben dem 4-A-Schema bietet sich das Konzept der *didaktischen Handlungsebenen in der Erwachsenenbildung* nach Tietgens (1992) an. Demnach könnten die einzelnen Kategorien des Schemas differenziert werden hinsichtlich

- der *gesellschaftlichen Ebene*, die den öffentlichen Diskurs umfasst und die grundlegende rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen herstellt,
- der *Ebene der Organisationen* der Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Trägern und Einrichtungen, die sich für die Umsetzung und Ausgestaltung einer inklusiven Erwachsenenbildung verantwortlich zeichnen,
- der *Ebene des professionellen Handelns* in der Erwachsenenbildung hinsichtlich Planen, Unterrichten und Beraten, die einen erhöhten Qualifikationsbedarf hat und eine hohe Adaptionsbereitschaft benötigt,
- und der *Ebene der Adressaten* und Teilnehmenden mit ihren je spezifischen, behinderungsunabhängigen Lern- und Bildungsinteressen, die Angebote der Einrichtungen nutzen (wollen).

3.2 Verknüpfung der Analyseschemata

Eine Verknüpfung dieser beiden Schemata ergibt die folgende Verschränkung: Unter dem Gesichtspunkt der „Verfügbarkeit“ (*Availability*) von Angeboten verbergen sich vor allem Fragen nach rechtlichen und daraus resultierenden strukturellen Entwicklungen, die die Verfügbarkeit von inklusiven Angeboten der Erwachsenenbildung flächendeckend ermöglichen. Voraussetzung hierfür ist die gesellschaftliche Übereinkunft, dass die allgemeine Erwachsenenbildung inklusiv gestaltet werden soll. Dies bildet die Grundlage dafür, dass Einrichtungen der Erwachsenenbildung Angebote für neue und vorhandene Zielgruppen unter dem Aspekt der Inklusion entwickeln und ihre Mitarbeitenden entsprechend qualifizieren können. Darüber hinaus kommt hier der Vernetzung und Kooperation mit anderen pädagogischen und nicht-pädagogischen Einrichtungen eine entscheidende Rolle zu, um gemeinsam ein möglichst vielfältiges Programm zu gestalten. Die so entstehenden Angebote müssen in ihrer Verfügbarkeit an Adressaten und Teilnehmende kommuniziert werden. Für die Adressaten und Teilnehmenden ist es unter diesem Aspekt besonders bedeutsam, Bildungsangebote nach individuellen Kriterien und nicht nach Verfügbarkeit annehmen und ablehnen zu können.

Auch im zweiten Kriterium „Zugänglichkeit“ (*Accessibility*) ergibt sich auf der gesellschaftlichen Ebene die Notwendigkeit einer rechtlichen und finanziellen Gestaltung inklusiver Rahmenbedingungen für das Lernen im Erwachsenenalter. Auf Ebe-

ne der Organisation gilt es, die Entwicklung einer inklusiven Offenheit über die bisherigen Zielgruppen hinaus voranzutreiben und inklusive Strukturen zu schaffen, die eine Zugänglichkeit kontinuierlich sicherstellen. Dazu gehört neben der räumlichen Barrierefreiheit auch die Barrierefreiheit von Materialien und Methoden. Vorstellbar wäre die Einbindung von Inklusion als Querschnittsthema im Qualitätsmanagement, um das Thema dauerhaft in der Organisation zu verankern. Dies würde sich zudem in der Planung und Durchführung von Unterricht und Beratung durch die Mitarbeitenden widerspiegeln und gleichzeitig den Adressaten und Teilnehmenden signalisieren, dass die Zugänglichkeit gewährleistet ist. Dazu zählt ebenfalls, vorhandene Barrieren und Begrenzungen zu kommunizieren und gemeinsame Lösungen zu erarbeiten.

Beim Kriterium „*Akzeptierbarkeit*“ (*Acceptability*) geht es hinsichtlich der gesellschaftlichen Grundlagen in erster Linie um Verfügbarkeit und Zugänglichkeit. Zusätzlich wird angestrebt, die Besonderung aufzulösen und allgemeine Angebote auf gleichem und gewünschtem Leistungsniveau anzubieten. Auf organisationaler Ebene gilt es, entsprechend Angebote zu formulieren, die sowohl den Lernwünschen als auch den Fähigkeiten der Adressaten entsprechen. Dies setzt voraus, dass die Lehrenden dazu qualifiziert sind und dauerhaft qualifiziert werden, Niveau und Ausrichtung des Kurses zu steuern und gegebenenfalls anzupassen sowie sich in multi-professionellen Netzwerken auszutauschen. Aus Sicht der Adressaten und Teilnehmenden ist es essenziell, die eigenen Lernbedarfe zu formulieren, entsprechende Angebote einzufordern und sich in die Entwicklung entsprechender Angebote einzubringen.

Das vierte Kriterium für eine inklusive Erwachsenenbildung ist die „*Anpassungsfähigkeit*“ (*Adaptability*), die das Programm und die einzelne Veranstaltung umfasst. Auf gesellschaftlicher Ebene bedeutet dies die Schaffung von Rahmenbedingungen, die ein gemeinsames Lernen bei hoher Flexibilität der Gestaltung ermöglichen. Dazu zählt z. B. die Förderung von zeitlicher Flexibilisierung und Modularisierung von Angeboten, die von den Einrichtungen umgesetzt werden können. Außerdem betrifft dies die Ausstattung mit ausreichenden Ressourcen (Personal, Räume, Gruppenstärken, Materialien, Hilfsmitteln) und eine entsprechende Schulung von Mitarbeitenden und Lehrenden. Diese Qualifikation wird benötigt, damit eine fachgerechte Anpassung von Lehr- und Beratungssituationen und Materialien auf die Interessen und Fähigkeiten der Teilnehmenden gewährleistet werden kann. Aus Sicht der Teilnehmenden steht hier die Erfahrung der Normalität bei Anpassung von Materialien und didaktischen/kommunikativen Situationen im Vordergrund. Wünschenswert wäre zudem eine Ombudsperson, die bei Fragen vermitteln kann.

4. Zwei Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung

Im vorangegangenen Kapitel wurden zwei Reflexionsraster – eines aus der generellen Debatte zur Inklusion im Bildungswesen (4-A-Schema) und eines aus der Tradition der allgemeinen Erwachsenenbildung – miteinander verknüpft. Fasst man die Vorüberlegungen zu Lebenslangem Lernen im Kontext von Behinderung und die Ergebnisse dieser Verschränkung zusammen, ergeben sich verschiedene Ansatzpunkte

zur Weiterentwicklung einer allgemeinen inklusiven Erwachsenenbildung, von denen zwei im folgenden Kapitel diskutiert werden sollen: Erstens die spezifische Situation der Adressaten und Teilnehmenden der Erwachsenenbildung mit Behinderung und ihrer sich daraus ergebenden doppelten Orientierungsnotwendigkeit; und zweitens die Programmentwicklung und Angebotsgestaltung als Ausgangspunkt der Realisierung inklusiver Erwachsenenbildung. Diese beiden Punkte werden näher erläutert, da sie die Pole eines Spannungsverhältnisses in der Gestaltung und Planung von inklusiven Angeboten in der allgemeinen Erwachsenenbildung darstellen. Auf der einen Seite finden sich die Adressaten und Teilnehmenden mit Behinderung, die sowohl spezifische als auch allgemeine Anforderungen an ihre Teilnahme an allgemeiner Erwachsenenbildung haben. Dem stehen die Überlegungen der Einrichtungen zu einer inklusiven Angebotsgestaltung und der damit verbundenen Adressatenkonstruktion gegenüber. Erst in der Passung dieser beiden Pole kann sich eine inklusive Erwachsenenbildung herausbilden.

4.1 Doppelte Orientierungsnotwendigkeit der Teilnehmenden

Menschen mit Beeinträchtigungen haben einen mehrfachen Orientierungsbedarf in Bezug auf ihre Bildungsaktivitäten. Allgemein sehen sie sich zu Beginn der Beeinträchtigung und bei gesundheitlichen Veränderungen auch wiederholt mit rehabilitativen Lernprozessen im Umgang mit ihrer chronischen Erkrankung oder Behinderung konfrontiert, um eine möglichst selbstständige Lebensführung aufrechterhalten zu können.

In Bezug auf ihre von der Beeinträchtigung unabhängige Weiterbildung haben sie eine doppelte Orientierungsnotwendigkeit. Zum einen sind sie gefordert, ihren allgemeinen Weiterbildungsbedarf für sich zu formulieren und im Anschluss ein geeignetes Angebot zu finden, das zeitlich, räumlich, inhaltlich passend ist. Zudem sollte es eine Passung mit der eigenen (Lern-)Biographie ermöglichen und Akzeptanz im sozialen Umfeld finden. Die letzten beiden Themen sind eng mit der eigenen Beeinträchtigung verbunden, da nicht nur die Vorstellungen und Erwartungshaltungen gegenüber Lernen im Erwachsenenalter, sondern auch über Lernen unter den Bedingungen von Beeinträchtigung bearbeitet werden müssen. Zum anderen entsteht auch in Bezug auf zeitliche, räumliche und inhaltliche Faktoren Orientierungs- und Klärungsbedarf. Bei eingeschränkter Mobilität oder Sinneswahrnehmung muss z. B. die Anreise zum Lernort, die Zugänglichkeit von Informationen, Materialien und Räumlichkeiten geklärt und über die Interaktionsmöglichkeiten und -grenzen in der Veranstaltung nachgedacht sowie mit Lehrenden und ggf. mit der Lerngruppe besprochen werden. Dazu kommen mitunter Fragen der pflegerischen Versorgung und Lernassistenz. Diese Aspekte zählen zur zweiten Orientierungsanforderung, die über die allgemeine Anforderung hinausgeht, ein Weiterbildungsinteresse zu formulieren und eine passende Weiterbildung zu finden.

Gleichzeitig verlagert dies ein hohes Maß an Verantwortung für das Gelingen der Teilnahme an Erwachsenenbildung auf das Individuum, was für die Betroffenen (häufig) auch eine Überforderung darstellen kann. Zielführender für eine inklusive,

allgemeine Erwachsenenbildung wäre daher eine allgemeine Öffnung in der Angebotsgestaltung und eine verbesserte Transparenz über vorhandene Angebote und Möglichkeiten. Dazu zählt auch eine veränderte Haltung in Fragen der Zugänglichkeit von Informationen, Räumen, Materialien und Gruppeninteraktionen unter den Bedingungen von Behinderung.

4.2 Angebotsplanung und Zielgruppenarbeit

Bei einer Betrachtung der allgemeinen Erwachsenenbildung unter dem Fokus von Inklusion, insbesondere mit Blick auf Zugangs- und Teilhabemöglichkeiten, stellen Menschen mit Behinderung sowohl eine eigenständige Zielgruppe als auch eine wachsende Gruppe innerhalb anderer Zielgruppen dar. Dennoch werden sie in der Planung von Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung nicht oder kaum thematisiert. Wie beschrieben, werden entweder Einzelfalllösungen gesucht und angewandt, wenn der „Fall“ auftritt, oder gezielt Kooperationen mit umliegenden sonder- und rehabilitationspädagogischen Einrichtungen eingegangen und so die Inklusion hauptsächlich über die gemeinsame und öffentliche Nutzung des Raumes für Lernzwecke realisiert.

Für eine inklusive Öffnung der allgemeinen Erwachsenenbildung lohnt es sich daher, vor allem auf die Programmplanung und die Gestaltung von Angeboten – als dem zentralen Kernprozess erwachsenenpädagogischen Handelns – zu blicken und sich die damit verbundenen Herausforderungen zu vergegenwärtigen. Im Rückgriff auf einen Text von Tietgens zur „Angebotsplanung“ (Tietgens 1982; Dollhausen/Müller 2011) liegen Herausforderungen der Angebotsplanung – neben Marktorientierung oder bildungspolitischen Rahmenbedingungen – besonders in der Schwierigkeit, Bedarfe und Bedürfnisse potentieller Teilnehmender zu erfassen bzw. erwartend zu antizipieren (ebd. S. 122-125). Dabei ist es in inklusionsorientierten Zusammenhängen wichtig, gerade auch diejenigen Gruppen anzusprechen, die aus dem üblichen Raster der Angebotsplanung herausfallen und so einer doppelten Selektivität aus Selbstausschluss und Planungsausschluss unterliegen. Tietgens betont, „Nachfrage wird am Modus der Erwartung relevant“ (1982, S. 129). Wenn es jedoch keine Erwartung gibt, dass Menschen mit Behinderung an Weiterbildung außerhalb sonderpädagogischer oder rehabilitativer Einrichtungen teilnehmen und umgekehrt keine Erwartungshaltung besteht, passende Angebote in der allgemeinen Erwachsenenbildung vorzufinden, kann keine inklusive Entwicklung stattfinden.

Analog zu den oben diskutierten Überlegungen werden im Weiteren auch bei Tietgens drei Bedingungs Vorgaben für die Gestaltung von Angeboten in der Erwachsenenbildung benannt: Der institutionelle Kontext, die Abhängigkeit von den Interessen und der Akzeptanz durch die Teilnehmenden und die Situationsabhängigkeit des Lernens. Um zu einem möglichst passgenauen inklusiven Angebot nach den Kriterien des 4-A-Schemas im Kontext der Erwachsenenbildung zu kommen, bedarf es einer Verschränkung auf allen drei Ebenen.

5. Fazit

Generell ist die Erwachsenenbildung durch plurale Strukturen und Angebotsformen, eine breite Themenvielfalt auf unterschiedlichen Leistungsniveaus, eine große Heterogenität und Zielgruppendifferenzierung der Teilnehmenden, einen hohen räumlichen Verbreitungsgrad mit guter Erreichbarkeit und eine niedrigschwellige Kostenstruktur geprägt. Dennoch sehen sich die Einrichtungen der Erwachsenenbildung vor erhebliche Herausforderungen in der Gestaltung von inklusiven Angeboten gestellt.

Eine offene inklusive Erwachsenenbildung, die sich für die allgemeinen, nicht-rehabilitativen Lerninteressen und -bedarfe von Menschen mit Behinderung öffnet und ihre Angebote entsprechend ausweitet, ist eine wesentliche Grundlage für eine umfassende und vollständige Teilhabe von Menschen mit Behinderung und ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung. Ein Zugangspfad zu einer solchen inklusiven Erwachsenenbildung ist eine Programm- und Angebotsplanung, die sich in offenen Suchbewegungen nicht allein am Markt ausrichtet, sondern sich an den Teilnehmenden und ihren Bedarfen orientiert und dennoch gleichzeitig über die aktuelle Nachfrage und die gefestigten wechselseitigen Erwartungsstrukturen hinausgeht. Bezieht man in diesem Sinne das 4-A-Schema (Hirschberg/Lindmeier 2013; Tomaševski 2006) auf die didaktischen Handlungsebenen (Tietgens 1992), ergibt sich ein mögliches, systematisches Reflexionsraster.

Eine Zusammenschau der vorangegangenen Überlegungen verdeutlicht, dass zur Entwicklung einer inklusiven allgemeinen Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung strukturierte Rahmenbedingungen benötigt werden. Dazu zählen auch die Gestaltung rechtlicher und finanzieller Grundlagen, wie sie in den verschiedenen Erklärungen der Akteure bereits seit mehreren Jahren formuliert und eingefordert werden (VHS München 2015; Hirschberg 2014; Deutscher Städtetag 2012). Die Basis für eine solche Entwicklung bildet eine kontinuierliche, gemeinsame Reflexion zwischen Adressaten, Teilnehmenden und Anbietenden.

Anmerkungen

- 1 Eine Ausnahme bildet in diesem Zusammenhang der Sammelband Burtscher u. a. 2013.

Literatur

- Babilon, Rebecca (2018): Inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten – eine qualitative Studie in England. Unter Mitarbeit von Christian Lindmeier und Karl-Ernst Ackermann. Landau: Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.
- Burtscher, Reinhard (2016): Erwachsenenbildung. In: Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger Judith; Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 288-293.
- Burtscher, Reinhard; Ditschek, Eduard Jan; Ackermann, Karl-Ernst; Kil, Monika; Kronauer, Martin (Hrsg.) (2013): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 11-52.

- Deutscher Städtetag (2012): Bildung gemeinsam verantworten. Münchner Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung gemeinsam verantworten“ am 8./9. November 2012. Online: www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/muenchner_erklaerung_2012_final.pdf (31.08.2018).
- DIMDI (2005): ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Neu-Isenburg: MMI, Med. Medien-Informations-GmbH (DIMDI-Klassifikationen).
- Dollhausen, Karin; Müller, Christina (2011): Angebotsplanung – eine dialogische Reflexion zu Hans Tietgens. In: Gieseke, Wiltrud, Ludwig, Joachim (Hrsg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Berlin: Humboldt-Universität, S. 277-284.
- Hirschberg, Marianne (2014): Schritte und Hindernisse auf dem Weg zu einem inklusiven Ausbildungssystem. In: Kroworsch, Susann (Hrsg.): Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege. Berlin, S. 88-102.
- Hirschberg, Marianne; Lindmeier, Christian (2013): Der Begriff „Inklusion“ – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek, Karl-Ernst Ackermann und Martin Kronauer (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann, S. 39-52.
- Hof, Christiane (2013): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (1998): Bildung – Risiko – Genuss: Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied u. a.: Luchterhand, S. 51-59.
- Kastl, Jörg Michael (2017): Einführung in die Soziologie der Behinderung. 2., völlig überarb. u. erw. Aufl. 2017. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 211-250.
- Kronauer, Martin (2010): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Kronauer, Martin (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung – Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld: Bertelsmann, S. 24-58.
- Schreiber-Barsch, Silke (2009): Ein Idyll von Inklusion und Exklusion? Die Aufgabe von Erwachsenenbildung und Jacques Rancières Logik des Unvernehmens. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 01, S. 59-69.
- Stichweh, Rudolf (2007): Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft: am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. In: Aderhold, Jens; Kranz, Olaf (Hrsg.): Intention und Funktion. Probleme der Vermittlung psychischer und sozialer Systeme. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 113-120.
- Tietgens, Hans (1982): Angebotsplanung. In: Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider, S. 122-144.
- Tietgens, Hans (1992): Reflexionen zur Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tomaševski, Katarina (2006): Human rights obligations in education: the 4-A scheme. Wolf Legal Publishers, Nijmegen, The Netherlands.
- VHS München (2015): Münchner Erklärung zur Inklusion und öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. Online: www.mvhs.de/programm/verlinkungen/barrierefrei-lernen/muenchner-erklaerung-zur-inklusion-und-oeffentlich-verantworteten-erwachsenenbildung/ (31.08.2018).

Semantiken von Inklusion: Benennungspraktiken an Volkshochschulen unter der Agenda inklusiver Erwachsenenbildung

Silke Schreiber-Barsch, Emma Fawcett

Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich der Frage, wie die Forderung der bildungspolitischen Inklusions-Agenda nach der Bereitstellung inklusiver Lehr-Lernsettings auf der Einrichtungsebene der Erwachsenenbildung, hier: bei Volkshochschulen, derzeit institutionell beantwortet wird. Aktuelle Beispiele deuten mit den bei Volkshochschulen verwendeten Semantiken von Inklusion eine sog. Didaktisierung von Inklusion als Modus der Operationalisierung an. Dies prüft der Beitrag empirisch über programmanalytische Verfahren, die explorativ auf eine Rekonstruktion von Benennungspraktiken zielen. Als Dilemma des professionell-pädagogischen Handelns verbleibt, so unser Fazit, die Reproduktion von defizitärer Besonderung einerseits und die Gefahr einer Entpolitisierung der Inklusions-Agenda andererseits.

1. Einleitung: Didaktisierung von Inklusion?

Ausgangspunkt des Beitrages ist die Frage, wie derzeit auf Einrichtungsebene der Erwachsenenbildung eine Operationalisierung der bildungspolitischen Inklusions-Agenda (BMAS 2011, 2016) in der Nachfolge der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) (UN-BRK 2006) erfolgt. Mit dem bildungspolitischen Agenda-Setting der UN-BRK rückt das Feld der Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung und die Institutionenform der Volkshochschulen (VHSn) in den Fokus, denn hier greift in besonderem Maße die politisch-regulative Forderung nach einem „gleichberechtigten Zugang“ (UN-BRK 2006, Art. 9) zu Lernangeboten für *alle* Lerninteressierten. Von Interesse im Beitrag ist das planend-disponierende Handeln von hauptberuflich Mitarbeitenden an pädagogisch intentional gestalteten Lernorten (Kraus 2015). Erwachsenenbildung als in dem Sinne didaktisches Handeln umfasst, so Flechsig (1989), nicht nur „unmittelbares Lernen und interpersonales Handeln“, sondern genauso „mittelbares und indirektes“ Handeln, d. h. „die Gestaltung und Organisation von Lernorten, die Entwick-

lung von Lernmaterialien und Medien, die Einrichtung von Programmen und das Evaluieren und Zertifizieren von Kursen“ (ebd., S. 4). In einem solchen didaktischen Handeln auf Einrichtungsebene kommen, in Anschluss an Faulstich und Zeuner (2010), Faktoren sowohl der makrodidaktischen (gesellschaftliche Rahmungen, bildungspolitische Agenden), der mesodidaktischen (Selbstverständnis, Zielsetzung, Interessen von Trägern/Einrichtungen) als auch der mikrodidaktischen Ebene (u. a. Programmplanung, Vermittlungshandeln) zum Tragen.

Dieses Handeln vollzieht sich gegenwärtig unter dem Bedingungsgefüge der öffentlichen Forderung nach der Bereitstellung inklusiver Lehr-Lernsettings. In einer Programmanalyse von zehn Programmheften (1974-2015) des Bildungszentrums Nürnberg und ihres Fachbereiches „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ (vgl. Fawcett 2016) tritt in der aktuellen Entwicklung u. a. eine Variante der Operationalisierung der Inklusions-Agenda hervor: „Als Ausgangspunkt [der Zielgruppendefinition; SSB & EF] wird der Bedarf an einer bestimmten Didaktik festgelegt, nicht das Vorhandensein einer Behinderung“ (ebd., S. 60). Es zeigt sich das Anliegen, den für die Erwachsenenbildung konstitutiven Mechanismus der Zielgruppenansprache aus seiner defizitorientierten Begründung über personenbezogene Merkmale (Bsp.: Kurse „für Menschen mit Behinderungen“) herauszulösen und mithilfe einer, wie wir es nennen, *Didaktisierung von Inklusion* zu überwinden.

Eine solche *Didaktisierung von Inklusion* vollzieht sich bspw. über die Benennung von Programm-/Fachbereichen, bspw. „barrierefrei lernen“ der Münchener VHS. Beim Bildungszentrum Nürnberg wurde der dort seit 1974 bestehende eigenständige Fachbereich (als Ergebnis zielgruppenbezogener Aktivitäten, s. Kap. 2) ursprünglich als „Fachbereich Problemverarbeitung, Sonderpädagogik, Rehabilitation“ betitelt, was sich 1983 zu personenbezogenen Merkmalen von „Programm Behinderte-Nichtbehinderte“ und 2003 zu „Angebote für behinderte und nichtbehinderte Menschen“ wandelte. Seit 2013 heißt das Programm „barrierefrei lernen“ (bzw. inzwischen „barrierefrei Lernen“). Genauso kann eine solche *Didaktisierung* über Formulierungen in Ankündigungstexten gemäß einem unterstellten Bedarf eines bestimmten didaktischen Formats für inklusives Lehren und Lernen verlaufen („für Menschen, die lieber langsam lernen“; VHS Osterholz-Scharmbeck); oder auch über die Gestaltung von Programmheften insgesamt (Layout; Informationen; Bildelemente; Sprache usw.). Dies soll eine mehrdimensionale Enthinderung des Zugangs zum Lernort (Kraus 2015; Schreiber-Barsch & Fawcett 2017), auch über Aspekte von Behinderung bzw. dis/ability hinaus, als eine institutionelle Querschnittsaufgabe umsetzen (Bsp.: Programmheft VHS Osterholz-Scharmbeck).

Die Hinweise auf Tendenzen einer *Didaktisierung von Inklusion* will der Beitrag weiter prüfen. Einleitend wird die konzeptionelle Rahmung der Verknüpfung von Erwachsenenbildung, Inklusion und didaktischem Handeln auf Einrichtungsebene vorgestellt (Kap. 2). Es folgen empirische Befunde zu aktuellen Übersetzungsvorgängen von bildungspolitischer Programmatik in institutionelles Handeln (Kap. 3). Abschließend zeichnet sich das erwachsenenpädagogische Dilemma zwischen der Reproduktion von defizitärer Besonderung einerseits und der Gefahr einer Entpolitisierung der Inklusions-Agenda andererseits ab (Kap. 4).

2. Erwachsenenbildung und Menschen mit Behinderungen als Adressatenschaft

Die Verknüpfung von Erwachsenenbildung, Inklusion und didaktischem Handeln auf Einrichtungsebene rekurriert auf ein erwachsenenbildungswissenschaftlich weiterhin nur rudimentär erschlossenes Forschungs- und Praxisfeld (ausführlich z. B. Schreiber-Barsch & Fawcett 2017; Fawcett 2016). Ausgehend von der UN-BRK und dem sozialen Modell von Behinderung zählen zu Menschen mit Behinderungen jene, „die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe [*im engl. Original: participation; SSB & EF*] an der Gesellschaft hindern können“ (2006, Art. 1). Arbeiten der Critical Disability Studies (vgl. z. B. Waldschmidt 2019) machen überdies auf die in der Differenzlinie des „able/not-able divide“ (Campbell 2009, S. 7) eingelagerten Machtverhältnisse aufmerksam, indem sie macht- und herrschaftsbezogene, kulturelle und psychologische Komponenten und Normalitätserwartungen (an bspw. Lernen, Lerninteressierte oder auch Lernorte) thematisieren. Diesem Verständnis folgt auch der Beitrag. Didaktisches Handeln auf Einrichtungsebene ist insofern nicht als eine kontext- oder wertneutrale Aktivität zu verorten. Es spiegelt normative Setzungen von Einrichtungen wider (Pätzold & Ullrich 2016) und ist in seiner politischen Dimension ein (Zwischen)Ergebnis der gesellschaftlichen Aushandlung um Lernen und Bildung (Cervero & Wilson 2006, S. 108; Schreiber-Barsch 2018).

Das Verhältnis der institutionalisierten Erwachsenenbildung zur Adressatenschaft der Menschen mit Behinderungen seit Beginn der 1970er Jahre verdeutlicht solche Aushandlungsbewegungen. Historisch treten drei Phasen zielgruppenbezogener Begründungslinien hervor (ausführlich vgl. Fawcett 2016)¹.

1. Das Aufkommen der Bezugnahme auf jene Adressatenschaft in den 1970/80er Jahren vollzog sich erstens unter dem Motiv individueller und kollektiver Emanzipation von Menschen mit Behinderungen; hier galt die VHS als wichtige Institution für politische Bildungsarbeit dieser Art (vgl. Beier 1974). Unter der Leitung von per Selbstdefinition als „Betroffene“ deklarierte Personen kam es bspw. zur Etablierung von Angeboten (VHS Frankfurt), einem ganzen Programm (Münchener VHS) und einem Fachbereich (Bildungszentrum Nürnberg) für Menschen mit Behinderungen. Zweitens unter dem Ziel gesellschaftlicher Chancengleichheit (vgl. Tietgens 1977), welches die Hinwendung zu sog. benachteiligten Gruppen als Kernaufgabe von Erwachsenenbildung markierte.
2. Ende der 1980er und in den 1990er Jahren ist ein Rückgang des Engagements der institutionalisierten Erwachsenenbildung festzustellen. Wesentlich ist, dass die zielgruppenspezifische Definition von Menschen mit Behinderungen als ein zunächst temporär begrenzter, erster Schritt der Kontaktaufnahme zwischen Adressatenschaft und Institution definiert wurde, der der selbstverständlichen Partizipation am offenen Programm weichen sollte (vgl. Schuchardt 1987, S. 47 f.; S. 86) – letztlich festigte sich jedoch in der Praxis die Zuweisung des Bildungsauftrags für Erwachsene mit Behinderungen an den Bereich der Behindertenhilfe. Weitere Gründe hierfür lagen in der steigenden Arbeitsmarktorientierung der allgemeinen

Erwachsenenbildung (Furrer 1999), wodurch sich die Hierarchisierung „zwischen integrierbaren und nicht integrierbaren Behinderten“ (Radtke in Brandt 2003, S. 25) entlang von Kosten-/Nutzenerwartungen nochmals verschärfte.

3. Beim Wiederaufgreifen des Themas (z. B. DIE 2003) wird der Paradigmenwechsel zum sozialen Modell von Behinderung (s.o.) sowie ein mehrdimensionales Verständnis von Integration/Inklusion (vgl. Lindmeier 2003) sichtbar. Neben dem Zielgruppenansatz werden auch individuelle (Lern-)Bedürfnisse und Interessen als Ausgangspunkt betont (vgl. Nuissl 2003, S. 3; Radtke in Brandt 2003, S. 24). Die UN-BRK und mit ihr der Inklusionsbegriff beförderten ein Verständnis von Zugang über Enthinderung und von einer heterogenen Teilnehmerschaft als Normalitätsvorstellung (z. B. DVV 2011).

Derart scheint auf der *diskursiven* Ebene der Paradigmenwechsel zu Inklusion weit- hin vollzogen – wenngleich in prioritärer Kopplung des Inklusionsbegriffes an die Differenzlinie behindert/nicht-behindert (vgl. Hinz 2013, Abs. 2). Im Übersetzungsvorgang auf die mesodidaktische Handlungsebene von Einrichtungen (Selbstverständnis, Zielsetzung, Interessen von Trägern/Einrichtungen) zeigt sich die Situation hingegen weiterhin fragmentiert. Der strukturelle Freiraum der Erwachsenenbildung erlaubt weite Interpretationsspielräume, sowohl in der Verantwortlichkeit gegenüber den bildungspolitischen Forderungen der Inklusions-Agenda (vgl. Ackermann & Ditschek 2015, S. 312) als auch im räumlichen Handeln von in der Erwachsenenbildung professionell Tätigen zu der Frage, was denn einen Lernort zu einem inklusiven Lernort mache (Schreiber-Barsch & Fawcett 2017).

Gleichwohl stellt sich die Frage, ob nicht auch übergreifende Tendenzen in der Operationalisierung der Inklusions-Agenda – wie die eingangs unterstellte *Didaktisierung von Inklusion* – auf der Einrichtungsebene zu identifizieren sind.

3. Empirische Spurensuche: Semantiken von Inklusion

Diese Frage haben wir mithilfe von zwei methodisch explorativ angelegten Analyse- zugriffen der Programmforschung auf das Feld der institutionalisierten Erwachsenenbildung am Beispiel von VHSn (s. Kap. 1) und dort verwendeter Semantiken von Inklusion weiter verfolgt: erstens über eine quantitative Erhebung von Benennungs- praktiken auf der Ebene von Angebots-, Programm- oder Fachbereichen (Stand: 03.12.2018); zweitens über eine quantitative Volltextrecherche im VHS-Programm- archiv² des Deutschen Institutes für Erwachsenenbildung (DIE) (Stand: 20.08.2018).

Ausstehende vergleichbare Forschungsdaten begründen den zunächst explorati- ven Zugriff auf den Nachweis der Verwendung solcher Semantiken; die folgende qualitative Systematisierung unterstellt ein in den Semantiken inkorporiertes Bezie- hungsgeflecht zwischen Wörtern und politisch-sozialer wie auch erwachsenenpäda- gogischer Bedeutungskontexte (vgl. Lerch 2010; Koselleck 2006). Im Ergebnis zeigen sich eine Kategorisierung der Semantiken gemäß dem dort angezeigten Modus einer Operationalisierung von Inklusion – und Anschlussstellen für weitere Forschung. Forschungsmethodisch leitend sind programmanalytische Verfahren der erwachse-

nenbildungswissenschaftlichen Programmforschung (Käpplinger 2008; Gieseke et al. 2018) sowie inhaltsanalytische Methoden der formalen Strukturierung von Daten anhand semantischer Kriterien (Mayring 2010). Nach Gieseke et al. (2018) stellt das Programm den „Kern des jeweiligen Profils einer Bildungseinrichtung“ (ebd., S. 453) dar, so dass Programmanalysen die institutionelle Interpretation von, in diesem Falle der Inklusions-Agenda, nachzeichnen können. Die methodische Reichweite lässt hingegen keine Aussagen zu, ob, und wenn ja, wie bspw. Kursangebote schlussendlich durchgeführt wurden – ob also Semantiken mit den ihnen unterstellten Praxisformen kohärent sind. Methodologisch ist aber anzunehmen, dass die Verwendung je spezifischer Semantiken nicht Ausdruck quasi-natürlicher oder willkürlich getätigter Phänomene professionellen Handelns von pädagogisch Tätigen auf Einrichtungsebene ist, sondern solche Benennungspraktiken, theoretisch gefasst als soziale Praktiken (Reckwitz 2003), Rückschlüsse auf Modi der Operationalisierung der Inklusions-Agenda von Institutionen als „inklusionsvermittelnde Instanz“ (Hertel 2013, S. 157) erlauben und insofern Erkenntnis generieren.

3.1 Benennungspraktiken von VHS Angebots-, Programm- oder Fachbereichen

Als Stichprobe für Benennungspraktiken von VHS Angebots-, Programm- oder Fachbereichen haben wir die 57 VHSn herangezogen, die das repräsentative Sample des VHS-Programmarchivs des DIE bilden (vgl. www.die-bonn.de/id/11880/about/html). Während das VHS-Programmarchiv als Stand der Erhebung das Jahr 2014 ausweist, erfolgte unsere Erhebung auf Basis der aktuellen Homepages jener 57 VHSn (Stand: 03.12.2018; s. Tab. 1 & 23). Nicht einbezogen in unsere Stichprobe sind einzelne VHSn, die zwar für unsere Fragestellung von Interesse, jedoch nicht Teil des VHS-Programmarchivs sind (z. B. VHS Osterholz-Scharmbeck). Entlang der Suchbegriffe Inklusion, inklusiv, Behinderung, barrierefrei wurden auf den Homepages die Benennungen von Angebots-, Programm- und Fachbereichen geprüft, zugleich Homepage-Elemente wie Leitbild, Impressum, „Über uns“, Allgemeine Geschäftsbedingungen (AGB) oder auch Frequently Asked Questions (FAQ) (nicht auszuschließen ist, dass sich trotz dort fehlender Verweise inklusive Kursangebote in Programmheften vereinzelt befinden könnten).

Tabelle 1 zeigt das Teilsample derjenigen Volkshochschulen (n=15), bei denen Semantiken von Inklusion nachgewiesen werden konnten (s. Tab. 2 Ergänzung Gesamtsample). Jenes Teilsample haben wir inhaltsanalytisch weiter systematisiert. Erstens über eine Zuordnung der Suchergebnisse zu Strukturbereichen der Institution:

- Programm-/Fachbereich: Suchergebnisse sind Programm-/Fachbereichen (teils synonym) zugeordnet, die sich an den sechs gängigen Bereichen Gesundheit, Beruf, Sprachen, Kultur, Gesellschaft, Grundbildung orientieren; ein Fachbereich verweist oft auf einen eigenständigen Zuständigkeitsbereich mit Leitungsperson für Inklusion/Zielgruppenangebote für Menschen mit (und ohne) Behinderungen;

- Zielgruppenangebot: Kursangebote werden explizit benannt und einem Angebots-, Programm-/Fachbereich zugeordnet;
- Zielgruppenprogramm: Kursangebote werden gebündelt, in einem Extra-Programmheft oder z. B. als Teil einer Sommerschule (VH Ulm);
- Zielgruppenprogramm in Kooperation: Kursangebote werden gebündelt in einem Extra-Programmheft und durchgeführt in Kooperation mit externen Partnern;
- Information: Es wird nicht auf Kursangebote oder Programm-/Fachbereiche verwiesen, es finden sich aber auf Inklusion bezogene Hinweise oder Erläuterungen (als nicht aussagekräftig für unsere Fragestellung wurden reine Hinweise in AGBs auf Ermäßigungen bei Vorlage eines Schwerbehindertenbeweises bewertet und nicht berücksichtigt).

Tab. 1: SEMANTIKEN VON INKLUSION Benennungspraktiken von Angebots-, Programm- oder Fachbereichen bei Volkshochschulen				
	VHS	SEMANTIKEN VON INKLUSION	STRUKTURBEREICH INSTITUTION	MODUS OPERATIONALISIERUNG
1	VHS Landkreis Meißen www.vhs-lkmeissen.de/	<i>Inklusion; barrierefrei Lernen</i>	PROGRAMM Zielgruppenangebot	Didaktisierung
	„Barrierefrei lernen‘ ist ein Angebot der Volkshochschule, das sich insbesondere an Menschen mit Handicap oder einer Lernbeeinträchtigung richtet. Die Kurse sind ebenso geeignet für Menschen, denen ein langsames Tempo entgegenkommt oder die z. B. Lernmaterialien mit größerer Schrift benötigen.“ „Die Kurse werden in der Regel von zwei Dozenten durchgeführt, damit Sie beim Lernen bestmöglich unterstützt werden können.“ „Auch bei der Anmeldung helfen wir Ihnen und organisieren alles notwendige, damit Sie den Kurs besuchen können und das Lernziel erreichen“.			
2	VHS Mainz www.vhs-mainz.de/	<i>barrierefreies Lernen</i>	PROGRAMM Zielgruppenangebot	Didaktisierung
	„Lernen Sie lieber leicht, langsam und in kleinen Schritten? Im Programm 2016/2017 finden Sie unter vhs Spezial -> Barrierefreies Lernen Kurse, die besonders gut für Menschen mit Lernschwierigkeiten geeignet sind. Das Lerntempo in diesen Kursen ist absichtlich etwas langsamer. Es geht um die Freude am Thema und am Lernen ohne Stress. Diese Kurse stellen wie die anderen Zielgruppenangebote der vhs Mainz, z. B. für Ältere und für Frauen, ein zusätzliches Angebot dar und wollen besonders auf die Lernbedürfnisse dieser Menschen eingehen.“			
3	Berliner VHSn (VHS Berlin Mitte; Reinickendorf; Spandau) www.berlin.de/vhs/	<i>Leichter lernen; Kurse in leichter Sprache</i>	PROGRAMM Zielgruppenprogramm in Kooperation	Didaktisierung
4	VHS Leipzig www.vhs-leipzig.de/	<i>Lernen leicht gemacht/barrierefrei</i>	PROGRAMM Zielgruppenprogramm in Kooperation	Didaktisierung
5	Münchener VHS www.mvhs.de/	<i>barrierefrei lernen</i>	FACHBEREICH	Didaktisierung
6	VHS Dreiländereck www.vhs-dreilaendereck.de/	<i>Behinderten-volkshochschule</i>	PROGRAMM Zielgruppenangebot	Personenmerkmal
7	Hamburger VHS www.vhs-hamburg.de/	<i>Menschen mit und ohne Behinderung</i>	PROGRAMM Zielgruppenangebot	Personenmerkmal

8	Städtische VHS Magdeburg www.vhs.magdeburg.de/index.php?id=1	<i>Kurse für Menschen mit Behinderung; Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung</i>	PROGRAMM Zielgruppenangebot	Personenmerkmal
9	VHS Markgräfler Land www.vhs-markgraeflerland.de/	<i>Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung</i>	PROGRAMM Zielgruppenangebot	Personenmerkmal
10	VH Ulm www.vh-ulm.de/cms/index.php?id=79	<i>Forum für alle</i>	PROGRAMM Zielgruppenprogramm (eh. Sommerschule)	Personenmerkmal
11	VHS Regionalverband Saarbrücken www.vhs-saarbruecken.de/	<i>Inklusionsangebote</i>	PROGRAMM Zielgruppenangebot	Agenda
12	Ada und Theodor Lessing VHS Hannover www.vhs-hannover.de/	<i>Programmbereich Zielgruppen und Inklusion</i>	FACHBEREICH	Agenda
„Grundsätzlich sind alle Kurse der VHS für Menschen mit Behinderung offen. Wird für die Teilnahme am Kurs eine Assistenz benötigt, muss diese selbst organisiert werden. Der persönliche Assistent oder die persönliche Assistentin kann kostenfrei am Kurs teilnehmen.“				
13	VHS Landkreis Konstanz www.vhs-landkreis-konstanz.de/	<i>Kooperationsarbeit Klaro</i>	INFORMATION	Kooperation
14	Bremer VHS www.vhs-bremen.de/Live/Home.vhs	<i>- Sonderprojekte → Servicestelle Einfache Sprache (Öffentlicher Dienst); – Kooperation mit Martinsclub</i>	INFORMATION	Kooperation
15	VHS Bamberg Stadt www.vhs-bamberg.de/	<i>Inklusive Volkshochschule Bamberg</i>	INFORMATION	Kooperation
„Nicht besondere Angebote sind gefordert, sondern Inklusion. Gemeint ist damit ein gesellschaftlicher Prozess und gleichzeitig Ziel, menschliche Verschiedenheit als Normalität anzunehmen und wertzuschätzen – gemäß Grundgesetz und Behindertenrechtskonvention der UN. Und die VHS Bamberg Stadt? Seit Herbst 2014 wird unser Engagement unterstützt durch das von der Aktion Mensch und von der Oberfrankenstiftung geförderte Projekt „Inklusion in Weiterbildung und Kultur“. Menschen mit Einschränkung wird bei der Auswahl von Lernangeboten und bei der Anmeldung Unterstützung angeboten. Der Besuch von Kursen und Veranstaltungen mit (oder ohne) Begleitperson ist möglich und in der VHS willkommen. Wir sind mit den Behindertenverbänden und Selbsthilfegruppen sowie mit der Behindertenbeauftragten der Stadt Bamberg in Kontakt, um die für gemeinsames Lernen und Erleben nötigen Maßnahmen umzusetzen. Unser Anmeldeformular bietet die Möglichkeit anzukreuzen, wenn Sie Unterstützung benötigen [...]“				
Stand: 03.12.2018; Teilsample (n=15) des repräsentativen Samples VHS-Programmarchiv DIE (n=57; Stand: 20.08.2018)				
Quelle: eigene Darstellung				

Zweitens erfolgte eine inhaltsanalytische Systematisierung über eine Zuordnung der Suchergebnisse zu Modi der Operationalisierung, die sich in den Semantiken andeuten (s. hellgraue Schattierung Tab. 1). Wir unterscheiden in: *Didaktisierung* (5 von

15), *Personenmerkmale* (5 von 15), *Kooperation* (3 von 15) sowie *Agenda-Bezug* (2 von 15).

Didaktisierung folgt den eingangs beschriebenen Praktiken (s. Kap. 1), zu finden bspw. bei der VHS Mainz („barrierefreies Lernen“) oder auch bei der Bündelung von Angeboten in Programme wie bei den VHSn Leipzig und München. Nur bei der Münchener VHS ist ersichtlich, dass der Modus zudem an eine eigenständige Fachbereichsebene geknüpft ist (wenngleich auch beim Bildungszentrum Nürnberg der Fall, dies ist jedoch nicht Teil des VHS-Programmarchivs). Traditionelle Benennungspraktiken äußern sich in Semantiken des Operationalisierungsmodus über Personenmerkmale (Behinderung). So bspw. bei der VHS Dreiländereck (Sachsen), die in ihren Programmbereichen als „Sonderrubrik“ eine „Behindertenvolkshochschule“ (aktuell ohne Angebote) aufführt. Interessant ist die Bezugnahme bei der VHS Ulm, die ihre Sonderschule für Menschen mit sog. geistiger Behinderung als „Forum für alle“ titulierte. Es zeigt sich die Kopplung des historischen Leitmotivs der VHSn, *offen für alle* zu sein (DVV 2011), mit Inklusion – „alle“ meint jedoch letztlich spezifische Adressatinnen und Adressaten. Der Modus *Kooperation* verweist auf die Ausweitung von Teilnahmeoptionen bzw. die Durchführung von Angeboten mithilfe oder allein über externe Kooperationspartner. Schließlich steht der vierte Modus *Agenda-Bezug* für eher unspezifische Verweise auf die öffentliche Inklusions-Agenda.

3.2 Benennungspraktiken in VHS Programmheften und Ankündigungstexten

In dem zweiten empirischen Zugriff pointiert sich die Herausforderung der Fragestellung: Inklusion verstanden als Querschnittsaufgabe einer Institution würde eben gerade *nicht* empirisch erfassbar sein über eine Programmanalyse von Kursankündigungen, die nach Begriffen wie „inklusive“ oder „Behinderung“ sucht. Dennoch erwies sich eine Volltextrecherche (Stand: 20.08.2018) im VHS-Programmarchiv des DIE als aufschlussreich. Als zeitliche Eckpunkte der quantitativen Erhebung dienten: (1) das Jahr 2000 (markiert in Fawcett (2016) als Beginn der Wiederkehr der Thematik, noch vor der Verabschiedung der UN-BRK (2006)); (2) das Jahr 2009 (Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland); sowie (3) das Jahr 2014 (aktuellste Programme des Archivs). Schlüsselbegriffe der Suche waren: *inklusive**, *behinder**.

Die Ergebnisse in Tabelle 2 zeigen, dass die Begriffe *Inklusion* und *inklusive* im Sinne von dis/ability eindeutig erst seit dem Jahr 2009 (Ratifizierung UN-BRK in Deutschland) eingesetzt werden.

Bestätigt über eine Suche im Gesamtarchiv (Jahre 1946-2014; Stand: 20.08.2018), taucht der Begriff *Inklusion* erst ab 2009 mit 1 Treffer auf, sichtbarer dann ab 2012. Ein Blick in das Jahr 2014 zeigt die Komplexität von Thematik und Recherchezugriff. Von den 45 Treffern sind zunächst 15 als Wiederholungen oder Inhaltsverzeichnisse abzuziehen. Von den verbliebenen 30 Treffern stellen lediglich 16 Treffer Ankündigungstexte für Kursangebote dar (darunter Fortbildungsangebote für pädagogische Fachkräfte: n=7). Zudem finden sich Treffer in Leitbildern/Vorworten (n=5) sowie Verweise auf bildungspolitische Programmatiken (n=9). Letztere nutzen interessanterweise nahezu durchgängig denselben Textbaustein (Bsp. VHS Wetzlar:

„Kulturelle Bildung schafft in ihrer Offenheit Zugänge zur Kultur und ermöglicht gesellschaftliche Teilhabe. Sie fördert Integration und Inklusion. ‚Gerade die sozialen, kreativen und kommunikativen Potenziale der kulturellen Erwachsenenbildung sind perspektivisch von großer und wachsender Bedeutung‘ betont auch die Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“; www.vhs-wetzlar.de/programm/kultur-und-kreativitaet/bereich/kategorien/ka/F2609/kat/165/). Allerdings finden sich weder das Zitat in der Form noch der Begriff Inklusion im genannten Enquete-Bericht (Deutscher Bundestag 2007).

Tab. 2: Ergebnisse Volltextrecherche Volkshochschul-Programmarchiv des DIE (nach Jahr: 2000; 2009; 2014) (Stand 20.08.2018)			
Stichwort	Treffer 2000	Treffer 2009	Treffer 2014
Inklusion	0	1	45
inklusiv	0	0	37
behinder*	220	347	117
Detailanalyse: Stichwort Inklusion, Jahr 2014			
Kursangebote (offen)			9
Kursangebote für pädagogische Fachkräfte			7
Leitbild oder Vorwort			5
Bildungspolitische Programmatik			9
Wiederholung oder Inhaltsverzeichnis			15
Gesamt:			45
Quelle: eigene Darstellung			

Es zeigt sich der Bedarf an weiterführender programmanalytischer Forschung. Gleiches gilt für den Fall, bei dem hinter 1 Treffer weitere Kursangebote stehen: An der VHS Saarbrücken verweist der Treffer letztlich auf weitere 15 Kursangebote, was die Gesamtanzahl der Treffer erhöhen würde. Im Programm der Münchener VHS sind wiederum 25 Angebote unter der Rubrik „Barrierefrei lernen an der MVHS“ aufgelistet. Jedoch erscheint *Inklusion* nicht in den Ankündigungstexten, sondern nur im Einleitungstext, was bestätigt, dass Inklusion im Verständnis einer institutionellen Querschnittsaufgabe nur bedingt über eine solche Recherche empirisch fassbar ist.

Die Suche nach *inklusiv* im Jahr 2014 verändert den Befund nur minimal. 37 Treffer stehen für Kursankündigungen von Angeboten (insgesamt sind es 159 Treffer, die aber zuallermeist *inklusiv* als Präposition nutzen (z. B. „Preis inklusive Kursbuch“)). Von diesen 37 Treffern nutzen nur 5 Kursankündigungen alleinig den Begriff *inklusiv* (und wären somit zu den obigen Treffern mit hinzuzuzählen), alle anderen gleichfalls *Inklusion*, so dass sie in den Ergebnissen oben repräsentiert sind.

Demgegenüber zeigen die Begriffe *Behinderung* bzw. *behindert* eine deutlich höhere Trefferquote (s. Tab. 3). Die Trefferquote verläuft in ihrer Tendenz eher gegenläufig zu *Inklusion/inklusiv*, es gibt zudem kaum eine gleichzeitige Nutzung von sowohl *behinder** als auch *inklusiv* (lediglich in 10 Kursankündigungen im Jahr 2014). Ein differenzierteres Bild zeigt der Blick in das Jahr 2014. Von den 117 Treffern

handelt es sich lediglich bei 55 Treffern um Kursankündigungen, von denen wiederum nur 5 Ankündigungstexte explizit etwas zu einem didaktischen Ansatz vermerken. Die restlichen Treffer umfassen Inhaltsverzeichnisse, AGBs, Werbung oder sonstige Beschreibungen. Nur zweimal taucht das Wort in Leitbildern auf. Da hinter manchen Einträgen mehrere Angebote auftauchen, sind unter den 55 Treffern insgesamt 222 Kursangebote zu zählen (Nicht jeder Ankündigungstext enthält das Wort *behinder**, ist aber sinngemäß eindeutig als ein solches Angebot zu identifizieren). Allerdings erscheinen von jenen 222 Angeboten wiederum fast die Hälfte ($n=94$) in 1 Programm – nämlich dem Programm „barrierefrei lernen“ an der Münchener VHS.

4. Fazit

Die Befunde zeichnen ein vielschichtiges Bild. Erstens deuten die Ergebnisse des repräsentativen Samples der 57 VHSn des VHS-Programmarchivs darauf hin, dass eine Operationalisierung der bildungspolitischen Inklusions-Agenda auf Einrichtungsebene, folgert man aus den (nicht) verwendeten Semantiken von Inklusion, derzeit eher zurückhaltend einzuschätzen ist – bzw. sie entkoppelt von jenen gängigen Semantiken verläuft. Werden Semantiken von Inklusion genutzt, dominieren zu gleichen Teilen die dort inkorporierten Operationalisierungsmodi einer *Didaktisierung* bzw. eines Bezuges auf *Personenmerkmale*, gleichwohl weisen die Häufigkeiten bei den Benennungspraktiken in Programmheften und Ankündigungsheften auf einen Rückzug des Behinderungs-Begriffes bei gleichzeitiger Zunahme des Inklusions-Begriffes (Stand: 2014) hin. Hier zeigen sich Forschungsdesiderate, die die Reichweite der Erkenntnisse hin zu den an die Semantiken von Inklusion geknüpften Praxisformen als auch das Sample des VHS-Programmarchivs aktualisieren bzw. um für die Fragestellung relevante VHSn erweitern würden.

Die Annahme einer *Didaktisierung von Inklusion* als gegenwärtigem Trend in der Operationalisierung der bildungspolitischen Inklusions-Agenda auf Einrichtungsebene ist insofern in Ansätzen erkennbar, aber nicht vorherrschend. Die Konstante des Bezuges auf Personenmerkmale unterstreicht das Dilemma des professionell-pädagogischen Handelns in inklusiver Erwachsenenbildung hinsichtlich des antinomischen Verhältnisses zwischen Differenzsetzung und -negierung. Inklusive Erwachsenenbildung zielt im Verhältnis zu ihrer Adressatenschaft einerseits auf eine Überwindung der Reproduktion stigmatisierender und defizitorientierter Differenzlinien in der Klassifikation von Lernsubjekten als fähig/nicht-fähig. Andererseits, so merkt Katzenbach (2015, S. 26) an, „wenn man alle Unterschiede zwischen Menschen und menschlichen Lebenslagen bloß als anders, aber nicht als besser oder schlechter beurteilen würde, wie sollte man dann Erfahrungen subjektiven Leides überhaupt noch ausdrücken können“? Kollektive und individuelle Benachteiligungen drohten unsichtbar zu werden (ebd., 25). Bereits Fawcett (2016) hatte dies als Spannungsfeld ausgewiesen. So sei, im Sinne einer *Didaktisierung*, die Abkehr von einer defizitgelagerten Zielgruppenzuschreibung über Personenmerkmale zu begrüßen; andererseits verringere genau dies die Möglichkeiten, „schwierige Lebenssituationen als Lernan-

lass zu nehmen und dabei gesellschaftlich-politische Missstände zu thematisieren“ (ebd., S. 65).

Eine *Didaktisierung von Inklusion* sollte insofern nicht missverstanden werden als Ausdruck einer Hinwendung zu einer rein didaktisch-anwendungsorientierten Dis/ability-Technologie inklusiver Erwachsenenbildung. Es bleibt der Anspruch an Praxis, Wissenschaft und Theorie, der Gefahr einer Entpolitisierung der Inklusions-Agenda über die Rekonstruktion der ihr inhärenten Konflikte, Widersprüche und Machtverhältnisse entgegen zu wirken.

Anmerkungen

- 1 Babilon (2017) zeichnet die historischen Entwicklungslinien ähnlich nach, allerdings im Fokus auf Menschen mit Lernschwierigkeiten (d. h. mit sog. geistiger Behinderung).
- 2 www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/programmplanarchive/default.aspx, Stand 20.08.2018. Das Online-Archiv umfasst nicht alle VHSn Deutschlands, gilt aber als repräsentativ (vgl. Heuer et al. 2008, S. 47).
- 3 Siehe Tabelle:

Tab. 2.: Ergänzung Gesamtsample des repräsentativen Samples VHS-Programmarchiv DIE (n=57) (Stand: 20.08.2018); Quelle: eigene Darstellung		
16	VHS Aachen	www.vhs-aachen.de/
17	VHS Altenburger Land	www.vhs-altenburgerland.de/
18	VHS Arnsherg/Sundern	www.vhs-arnsherg-sundern.de/
19	VHS Badische Bergstraße	www.vhs-bb.de/
20	KVHS Birkenfeld	vhs-birkenfeld.de/
21	VHS Bocholt-Rhede-Isselburg	vhs-bocholt.de/
22	VHS Bonn	www.vhs-bonn.de/
23	VHS Braunschweig	www.vhs-braunschweig.de/die-vhs-braunschweig/
24	VHS Burgenlandkreis	www.vhs-burgenlandkreis.de/
25	VHS Celle	www.vhs-celle.de/index.php
26	VHS Eckernförde	vhs-eckernfoerde.de/
27	VHS Ennepe-Ruhr-Süd	www.vhs-en-sued.com/
28	VHS Fichtelgebirge (inkl. ehem. KVSH Wunsiedel)	www.vhs-fichtelgebirge.de/index.php?id=170
29	Förde-VHS	www.foerde-vhs.de/
30	VHS Garmisch-Partenkirchen	vhs-gap.de/Homepage
31	VHS Adolf Reichwein der Stadt Halle (Saale)	www.vhs-halle.de/
32	VHS Hameln-Pyrmont	www.vhs-hameln-pyrmont.de/
33	VHS Heide	vhs.heide.de/
34	VHS Hersfeld-Rotenburg	www.vhs-hersfeld.de/
35	VHS Landkreis Hof	www.vhs-landkreis-hof.de/index.php
36	VHS der Stadt Homburg	www.homburg.de/index.php
37	VHS Idar-Oberstein	www.idar-oberstein.de/leben/bildung/vhs/
38	VHS Jena	www.vhs-jena.de/de/startseite/649270
39	VHS Region Kassel	vhs-region-kassel.de/
40	VHS Langenhagen	vhs-langenhagen.de/vhs-langenhagen/aktuell.html
41	VHS für die Stadt und den Kreis Leer	www.vhs-leer.de/index.php?id=start
42	VHS Detmold-Lemgo	www.vhs-detmold-lemgo.de/index.php
43	VHS Lennetal	www.vhs-lennetal.de/
44	VHS Mengen	www.mengen.de/de/bildung/bildung-schulen/volkshochschule.php
45	VHS Neuss	vhs-ne.itk-rheinland.de/
46	KVHS Ludwigslust-Parchim	www.kreis-lup.de/leben-im-landkreis/bildung-kultur-sport/volkshochschule/

47	VHS im Bildungsforum Potsdam	vhs.potsdam.de/vhsneu/
48	VHS der Hanse- und Universitätsstadt Rostock	www.vhs-hro.de/
49	VHS Schongau	www.vhs-schongau.de/
50	VHS Schwedt/Oder	www.vhs-schwedt.de/index.php
51	VHS der Stadt Schweinfurt	www.vhs-schweinfurt.de/index.php
52	VHS Trier	vhs-trier.de/
53	VHS Tübingen	www.vhs-tuebingen.de/index.php
54	VHS Wetzlar	www.vhs-wetzlar.de/faq/?Contrast=
55	VHS Wiesbaden	www.vhs-wiesbaden.de/
56	2 Berliner VHSn (subsumiert in	s. Tab. 1
57	Tab. 1)	

Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst; Ditschek, Eduard J. (2015): Von der separierenden zur inkludierenden Erwachsenenbildung. Rückblick, Situationsanalyse und Ausblick. Hessische Blätter für Volksbildung, 4, S. 308 – 316.
- Babilon, Rebecca (2017): Inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten – eine qualitative Studie in England. [Dissertation] d-nb.info/1163603953/34 [29.10.2018].
- Beier, Barbara (1974): Behinderte und ihre Angehörigen – eine Zielgruppe in der Volkshochschularbeit? Hessische Blätter für Volksbildung, 3, S. 227–232.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin: BMAS.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016): „Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“. Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Berlin: BMAS.
- Brandt, Peter (2003): „Unser Leben ist immer eine Art Kompromiss.“ Streifzüge durch Erwachsenenbildung und andere Grenzregionen mit Peter Radtke. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 4, S. 24–27.
- Campbell, Fiona K. (2009): Contours of Ableism. New York: Palgrave Macmillan.
- Cervero, Ronald M.; Wilson, Arthur L. (2006): Working the Planning Table. Negotiating Democratically for Adult, Continuing, and Workplace Education. San Francisco.
- Deutscher Bundestag (2007): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“. Drucksache 16/7000. Berlin: Deutscher Bundestag.
- DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2003): Behinderungen. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 4. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (2011): Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn: DVV. www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/3_Der_Verband/DVV_Kurzfassung_2011.pdf [06.10.2018].
- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Fawcett, Emma (2016): Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ.
- Flehsig, Karl-Heinz (1989): Ebenen didaktischen Handelns in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung Praxishilfen, Dez. 1989, S. 1-14.
- Furrer, Hans (1999): Erwachsenenbildung von behinderten Menschen aus der Sicht der allgemeinen Erwachsenenbildung. In Anna Rieg-Pelz & Bernd Wilder (Hrsg.), Mut zur Qualität – Erwachsenenbildung der Zukunft gestalten. Berlin: Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung. S. 28-31.

- Gieseke, Wiltrud; von Hippel, Aiga; Stimm, Maria; Georgieva, Iva; Freide, Stephanie (2018): Programmarchive und -sammlungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Toppel, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 451–474.
- Hertel, Stefanie (2013): Das Inklusionspotenzial interorganisationaler Kooperationen. In Karin Dollhausen, Timm C. Feld & Wolfgang Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung*. Wiesbaden: Springer. S. 157–170.
- Heuer, Klaus; Hülsmann, Katrin & Reichart, Elisabeth (2008): Das „Online-Archiv Weiterbildungsprogramme“ des DIE. Neuer Service für die Programmforschung. *DIE Zeitschrift*, 4, S. 46–48.
- Hinz, Andreas (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 1, www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26 [29.10.2018].
- Käpplinger, Bernd (2008). Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1, www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333/727#g33 (24.10.2015).
- Katzenbach, Dieter (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In Irmtraud Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 19–32.
- Koselleck, Reinhart (2006): Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kraus, Katrin (2015): Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzeptes. In: Bernhard, Christian; Kraus, Katrin; Schreiber-Barsch, Silke; Stang, Richard (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Raum*. Bielefeld: wbv. S. 41–53.
- Lerch, Sebastian (2010): Erwachsenenbildung und ihre Begriffe. Sinn und Nutzen begriffsgeschichtlicher Zugänge für das eigene Selbstverständnis. *REPORT*, 4, S. 19–26.
- Lindmeier, Christian (2003): Integrative Erwachsenenbildung. Auftrag – Didaktik – Organisationsformen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 4, S. 28–35.
- Nuissl, Ekkehard (2003): Zielgruppen! Zielgruppen? *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 4, S. 3.
- Pätzold, Henning; Ulitzsch, Andrea (2016): Zweck und Mittel. Werteorientierungen in Leitbildern von Volkshochschulen zwischen Bildung und Wirtschaft. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2, S. 38–40.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 4, S. 282–301.
- Schreiber-Barsch, Silke (2018): Who counts? Disruptions to adult education's idyll and its topography of lifelong learning: Interlinking Rancière's political philosophy with adult education. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2, S. 179–192.
- Schreiber-Barsch, Silke; Fawcett, Emma (2017): Inklusionsarchitekturen: Wie wird ein Lernort zu einem inklusiven Lernort im öffentlichen Raum des Lebenslangen Lernens? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 3, 295–319. DOI 10.1007/s40955-017-0097-x
- Schuchardt, Erika (1987): Schritte aufeinander zu. Soziale Integration Behinderter durch Weiterbildung. Zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland. Bad Heilbrunn/OBB: Julius Klinkhardt.
- Tietgens, Hans (1977): Minderheitsprogramme an Volkshochschulen. In: *Volkshochschule im Westen*, 4, S. 155–157.
- UN-BRK (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101 (10.03.2015).
- Waldschmidt, Anne (2019) (Hrsg.): *Handbuch Disability Studies*. Wiesbaden: Springer VS.

Gelingsbedingungen einer Inklusiven Erwachsenenbildung aus einer normativ-rechtlichen und einer subjektwissenschaftlichen Perspektive

Marianne Hirschberg, Franziska Bonna, Helge Stobrawe

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird das Forschungsvorhaben INAZ „Inklusive Bildung in der Alphabetisierungspraxis und im System des Zweiten Bildungswegs – Qualifikationen, Kompetenzen und Bedarfe des pädagogischen Personals“ dargestellt, wobei die Gelingsbedingungen inklusiver Bildungsangebote für Erwachsene fokussiert werden. Ziel ist die Entwicklung eines Fortbildungsmoduls zur Qualifizierung der Lehrkräfte für eine Inklusive Erwachsenenbildung. Inklusive Bildung wird in diesem Projekt aus einer menschenrechtsorientierten Perspektive verstanden und zielt damit auf die Umsetzung der Behindertenrechtskonvention (BRK), behinderten Menschen einen gleichberechtigten Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung zu ermöglichen. Nach einer Erläuterung von Hintergrund und Ziel des Vorhabens werden das Forschungsdesign und die theoretische Rahmung beschrieben. Zum jetzigen Zeitpunkt ist das Projekt bereits gestartet, die geplanten Erhebungen wurden gerade begonnen. Der vorgenommene Ausblick zu den Ergebnissen, insbesondere im Hinblick auf die Gestaltung des Fortbildungsmoduls für Lehrkräfte in der Inklusiven Erwachsenenbildung, erfolgt daher in aller Vorsicht.

1. Hintergrund und Ziel des Projektes

Während in der Forschung zu Inklusion meist das Schulsystem im Mittelpunkt steht, liegen aus der Erwachsenenbildung nur wenige systematische Erkenntnisse vor (Meisel 2012, S. 19). Es bestehen jedoch durchaus inklusive Erwachsenenbildungsangebote. Immer mehr Einrichtungen öffnen sich damit der auch heute noch allzu häufig marginalisierten Gruppe behinderter Menschen. Nachdem sich mehrere Akteure seit den 1970er Jahren für gemeinsame Bildung eingesetzt haben – die Krüppelbewegung, die Seminare an Volkshochschulen angeboten hat (Köbsell 2012), die sich für gemeinsame frühkindliche und schulische Bildung engagierten Elterninitiativen, die durch integrationswissenschaftliche Begleitforschung und bildungspolitische Modellprojekte in einzelnen Bundesländern unterstützt wurden –, ist inzwischen der Staat

verpflichtet, die Behindertenrechtskonvention und damit ein inklusives Bildungssystem zu implementieren (Hirschberg 2010). Im Schulsystem bereits in den vergangenen Jahren verstärkt und zunehmend auch in der Erwachsenenbildung fungiert die am 26.03.2009 in Deutschland in einfaches Recht umgesetzte BRK als menschenrechtsorientierte Basis. Sie wird in diesem Projekt als rechtliche Grundlage genutzt, wie Inklusive Bildung gestaltet werden soll.

Das Projekt INAZ wird durch die Förderlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für Inklusive Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)¹ getragen, die zur Implementierung der BRK und somit als Maßnahme zur Förderung eines qualitativ hochwertigen inklusiven Bildungssystems verstanden werden kann. Das Projekt hat zum Ziel, wissenschaftliche Erkenntnisse zur Umsetzung der BRK zu generieren und damit gleichermaßen die Umsetzung selbst zu fördern. Hierbei werden gleichzeitig mehrere Forderungen der BRK aufgegriffen: Die Professionalisierung der Lehrkräfte für Inklusive Bildung (Art 24 Abs. 4) und zudem die Umsetzung der BRK durch wissenschaftlich geeignete Datenerhebungen voranzutreiben (Hirschberg 2012, S. 7 ff., Art. 31 BRK). Entsprechend der BRK werden daher bisher wenig erforschte Lebenslagen behinderter Menschen untersucht. Ausgangspunkt des Projektes bildet die Tatsache, dass die bisherige Forschung vor allem Inklusive Bildung im schulischen und vorschulischen Kontext einer genaueren Untersuchung unterzieht, jedoch den Weiterbildungssektor stark vernachlässigt (Ackermann 2017, S. 134).

Die wenigen bereits existierenden Untersuchungen weisen in dieser Hinsicht auf einen hohen Handlungsbedarf hin. Gemäß dem Teilhabebericht über die Lebenslagen behinderter Menschen verlassen 71% der Förderschüler*innen die Schule ohne Hauptschulabschluss (BMAS 2016, S. 93). Sie finden sich u. a. in Alphabetisierungskursen (Rosenblatt & Bilger 2011) sowie im System des Zweiten Bildungswegs wieder. 47% der Alphabetisierungsteilnehmenden benennen Beeinträchtigungen, die ihre Alphabetisierung behindert haben (Rosenblatt & Bilger 2011, S. 15). Kritisch anzumerken ist, dass die Art der Fragestellung suggeriert, Beeinträchtigungen seien die Ursache einer gescheiterten Alphabetisierung. Da Menschen mit Beeinträchtigungen in der derzeitigen gesellschaftlichen Situation Barrieren begegnen, die im Bildungsbereich äußerst vielfältig auftreten, schränken diese Partizipation ein. Dementsprechend sind es also die Wechselwirkungen von Beeinträchtigung und Barrieren, die zu Behinderung führen und somit auch den Alphabetisierungsprozess behindert haben können.

Aus informellen Gesprächen mit pädagogischem Personal des Zweiten Bildungswegs der Volkshochschulen sowie der Abendschulen geht hervor, dass die Lehrkräfte verstärkt mit Ansprüchen Inklusiver Bildung konfrontiert sind. Die Teilnahme an einem Fachtag Zweiter Bildungsweg (durchgeführt vom Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens), auf dem über Grundbildung und den Forschungsstand zum Zweiten Bildungsweg referiert und diskutiert wurde, führte zu dieser Projektidee. Zwischen Antragsphase und Projektbewilligung wurde dem Bedarf nach einem Fortbildungsmodul zu Inklusiver Bildung seitens der Praxis (Alphabetisierung und Zweiter Bildungsweg) immer wieder zugestimmt. Demzufolge sind be-

hinderte Menschen auch in der Alphabetisierung und auch im System des Zweiten Bildungswegs zu finden. Generell ist anzumerken, dass über den Zweiten Bildungsweg allgemein nicht viel bekannt ist, da es wenig Forschung hierzu gibt. Die Professionalisierung von Lehrkräften ist nicht nur eine Forderung der BRK, sondern auch ein zentrales Ziel der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (Küßner & Helten 2017, S. 13). Sie richtet sich vorrangig auf die Binnendifferenzierung des Unterrichts, mit dem Ziel, den Umgang mit individuellen Bedarfen in heterogenen Lerngruppen zu stärken und zu verbessern.

Konkreter Untersuchungsgegenstand ist daher, wie gemeinsamer Unterricht in der Praxis in Alphabetisierungskurse und im Zweiten Bildungsweg in der Erwachsenenbildung durchgeführt wird. Hierbei sind die Gelingensbedingungen und Widerstände inklusiver Bildungsangebote aus der Perspektive der Lehrkräfte besonders interessant. Deren Analyse soll zur Entwicklung eines Fortbildungsmoduls beitragen, das sich an der Praxis der Lehrkräfte orientiert. Die zentrale Forschungsfrage des Projektes lautet daher:

Welche Gelingensbedingungen für und welche Widerstände gegenüber Inklusiver Bildung lassen sich in der Alphabetisierungspraxis und im System des Zweiten Bildungswegs identifizieren?

Wie wir methodisch zur Beantwortung dieser Frage vorgehen, erläutern wir im folgenden Abschnitt.

2. Methodisches Design

Um die Forschungsfrage möglichst umfassend beantworten zu können, setzt sich die Studie aus zwei Erhebungsteilen zusammen. Zunächst werden drei Gruppendiskussionen mit Lehrkräften an Volkshochschulen in der Alphabetisierung und mit Lehrkräften im Zweiten Bildungsweg (Volkshochschulen und Abendschulen) durchgeführt. Mit den Gruppendiskussionen sollen gute Praktiken, aber auch Widerstände gegenüber Inklusiver Bildung erhoben werden. Zudem wird das Verständnis von Inklusiver Bildung in diesem Erhebungsteil erfragt. Da es in den Bundesländern unterschiedliche Aktionspläne zur Umsetzung der BRK gibt, werden die Gruppendiskussionen in insgesamt drei Bundesländern geführt.

Die Auswertung dieser Gruppendiskussionen erfolgt mittels der Methode der Grounded Theory. Nach diesem Ansatz wird aus den erhobenen Daten in einem iterativen Prozess ein theoretisches Konzept entwickelt. Hiermit stehen die erhobenen Daten an erster Stelle und nicht etwaige theoretische Konzepte, nach denen die Daten aufgeschlüsselt werden. Auf diese Weise soll dem explorativen Charakter der Untersuchung in einem bisher wenig erforschten Feld und auch der Expert*innenrolle der Lehrkräfte entsprochen werden. Mit diesem Vorgehen soll auch sichergestellt werden, das Fortbildungsmodul möglichst nahe an den Bedarfen der Praxis auszurichten. Die Stärke des Auswertungsverfahrens liegt in dem stetig wiederholten Abgleich bzw. einer Rückversicherung zwischen dem sich langsam entwickelnden theoretischen Konzept und den empirischen Daten begründet.

Hinter dem Begriff der Grounded Theory verbergen sich verschiedene methodische Schulen, die sich in ihrer Vorgehensweise und vor allem auch in den grundlegenden Vorannahmen des Verfahrens unterscheiden (Mey & Mru 2011, S. 16 ff.). In dem hier vorgestellten Projekt wird der konstruktivistische Ansatz im Anschluss an Kathy Charmaz (2014) verfolgt. Charmaz betont, dass bei der Generierung theoretischer Zusammenhänge auch der subjektive Einfluss der Forschenden im Untersuchungsprozess eine Rolle spiele und diesen beeinflussen könne (Charmaz 2014, S. 30 f.). Dies betreffe sowohl die Erhebung der Daten, als auch den Auswertungsprozess (*ebd.*). Deshalb sei eine ständige Reflexion des Forschungsprozesses notwendig, um sich dieses Einflusses in der Auswertung bewusst zu werden (Charmaz 2014, S. 155 ff.). Hierfür gilt es vor allem, die eigene theoretische Rahmung und bereits vorhandene Annahmen zu benennen sowie den Forschungsprozess transparent zu gestalten. Vorannahmen stellen den Startpunkt bzw. die Leitidee des Analyseprozesses dar und müssen im Verlauf des Forschungsprozesses immer wieder hinterfragt werden (Charmaz 2014, S. 30 f.).

Aus den im Prozess der kategorialen Auswertung gewonnenen Erkenntnissen wird im Anschluss ein Fragebogen erstellt, mit dem Lehrkräfte der Fachbereiche „Grundbildung“ und „Nachholende Schulabschlüsse“ in den rund 1.000 Volkshochschulen in Deutschland befragt werden. Neben soziodemographischen Variablen werden Fragenblöcke zur Qualifikation (z. B. Erfahrungsjahre, beruflicher Hintergrund, Teilnahme an Weiterbildung zu Inklusion, Beschäftigungsverhältnis), zu Inklusion (z. B. Erfahrung mit unterschiedlichen Behinderungen, Einsatz von Leichter und vereinfachter Sprache, Gebärdensprache) und zu Beratung gestellt. Basierend auf den qualitativen Ergebnissen werden Praktiken erfragt (z. B. Eingangsdiagnostik und Zulassung, Zielgleichheit/-differenz, Binnendifferenzierung, Teamteaching). Dem folgen Fragen zu Widerständen (z. B. durch Institution, Lehrkräfte, Teilnehmende, offene und subtile Mechanismen).

Den theoretischen Ausgangspunkt der vorgenommenen Untersuchung bildet die subjektwissenschaftliche Lerntheorie Klaus Holzkamps (1995a). Diese eignet sich für die beabsichtigte Untersuchung vor allem aus zwei Gründen: Erstens weil diese die lebensweltliche Realität der Lernenden anerkennt, also all jene Faktoren, welche von vornherein die Möglichkeiten beeinflussen, überhaupt an Lern- und Bildungsprozessen teilhaben zu können (Holzkamp 1995b, S. 817 f.). Zweitens weil die befragten Lehrkräfte bei der Umsetzung Inklusiver Erwachsenenbildung auf Grenzen und somit auf Handlungsproblematiken stoßen können, welche sie durch ein Fortbildungsmodul möglicherweise lernend überwinden können.

Auf der Grundlage der qualitativen und quantitativen Erhebungsteile und somit auf der Basis der bereits vorhandenen Erfahrungen der Lehrkräfte in der Alphabetisierung und im System des Zweiten Bildungswegs wird ein Fortbildungsmodul entwickelt und bundesweit erprobt. Mit der Entwicklung eines Fortbildungsmoduls für Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung zielt das Projekt auf die Verbesserung der Partizipationsmöglichkeiten behinderter Menschen an Lernprozessen, an Bildung und an der Gesellschaft.

3. Das Recht auf qualitativ hochwertige (Erwachsenen-)Bildung

Inklusion sollte nicht ohne die Benennung seines Gegenparts Exklusion als Gegenstand der sozialwissenschaftlichen Forschung betrachtet werden (Kronauer 2013, S. 17 ff.). Die Feststellung, dass beide Begriffe untrennbar miteinander verbunden sind, geht in der Debatte um Inklusive Bildung häufig unter. Inklusion ist keineswegs eine soziale Wohltat, sondern sollte in einem mit Gleichberechtigung und Chancengerechtigkeit begründetem Bildungssystem eigentlich selbstverständlich sein.

Ein wichtiges Instrument zur Verwirklichung dieser Ziele stellt die BRK dar. Mit ihr wird explizit die Beseitigung aller Exklusionsfaktoren gefordert, so auch die Beseitigung der bis heute vorherrschenden separierenden Bedingungen im Bildungssystem (Art. 24 in Verbindung mit Art. 4 BRK). Erst Exklusionsbedingungen und -prozesse machen Inklusion zu einem Thema, verbunden mit der Forderung nach Gleichberechtigung und Nichtdiskriminierung (Art. 5 BRK). Dem entspricht der Menschenrechtsgrundsatz von Inklusion (Art. 3c BRK), der in Verbindung mit dem Recht auf Zugang zu allen Lebensbereichen gilt, wie beispielsweise das Recht auf Zugang zu gleichberechtigter, qualitativ hochwertiger Bildung (Art. 24 Abs. 1 BRK). Die Vertragsstaaten sind verpflichtet, dieses Recht auf Bildung umzusetzen (wie auch alle anderen Rechte).

Neben der Forderung nach Inklusion geht mit der BRK rechtlich auch ein Paradigmenwechsel im Verständnis von Behinderung einher: Behinderte Menschen sind nicht Objekte der Fürsorge, sondern Subjekte mit den gleichen Rechten wie alle anderen (nichtbehinderten) Menschen. Auch juristisch wird Behinderung nicht länger als individuelle Funktionsstörung betrachtet, sondern als Ergebnis der Wechselwirkung zwischen der jeweiligen Beeinträchtigung und den umwelt- und einstellungsbedingten Barrieren (Art. 1 Unterabsatz 2 BRK). Demnach werden beeinträchtigte Menschen erst durch die Barrieren der Umwelt behindert. Vorrangiges Ziel ist also der Abbau von Barrieren, die – in einem weiten Sinne verstanden – alle möglichen Einschränkungen umfassen, welche die gleichberechtigte Partizipation verhindern.

Dies ist umso wichtiger, da Bildung eine gesellschaftliche Platzierungsfunktion übernimmt (Geißler 2008, S. 273) und damit die Partizipation und auch den Status einer Person beeinflusst. Ausbleibender Bildungserfolg durch verringerte Teilhabe an Bildung führt auf diese Weise zu einer systematischen Marginalisierung behinderter Menschen, welchen aufgrund von vorherrschenden Barrieren die Chance auf einen erfolgreichen Bildungserwerb versagt bleibt. Ein inklusives Bildungsangebot bietet folglich die Chance, diesen Mechanismus aufzubrechen und, im Sinne eines menschenrechtsorientierten Verständnisses von Bildung, zu Gerechtigkeit beizutragen. Das Recht auf Bildung hat also eine Schlüsselfunktion hinsichtlich des gesellschaftlichen Zugangs zu Ressourcen.

Darüber hinaus ist es wichtig, dass sich das Recht behinderter Menschen auf qualitativ hochwertige Bildung in einem inklusiven Bildungssystem ausdrücklich auch auf die Erwachsenenbildung bzw. auf das lebenslange Lernen allgemein bezieht (Art. 24 Abs. 5 UN-BRK, Hirschberg & Lindmeier 2013) und damit keinesfalls mit dem Ende der Schulzeit erlischt.

4. Gelingensbedingungen von Inklusiven Erwachsenenbildungsangeboten

Die gelungene Implementierung der BRK in die Praxis ist von verschiedenen Faktoren abhängig. Die Rechtsgrundlage für ein gelungenes inklusives Bildungsangebot bildet die BRK mit ihren konkreten Anforderungen (vgl. die Ausführungen in Art. 24 in Verbindung mit denen aus Art. 9 zu Barrierefreiheit). An diese Anforderungen lässt sich aufgrund der inhaltlich passenden Konzeption die subjektwissenschaftliche Lerntheorie (Holzkamp 1995a) anschließen, wie wir anhand unseres Projekts im Folgenden erläutern.

Subjektwissenschaftliche Perspektive

Gegenstand der Untersuchung sind Gelingensbedingungen für die Umsetzung Inklusiver Erwachsenenbildung, wobei die Erfahrungen der Lehrkräfte des Zweiten Bildungswegs sowie der Alphabetisierung im Fokus stehen. Der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie folgend gehen wir davon aus, dass die befragten Lehrkräfte subjektive Gründe haben, ihr Lehrhandeln im inklusiven Unterricht auf eine bestimmte Art und Weise zu vollziehen und im Zuge dessen auch Handlungsproblematiken begegnen. Gemäß Holzkamp können Handlungsproblematiken zu Lernproblematiken werden, wenn eine Lernhandlung, im Sinne einer Lernschleife, ausgegliedert wird (Holzkamp 1995a, S. 183). Diese dient der Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten und der Überwindung des Problems. Das für die Lehrkräfte zu entwickelnde Fortbildungsmodul kann den Lehrkräften als Lernschleife dienen. Zu berücksichtigen ist jedoch:

„Lernanforderungen sind nicht eo ipso schon Lernhandlungen, sondern werden nur dann zu solchen, wenn ich sie bewusst als Lernproblematiken übernehmen kann.“ (Holzkamp 1995a, S. 185)

Das Fortbildungsmodul bietet daher eine Möglichkeit, bisher existierende Grenzen Inklusiver Erwachsenenbildung lernend überwinden und die eigenen Verfügungsmöglichkeiten des Handelns erweitern zu können. Erscheint ein Problem vor dem bisherigen eigenen Wissen als unüberwindbar, entsteht ein begründetes Lerninteresse. Diese Diskrepanzerfahrung von Unzulänglichkeit zwischen dem eigenen Wissen und dem zur Problemlösung nötigen Wissen ist entscheidend für eine entsprechende Lernmotivation (Holzkamp 1995a, S. 214 f.). Wird deutlich, dass mit einem, den Lernenden subjektiv angemessenen Lernaufwand, ein selbst wahrgenommenes Handlungsproblem überwunden werden kann, verbinden die Lernenden mit dem Lernen eine für sie wichtige und nutzbringende Verfügungserweiterung ihres Handlungsspektrums. Dies wird als expansives Lernen bezeichnet. Auch bei Misserfolgen im Lernprozess wird dieser dabei meist, auf Grund der hohen Eigenmotivation, weiterverfolgt.

Lernhandlungen können jedoch auch defensiv begründet sein. In diesem Falle zielt das Subjekt auf die Abwehr von Bedrohungen oder Behinderungen. Zudem werden nicht die eigenen Handlungsspielräume erweitert.

Bei den Gruppendiskussionen wird daher darauf fokussiert, welche Gelingensbedingungen für Inklusive Erwachsenenbildung von den Lehrkräften genannt werden, und welche Handlungs- und Lernbedarfe von ihnen als wichtig hervorgehoben werden.

Bezogen auf das Fortbildungsmodul bedeutet dies, dass die zu vermittelnden Inhalte an die lebensweltliche Realität der Lehrkräfte und an ihre Handlungsproblematiken anknüpfen. So versuchen wir, Lernmöglichkeiten zu schaffen, die später in die eigene Unterrichtspraxis umgesetzt werden können. Im Projekt INAZ wird es daher darum gehen, diese berufspraktische Lebenswirklichkeit der Lehrkräfte in den Fokus der Untersuchung zu rücken. Gezielt werden Handlungsweisen abgefragt, welche die Lehrenden individuell unter Eindruck von Handlungsproblemen in der Inklusiven Erwachsenenbildung selbst entwickelt haben. Diese orientieren sich an Praxiserfahrungen und stellen damit einen allgemeinen Bezug zu typischen Handlungsproblemen in der Inklusiven Erwachsenenbildung her, die bezüglich der Problemlösung von anderen Lehrkräften übernommen werden können.

Gelingensbedingungen Inklusiver Erwachsenenbildung lassen sich jedoch nicht nur bezogen auf die lernenden Lehrenden aus subjektwissenschaftlicher Perspektive erklären. Für die Kursteilnehmenden bzw. die Lernenden in Alphabetisierungskursen und im Zweiten Bildungsweg ist entscheidend, wie die Lernangebote gestaltet sind. Dies lässt sich ebenfalls als Gelingensbedingung bezeichnen. Holzkamps Theorie folgend können Lehrende Lernende lediglich beim Wissenserwerb unterstützen, das eigentliche Lernen können sie jedoch nicht durch bloße Wissensvermittlung herbeiführen (Holzkamp 2004, S. 31 ff.). Lehrende müssen vielmehr einen Zugang zur Lebenswirklichkeit der Lernenden erlangen, um die Lernenden bei der Überwindung ihres Handlungsproblems zu unterstützen oder hierfür Materialien bereitzustellen (ebd.).

Bei der Entwicklung des Fortbildungsmoduls muss daher berücksichtigt werden, dass es sich bei den Lehrkräften in diesem Fall auch um Lernende handelt. Diese Lehrkräfte sollten Techniken erlernen, um ein inklusives Bildungsangebot so zu gestalten, dass sie die vorgestellten Grundbedingungen des Lernens berücksichtigen.

5. Verknüpfung der subjektwissenschaftlichen Perspektive mit den normativ-rechtlichen Forderungen der BRK

Der Paradigmenwechsel, behinderte Menschen als Rechtssubjekte und nicht als Fürsorgeobjekte zu begreifen, zielt darauf ab, die individuellen Rechte behinderter Menschen nicht durch gesellschaftliche Verhältnisse einschränken zu lassen. Hier kann mit der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie angeschlossen werden, Lernen nicht ohne Berücksichtigung lebenspraktischer Bedeutungszusammenhänge zu verstehen, die das Lernen beeinflussen (Holzkamp 1995a, S. 263 f., Faulstich 2006, S. 19 f.). Das subjektiv begründete Lernen steht in Relation zu den objektiven Lebensbedingungen. An diesem Punkt lässt sich also eine deutliche Überschneidung zu der BRK finden, indem in beiden Perspektiven auf die erforderlichen Bedingungen zum Lernerfolg fokussiert wird und nicht auf etwaige Lerndefizite.

Dies bedeutet für die Gelingensbedingungen von Lern- und Bildungsangeboten, dass zunächst einmal überhaupt ein Bildungsangebot existieren muss, das entsprechend barrierefrei gestaltet ist (Art. 9 in Verb. mit Art. 24 BRK). In Bezug auf die Erwachsenenbildung behinderter Menschen bedeutet dies, dass es flächendeckend in Deutschland genügend Bildungseinrichtungen mit inklusiven Bildungsangeboten geben muss, um eine entsprechende Erreichbarkeit herzustellen. Hierfür ist neben der Beseitigung räumlicher Barrieren die Schulung des Lehrpersonals besonders bedeutsam.

Explizit wird daher die Qualifizierung der Lehrkräfte als Bestandteil des Rechts auf Bildung genannt (Art. 24 Abs. 4 BRK). Die Qualifizierung der Lehrkräfte kann entscheidend zum Gelingen inklusiver Bildungsangebote beitragen. Holzkamp hebt hervor, dass Lehrkräfte Lernende im Rahmen ihrer Lernzugänge beim Lernen unterstützen sollen, ohne Furcht vor Repression auszulösen (Holzkamp 2004, S. 32 f.). Lehrende sind demnach aufgefordert, Lernangebote zu machen, die den Lernenden ermöglichen, ihre Motivation zum Lernen zu reflektieren, aktuell bestehende Probleme aufzugreifen und Lösungen aufzuzeigen (Ludwig 1999: 679, Art. 24 Abs. 2 c-e BRK). Im Idealfall kommt es in Lernsituationen dann zu expansivem Lernen. Ein in dieser Weise verstandener Bildungsauftrag fordert und fördert Selbstständigkeit (Faulstich 2006, S. 22) und entspricht damit auch dem Anspruch der BRK, durch qualitativ hochwertige Bildung, Fähigkeiten voll zur Entfaltung kommen zu lassen (Art. 24 Abs. 1).

6. Ausblick

Bildung ist der Schlüssel zu einer gleichberechtigten gesellschaftlichen Partizipation. Die Exklusion beeinträchtigter Menschen, die in Wechselwirkung mit umwelt- und einstellungsbedingten Barrieren beim Bildungserwerb behindert werden, steht damit in einem deutlichen Widerspruch zum Anspruch eines auf Gleichberechtigung und Chancengerechtigkeit basierenden und abzielenden Bildungssystems.

An diesem Punkt setzt das Projekt INAZ an. Mit der Qualifizierung der Lehrkräfte über das aus der Praxis entwickelte Fortbildungsmodul sollen die bisherigen Erfahrungen in der Inklusiven Erwachsenenbildung erschlossen, gebündelt und entsprechend aufbereitet weitergegeben werden. Dieses Ziel des Projektes ist als ein weiterer Schritt zu verstehen, inklusive Bildungsangebote in der Erwachsenenbildung selbstverständlicher zu machen, weil dies ein in der bisherigen Forschung und Praxis vernachlässigtes Feld ist.

Allerdings ist dies nur ein Schritt unter weiteren, da die Entwicklung von inklusiven Bildungsangeboten oft noch als große organisatorische Herausforderung erlebt wird (Hirschberg & Lindmeier 2013, S. 43). Entsprechend sind die Erfolgsprognosen im Hinblick auf das zu entwickelnde, für die Praxis relevante und die Bedarfe aufgreifende Fortbildungsmodul einzuordnen. Mit der Umsetzung der BRK in einfaches deutsches Recht vor nunmehr zehn Jahren ist ein wichtiger Schritt gemacht worden, der maßgeblichen Einfluss auf eine Neuausrichtung des Schulsystems hatte, wenn

sich auch das Beharrungsvermögen alter Strukturen in den Umsetzungsschwierigkeiten zeigt.

In der Erwachsenenbildung gab es einen solchen übergreifenden Aufbruch in ein neues Zeitalter gleichberechtigter hochwertiger Inklusiver Bildung bisher nicht. Eher ist die Existenz inklusiver Bildungsangebote einzelnen Initiativen zu verdanken. Verbunden mit den skizzierten Gelingensbedingungen Inklusiver Bildung gemäß der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Holzkamps ermöglicht die Erwachsenenbildung aufgrund der Entscheidung der Lernenden für ihren Bildungserwerb, alternative Wege des Lehrens und des Lernens jenseits schulischer Zwangsmechanismen zu beschreiten.

Als Ergebnis des Projektes sollte ein besseres Verständnis von Gelingensbedingungen und Widerständen in der Inklusiven Erwachsenenbildung stehen sowie eine zielgerichtete Qualifizierung der Lehrkräfte, mit der die Handlungsfähigkeit der Lehrkräfte, inklusive Lernangebote zu machen, verbessert werden kann. Als langfristige Perspektive ist auch das Empowerment behinderter Menschen im Sinne der BRK verbunden, hervorgerufen durch einen gleichberechtigten und chancengerechten Bildungserwerb.

Anmerkungen

1 Förderkennzeichen: 01NV1728; Projektlaufzeit: 04/2018 bis 03/2021

Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst (2017): „Pädagogische Professionalität“ im Handlungsfeld inklusive Erwachsenenbildung. Eine Problemskizze in vier Thesen. In: Lindmeier, Christian; Weiß, Hans (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung heute. 1. Beiheft. Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. Weinheim: Beltz Juventa, S.134-152.
- BMAS Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2016): Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Bonn: Referat Information, Monitoring, Bürgerservice, Bibliothek.
- Charmaz, Kathy (2014): Constructing Grounded Theory. 2. Aufl. Los Angeles: SAGE (Introducing Qualitative Methods).
- Faulstich, Peter (2006): Lernen und Widerstände. In: Peter Faulstich und Mechthild Bayer (Hg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung, Eine Initiative von verdi, IG Metall und GEW. Hamburg: VSA-Verl., S. 7–25.
- Geißler, Rainer (2008): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Hirschberg, Marianne (2010): Das Recht auf Inklusive Bildung. In: Wernstedt, Rolf; John-Ohnesorg, Marci (Hrsg.): Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 21-25
- Hirschberg, Marianne (2012): Menschenrechtsbasierte Datenerhebung – Schlüssel für gute Behindertenpolitik. Anforderungen aus Artikel 31 der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin: Dt. Inst. für Menschenrechte (Policy Paper/Deutsches Institut für Menschenrechte, 19).

- Hirschberg, Marianne; Lindmeier, Christian (2013): Der Begriff „Inklusion“ – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Burtscher, Reinhard; Ditschek, Eduard Jan; Ackermann, Karl-Ernst et al. (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), S. 39-64.
- Holzkamp, Klaus (1995a): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Studienausgabe. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Holzkamp, Klaus (1995b): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument (212), S. 817–884.
- Holzkamp, Klaus (2004): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema >Lernen<. In: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 39), S. 29–38.
- Köbsell, Swantje (2012): Wegweiser Behindertenbewegung. Neues (Selbst-)Verständnis von Behinderung, Neu-Ulm: AG SPAK
- Kronauer, Martin (2013): Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek, Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil und Martin Kronauer (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 17–25.
- Küßner, Karin; Helten, Timm (2017): Von der Nationalen Strategie zur Nationalen Dekade. In: ALFAForum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Nr. 91, S. 10-15.
- Ludwig, Joachim (1999): Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (5), S. 667-682.
- Meisel, Klaus (2012): Bürde oder Paradigma? Inklusion in der Weiterbildung. In: Ackermann, Karl-Ernst Ackermann; Burtscher, Reinhard; Ditschek, Eduard Jan; Schlummer, Werner (Hrsg.): Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. 1. Aufl. Berlin: Eigenverlag Ges. Erwachsenenbild. u. Behinderung (die schräge Reihe, 10), S. 17–25.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (2011): Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–52.
- Rosenblatt, Bernd von; Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband.
- UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008.

Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen als Feld kommunaler Inklusionsplanung

Johannes Schädler

Zusammenfassung

Ausgegangen wird von der Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für die Erwachsenenbildung und der Frage, welche Herausforderungen sich hier für eine systematische Umsetzung vor Ort stellen. In der Argumentation wird Erwachsenenbildung in die Diskussion um „kommunale Bildungslandschaften“ eingeordnet und festgestellt, dass der Erwachsenenbildung dabei keine angemessene Bedeutung eingeräumt wird. Anschließend wird gefragt, welche Rolle sich für Bildungseinrichtungen für Erwachsene in öffentlicher und privater Trägerschaft ergeben könnten, wenn es um die Entwicklung eines inklusiven Gemeinwesens geht. Dabei wird auch darauf abgehoben, dass die bereits bestehenden Erfahrungen mit der Überwindung separierender Angebote im Bereich der Unterstützung für Menschen mit Lernschwierigkeiten wertvolle Anknüpfungspunkte geben könnten. Abschließend wird dargestellt, wie durch kommunale Planungsansätze die Erwachsenenbildung in koordinierter Form gleichzeitig als Feld sichtbarer und inklusiver werden könnte.

1. Einführung

Die Erwartungen an die Erwachsenenbildung sind hoch und vielfältigen Ursprungs. Spätestens seit 2009 mit der deutschen Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)¹ sind die Einrichtungen der Erwachsenenbildung auch vor übergreifende Anforderungen gestellt, die sich mit den Leitlinien der Inklusion und gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit Behinderungen verbinden. Die UN-BRK ist ein rechtsverbindliches Menschenrechtsdokument, zu dessen Umsetzung sich die Signatarstaaten unter Einbeziehung all ihrer politischen Ebenen verpflichtet haben. Es zeigt sich, dass je konkreter diese Umsetzung dieses angegangen wird, umso mehr das örtliche Gemeinwesen in den Vordergrund rückt. Dies hat seine Ursache in dem von UN-BRK vertretenen Verständnis von Behinderung. In der Präambel zur UN-BRK wird ‚Behinderung‘ nicht als Eigenschaft einer Person eingeführt, sondern

als Einschränkung ihrer Teilhabemöglichkeiten. Diese Einschränkungen ergeben sich aus einer Wechselwirkung zwischen funktionalen Beeinträchtigungen einer Person und fehlenden Kompensationsmöglichkeiten, bzw. Barrieren in ihrer Umgebung. Der Blick auf die Behinderung erweitert sich dadurch zu einem Blick auf die gesellschaftlichen Bedingungen und auf die Bedingungen des Sozialraums, in dem eine Person lebt und sich entwickelt. Je weniger Barrieren Menschen mit Beeinträchtigungen im Alltag und im Lebenslauf vorfinden, wenn sie wie andere ihr Leben gestalten wollen, umso weniger wirken sich die individuellen Beeinträchtigungen behindernd aus. Diese Zusammenhänge sollen im Folgenden für Überlegungen für eine inklusionsorientierte Weiterentwicklung der Erwachsenenbildungen weiter ausgeführt werden.

2. UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und gleichberechtigte Inanspruchnahme von Angeboten der Erwachsenenbildung als Einrichtungen für die Allgemeinheit

Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention wurde 2009 ein menschenrechtsbasiertes Verständnis von Behinderung in das deutsche Rechtssystem übernommen, das Menschen mit Behinderungen einen Anspruch auf gleichberechtigte Teilhabe zuerkennt. Artikel 9 der UN-Behindertenrechtskonvention greift diesen Zusammenhang unter der Überschrift ‚Zugänglichkeit‘ explizit auf und verpflichtet alle staatlichen Ebenen dazu, Teilhabebarrrieren abzubauen:

„Um Menschen mit Behinderungen eine unabhängige Lebensführung und die volle Teilhabe in allen Lebensbereichen zu ermöglichen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen mit dem Ziel, für Menschen mit Behinderungen den gleichberechtigten Zugang zur physischen Umwelt, zu Transportmitteln, Information und Kommunikation, einschließlich Informations- und Kommunikationstechnologien und -systemen, sowie zu anderen Einrichtungen und Diensten, die der Öffentlichkeit in städtischen und ländlichen Gebieten offenstehen oder für sie bereitgestellt werden, zu gewährleisten“ (Art. 9, Abs. 1 UN BRK).

Aus einem solchen Behinderungsverständnis leiten sich Aufgaben ab, die die gleichberechtigte Inanspruchnahme von Einrichtungen für die Allgemeinheit im gesellschaftlichen und kulturellen Alltag insgesamt betreffen (vgl. Degener/Diehl 2015). Mit Einrichtungen für die Allgemeinheit sind Betreuungs- und Bildungseinrichtungen sowie Verwaltungsstellen, soziale und andere Dienstleistungseinrichtungen, Kultur- und Freizeitangebote in einer Kommune gemeint. Diese soziale Infrastruktur bildet den Kern eines örtlichen Gemeinwesens. Für den Bildungsbereich ist im vorliegenden Zusammenhang der Artikel 24 relevant, der sich auf die Verpflichtung der Staaten bezieht, das Bildungssystem insgesamt inklusiv zu organisieren. Für den Bereich der Erwachsenenbildung ist Art. 24, Abs. 5 besonders bedeutsam, wo es heißt:

„Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.“

Wie andere Einrichtungen und Dienste für die Allgemeinheit sollen auch die Organisationen der Erwachsenenbildung inklusionsorientiert arbeiten und Menschen mit Behinderungen vor Ort die gleichberechtigte Teilhabe an ihren Angeboten ermöglichen.

Betrachtet man die Struktur der Einrichtungen für die Allgemeinheit in einer Kommune genauer, dann lassen sich Einrichtungen unterscheiden, die dem öffentlichen Sektor zugehören und Einrichtungen, die in privater Rechtsträgerschaft stehen. Dies gilt auch für den Bereich der Erwachsenenbildung, der eine breite Fächerung an öffentlichen, kommerziellen und freigemeinnützigen Trägerorganisationen aufweist. Wie die jüngste Statistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) belegt, nehmen in diesem Bereich die ca. 900 Volkshochschulen (VHS) in Deutschland jedoch noch immer eine zentrale Stellung ein (Huntemann/Reichert 2017, S. 11). Die Volkshochschulen befinden sich zu über 60 % in kommunaler Trägerschaft, etwa 30 % werden von gemeinnützigen örtlichen Vereinen getragen, die anderen Trägerschaften verteilen sich u. a. auf kirchliche und private Organisationsformen (Huntemann/Reichert 2017, S. 2). Die Arbeit der Volkshochschulen wird meist über Landesgesetze geregelt, die kommunal ausgestaltet werden.

Dabei sind die öffentlichen Stellen gehalten, sicherzustellen, dass diese Angebote auch Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung zugänglich sind. Die UN-BRK beschreibt dabei den Tatbestand der „Diskriminierung aufgrund von Behinderung“ als...

„...jede Unterscheidung, Ausschließung oder Beschränkung aufgrund von Behinderung, die zum Ziel oder zur Folge hat, dass das auf die Gleichberechtigung mit anderen gegründete Anerkennen, Genießen oder Ausüben aller Menschenrechte und Grundfreiheiten im politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen, bürgerlichen oder jedem anderen Bereich beeinträchtigt oder vereitelt wird. Sie umfasst alle Formen der Diskriminierung, einschließlich der Versagung angemessener Vorkehrungen“ (Art 1, UN-BRK, Begriffsbestimmungen).

Das verfassungsmäßige Diskriminierungsverbot gilt zwar generell und ist durch das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz recht weit gefasst (vgl. § 2 AGG). Auch die UN-Behindertenrechtskonvention bezieht den privaten Sektor wie selbstverständlich z. B. in die Regelungen zur Herstellung von Zugänglichkeit mit ein (vgl. Art. 9 UN-BRK). Es ist aber unklar, in wieweit auch eine Verpflichtung privater Anbieter von Erwachsenenbildung, eine gleichberechtigte Teilnahme von Menschen mit Behinderungen an den jeweiligen Angeboten zu ermöglichen, rechtlich eingefordert werden kann. Dies macht sich u. a. auch an der Frage fest, wer für die Kosten aufkommt, die bei Anpassungsmaßnahmen entstehen.

Für Volkshochschulen in öffentlicher Trägerschaft gilt das Nichtdiskriminierungsgebot uneingeschränkt. In einem Empfehlungspapier hat der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) Vorschläge zusammengetragen, wie die Zugänglichkeit von Volkshochschulen verbessert werden kann und dabei direkten Bezug auf die UN-BRK genommen. In dem Papier heißt es:

„Barrierefreiheit lässt sich nicht auf die Gestaltung der baulichen Umwelt reduzieren. Barrieren müssen in den Volkshochschulen in mehreren Bereichen abgebaut werden: 1.

Veranstaltungsorte/Räumlichkeiten und Ausstattung; 2. Kursprogramm/-konzepte und Öffentlichkeitsarbeit; 3. Internetauftritt; 4. Sensibilisierung und Qualifizierung des Personals (Hauptamtliche VHS-Mitarbeiter/innen und Kursleiter/innen). Dabei ist verschiedenen spezifischen Bedarfen Rechnung zu tragen – körperlichen Einschränkungen und Behinderungen der Sinne (Schwerhörigkeit, Gehörlosigkeit, Sehbehinderung), Sprachbehinderung, psychischer (seelischer) Behinderung, geistiger und intellektueller Behinderung.“ (Deutscher Volkshochschul-Verband 2015)

Ditschek und Meysel (2012, S. 31) wiesen darauf hin, dass eine umfassende inklusive Ausrichtung der Volkshochschulen zum einen durch umfangreiche Organisationsentwicklungsprozesse begünstigt wird. Zum anderen betonen sie: „Eine breite Umsetzung des Inklusionsansatzes wird nur zu leisten sein, wenn sich die Grundförderung der Erwachsenenbildung erheblich verbessert“ (Ditschek/Meysel 2012, S. 35). Es ist anzunehmen, dass sich private Anbieter der Erwachsenenbildung sich dieser Aussage anschließen würden.

Die Bundesregierung stellt in ihrem Teilhabebericht von 2016 hinsichtlich der räumlichen Barrierefreiheit von Angeboten kritisch fest, dass Untersuchungen zu Folge bislang 35% der Weiterbildungsanbieter eine vollständige Barrierefreiheit sowohl von Veranstaltungsräumen als auch von Sanitätsräumen umgesetzt haben. Insgesamt wird davon ausgegangen, dass Menschen mit Beeinträchtigungen in Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung unterrepräsentiert sind (BMFAS 2016, S. 141). Gleiches gilt für die Teilnahme von erwerbstätigen Menschen mit Behinderungen an Angeboten beruflicher Weiterbildung, die offensichtlich nur halb so oft wie nichtbehinderte Menschen berufliche Weiterbildungsangebote nutzen (ebd.). Wenn Menschen mit Behinderungen VHS-Kurse besuchen, dann sind das fast immer Kurse, die offen ausgeschrieben sind. Die VHS-Statistik zeigt für 2016, dass nur 1,7 % aller Kurse für besondere Adressatengruppen speziell für Menschen mit Behinderungen konzipiert sind (Huntemann/Reichert 2017, S. 23). In der VHS-Statistik wird das Merkmal Behinderung bei den Teilnehmer/innen nicht gesondert erfasst.

3. Erwachsenenbildungsangebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten als heilpädagogisches Parallelsystem

Menschen mit Lernschwierigkeiten gehören zu den Personengruppen mit erhöhtem Diskriminierungsrisiko, die mehr als andere auch im Erwachsenenalter Zugang zu qualifizierten Bildungsangeboten benötigen, um zu gleichberechtigter Teilhabe und einem gelingenden, möglichst selbstbestimmten Alltag zu kommen. Die Interessen und Notwendigkeiten für lebenslanges Lernen von Menschen mit Lernschwierigkeiten sind reichlich dokumentiert (Lindmeier 2003; Theunissen 2003; Burtscher u. a. 2013). Sie umfassen – wie auch bei anderen Teilnahmegruppen üblich – Selbstbildungsinteressen, arbeitsbezogene Weiterbildungsnotwendigkeiten oder Interessen an lernorientierter Freizeitgestaltung auch in der Phase des Ruhestandes. Hinzu können allerdings noch Lern- und Bildungsbedürfnisse treten, die sich aus individuellen Beeinträchtigungen oder sozialen Benachteiligungssituationen ergeben: angepasste Angebote zur digitalen Teilhabe, persönliche Zukunftsplanung, Wohntrainings, Kom-

munikationstraining, sexualpädagogische Angebote, Erlangen oder Aufrechterhaltung von Kulturtechniken oder Peer-Beratungsgruppen für Empowermentprozesse (vgl. Schlummer 2012).

Bundesweit haben sich in den vergangenen Jahrzehnten Angebote der Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten herausgebildet, die auf heilpädagogischen Annahmen beruhen (Bücheler 2006, S. 214 ff.). Diese haben sich von Region zu Region unterschiedlich institutionalisiert. Nahezu überall finden Angebote der Erwachsenenbildung als Teil der begleitenden Maßnahmen in den Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) statt, die derzeit bundesweit immerhin von knapp 310.000 Personen³ genutzt werden. Ergänzend ist Erwachsenenbildung vielerorts auch Teil des Angebots von Freizeiteinrichtungen oder Offene Hilfen als Teil des Systems der örtlichen Behindertenhilfe von Bedeutung. Zudem bieten Trägerorganisationen der Behindertenhilfe auf Landes- und Bundesebene im Rahmen ihrer Fort- und Weiterbildungsaktivitäten oft auch Kurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten an. Wie oben dargestellt, finden sich vereinzelt Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten in den Programmen örtlicher Volkshochschulen entweder als speziell für den Personenkreis oder auch als inklusiv konzipierte Angebote. Eine systematische Bestandsaufnahme liegt nicht vor, gemeinsam ist in den Angeboten doch ganz überwiegend die heilpädagogische Tradition der separierten Angebote im Kontext der Behindertenhilfe zu erkennen (Ackermann 2012, S. 27).

Seit geraumer Zeit schon befasst sich der einschlägige Fachdiskurs mit der Frage, wie bisher heilpädagogisch begründete Erwachsenenbildungsangebote inklusiv gestaltet, d. h. für Menschen mit Lernschwierigkeiten sinnvoll konzipiert und zugänglich gemacht werden können. Zusätzliche Impulse hat die Diskussion durch die Vorgaben zur Inklusiven Bildung der UN-Behindertenrechtskonvention, die Erwachsenenbildung ausdrücklich miteinschließen (Ackermann 2012). Als dringenden Veränderungsschritt, um das dominierende Separationsmodell hin zu einer inkludierenden Erwachsenenbildung zu verändern, fordern Heilpädagogen wie Karl-Ernst Ackermann die Herausbildung einer inkludierenden Professionalität, die sonderpädagogische Kompetenz mit Prinzipien und Leitlinien der allgemeinen Erwachsenenbildung verbindet. Zudem sieht er auf der strukturellen Ebene die Notwendigkeit, durch „Vernetzungen sowie Kooperationen zwischen allgemeiner Erwachsenenbildung und der Erwachsenenbildung im System Behindertenhilfe weiterzuentwickeln“ (Ackermann 2012 S. 28). Eine beispielhafte Realisierung wird für Bamberg beschrieben, wo sich eine intensive Kooperation zwischen der örtlichen Lebensvereinigung und der Volkshochschule entwickelt hat (vgl. Hemm 2018).

Zwar liegen keine empirischen Daten zur Entwicklung der „Erwachsenenbildung im System der Behindertenhilfe“ vor, doch ist davon auszugehen, dass es im Sinne des „additiven Veränderungsmusters“ (Schädler 2018) mehr inklusive Erwachsenenbildung gibt, aber auch deutlich mehr verfestigte Bildungsangebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten als Sonderveranstaltungen in WfbMs und anderen Einrichtungen der Behindertenhilfe. In Anbetracht bekannter Veränderungsresistenzen im System der Behindertenhilfe stellt sich die Frage, wie eine systematische Veränderung

hin zu einer inklusiven Ausrichtung der Erwachsenenbildungsangebote auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten erfolgen kann.

Hier wird dafür plädiert, zu diesem Zweck kommunalplanerische Ansätze für ein inklusives Gemeinwesen nutzbar zu machen (Rohrmann/Schädler 2014). Voraussetzung dafür ist, dass Bildungspolitik mit dem Ziel der Entwicklung eines modernen Bildungsangebots als kommunalpolitische Aufgabe und Teil der kommunalen Daseinsvorsorge von den Verantwortlichen erkannt und angenommen wird. Dies ist keineswegs selbstverständlich, Schritte dahin aber wurden im Rahmen der Diskussion um kommunale Bildungslandschaften durchaus gemacht.

4. Der Ansatz kommunaler Bildungslandschaften und organisationale Sichtbarkeit der Erwachsenenbildung

Vor dem Hintergrund einer kritischen Analyse schulischer Bildungsergebnisse hat der Deutsche Städtetag bereits 2007 in seiner Aachener Erklärung das Konzept der „Kommunalen Bildungslandschaft“ vorgestellt und Kommunen dazu aufgerufen, das kommunale Bildungsgeschehen selbst aktiv mit zu gestalten (Deutscher Städtetag 2007). Explizit wurde ein erweitertes Verständnis von Bildungsangeboten eingefordert, das die Engführung auf schulische Bildung überwindet und sämtliche vor- und nachschulischen Bildungsakteure einer kommunalen Gebietskörperschaft in den Blick nimmt. Eine solche Sichtweise soll es ermöglichen, die Entwicklung eines hochwertigen örtlichen Bildungsangebots als politische Aufgabe im Rahmen der kommunalen Daseinsvorsorge zu begreifen, die mit planerischen Mitteln angegangen werden kann. Dies ist auch im Kontext einer Entwicklung zu sehen, in der Kommunen in immer mehr Bereichen Handlungs- und Planungsverantwortung übernehmen, ohne dafür eine unmittelbare Zuständigkeit zu haben, wie z. B. Gesundheitsversorgung, Energieversorgung, Wirtschaftliche Entwicklung etc. (Schädler 2010). Auf Seiten der kommunalen Verwaltungen verbindet sich damit die Herausforderung, allgemeine kommunale Entwicklungsplanung mit Fachplanungen zu verknüpfen. Dies geschieht in der Regel über die Entwicklung übergreifender Leitideen (z. B. Stadt xy auf dem Weg zu einem inklusiven Gemeinwesen) und über die Koordination von Bereichs- und Fachplanungen (Rohrmann/Schädler 2014, S. 27 ff.; MAIS 2011).

Der Ansatz der lokalen, regionalen oder kommunalen Bildungslandschaft ist in den vergangenen Jahren auf breite Resonanz gestoßen und wurde durch zahlreiche Forschungsvorhaben und Modellprojekte bundesweit erprobt und ausdifferenziert (Schalkhaußer/Thomas 2011). Dabei konnten Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie Bildungsakteure unterschiedlicher organisationaler Prägung kooperative Netzwerkbeziehungen eingehen und wie solche Netzwerke zielgerichtet koordiniert werden können (Huber 2015). Im Zuge dieser Entwicklungen wurden auch die Strukturelemente deutlich, die für eine koordinierte kommunale Bildungspolitik erforderlich sind. Kommunale Bildungspolitik braucht eigene bildungspolitische Ziele und Akteure, die neben legitimen Partikularinteressen die Bildungsziele des örtlichen Gemeinwesens insgesamt im Blick haben. Zudem erforderlich sind örtliche Kooperationsgremien, geschäftsführende „Bildungsbüros“ sowie eine kommunale Bildungs-

planung, die auf einer systematischen Bildungsberichterstattung beruht (vgl. Baethge-Kinsky 2012).

In diesem Sinne wurde der Ansatz der Bildungslandschaften in einigen Bundesländern aktiv aufgegriffen. So wurden in Nordrhein-Westfalen (NRW) durch ein entsprechendes Förderprogramm ab 2008 mittlerweile in nahezu allen Kreisen und kreisfreien sogenannte ‚regionale Bildungsnetzwerke‘ initiiert und regionale Bildungsbüros geschaffen. Die Bildungsbüros wurden bei den Kreisverwaltungen angesiedelt und mit regionalen Bildungskordinatoren ausgestattet, die für die bildungspolitische Vernetzungs- und Entwicklungsarbeit zuständig sind. In einer gemeinsamen Erklärung des Schul- und Bildungsministeriums sowie der kommunalen Spitzenverbände in NRW zum zehnjährigen Bestehen der Regionalen Bildungsnetzwerke wurde kürzlich eine sehr positive Bilanz gezogen. In der Erklärung heißt es:

„Regionale Bildungsnetzwerke haben mit dazu beigetragen, datenbasierte Steuerung im Bildungsbereich in den Kommunen zu etablieren. Durch sie hat die neue Aufgabe Bildungsmanagement in den Kommunen Einzug gehalten. Mit dieser Stärkung der Verbindung von innerer und äußerer Schulentwicklung hin zu einer gemeinsamen Verantwortung für „Bildung in der Region“ haben die Kommunen eine neue Rolle angenommen und erbringen neue Formen der Dienstleistungen im Bildungsbereich. Umgekehrt lassen sich Bildungseinrichtungen des Landes auf regionale Kooperationen ein und öffnen sich ihrem lokalen Umfeld. In regionalen Schulaufsichtskonferenzen werden schulformübergreifende Entwicklungen mit allen Beteiligten erörtert.“⁴

In der genannten Erklärung erkennen sowohl das Ministerium für Schule und Bildung wie auch die kommunalen Spitzenverbände dabei auch den Bereich der Weiterbildung als einen wichtigen Bildungsträger an. Eine Betrachtung der Regionalbeschreibungen der nordrheinwestfälischen Bildungsnetzwerke aber bestätigt für alle fünf Regierungsbezirke das Bild, dass im Diskurs um örtliche Planung und Vernetzung im Bildungsbereich die Erwachsenenbildung bisher keine hinreichende Einbeziehung findet⁵. In den vorliegenden Systematiken wird immer noch das lokale Schulsystem als primärer Bestandteil einer kommunalen Bildungslandschaft betrachtet (Huber 2015). Dies ist bedauerlich, weil die Potentiale vernetzter Bildungsangebote dadurch unzureichend aktiviert werden – zu Lasten von bildungsbenachteiligten Personengruppen wie etwa Menschen mit Lernschwierigkeiten. Es drängt sich insgesamt der Eindruck auf, dass in den Diskussionen zu kommunalen Bildungslandschaften eher traditionellen Mustern gefolgt, d. h. Bildung und Qualifizierung vor allem als Lebensaufgaben des Kindes- und Jugendalters gesehen wird.

Für eine kommunalplanerische Strategie zur inklusionsorientierten Weiterentwicklung örtlicher Angebote der Erwachsenenbildung bedeutet dies zunächst, dass der Bereich insgesamt verstärkt sichtbar werden sollte, in dem er sich als eigenes ‚Feld‘ organisiert. Je höher die organisationale Sichtbarkeit des Feldes der Erwachsenenbildung ist, umso wirksamer kann es gelingen, im inklusiven Sinne bewusstseinsbildend zu wirken, aber auch gegebenenfalls erforderliche Ressourcen für Unterstützungsmaßnahmen zu erschließen. Hilfreich dafür ist es, wenn die örtlichen Akteure ein gemeinsames Feldbewusstsein entwickeln.

5. Feldbewusstsein und Feldentwicklung in der örtlichen Erwachsenenbildung

In den meisten kommunalen Gebietskörperschaften bestehen vielfältige Formen der Erwachsenenbildung. Oft aber arbeiten die Einrichtungen und Angebote der Erwachsenenbildung, wie Volkshochschulen, Familienbildungsstätten, öffentliche und private Weiterbildungseinrichtungen, Erwachsenenbildungsangebote der Behindertenhilfe und Pflege eher inselhaft für sich und ohne ausgeprägtes Bewusstsein, einem gemeinsamen „organisationalen Feld“ (DiMaggio/Powell 1991, S. 64; Schädler 2003, S. 27 ff.) anzugehören. Es gibt i. d. R. noch wenig übergreifendes Bewusstsein hinsichtlich des gemeinsamen Zwecks, der dazu gehörenden Mitglieder, keine gemeinsame Gremienstruktur, kaum Kooperation, keinen geregelten Informationsaustausch oder gar eine koordinierte Planung von Angeboten, die auf Bedarfslagen der örtlichen Bevölkerung ausgerichtet wäre. Es dominiert offensichtlich das Verständnis, singular zu handeln. Wenn Kooperationen bestehen, dann meist bilateral, wie im Falle der Angebote der Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen zwischen Volkshochschulen zu den Einrichtungen und Diensten der Behindertenhilfe (Hemm 2018).

Eine verlässliche Kooperation und Koordination der Angebote der Erwachsenenbildung in einer Kommune bietet insbesondere Chancen für Einrichtungen und Angebote der Erwachsenenbildung, die auf spezifische Zielgruppen hin orientiert sind und dazu neigen, sich stark sektoralisiert zu verhalten. Dies gilt z. B. für Träger von Bildungsangeboten der Altenhilfen genauso wie für erwachsene Menschen mit Lernschwierigkeiten. Gerade für letztere ist offensichtlich die Vorstellung, Bestandteil einer kommunalen Bildungslandschaft zu sein, vielfach noch eher fremd. Die konzeptionellen Orientierungen und die Loyalitäten der Akteure dieses Bereiches sind mehr an der Kategorie Behinderung und dem System der örtlichen Behindertenhilfe ausgerichtet als an der Kategorie Bildung und dem örtlichen Bildungssystem.

Im Folgenden soll eine Vorgehensweise skizziert werden, wie spezifische Erwachsenenbildungsangebote für die genannte Personengruppe in eine inklusive Feldentwicklung insgesamt eingeordnet werden können. Zudem werden Vorschläge gemacht, wie sich durch kommunalplanerisches Vorgehen ein konstituierendes Feld der Erwachsenenbildung wirksamer in die inklusionsorientierte Entwicklung örtlicher Bildungslandschaften einbringen könnte.

Im Rahmen planerischer Aktivitäten wäre es die Aufgabe, die Akteure der Erwachsenenbildung in einer Kommune, übergreifend zu organisieren und so gleichsam ein örtliches Feld der Erwachsenenbildung zu entwickeln. Ziel wäre die Etablierung einer übergreifenden Kooperationsstruktur, wie sie auch in anderen Feldern des Bildungsbereichs besteht (Kindertagesstätten, Grundschulen etc.), die sozusagen als Ganzes strategie- und handlungsfähig ist. Dies könnte z. B. in Form einer ‚Arbeitsgemeinschaft Erwachsenenbildung‘ geschehen, an der möglichst alle öffentlichen, freigemeinnützigen und private Anbieter der Erwachsenenbildung in einer kommunalen Gebietskörperschaft vertreten sind und selbstverständlich auch die Träger der Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten.

6. Inklusive Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen als Gegenstand kommunaler Planung

Um eine inklusive Ausrichtung der Erwachsenenbildung vor Ort systematisch voranzubringen, wird vorgeschlagen, im kommunalpolitischen Raum für eine entsprechende öffentliche Planungsinitiative werben. Im Kontext von Forschungen zur Implementation der UN-Behindertenrechtskonvention wurde ein sogenannter „Planungszirkel für ein inklusives Gemeinwesen“ entwickelt (Rohrmann/Schädler 2014, S. 47 ff.), der auch für das Feld der Erwachsenenbildung eine systematische Handlungsorientierung bieten kann.



Angelehnt an Rohrmann/Schädler 2014, S. 47

Dazu bedarf es i. d. R. Aktivitäten des „Agenda Settings“, wie beispielsweise öffentliche Mobilisierung und Öffentlichkeitsarbeit, um politische Unterstützung zu organisieren. Ziel ist es, relevante Akteure vor Ort, d. h. u. a. politische Entscheidungsträger und Entscheidungsträger in Organisationen der Erwachsenenbildung davon zu überzeugen, einem Planungsprojekt zuzustimmen, dafür Ressourcen bereitzustellen und einen Planungsprozess in Federführung der Kommune (Kreis oder Stadt) zu beginnen. Dies ist nicht immer einfach, denn es gibt viele andere wichtige Themen im öffentlichen Raum, die ebenfalls um Aufmerksamkeit kämpfen. Der Impuls zu einem solchen Vorhaben kann von ganz unterschiedlichen Seiten kommen. So können z. B.

einzelne Akteure der Zivilgesellschaft, aus verschiedenen Bildungseinrichtungen, aus der Verwaltung oder lokale Vertreterinnen und Vertreter politischer Parteien, usw. sich dafür einsetzen, dass ein Planungsprojekt für eine inklusive Erwachsenenbildung auf die kommunale Agenda gesetzt wird. Die Erfahrung zeigt, dass das „Agenda Setting“ für ein Planungsprojekt einfacher ist, wenn es den Initiatoren gelingt, eine lokale Koalition aus verschiedenen Akteuren zu bilden. Sicherlich wird dies aber ohne eine aktive Beteiligung der örtlichen Volkshochschulen nicht möglich sein. Bekannt ist, dass effektive Veränderungscoalitionen aus Personen bestehen, die über politische Macht, Fachkompetenz und Kommunikationsfähigkeiten verfügen (Kristof 2013).

Im Anschluss an ein erfolgreiches „Agenda Setting“ wäre die Idee eines Planungsprojektes ‚Inklusive Erwachsenenbildung‘ in einem ersten Konzeptpapier zu konkretisieren, das dem kommunalen Parlament formell zur Beschlussfassung vorgelegt werden kann. Dieses Papier wird sinnvollerweise von einem Angehörigen der Kommunalverwaltung erstellt werden und sollte alle Informationen enthalten, die für einen *politischen Beschluss* notwendig sind, d. h. konzeptionelle Ideen, Beschreibung von Verfahren, Strukturen, Zeitrahmen und zu erwartende Kosten des Planungsprozesses. Wenn die formale Entscheidung zur Durchführung des Planungsprojektes gesteuert über die Verwaltung das Parlament passiert hat, können *Planungsstrukturen*, wie z. B. eine kommunale „Planungseinheit“, Regeln und Zeitvorgaben für das Vorhaben sowie eine Steuerungsgruppe geschaffen werden. Mit dieser Aufgabe könnte – soweit vorhanden – das Regionale Bildungsbüro beauftragt werden.

Im Auftrag des kommunalen Parlaments kann der Planungsprozess mit einer offiziellen Auftaktveranstaltung gestartet werden, bei der die Ziele und die Methodik der Öffentlichkeit vorgestellt werden. Die praktische Planungsarbeit beginnt mit der *Erhebung von Daten und Informationen* über die aktuelle Situation. Es kann eventuell sinnvoll erscheinen, an diesem Punkt externe Expertinnen und Experten hinzuzuziehen. In einem planerischen Ansatz würde es möglich, gemeinsam die Stärken und Schwächen des örtlichen Angebots einzuschätzen, ungedeckte Fort- und Weiterbildungsbedarfe zu identifizieren und Informationen über Zugangsbarrieren insbesondere für bildungsbenachteiligte Personengruppen zu erheben und zu bearbeiten. Systematisch könnten in diesem Rahmen, nicht nur Informationen über bauliche Barrieren, sondern auch zu Herausforderungen in Bezug auf Methodik und Didaktik für verschiedene Zielgruppen erhoben werden, die ggfs. bestimmte Personengruppen am Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen hindern.

Im nächsten Schritt des Planungszirkels werden die Ergebnisse der Datenerhebung von Expertinnen und Experten in Form von *Kurzberichten* ausgewertet und für *Diskussionen* in einem oder mehreren *Planungsforen* aufbereitet, zu dem alle Akteure des Feldes der Erwachsenenbildung eingeladen werden sollen. Als Ergebnis werden *Empfehlungen für Entwicklungsmaßnahmen* erarbeitet und in einem Entwurf eines schriftlichen Aktionsplans zusammengefasst. Dieser Aktionsplan wäre dann im Anschluss den kommunalpolitischen Gremien zur Beratung vorzulegen. Die eventuell sich daran anschließende *Verabschiedung des Aktionsplans für eine inklusionsorientierte Erwachsenenbildung durch das kommunale Parlament* in einem offiziellen Beschluss bedeutet nicht das Ende des Prozesses. Die Herausforderung besteht nun darin, die

erarbeiteten Maßnahmen des *Plans in der lokalen Praxis anzuwenden bzw. umzusetzen*. Ein entsprechendes *Monitoring* könnte eine der Aufgaben der o.g. Arbeitsgemeinschaft Erwachsenenbildung sein, die sich auch im Zuge des Planungsprojekts hat möglicherweise entwickeln können.

Es böte sich an, die Ergebnisse dann im Rahmen eines Gründungstreffens für ein kommunales Netzwerk der Erwachsenenbildung mit den Akteuren zu erörtern. Auf diesem Wege könnte versucht werden, den Einstieg in eine institutionalisierte Form der örtlichen Zusammenarbeit zu erreichen. Eine solche trägerübergreifende Organisation der Erwachsenenbildung in einer Region würde für alle Beteiligten, auch für bisher eher isoliert arbeitende Anbieter von Angeboten für Menschen mit Lernschwierigkeiten, zahlreiche neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen.

7. Abschließende Bemerkungen

In bemerkenswerter Deutlichkeit sprach sich die Bundesregierung 2013 für eine „teilhabegerechten Bildungsinfrastruktur“ aus und betonte „angesichts der Entwicklung der Ganztagsbildung und der Chancen von lebenslangen Lernens, das auf die Erhöhung von Optionen der Lebensführung und -bewältigung setzt und das den sichtbaren ausgliedernden Wirkungen der Organisation des gesellschaftlichen Lebens entgegenwirken muss“ (BMFAS 2013, S. 126). Ganz im Sinne der kommunalen Bildungslandschaftsidee wurde angemahnt, dass „die herkömmlichen Grenzen zwischen Leistungsträgern wie Schule, Eingliederungshilfe, Kinder- und Jugendhilfe (...) dafür ebenso überwunden werden wie zu enge Zielgruppenorientierungen“ (ebd.). Als Mittel dafür wurden kommunale bzw. regionale Inklusionspläne für Bildung genannt, in denen die notwendigen Vernetzungsaufgaben und Querschnittorientierungen konkret nach Zielsetzung, Verankerung, Aufbau, Leistungsaufträgen und Kooperationsform und -auftrag beschrieben sind (ebd.).

Daran anknüpfend wird hier vorgeschlagen, die Schaffung und Festigung eines örtlichen Netzwerks der Erwachsenenbildung zu verbinden mit dessen wirksamer Repräsentation in den Strukturen der kommunalen Bildungspolitik. Mit der hier vorgeschlagenen Idee, inklusive Erwachsenenbildung zum Gegenstand eines kommunalen Planungsvorhabens zu machen, verbindet sich das Ziel, die Erwachsenenbildung insgesamt im kommunalen Raum sichtbarer zu machen. Dadurch können möglicherweise mit größerem politischen Rückhalt inklusionsorientierte Innovationen für die Erwachsenenbildung von Menschen mit Behinderungen angestoßen und erkämpft werden.

Als Beispielthema für eine gemeinsame Kampagne örtlicher Akteure der Erwachsenenbildung soll hier abschließend die Idee regionaler ‚Bildungsgutscheine‘ angeführt werden. Ziel ist es durch solche Gutscheine, gezielt bildungsbenachteiligte Erwachsene zu ermutigen, an für sie sinnvollen Angeboten der Erwachsenenbildung teilzunehmen. Der Bildungsgutschein ist als Instrument für Arbeitslose, für Geringqualifizierte oder andere Risikogruppen des Arbeitsmarktes bereits seit 2003 in der beruflichen Weiterbildung deutschlandweit eingeführt (§ 81 Abs. 4 SGB III). Denkbar wäre es, diesen Ansatz zu einem kommunalen bildungspolitischen Instrument

gegen Bildungsbenachteiligung und zur Förderung inklusiver Bildungsangebote weiterzuentwickeln. Eventuell finanziert aus umgeschichteten, bisher für das Separationsmodell verausgabten Mitteln der Eingliederungshilfe oder anderen kommunalen Mitteln könnten so auch Bildungsgutscheine für Menschen mit Behinderungen geschaffen werden, die in inklusiven Angeboten der örtlichen Erwachsenenbildung einlösbar wären.

Anmerkungen

- 1 Vereinte Nationen: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 16. Dezember 2006, Bundesgesetzblatt (BGI.) 2008II, S. 1419).
- 2 Mit dem Begriff ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ soll die gebräuchliche, aber diskriminierende Bezeichnung ‚geistig behindert‘ als Zuschreibung allumfassender Dummheit vermieden werden. Leider stößt dies immer dann an Grenzen, wenn sozialrechtliche Bestimmungen relevant werden.
- 3 DVR-Infothek: www.reha-recht.de/infothek/beitrag/artikel/bagues-legt-zahlen-zu-leistungen-der-eingliederungshilfe-vor/, Abruf am 15.12.2018.
- 4 „Beste Bildung für Nordrhein-Westfalen gemeinsam gestalten – in gemeinsamer Verantwortung gute Bildungschancen vor Ort ermöglichen: 10 Jahre Regionale Bildungsnetzwerke“. Gemeinsame Erklärung des Ministeriums für Schule und Bildung und der kommunalen Spitzenverbände in Nordrhein-Westfalen vom 03.12.2018, online verfügbar unter: www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/Regionale-Bildungsnetzwerke/Startseite/, Abruf am 15.12.2018.
- 5 Eine Ausnahme bildet die Städteregion Aachen. Der Überblick findet sich im Bildungsportal NRW: www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/Regionale-Bildungsnetzwerke/Startseite/#rahmen, Abruf am 15.12.2018.

Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst (2012) Erwachsenenbildung für Menschen mit geistigen Behinderungen – Zwischen den Stühlen. In: DIE-Zeitschrift II, S. 26-29.
- Baethge, Volker; Döbert, Klaus (2012): Lernen ganzheitlich erfassen. Wie lebenslanges und lebensweites Lernen in einem kommunalen Report ganzheitlich dargestellt werden kann, Gütersloh.
- Bücheler, Heike (2006): Der lange Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung – Entwicklung, aktuelle Situation und Visionen. In: Platte Andrea; Seitz, Simone; Terfloth, Karin (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Beilbrunn, Klinkhardt. S. 214–221.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2015): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. AES Trendbericht 2014, Berlin.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2013): Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Bonn. Online verfügbar unter www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2013/07/2013-07-31-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=1, zuletzt geprüft am 28.06.2015.
- Burtscher, Reinhard; Ditschek, Eduard Jan; Ackermann, Karl-Ernst; Kil, Monika; Kronauer, Martin (Hrsg.) (2013): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann.
- Deutscher Bildungsserver: Bildungsberichte in Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter www.bildungsserver.de/Bildungsberichte-fuer-Nordrhein-Westfalen-7375.html, zuletzt geprüft am 28.06.2018.

- Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung „Bildung in der Stadt – Kommunale Bildungsverantwortung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels“, Online verfügbar unter www.staedtetag.de/fachinformationen/bildung/058050/index.html, zuletzt geprüft am 28.06.2018.
- Deutscher Volkshochschul-Verband (2015): Empfehlungen des DVV zur Verbesserung der Zugänglichkeit von VHS (Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention), Bonn.
- DiMaggio, Paul. J.; Powell, Walter W. (1991): The Iron Cage Revisited Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: Powell, Walter W.; DiMaggio, Paul J. (Hrsg.) (1991): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago, London, S. 63–82.
- Ditschek, Eduard Jan; Meisel, Klaus (2012): Auf dem Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung. Inklusion als Herausforderung für die Organisation. In: *DIE Magazin*, II, S. 30–36.
- Grotlüschen, Anke; Rickmann, Wibke (Hrsg.) (2012): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland – Ergebnisse der ersten leo.Level-One Studie*, Münster.
- Hemm, Michael (Hrsg.) (2018): *So gelingt inklusive Erwachsenenbildung. Der Bamberger Weg zu einer inklusiven Volkshochschule – ein Praxisleitfaden*, Lebenshilfe-Verlag, Marburg.
- Huntemann, Hella; Reichert, Elisabeth (2017): *DIE Survey. Daten und Berichte zur Weiterbildung Volkshochschul-Statistik*, 55. Folge, Arbeitsjahr 2016, Bielefeld: Bertelsmann.
- Kristof, Kora (2010): *Models of Change. Einführung und Verbreitung sozialer Innovationen und gesellschaftlicher Veränderungen in transdisziplinärer Perspektive*. Zürich.
- Lenkungsreis im Bildungsnetzwerk der Städte Region Aachen (2013): *Weiterbildungsbericht der StädteRegion Aachen*, Online verfügbar unter www.weiterbildungsbericht2013_web_V2.pdf, zuletzt geprüft am 28.06.2018.
- Lindmeier, Christian (2003): *Integrative Erwachsenenbildung*. In: Theunissen, Georg (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten*. Bad Heilbrunn, S. 189–204.
- Rohrmann, Albrecht; Schädler, Johannes u. a. (2014): *Inklusive Gemeinwesen Planen. Eine Arbeitshilfe*. Hg. v. Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAIS). Düsseldorf. Online verfügbar unter broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/herunterladen/der/datei/inklusive-gemeinwesen-planen-final-pdf/von/inklusive-gemeinwesen-planen-eine-arbeitshilfe/vom/mais/1638, zuletzt geprüft am 25.06.2018.
- Schalkhauser, Sofie; Thomas, Franziska (2011): *Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule*, Deutsches Jugendinstitut, München.
- Schindler, Julia; Sieder, Christa (Hrsg.) (2017): *Ankommen. Weiterkommen? Flucht, Asyl und Bildung*, *Magazin erwachsenenbildung.at*, Nr. 31.
- Schlummer, Werner (2012): *Erwachsenenbildung – Empowerment – Inklusion*, in Ackermann, Karl-Ernst u. a. (Hrsg.) *Inklusive Erwachsenenbildung. Gesellschaft für Erwachsenenbildung Berlin*, S. 79-95.
- Theunissen, Georg (2003): *Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten*. Bad Heilbrunn.

Herausforderung „Inklusive Volkshochschule“

Versuch einer Identifizierung und Reduzierung von Teilnahmeharrieren für Menschen mit Behinderung an der Volkshochschule Landkreis Gießen

Thorsten Denker, Eric Mootz

Zusammenfassung

Erwachsenen- und Weiterbildung erhebt den Anspruch, relevante Bildungsperspektiven für die unterschiedlichsten Zielgruppen zu entwickeln. Gerade in den letzten Jahren wurde in Diskursen z. B. rund um Grundbildung oder die Rolle der Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft problematisiert, wie Bildungsträger nicht-traditionelle und im System der Weiterbildung unterrepräsentierte Zielgruppen adressieren können. In diesen Kontext ist auch das Projekt „Inklusive Volkshochschule“ der Volkshochschule Landkreis Gießen einzuordnen. Es geht um die zentrale Frage, wie das Bildungsangebot der Volkshochschule (vhs) für Menschen mit Behinderung geöffnet werden kann.

In den folgenden Ausführungen soll die organisationale Bearbeitung dieser Fragestellung in chronologischer Folge rekapituliert werden.

1. Erste Phase: Exploration – Orientierung und Strukturierung

In 2015 wurde die Auseinandersetzung mit Fragestellungen rund um Inklusion und Barrierefreiheit erstmals intensiv in der vhs diskutiert. In mehreren Gesprächen mit der Landesarbeitsgemeinschaft Hessen Selbsthilfe (LAGH), der vhs und dem Hessischen Volkshochschulverband wurde im Juli 2015 eine „Zielvereinbarung zum barrierefreien, lebenslangen Lernen“ abgeschlossen. Zentrales Ziel der Vereinbarung ist es, Menschen mit Behinderung die Teilnahme an Angeboten der Volkshochschule zu ermöglichen. Vorgesehene Maßnahmen waren (1) die Entwicklung von barrierefreien Angeboten für Menschen mit Behinderung, (2) die kooperative Entwicklung inkludierender Weiterbildungsangebote und -formate sowie (3) die Personalentwicklung von haupt- und nebenberuflichen Mitarbeiter/innen in Fragen der Barrierefreiheit. Ein weiteres Ziel ist es, die Zielvereinbarung auch auf andere vhsn auszuweiten.

Als erste Annäherung an das Thema erschien es sinnvoll, nähere Informationen über die Zielgruppen zu gewinnen, um konkrete Teilnahmeharrieren zu identifizieren. Daher wurden in Anlehnung an Jacobs u. a. (o. J.) und Galle-Bammes (2012, S. 129) folgende Behinderungsformen in ihren unterschiedlichen Ausprägungen unterschieden: (1) Sehbehinderung bis zur Blindheit, (2) Hörbehinderung bis zur Gehörlosigkeit, (3) Körperbehinderung und (4) kognitive Behinderung. Die Organisationsentwicklung im Rahmen des Projekts wurde eng gekoppelt an das Qualitätsmanagement (LQW).

In Expertengesprächen mit der LAGH und Vertreter/innen hessischer Selbsthilfeeinrichtungen wurden spezifische Barrieren der verschiedenen Zielgruppen identifiziert, beschrieben und dokumentiert. In einem zweiten Schritt wurden Perspektiven zur Reduzierung dieser Barrieren auf institutioneller Ebene und in Bezug auf das Bildungsangebot entwickelt und z.T. umgesetzt. Auch wurden Fragen zielgruppenspezifischer Öffentlichkeitsarbeit diskutiert und mögliche regionale und überregionale Kooperations- und Netzwerkpartner identifiziert.

Folgend werden ausgewählte Erkenntnisse, Erfahrungen und Hypothesen der Exploration zielgruppenbezogen skizziert.

Zielgruppe der Menschen mit Sehbehinderung bis zur Blindheit

Der Deutsche Blinden- und Sehbehindertenverband weist darauf hin, dass es keine belastbaren Zahlen über die von Sehbehinderung oder Blindheit Betroffenen in Deutschland gibt. Der Verband verweist auf Daten aus 2002, nach denen es in Deutschland 1,2 Mio. sehbehinderte oder blinde Menschen gab. Mit zunehmendem Alter stieg die Anzahl der Betroffenen an (vgl. Deutscher Blinden- und Sehbehindertenverband e.V.).

Im Expertengespräch und den anschließenden Reflexionen wurde deutlich, dass eine diversitätssensible Angebotsberatung eine zentrale Rolle spielt. Es geht darum, (1) Bildungsbedarfe zu erheben und (2) individuell vorhandene Barrieren zu identifizieren. Diese Barrieren unterscheiden sich bspw. nach dem Grad der Sehbehinderung, den vorhandenen Medienkompetenzen oder der verfügbaren technischen Ausstattung, aber auch nach dem Grad der Mobilität. In einem nächsten, internen Arbeitsschritt wurde geprüft, ob und auf welche Weise die identifizierten Barrieren reduziert werden können: Ist z. B. die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien in Großdruck oder gar im Vorhinein möglich? Können raumdidaktische Faktoren (Beleuchtung, optimaler Arbeitsplatz in der Nähe von Visualisierungs- und Projektionsflächen) oder das methodische Vorgehen im Lehr-Lernprozess angepasst werden? Ziel dieser internen Selbstverständigung ist es, im Gespräch zwischen Hauptamtlich-Pädagogischen Mitarbeiter/innen (HPM) und Lehrkräften, Verwaltungskräften oder anderen Akteursgruppen Maßnahmen zu identifizieren, um die erhobenen Barrieren gezielt zu senken. In einem anschließenden zweiten Beratungsgespräch mit dem/der Ratsuchenden werden die weiterhin vorhandenen Barrieren transparent offengelegt, mit dem Ziel, eine Entscheidungsgrundlage für die Bildungsteilnahme zu bieten.

Einen zentralen Faktor für den Lernerfolg stellt die Lehrkraft dar. Eine Herausforderung liegt darin, Kursleiter/innen für die zielgruppenspezifischen Barrieren zu sensibilisieren und methodische Handlungskompetenzen zu entwickeln – dabei stellt die Nutzung einer Bildschirmlupe bei EDV-Kursen noch eine einfach zu lösende Aufgabe dar.

Weitere identifizierte Entwicklungsperspektiven der vhs in diesem Bereich sind die Überprüfung der Kanäle der Öffentlichkeitsarbeit¹ und des Anmeldeverfahrens auf mögliche Barrieren. Künftig zu bearbeitende Fragestellungen sind u. E. die taktile Kennzeichnung von Unterrichtsorten² sowie die Prüfung von Unterstützungsleistungen bei der Mobilität im ländlichen Raum (z. B. Assistent/innen, Anrufsammeltaxis).

Zielgruppe der Menschen mit Hörbehinderung bis zur Gehörlosigkeit

Der Deutsche Schwerhörigenbund geht in seiner Statistik für das Jahr 2015 in Hessen von ca. 1,1 Mio. schwerhörigen Bürger/innen aus, wobei der Anteil der Menschen mit an Gehörlosigkeit grenzender Schwerhörigkeit unter 2 % liegt (vgl. Deutscher Schwerhörigenbund e.V.).

Im Expertengespräch wurde, ähnlich wie oben beschrieben, die Notwendigkeit einer diversitätssensiblen Angebotsberatung „als das A und O“ herausgestellt.

Herausforderungen für Lehrkräfte bestehen u. a. darin, zielgruppenadäquate Sprech- und Moderationskompetenzen auszubilden und didaktische Praktiken zur Sicherung des Hörverständnisses zu kultivieren. Hier besteht aus unserer Sicht der Verdacht, dass hiervon auch andere Zielgruppen profitieren könnten – wie bspw. Menschen, deren Hörleistung in fortschreitendem Alter nachlässt oder auch Gruppen, deren Muttersprache nicht die deutsche Sprache ist (vgl. Kubica 2016, S. 95).

Die individuell auftretenden Barrieren sind abhängig von der Ausprägung der Schwerhörigkeit, von vorhandenen technischen Hilfsmitteln, aber auch von methodischen Handlungsformen im didaktischen Konzept. In einem Kurs zur Kunstgeschichte, der länger andauernde Vortragsphasen beinhaltet, müssen andere Problemlösungsstrategien angewendet werden, als bei einem Sprachkurs mit einem hohen Maß an Interaktion. Maßnahmen zur Reduzierung von Barrieren könnten u. E. daher sowohl technische (Induktive Höranlagen), personelle (Einsatz einer Assistenz) als auch methodisch-didaktische Fragestellungen (Interaktionsformen, Mindestteilnehmerzahlen) in den Blick nehmen. Mobile FM-Anlagen³ können Menschen mit einer Hörbehinderung eine Teilnahme an einigen Bildungsformaten erleichtern. Für gehörlose Menschen bringen FM-Anlagen allerdings keinen Nutzen. Gehörlose Menschen benötigen eine/n Gebärdendolmetscher/in, da nur ein geringer Teil des Gesagten von den Lippen abgelesen werden kann (vgl. Berufsbildungswerk München o. J.).

Im Rahmen eines Expertengesprächs wurde die These vertreten, dass nur ein kleinerer Teil der Gehörlosen daran interessiert sei, an allgemein zugänglichen Bildungsangeboten teilzunehmen. Ein größerer Teil der Gehörlosen wolle unter sich bleiben. Das würde bedeuten, dass auch eine Etablierung von Bildungsangeboten, die speziell für Gehörlose konzipiert sind, sinnvoll sein könnte. Über diese Form der Exklusion könnte eine Motivation für die Teilnahme an weiteren Bildungsangeboten

geweckt werden. Es erscheint denkbar, dass Inklusion über den Umweg der Exklusion gelingen kann.

Zielgruppe der Menschen mit kognitiver Behinderung

Die methodische Herangehensweise bei dieser sehr heterogenen Zielgruppe unterschied sich im Vergleich zu den benannten Gruppen. Während bei den bisher dargestellten Zielgruppen sowie bei Menschen mit Körperbehinderungen die mittelfristige Teilstrategie der Öffnung des bestehenden Bildungsangebots im Vordergrund stand, ist unsere Strategie bei der Zielgruppe der Menschen mit kognitiver Behinderung zunächst die Entwicklung neuer Bildungsangebote, in deren Rahmen Menschen mit und ohne kognitive Behinderung gemeinsam lernen können.

In Nachbarschaft zur vhs ist ein Wohnheim für erwachsene Menschen mit kognitiver Behinderung ansässig. Um das Angebot der vhs überhaupt erst bekannt zu machen, fand in Kooperation mit dem Träger eine Angebotsdarstellung und -beratung für Interessierte durch HPM und Lehrkräfte statt. Im Anschluss an die Identifikation vorhandener Lerninteressen wurden inklusive Bildungsangebote im Bereich der kulturellen Bildung (Malkurs) sowie der Gesundheitsbildung (Ernährung, Qi-Gong) entwickelt, umgesetzt und mit Hilfe eines Fragebogens in einfacher Sprache evaluiert. Die Lehrkräfte wurden während des Kursverlaufs intensiv durch die HPM begleitet.

Ein zentrales Ergebnis der Analyse der Bildungsangebote war, dass die Ermöglichung zeitlich asynchronen Lernens eine entscheidende Voraussetzung für gemeinsames Lernen ist. Es geht also darum, dass die Teilnehmenden in ihrem eigenen Lerntempo agieren können. Im Bereich der Gesundheitsbildung ist das didaktische Prinzip des Vor- und gemeinsamen Nachmachens stark ausgeprägt. Hier beobachteten wir im Kursverlauf allerdings steigende Vorbehalte bei Menschen ohne Behinderung.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass – so unser Eindruck – der Erfolg des gemeinsamen Lernens von Menschen mit und ohne kognitiver Behinderung abhängig ist vom didaktischen Setting und von spezifischen Rahmenbedingungen (Gruppengröße, sonderpädagogische Begleitung u. a.), aber auch von den „inkluisiven Kompetenzen“ der jeweiligen Lehrkraft (u. a. zielgruppenspezifische Sensibilität, sonderpädagogisches Fachwissen, methodisch-didaktische Kompetenzen).

5. Herausforderungen einer inklusiven Volkshochschule

Die einzelnen Behinderungsarten können in ihrem Grad und ihrer Ausprägung höchst unterschiedlich sein. Anhand der Zielgruppe der Menschen mit Hörbehinderung bzw. Gehörlosigkeit soll dies exemplarisch verdeutlicht werden: Für die Kommunikation mit Gehörlosen ist deren sprachliche Fähigkeit ein wichtiger Aspekt. Menschen, die erst im Laufe ihres Lebens ertaubt sind, haben sprachliche und auch grammatikalische Fähigkeiten⁴ erwerben können. Ein von Geburt an gehörloser Mensch konnte hingegen zu keiner Zeit ähnliche Ausdrucksfähigkeiten und gramm-

Behinderungs- art Bildungs- angebot	Kognitive Behinderung	Sehbehinderung/ Blindheit	Hörbehinderung/ Gehörlosigkeit
Vortrag zur politi- schen Bildung	<ul style="list-style-type: none"> ggf. komplizierte Bil- dungssprache vorgegebenes Lerntem- po Angst vor Zurückwei- sung 	<ul style="list-style-type: none"> Orientierungslosigkeit: Unsicherheit, einen Platz zu finden bei Vorträgen mit visuel- ler Begleitung Gefahr, roten Faden zu verlieren Präsentation wird nicht vorab zur Verfügung ge- stellt 	<ul style="list-style-type: none"> fehlender Gebärdendol- metscher keine authentische Ver- wendung von Mimik und Gestik beim Vortrag ggf. komplizierte Bil- dungssprache es wird ein Dialekt ge- sprochen FM-Anlagen stehen nicht zur Verfügung
Wöchentlicher Sprachkurs	<ul style="list-style-type: none"> vorgegebenes Lerntem- po herausforderndes Lern- material große, heterogene Lern- gruppe Unbehagen vor Teilnah- me in unbekannten Räumen/mit unbekann- ten Menschen 	<ul style="list-style-type: none"> mangelnde Beleuchtung Lernmaterial steht nicht elektronisch zur Verfü- gung Tafelmitschriften stehen im Mittelpunkt der Wis- sensvermittlung hoher Interaktionsgrad 	<ul style="list-style-type: none"> im Kurs wird nicht deut- lich gesprochen Zwiesgespräche zwischen Kursteilnehmenden schlechte Akustik im Raum
Wirbelsäulen- gymnastikkurs	<ul style="list-style-type: none"> vorgegebenes Lerntem- po herausfordernde Übun- gen große Lerngruppe Lehrkraft nutzt schwere Sprache zur Erläuterung Angst, eigene Fragen/ Probleme zu schildern 	<ul style="list-style-type: none"> dem Prinzip des Vor- und Nachmachens kann nicht gefolgt werden 	<ul style="list-style-type: none"> keine Verständnissiche- rung durch Lehrkraft es wird kein Blickkontakt bei der direkten Anspra- che hergestellt es wird ein Dialekt ge- sprochen
Kommunikations- seminar	<ul style="list-style-type: none"> ggf. überforderndes Leistungsniveau anspruchsvolle Arbeits- materialien Kursunterstützung (Team-Teaching) wird als störend wahrge- nommen 	<ul style="list-style-type: none"> nicht adäquate Arbeits- materialien keine Vorstellungsrunde Bilder werden verwendet und nicht beschrieben 	<ul style="list-style-type: none"> es wird durcheinander gesprochen es wird mit dem Rücken zu den Teilnehmenden gesprochen störende Nebengeräu- sche vom Flur
Computerkurs	<ul style="list-style-type: none"> wenig intuitiver Lerne- gegenstand vorgegebenes Lerntem- po heterogene Lerngruppe englischsprachige Fremdwörter in der Computersprache 	<ul style="list-style-type: none"> Lernmaterial steht nicht elektronisch zur Verfü- gung unregelmäßige Lichtver- hältnisse im Raum ausgegebene Materialien (z. B. PDF-Dateien) sind nicht barrierefrei 	<ul style="list-style-type: none"> Teilnehmende und Lehr- kraft reden durcheinan- der Erklärungen erfolgen in überdurchschnittlich schnellem Tempo keine Verständnissiche- rung durch Lehrkraft

Abb. 1: Zielgruppenspezifische Barrieren in verschiedenen Bildungsformaten

tikalische Regeln erlernen. Das bedeutet, dass von Geburt an gehörlose Menschen mit der Gebärdensprache eine eigenständige sprachliche Kultur erlernt haben, die für einen „normal Hörenden“ als Fremdsprache anzusehen ist. Im Gegensatz dazu ist die deutsche Lautsprache für einen Gehörlosen ebenfalls eine Fremdsprache (Kubica, 2016, S. 197). Diesen Tatsachen müssen Volkshochschulen Rechnung tragen, um Zugänge zu entwickeln. Es muss beispielsweise geprüft werden, wie Gebärdendolmetschende finanziert werden können und Lehrkräfte, HPM und Verwaltungsmitarbeitende für die besonderen Bedürfnisse (vgl. auch Abb. 1) sensibilisiert werden können.

Die gezielte Reduzierung von Barrieren für die unterschiedlichen Zielgruppen stellt – unter Berücksichtigung der individuell vorhandenen Lernbarrieren – eine komplexe didaktische Herausforderung dar. In der vorangegangenen Tabelle werden exemplarisch unterschiedliche Bildungsangebote und mögliche spezifische Barrieren für den Lernerfolg beispielhaft dargestellt:

Wenn neben den individuellen Ausgangslagen und den angerissenen unterschiedlichen Bildungsformaten auch noch Fragen der Angebotskommunikation, des Anmeldeprozesses sowie infrastrukturelle und technische Rahmenbedingungen in den Blick genommen werden, dann wird die herausfordernde Komplexität eines umfassenden Abbaus von Barrieren deutlich. In der Phase der Exploration ging es also zunächst darum, Komplexität zu strukturieren, um sie auf organisatorischer Ebene überhaupt bearbeitbar zu machen.

Zudem wird deutlich, dass nicht alle Bildungsangebote für heterogene Zielgruppen geeignet sind: Veranstaltungen, z. B. mit festgelegtem Lerntempo und zur Vorbereitung auf eine Abschlussprüfung, können Barrieren darstellen, die nicht zu überwinden sind.

2. Zweite Phase: Professionalisierung

Im Verlauf der Exploration wurde deutlich, dass eine systematische Personal- und Organisationsentwicklung eine äußerst zeit- und personalintensive, komplexe Herausforderung für die vhs darstellt, die mit vorhandenen zeitlichen und fachlichen Ressourcen nur fragmentarisch umgesetzt werden kann. Um zusätzliche personelle Ressourcen und damit zielgruppenspezifische Kompetenzen zu generieren, wurde gemeinsam mit zwei weiteren Volkshochschulen ein Projektantrag im Rahmen des Hessischen Weiterbildungspakts beim Hessischen Kultusministerium gestellt. Seit März 2018 laufen die drei Teilprojekte in enger Abstimmung.

Im Rahmen des Projekts wurden drei Bausteine identifiziert, die u. E. eine „inklusive vhs“ prägen (vgl. dvv 2015, Windisch 2012, Haar 2014, Kubica 2016): Erstens sollen Zugänge für Menschen mit Behinderungen erleichtert und organisatorische Barrieren abgebaut werden (strukturelle Inklusion), zweitens gilt es, barrierearme und inklusive Bildungsangebote zu konzipieren (praktische Inklusion) und drittens bedarf es einer gezielten Personalentwicklung (kulturelle Inklusion).

In den jeweiligen Teilprojekten des Verbundprojektes bearbeitet jede vhs unterschiedliche Umsetzungsschwerpunkte. Die vhs Landkreis Gießen arbeitet vorrangig

im Feld der praktischen Inklusion – d. h. in den Bereichen Bedarfserschließung, Konzeptentwicklung inklusiver und barrierefreier Bildungsveranstaltungen und Evaluation. Das impliziert auch Aufgabenbereiche wie z. B. die Netzwerkarbeit (u. a. mit Trägern der Behindertenhilfe), Lehrkräftefortbildung oder die Öffentlichkeitsarbeit. Im Rahmen des Projekts soll ein gemeinsames Lernen der Projektpartner ermöglicht werden. In einer gemeinsamen Projektdokumentation soll „gute Praxis“ auch für andere Volkshochschulen in Hessen zur Verfügung gestellt werden.

Um diese Aufgabenbereiche kompetent zu bearbeiten, wurde das Stellenprofil „HPM für inklusives und barrierefreies Lernen“ (HPM) erarbeitet, der/die sowohl über sonderpädagogische Erfahrungen und Kompetenzen wie auch einen pädagogischen Studienabschluss mit erwachsenenpädagogischer Vertiefung verfügt. Die definierten Aufgabenbereiche umfassen u. a. die Konzeption, Planung, Begleitung bei der Umsetzung und Evaluation inklusiver Lernangebote und Serviceleistungen (z. B. Beratung, Prüfungen), die Durchführung partizipativer Formen der Bedarfserschließung, die Akquise, fachliche und didaktische Begleitung und Weiterbildung von Lehrkräften sowie die interne und externe Netzwerkarbeit.

Aufgrund der dargestellten hohen Komplexität des Vorhabens wird im Rahmen der Angebotsplanung kleinteilig gearbeitet. Der Meilensteinplan sieht vor, dass in jedem Semester vier Kurse entwickelt, begleitet und umfassend evaluiert werden. Dabei werden die vier zu Beginn genannten Formen von Behinderung nacheinander in den Blick genommen. Auf diese Weise sollen Barrieren identifiziert und gezielt gesenkt – und gleichzeitig institutionelle Lernprozesse eingeleitet werden.

Erschließung von Bildungsbedarfen bei Menschen mit kognitiver Behinderung

Die didaktische Entwicklung bedarfsgerechter Bildungsangebote kann u. E. nur in engem Kontakt mit den Zielgruppen erfolgen. Eine partizipative Form der Bedarfserschließung wird daher von uns angestrebt. Nach Dönges und Köhler (2015, S. 89) ist „zielgruppenspezifisches Denken erforderlich, das sich nicht in einer diskriminierenden Defizitanalyse erschöpft, sondern die Stärken und Möglichkeiten der Zielgruppe wahrnimmt, ihre Selbstbestimmung achtet und fördert (...)“. Der Aufbau einer fortbestehenden Netzwerkstruktur spielt für eine nachhaltige Inklusion eine wichtige Rolle.

Die Bedarfsanalyse von Menschen mit Behinderungen ist in zweierlei Richtung zu verstehen. Zuvorderst geht es darum, dass Lernbarrieren von Menschen mit einer kognitiven Behinderung, einer Seh-, Geh- oder Hörbehinderung erkannt und abgemildert bzw. im besten Falle sogar gänzlich beseitigt werden (vgl. Abb. 1). Andererseits gilt es, insbesondere bei Menschen mit einer kognitiven Behinderung, geteilte Lerninteressen zu erheben, um hier adäquate Kurse mit langsamerem Lerntempo und verständlicherer Sprache zu etablieren. Hiervon können ggf. auch andere Zielgruppen profitieren (vgl. Kubica 2016, S. 95).

An dieser Stelle wollen wir erste Ergebnisse und Erkenntnisse des seit sechs Monaten laufenden Projektes „Inklusive vhs“ darstellen. Im bisherigen Projektverlauf wurde insbesondere die Gruppe der Menschen mit einer *kognitiven Behinderung* fo-

kussiert, die anderen genannten Zielgruppen werden in späteren Projektphasen gezielt bearbeitet. Eine genauere Erhebung von Lerninteressen und Bildungsbedarfen wird derzeit in Zusammenarbeit mit einem prominenten Träger der Behindertenhilfe umgesetzt. Im Rahmen mehrerer Hospitationen des HPM wurden neben den eigentlichen Adressat/innen auch pädagogische Fachkräfte der Behindertenhilfe (pädagogischen Mitarbeiter/innen in Werkstätten, Tagesförderstätten, Wohnstätten, im Berufsbildungsbereich und in kulturellen Einrichtungen) befragt.

Menschen mit einer kognitiven Behinderung artikulierten im Rahmen der persönlichen Befragungen insbesondere Interessen an folgenden Lerngegenständen: Computer/Internet, Smartphone, Kunst, Tanzen, Kochen, Entspannung, Lesen und Schreiben lernen sowie Selbstverteidigung. Es fiel auf, dass viele ihr Lerntempo sehr realistisch einschätzten. Laut pädagogischen Fachkräften sei die Öffnung des Regelangebotes für diese spezifische Zielgruppe mit Grenzen versehen. Besonders Bildungsangebote mit der Möglichkeit des zeitlich asynchronen Lernens und hohem Alltagsbezug wurden mehrfach als zielgruppenadäquat beschrieben.

Die Bedarfsanalyse, die in Gesprächen mit beiden Personengruppen stattfand, deckt sich damit in Teilen mit den Überlegungen aus der Explorationsphase. In der Angebotsplanung gilt es nun, Lehrkräfte für Lernbarrieren und lernförderlichen Faktoren von Menschen mit einer kognitiven Behinderung zu sensibilisieren. Vor der Kursteilnahme, so empfehlen die befragten pädagogischen Fachkräfte der Behindertenhilfe, ist eine Kontaktaufnahme zwischen ihnen und der Lehrkraft hilfreich, um eine Aufklärung über individuelle Verhaltensauffälligkeiten und Informationen über den möglichen Umgang mit der Auffälligkeit zu ermöglichen⁵. Hier stellt sich u. E. die Frage, ob im Rahmen von Kooperationen auch eine Teilnahme pädagogischer Fachkräfte der Behindertenhilfe – z. B. in der Rolle einer Lernassistentin – denkbar und verhandelbar ist.

3. Ausblick

Anhand der dargestellten Ergebnisse der Bedarfserschließung werden in diesem Winter ca. 4 Bildungsangebote für Menschen mit kognitiver Behinderung geplant, beworben, durchgeführt, evaluiert – und ggf. in modifizierter Form wieder angeboten. In den folgenden Projektabschnitten werden Bildungswünsche und Barrieren von Menschen mit Sehbehinderung bis zur Blindheit, Hörbehinderung bis zur Gehörlosigkeit und Körperbehinderung erhoben. Auf dieser Basis werden in klassischen vhs-Programmbereichen bedarfsgerechte, inklusive Lernangebote konzipiert oder bei vorhandenen Angeboten Barrieren gezielt abgebaut.

Weiter sind regelmäßige Fortbildungsreihen für Lehrkräfte in der Planung bzw. wurden in Form einer allgemeinen Einführung in das Thema Inklusion bereits umgesetzt.

In bisher durchgeführten, inklusiv ausgerichteten Bildungsangeboten haben wir immer wieder erlebt, dass Inklusion eine „doppelte Aufgabe“ ist: Zum einen geht es darum, Menschen mit Behinderung Lern- und Teilhabechancen zu eröffnen. Weiter ist es aber notwendig, die Menschen ohne Behinderung für inklusive Bildungssettings

zu gewinnen. Eine Akzeptanz kann unserer Erfahrung nach nicht umfassend vorausgesetzt werden. Daher sollen vermehrt Menschen mit einer Behinderung als Lehrkräfte gewonnen werden, ggf. auch in Form eines Team-Teaching. Weiter möchten wir zukünftig attraktive und geeignete Räumlichkeiten der Behindertenhilfe als Lernorte nutzen. Beide Praktiken verstehen wir als inklusionsförderliche Instrumente. Im ersten Halbjahr 2020 ist ein überregionaler Fachtag der vhs Landkreis Gießen zu diesem Thema geplant. An diesem Tag werden unter anderem Konzepte für Bildungsveranstaltungen und Vorgehensweisen präsentiert, die im Laufe des Projektes erprobt wurden.

Der Weg hin zu einer „inkluisiven Volkshochschule“ führt über eine umfassende Personal-, Organisations- und Angebotsberatung. Unseres Erachtens wäre eine wissenschaftliche Bearbeitung des Themas in unterschiedlichen Facetten sinnvoll, um Erwartungen und Bedürfnisse von behinderten und nicht behinderten Teilnehmenden, aber auch von Lehrkräften und planendem Personal in Bezug auf inklusives Lernen zu erheben und um in der Praxis vorhandene „weiße Flecken“ zu reduzieren.

Anmerkungen

- 1 Eine Anpassung der Schriftfarben des vhs-Programmhefts und eine Prüfung der Webseite auf Lesbarkeit durch Bildschirmvorlesesoftware wurden vorgenommen.
- 2 Ein umso komplexeres Unterfangen, da Volkshochschulen, gerade auch im ländlichen Raum, in einer Vielzahl von Bildungsorten – vom Schulgebäude über kommunale Räumlichkeiten bis zu Bibliotheken – mitnutzen.
- 3 „FM-Anlagen übertragen Tonsignale wie Sprache oder Musik drahtlos mittels Funkwellen. Für Besprechungen oder Veranstaltungen sieht die Umsetzung dieser Technik folgendermaßen aus: Vorträge oder Wortbeiträge werden über ein Mikrofon aufgenommen, in elektrische Funksignale umgewandelt und über einen Sender in den Raum ausgestrahlt. Personen mit Höreinschränkung nutzen spezielle Empfangsgeräte, die diese Funksignale wieder in Schallwellen umwandeln. Diese Empfänger werden meist um den Hals getragen und leiten die Schallwellen per Umhänge-Induktionsschleife, Kabel oder Bluetooth an das Hörgerät bzw. an einen Kopfhörer weiter. Der Vorteil: Störende Nebengeräusche werden hierbei nicht übertragen (...)“ (www.hoerkomm.de/fm-anlagen.html, 26.09.2018).
- 4 In diesem Falle können Gehörlose natürlich auch sprechen. Eine sprachliche Kommunikation mit Gehörlosen kann daher sogar möglich sein. Hierfür muss der hörende Gesprächspartner allerdings über eine gute Mimik verfügen und muss es Gehörlosen ermöglichen, von den Lippen ablesen zu können (Kubica, 2016, S. 197).
- 5 An diesem Beispiel wird deutlich, dass eine inklusive Öffnung dazu führt, grundlegende administrative Fragen einer vhs, wie z. B. die Ausgestaltung einer Honorartätigkeit, neu in den Blick zu nehmen.

Literatur

- Berufsbildungswerk München (o. J.): Sehen & Verstehen. Münchener Tipps zur Kommunikation mit hörgeschädigten Partnern.
- Deutscher Blinden- und Sehbehindertenverband e.V. (o. J.): Zahlen & Fakten – Es gibt kaum belastbares Zahlenmaterial zu Sehbehinderung und Blindheit in Deutschland. URL: www.dbsv.org/zahlen-fakten-669.html (28.07.2018).

- Deutscher Schwerhörigenbund e.V. (o. J.): Statistiken. www.schwerhoerigen-netz.de/statistiken.pdf (28.07.2018), 2018.
- Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (2015): Empfehlungen des DVV zur Verbesserung der Zugänglichkeit von vhs (Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention). URL: www.vhs-th.de/fileadmin/redaktion/alte_webseite/web/themenschwerpunkte/Inklusion/dvv-Empfehlungen_zur_Barrierefreiheit_VHS-2015-05.pdf (30.10.2018).
- Dönges, Christoph; Köhler, Jan Markus (2015): Zielgruppenorientierung oder Inklusion in der politischen Bildung – Dilemma oder Scheingegensatz?. In: Dönges, Christoph; Hilpert, Wolfram; Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, S. 87-98.
- Galle-Bammes, Michael (2012): Die Volkshochschule auf dem Weg zu einer Erwachsenenbildung für ALLE. In: Ackermann, Karl-Ernst u. a. (Hrsg.): Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperation zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung, Berlin, S. 125-134.
- Haar, Gabriele (2014): Inklusion in der Einrichtung umsetzen: Erfahrungen im Kontext Qualitätsmanagement. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (4): DIY – Do It Yourself, S. 46-48.
- Jacobs, Kurt; Alberti, Irene; Bröker, Irene; Herbst, Michael (o.J.): Respektvolle Begegnungen zum angemessenen Umgang zwischen Menschen mit und ohne Behinderung. Ein Beitrag zu Artikel 8, Bewusstseinsbildung der UN-Behindertenrechtskonvention. Stiftung Rehabilitationszentrum Berlin-Ost.
- Kubica, Ellen (2016): Barrierefreie Erwachsenenbildung. Ein Projektbericht und Praxisleitfaden für mehr Barrierefreiheit und Inklusion in der Weiterbildung.
- Leonhardt, Annette (2002): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. München: Ernst Reinhardt.
- Windisch, Matthias (2012): Erwachsenenbildung inklusiv. Ansatz und Ergebnisse eines Projektes an der Volkshochschule Region Kassel. In: Ackermann, Karl-Ernst u. a. (Hrsg.): Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperation zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung. Berlin

Wege zu einer inklusiven Erwachsenenbildung

Evaluation und Implementierung an sächsischen Volkshochschulen

Ulrich Klemm

Zusammenfassung

Inklusive Bildungsarbeit gehört in der Erwachsenenbildung zu den zentralen Zukunftsthemen und bedarf großer Anstrengungen, um die Ziele der UN-Behindertenrechtskonvention, die 2008 in Kraft trat und 2009 von der Bundesregierung ratifiziert wurde, zu erfüllen. Am Beispiel einer Evaluationsstudie, durchgeführt an vier sächsischen Volkshochschulen 2017/2018, wird die Komplexität der Implementierung inklusiver Planung in den Bildungsalltag dargestellt.

1. Inklusion als pädagogischer Leitbegriff

Die Volkshochschulen, als weltanschaulich neutrale, demokratische ausgerichtete und kommunal verankerte Bildungseinrichtungen mit einer über 100-jährigen Tradition, sind zentrale Anbieter im Bereich der Allgemeinen Weiterbildung und Erwachsenenbildung in Deutschland. An ihren Bildungsangeboten können alle Menschen gleichberechtigt teilhaben und teilnehmen.

Das Prinzip der Selbstbestimmung ist in der Erwachsenenbildung nicht nur für die Volkshochschulen ein basaler Bildungsauftrag, der sich bildungspolitisch, inhaltlich und methodisch-didaktisch in ihren Angeboten niederschlägt (vgl. Schäffer/Dörner 2012; Allemann-Ghionda 2013; Deutscher Volkshochschulverband 2011).

In diesem Zusammenhang erhalten Inklusion bzw. inklusive Bildungsarbeit in Deutschland einen besonderen Stellenwert, die mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 durch die Bundesregierung auch völkerrechtlich verortet sind. Das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (Convention on the Rights of Persons with Disabilities) – abgekürzt UN-Behindertenrechtskonvention – ist ein Menschenrechtsübereinkommen der Verein-

ten Nationen, das am 13. Dezember 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen beschlossen wurde und am 3. Mai 2008 in Kraft trat.

Der Begriff Inklusion erweitert als strategisches und pädagogisches Prinzip den der Integration (Schöler 2000). Inklusion bedeutet, dass alle Menschen, mit und ohne Beeinträchtigung, alte und junge, mit und ohne Migrationshintergrund, gemeinsam leben, lernen, wohnen und arbeiten können und zu allen Lebensbereichen einen gleichberechtigten Zugang haben. Jeder hat den Anspruch – und hier schließt sich der Kreis zum Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, Artikel 1 – auf eine gleichberechtigte Teilhabechance.

2. Inklusion im Diskurs der Erwachsenenbildung

Für die Erwachsenenbildung liegen seit einigen Jahren Projekt- und Forschungsergebnisse zur inklusiven Arbeit vor (z. B. Blin o.J. 2012; Burtscher u. a. 2013; Hessische Blätter für Volksbildung 2015; Kronauer 2010; Nuissl 2016). Auch gibt es eine Reihe von Volkshochschulen, die Projektberichte und Erfahrungen publiziert haben (Münchner Volkshochschule 2014; Volkshochschule im Landkreis Meißen 2014; dis.kurs 2014).

Belastbare Studien zur inklusiven Erwachsenenbildung in Sachsen gibt es jedoch keine. Für Sachsen liegen zwar Examensarbeiten (Göbel 2012; Köppler 2014) und auch eine Abfrage des Sächsischen Volkshochschulverbandes (Sächsischer Volkshochschulverband 2015) vor, die zu spezifischen Fragestellungen Antworten bieten, jedoch sind diese nicht generalisierbar.

Der „Fünfte Bericht zur Lage der Menschen mit Behinderung in Sachsen“ (Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz 2014) macht die Bedeutung eines lebenslangen Lernens für diese Zielgruppe deutlich und betont seine Wichtigkeit für Menschen mit Beeinträchtigungen. In diesem Zusammenhang werden auch die Volkshochschulen in Sachsen als Träger des lebenslangen Lernens genannt. Nähere Angaben zum Stand und zu Perspektiven werden aber nicht gemacht.

Das Ziel der internationalen und nationalen (Bildungs-) Politik mit der Ratifizierung der UN-Behindertenkonvention, *Bildung für alle* zu ermöglichen, benötigt in den kommenden Jahren noch große Anstrengungen in der Erwachsenenbildung, um in Deutschland der UN-Perspektive gerecht werden zu können, die wie folgt in Artikel 24 (1) der UN-Behindertenrechtskonvention formuliert ist:

„(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives [inklusives] Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken; b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen; c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.“

Der mentale und strukturelle Modus der Selektion und Exklusion, von dem Ekehart Nuißl spricht (Nuißl 2016), ist nach wie vor stark im Alltag und auch im Bildungssystem verankert. Soziale Ungleichheit und Ausgrenzungen sind – wenn wir die internationalen und vergleichenden Bildungsstudien wie PISA und PIAAC der letzten 15 Jahre betrachten – in der Bundesrepublik Deutschland und auch in Sachsen (Opielka 2005; Bertelsmann Stiftung 2012) eine große andragogische und bildungspolitische Herausforderung.

3. Sächsische Volkshochschulen auf dem Weg zur inklusiven Bildungsarbeit

Für den Freistaat Sachsen kann in diesem Zusammenhang festgestellt werden, dass bis 2017 keine systematisch erfassten Aussagen über den Stand inklusiver Erwachsenenbildung an Volkshochschulen vorlagen und auch keine Expertise für die Implementierung inklusiver Strukturen in der Erwachsenenbildung zur Verfügung stand. Mit einem Evaluationsprojekt, das im Zeitraum von März 2017 bis Februar 2018 im Auftrag des Sächsischen Volkshochschulverbandes e. V. (svv) konzipiert und an den Volkshochschulen Dresden, Dreiländereck, Leipzig und Landkreis Meißen durchgeführt wurde (Aegeter/Borsdorf/Lindner/Rohr 2018), konnten erstmals für Sachsen qualitativ und empirisch belastbare Aussagen über den Stand und daraus abgeleitete weiterführende Schritte generiert werden.

Anlage der Untersuchung

Im Mittelpunkt dieser Untersuchung standen folgende Fragestellungen:

1. Welche Erfahrungen mit inklusiver Erwachsenenbildung liegen an den vier Volkshochschulen Dresden, Dreiländereck, Leipzig und Meißen vor und
2. welche Empfehlungen lassen sich aus den dort gemachten Erfahrungen für eine zukünftige Implementierung inklusiver Instrumente und Strukturen ableiten?

Im Horizont dieser Leitfragen wurden folgende Parameter näher untersucht:

- Bedarfe/Motivation von Zielgruppen,
- Zielgruppenmarketing/Öffentlichkeitsarbeit,
- Analyse von räumlichen, technischen und organisationalen Rahmenbedingungen,
- Kursangebote,
- Fortbildungsbedarfe von Verwaltungsmitarbeiter/-innen, hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter/-innen und Dozent/-innen,
- Netzwerkarbeit/Kooperationen.

Als Projektpartner für die operative Durchführung der Evaluation wurde das *Institut für regionale Innovation und Sozialforschung (IRIS)* e. V. an der TU Dresden, eine sozialwissenschaftliche Forschungs- und Beratungseinrichtung an der Nahtstelle von Wissenschaft und Praxis, beauftragt. Der Evaluationsprozess folgte einem teilnehmenden und dialogorientierten Ansatz.

Methodisch standen neben der Auswertung schriftlicher Dokumente und Unterlagen aus den beteiligten Volkshochschulen leitfadengestützte Interviews, Gruppendiskussionen und Beobachtungen im Mittelpunkt.

Das vorgesehene Evaluationssetting sollte außerdem eine differenzierte sozial-räumliche Ausrichtung und Analyse bieten: Zwei urbane Einrichtungen (vhs Dresden, vhs Leipzig), eine ländliche und großstadtnahe Einrichtung (vhs im Landkreis Meißen) sowie eine ländlich, großstadtferne und kleinstädtisch ausgerichtete Einrichtung (vhs Dreiländereck).

Zielgruppen der Evaluation sind vhs-Kursleiter/innen, hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter/innen an der vhs und Verwaltungsmitarbeiter/innen an der vhs.

4. Ergebnisse

Die Untersuchung belegt, dass trotz unterschiedlicher struktureller und regionaler Voraussetzungen der vier Volkshochschulen – urban, großstadtnaher ländlicher Raum, ländlich, kleinstädtisch, großstadtfern – die Herausforderungen im Prozess der Inklusion ähnliche sind, aber dennoch zu unterschiedlichen Handlungsansätzen und Dynamiken in den Bildungseinrichtungen vor Ort führen können. Zentrale Erkenntnis ist, dass die Implementierung inklusiver Erwachsenenbildung im Wesentlichen als ein Struktur-, Organisations- und Personalentwicklungsprozess im Sinne einer ‚Lernenden Organisation‘ (Feld 2007; Senge 1996) verstanden werden muss.

Die komplexen Untersuchungsergebnisse der betrachteten Volkshochschulen bilden den Ausgangspunkt für weiterführende Empfehlungen, die sich an pädagogisch und bildungspolitisch Handelnde auf unterschiedlichen politischen, fachlichen und institutionellen Ebenen wenden:

- Für eine (Weiter-)Entwicklung inklusiver Erwachsenenbildung in Sachsen braucht es eine kontinuierliche fach-politische Lobbyarbeit mit einer übergreifenden Gesamtstrategie, einen überregionalen fachlichen Austausch sowie eine verlässliche grundständige Finanzierung von Inklusionsprozessen (statt Projektförderung).
- Bei der Entwicklung übergreifender Standards einer inklusiven Erwachsenenbildung sollten regionale Besonderheiten und unterschiedliche Bedarfslagen der Volkshochschulen beachtet werden, ihre Anerkennung aber nicht zu einer Regionalisierung von Teilhaberechten und Standards führen.
- Innerhalb der einzelnen Volkshochschule braucht es für eine gelingende Implementierung inklusiver Erwachsenenbildung die Entwicklung eines gemeinsamen Grundverständnisses von Inklusion mit allen beteiligten Personalgruppen: Leitungsebene, hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter/innen, Dozentinnen und Dozenten. Von Bedeutung dabei ist die Schaffung einer verantwortlichen Stelle/Position innerhalb der Volkshochschule, die eng an die Leitungsebene angebunden ist und Inklusionsprozesse top-down vermitteln und finanzieren kann.
- Eine gelingende Öffnung der Volkshochschule hin zu inklusiven Veranstaltungsformaten benötigt eine weiterführende Professionalisierung aller Beteiligten durch

Angebote für Fortbildungen und Austausch zu Thematiken inklusiver Erwachsenenbildung.

- Eine erfolgreiche Implementierung inklusiver Erwachsenenbildung ist nicht umsetzbar ohne die Beteiligung von Adressat/-innen. Die Institutionalisierung entsprechender Beteiligungsgremien ist ein wichtiger Schritt.
- Es ist davon auszugehen, dass die Bildungsmotive von Menschen mit Beeinträchtigungen nahezu gleich und ähnlich vielfältig sind, wie jene von nicht-beeinträchtigten Menschen. Zentrale Herausforderung für eine inklusive Programmplanung ist es, gemeinsame Bildungsinteressen von Menschen mit und ohne Behinderung in für alle ansprechende und bedürfnisorientierte Lernarrangements zu transformieren.
- Eine wesentliche Zielstellung entsprechender Marketingmaßnahmen der Volkshochschule sollte ein Ausbau der öffentlichen Kommunikation gegenüber Anspruchsgruppen (z. B. Werkstätten für Menschen mit Behinderungen) und regionalen Teilöffentlichkeiten (z. B. Kommunalpolitik) sein. Dafür ist es hilfreich, die eingesetzten Instrumente der Öffentlichkeitsarbeit (Public Relation) regelmäßig hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zu reflektieren und bei den Adressat/-innen auf Wahrnehmbarkeit hin nachzufragen.

Die Komplexität und Vernetztheit der verschiedenen Handlungs- und Planungsebenen inklusiver Bildungsarbeit an Volkshochschulen verdeutlicht zusammenfassend die folgende Darstellung (Aegeter/Borsdorf/Lindner/Rohr 2018, S. 47):



Inklusionsprozesse können dann erfolgreich in Erwachsenenbildungsinstitutionen implementiert werden, wenn sie langfristig und wirksam verankert werden. Nachhaltigkeit kann erzielt werden durch strukturelle Veränderungen, Einbezug des Themas Inklusion in alle Organisationsprozesse als Querschnittsaufgabe, kontinuierliche Wirkungsbetrachtung initiiert Prozesse, eine grundständig institutionelle Finanzierung, Beteiligungsmöglichkeiten sowie durch Alltagsbezug und „Gebrauchswert“ der Angebote.

Literatur

- Aegeter, Franziska; Borsdorf, Katrin; Lindner, Elke; Rohr, Pia (2018): Inklusive Weiterbildungsangebote an sächsischen Volkshochschulen. Evaluation und Handlungsempfehlungen. EDITION VHS AKTUELL – Beiträge zur Weiterbildung, Heft 8. Herausgegeben vom Sächsischen Volkshochschulverband. Chemnitz.
- Alleman-Ghionda, Cristina (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven. Paderborn.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2010): Warum Sparen in der Bildung teuer ist. Folgekosten unzureichender Bildung für die Gesellschaft. Gütersloh.
- Blin, Jutta (2012): Online-Befragung „Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) an Volkshochschulen“. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Görlitz.
- Burtscher, Reinhard; Ditschek, Eduard Jan; Ackermann, Karl-Ernst; Kil, Monika; Kronauer, Martin (Hrsg.) (2013): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann.
- Deutscher Volkshochschulverband (2011): Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn.
- dis.kurs. Das Magazin des Deutschen Volkshochschulverbandes (2014). Ausgabe 3. Bonn.
- Feld, Timm C. (2007): Volkshochschulen als „lernende Organisationen“. Hamburg.
- Göbel, Claudia (2012): Schritte zur inklusiven Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Volkshochschule Görlitz. Unveröffentlichte Bachelorarbeit an der Hochschule Zittau/Görlitz.
- Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland (2015). Ausgabe 4: Erwachsenenbildung und Inklusion. Frankfurt.
- Köppler, Angelika (2014): Konzeption und Durchführung einer Dozentenschulung im Rahmen der Einführung von inklusiven Angeboten an der Volkshochschule im Landkreis Meissen e.V. Unveröffentlichte Dokumentation eines Praxisprojekts im Rahmen des Fernstudiums Erwachsenenbildung der Evangelischen Erwachsenenbildung Sachsen. Radebeul.
- Kronauer, Martin (Hrsg.) (2010): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld.
- Münchener Volkshochschule (Hrsg.) (2014): Volkshochschule barrierefrei. Bausteine zum gemeinsamen Lernen. München.
- Nuissl, Ekkehard (2016): Inklusion und Exklusion. In: Nuissl, Ekkehard: Keine lange Weile. Bielefeld, S. 214-215.
- Opielka, Michael (Hrsg.) (2005): Bildungsreform als Sozialreform: zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik. Wiesbaden.
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (Hrsg.) (2014): Fünfter Bericht zur Lage der Menschen mit Behinderungen in Sachsen. Dresden.
- Sächsischer Volkshochschulverband (2015): VHS-Barometer: Inklusion an den Volkshochschulen in Sachsen. Unveröffentlichte Umfrageergebnisse. Chemnitz.

- Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.) (2012): Weiterbildungsbeteiligung als Teilhabe- und Gerechtigkeitsproblem. München.
- Schöler, Jutta (Hrsg.) (2000): Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung. Neuwied.
- Senge, Peter M.: (1996): Die Fünfte Disziplin. Stuttgart.
- Volkshochschule im Landkreis Meißen (Hrsg.) (2014): Die Volkshochschule – Ort der Bildung für JEDERMANN. Ein Weg zur inklusiven Weiterbildung. Radebeul.

iBoB – inklusive berufliche Bildung ohne Barrieren

Ursula Müller, Frauke Onken

Zusammenfassung

Das Projekt iBoB – inklusive berufliche Bildung ohne Barrieren des Deutschen Verein der Blinden und Sehbehinderten in Studium und Beruf e.V. (DVBS) zielt darauf ab, die Teilhabe sehbeeinträchtigter Menschen am Arbeitsleben sicherzustellen und deren Chancen am Arbeitsmarkt auszubauen. Im Beitrag werden die im Projekt entwickelten Beratungsangebote und die Weiterbildungsbedarfe sehbeeinträchtigter Erwerbsfähiger vorgestellt, bevor die Barrierefreiheit im Kontext von Weiterbildungen reflektiert wird.

1. Einleitung

Blinde und sehbehinderte Menschen nehmen weitgehend selbstverständlich am Arbeitsleben teil, aber die Veränderungen der Arbeitswelt bergen für sie einige besondere Schwierigkeiten. Mit der zunehmenden Digitalisierung, sich wandelnden Arbeitsmitteln und -inhalten, sind Fort- und Weiterbildungen zur stetigen Anpassung und beruflichen Weiterentwicklung inzwischen ein selbstverständlicher Aspekt des Berufsalltags geworden. Allerdings berücksichtigen berufsfachliche Weiterbildungsangebote nur selten die Bedarfe blinder und sehbehinderter Erwerbstätiger.

Dass zu diesen Bedarfen die barrierefreie Gestaltung der Weiterbildungsangebote gehört, ist vermutlich unzweifelhaft, aber auch die meisten verfügbaren Beratungsangebote berücksichtigen zumeist nicht die sich aus der Sehbeeinträchtigung ergebenden Herausforderungen für eine berufliche Weiterentwicklung.

Der Deutsche Verein der Blinden und Sehbehinderten in Studium und Beruf e.V.(DVBS) ist eine Selbsthilfeorganisation blinder und sehbehinderter Menschen, die trotz und mit ihrer Behinderung selbstbestimmt leben und beruflichen Erfolg haben wollen. Daher hat der DVBS das Projekt iBoB, inklusive berufliche Bildung ohne Barrieren, aufgesetzt. Dieses zielt darauf, die Teilhabe sehbeeinträchtigter Menschen am Arbeitsleben sicherzustellen als auch deren Chancen am Arbeitsmarkt zu gewährleisten bzw. auszubauen. Zu diesem Zweck wird auf der einen Seite ein umfassendes, inklusives Beratungsangebot aufgebaut; auf der anderen Seite wird eine auf

Bedarfs- und Angebotsanalysen basierende, barrierefreie und adressatengerechte Palette an berufsfachlichen Weiterbildungsangeboten zur Verfügung gestellt.

Das Modellprojekt iBoB wird durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales aus Mitteln des Ausgleichsfonds bis November 2019 gefördert.

2. Beratung

Empowerment blinder und sehbehinderter Menschen stellt das übergeordnete Ziel der Beratungsangebote des DVBS dar. Empowerment bedeutet die Förderung der Fähigkeit zum selbstbestimmtem Handeln und zu der Gestaltung der eigenen Lebenswege und Lebensräume. Blinde und sehbehinderte Menschen sollen also darin gestärkt werden, Hindernisse für ein autonomes, eigenverantwortliches Leben zu identifizieren und zu überwinden, um so ihre Lebensbedingungen zu verbessern und Selbstbestimmung und Lebensautonomie zu erlangen.

2.1 Weiterbildungsberatung

Empowerment bildet auch die wesentliche Grundlage für die im Rahmen des Projekts iBoB angebotenen Weiterbildungsberatung. Bei dieser handelt es sich um eine anbieterneutrale Orientierungs- und Kompetenzentwicklungsberatung. Die Beratung soll sehbeeinträchtigte Erwerbsfähige aber nicht nur besser als bisher darin unterstützen, passende Weiterbildungsangebote zu finden, um mit den auch durch die Digitalisierung stetig hinzukommenden Anforderungen im Berufsalltag Schritt zu halten, sondern auch Entwicklungspotentiale und Karrieremöglichkeiten zu identifizieren.

Sehbeeinträchtigte Erwerbstätige sollen darin gestärkt werden,

- ihre Kompetenzen, Potenziale und Entwicklungsmöglichkeiten zu erkennen,
- notwendige und förderliche Weiterbildungen zu identifizieren,
- an Weiterbildungen erfolgreich teilnehmen zu können (z. B. „Fit für Weiterbildung“, siehe unten)
- für ihre individuellen Belange eintreten zu können (stärken und ermächtigen),
- zukünftig handlungsfähig zu bleiben, berufliche sowie persönliche Lösungsstrategien zu entwickeln und umzusetzen.

Das Beratungsangebot berücksichtigt behinderungsspezifische Aspekte und kann in solchen Fragestellungen wie beispielsweise krankheitsbedingter Verläufe und Bedarfe, z. B. blindentechnischer Grundausbildung, assistiver Technologien etc. auf ein gut funktionierendes Expertennetzwerk zurückgreifen, um so individuell spezifischen Anforderungen gerecht zu werden. Um sehbehinderte Menschen auf die erfolgreiche Teilnahme an einer Weiterbildung vorzubereiten, wurde im Rahmen des Expertennetzwerks der Lehrgang „Fit für die Weiterbildung“ entwickelt, der vom Integrationsamt Kassel bewilligt wurde und nun bei Bedarf durch kooperierenden Berufsförderungswerke und vergleichbare Anbieter umgesetzt wird.

Die Nutzung möglicher Förderinstrumente in dem behinderungsspezifischen Kontext sowie die Unterstützung in damit verbundenen rechtlichen Fragestellungen komplettieren das Beratungsangebot.

Die Weiterbildungsberatung wird ergänzt durch ein strukturiertes Peer to Peer-Mentoring sowie ein Coaching mit KODE®, einem webbasierten Werkzeug zur persönlichen Kompetenzeinschätzung und -entwicklung.

2.2 Peer to Peer-Mentoring

Das in iBoB angebotene Mentoring-Programm nutzt die Expertise berufserfahrener, sehbehinderter Erwerbstätiger zur Unterstützung und Begleitung zu behinderungs- und berufsspezifischen Aspekten. Zwischen einer beruflich erfahrenen Person (Mentor*in) und einer beruflich weniger erfahrenen Person (Mentee) wird eine Beziehung aufgebaut, um die berufliche und persönliche Entwicklung von Mentees zu fördern. Im Unterschied zu Berater*innen sind Mentor*innen nicht für diese Tätigkeit ausgebildet, sondern verfügen und nutzen ihren Erfahrungs- und Wissensvorsprung.

Mit den ebenso sehbeeinträchtigten Mentor*innen kann eine Form der systematischen Begleitung zur Vernetzung und Unterstützung statusgleicher oder -ähnlicher Berufstätiger angeboten werden. Die entstehenden Mentoringbeziehungen sind freiwillig und hierarchiefrei.

Die Peer to Peer-Mentor*innen können folgende Rollen im Mentoringprozess einnehmen:

- Unterstützer und Mut machender „Orientierungshelfer“ in behinderungsspezifischen, persönlichen und/oder beruflichen Fragestellungen
- Netzwerker, z. B. Unterstützung beim Aufbau von Kontakten in die Selbsthilfe
- Begleiter, z. B. bei der Vorbereitung von (Einstellungs-)Gesprächen mit Kollegen und/oder Arbeitgebern
- Intermediärer Brückenbauer
- Vertrauensperson

Das Peer to Peer-Mentoring ist daher auch als Hilfe zur Selbsthilfe zu verstehen.

Um einen systematischen Mentoringprozess zu gewährleisten, ist für Mentor*innen die Teilnahme an einer Schulung verpflichtend, die sie auf ihre möglichen Rollen und Aufgaben vorbereitet. Die Schulung umfasst eine Rollenklärung als Mentor*in, Grundlagen der Kommunikation, Inhalte und Rahmenbedingungen des Mentorings wie Zielvereinbarungen und Logbuch.

Zur Unterstützung des Mentoringtandems findet ein monatliches Monitoring durch eine professionelle Beratungsperson aus dem iBoB-Team statt. An diese Mentoringbegleitung können sich Mentoren und Mentees auch im Fall von Konflikten oder anderen Fragestellungen wenden. Derzeit befinden sich über 60 potentielle Mentoren und Mentorinnen im Mentorenpool. Sie sind im Durchschnitt 42 Jahre alt und arbeiten in einer breiten Palette von Berufsfeldern und Funktionen.

Der Prozess des Mentorings wird durch eine direkte Anfrage eines potentiellen Mentees über die Weiterbildungsplattform oder z. B. im Rahmen der Weiterbil-

dungsberatung eingeleitet. Nach der Klärung der Fragestellung wird dem Mentee durch die Mentoring-Begleitung ein*e mit dem Sachverhalt erfahrenen Mentor*in vorgeschlagen. Nach einem erfolgreichen Erstgespräch des Mentoring-Tandems wird durch das Tandem eine Zielvereinbarung für den Mentoring-Prozess vereinbart. Der Prozess des Mentorings ist zunächst auf ein halbes Jahr terminiert und kann einmal verlängert werden.

Anlässe für die große Nachfrage nach bzw. Vereinbarung von Peer to Peer-Mentorings liegen meistens in behinderungsspezifischen und (damit verbundenen) berufsfachlichen, arbeitsplatzbezogenen Fragestellungen. Auch Wünsche nach Vernetzung mit ähnlich von Behinderung betroffenen Menschen werden sehr oft genannt.

Häufig ergibt sich während des Mentorings der Wunsch nach einer persönlichen Standortbestimmung. Dazu setzt das Projekt iBoB das Kompetenzeinschätzungs- und -entwicklungsangebot KODE® ein.

2.3 Kompetenzeinschätzungs- und -entwicklungsangebot „KODE®“

KODE® ist ein Werkzeug zur Kompetenzdiagnostik und -entwicklung. Das Verfahren besteht seit 20 Jahren und wurde von den beiden Professoren Dr. Erpenbeck und Dr. Heyse entwickelt.

Kompetenzen werden dabei als Handlungsvoraussetzungen oder grundlegende Fähigkeiten verstanden, sich in neuen, offenen, unüberschaubaren, dynamischen Situationen zu Recht zu finden und aktiv zu handeln. Diese Kompetenzen sind grundlegende Bestandteile für die gleichberechtigte Teilhabe am Arbeitsmarkt. Insbesondere die Veränderungen der Arbeitsmarkts hin zu Digitalisierung erfordern einen hohen Anpassungsprozess von blinden und sehbeeinträchtigten Erwerbsfähigen, um sich den rasant verändernden Rahmenbedingungen stellen zu können. Hier bietet der Fokus auf entwickelbare Handlungskompetenzen eine äußerst positive Ausrichtung und Unterstützung (vgl. Weiterführende Informationen zu KODE).

Mit KODE steht der iBoB-Beratung ein Werkzeug zur Verfügung, um abseits formeller Berufsqualifikationen sehbeeinträchtigte Menschen bei der Analyse ihrer berufsbezogenen und personalen Kompetenzen zu unterstützen, kompetenz- und ressourcenorientiert ihren Standort zu bestimmen und auf Grundlage dessen ihre Stärken weiter auszubauen.

Zielsetzung des Einsatzes des Bildungsangebots:

- Kompetenzorientierte Standortbestimmung im Rahmen von Ausbildung, Studium und Beruf unter Einbezug behinderungsspezifischer Determinanten, insbesondere auch bei progredienten Behinderungsverläufen
- Wiedereingliederung von Rehabilitanden in den Arbeitsmarkt
- Berufliche Teilhabe und Erhalt des Arbeitsplatzes im Rahmen sich verändernder Arbeitsbedingungen und -anforderungen
- Entwicklung von Karriereperspektiven

Im Rahmen des Coachings werden anhand der Auswertung des KODE®-Fragebogens ausgeprägte Handlungsfähigkeiten und Ressourcen herausgearbeitet, um mit dem Coachee zielführende Strategien für seine persönliche und berufliche Entwicklung zu erarbeiten und anzustoßen.

Die bisherigen Rückmeldungen von Teilnehmer/innen betonen die ressourcenorientierten und motivierenden Erkenntnisse, die eine wichtige Hilfestellung zur persönlichen und beruflichen Entwicklung darstellen.

2.4 Beratung weiterer Zielgruppen

Um sowohl die Möglichkeiten einer passenden und zukunftsfähigen Weiterbildung zu verbessern als auch die gleichberechtigten Chancen am Arbeitsmarkt sicherzustellen, richtet sich das iBoB-Beratungsangebot auch an Arbeitgeber, Weiterbildungsanbieter, Sozialleistungsträger und andere relevante Akteure.

Insbesondere das Angebot für Weiterbildungsanbieter wird proaktiv ausgeübt und umfasst hier die

- Unterstützung bei der Auswahl eines für sehbeeinträchtigte Erwerbstätige interessanten Weiterbildungsangebots, das ggf. für die Zielgruppe optimiert werden sollte;
- Beratung zur Gestaltung barrierefreier Weiterbildungsangebote;
- Aufklärung zum Themenkomplex „Beschäftigung und Weiterbildung von sehbeeinträchtigten Menschen“;
- Abbau von Vorbehalten und Hemmnissen.

Grundlage für die Akquise von Weiterbildungsanbietern stellen die im folgend aufgeführten Befragungsergebnisse, aber auch Hinweise aus der Weiterbildungsberatung oder direkt aus der Selbsthilfe dar.

3. Weiterbildungsbedarfe sehbeeinträchtigter Erwerbsfähiger

Neben Entwicklung und Aufbau eines bedarfsgerechten Beratungsangebots werden Weiterbildungsanbieter angesprochen, um sie für die Optimierung ihrer Bildungsangebote für sehbeeinträchtigte Teilnehmer/innen zu gewinnen. Grundlage für die gezielte Akquise war eine Erhebung unter sehbeeinträchtigten Erwerbsfähigen im Jahr 2017, bei der diese zu ihren Erfahrungen und Weiterbildungsbedarfen bzw. -wünschen befragt wurden.

Parallel zu dieser Erhebungsgruppe wurden auch Vertreter*innen von Arbeitgebern, Integrationsämtern und -fachdiensten, Weiterbildungsanbietern sowie Schwerbehindertenvertreter*innen befragt, welche Weiterbildungen zur Sicherung der Arbeitsplätze und beruflichen Weiterentwicklung sehbeeinträchtigter Menschen gebraucht werden.

Beide Befragungsgruppen stimmten grundsätzlich darin überein, dass die zunehmende Digitalisierung der Arbeitswelt für sehbeeinträchtigte Erwerbsfähige nicht mit der Gefahr eines Arbeitsplatzverlusts einhergehe. Allerdings seien kontinuierliche

Weiterbildungen sowohl zum Erlernen als auch zum kompetenten Umgang mit digitalen Technologien hierfür die unabdingbare Voraussetzung. Unter „digital skills“ im engeren Sinne wird auch der kompetente und sichere Umgang mit assistiven Technologien verstanden.

Neben den „digital skills“ wird insbesondere den „social/soft skills“ von beiden Befragungsgruppen eine hohe Bedeutung zugeschrieben. In diesem Bereich werden sowohl die Selbstpräsentation und -organisation als auch Leitungskompetenzen angeführt.

Die Erhebungsergebnisse in Zahlen:

- 80 % *EDV-Bereich* (z. B. Office-Produkte, Fachanwendungen, Programmiersprachen, webbasierte Anwendungen)
- 62 % *Sozialkompetenz, Persönlichkeitsentwicklung* (z. B. Arbeitsorganisation, Zeitmanagement, Selbstpräsentation, Stressbewältigung, Behinderungsbewältigung)
- 49 % *assistive Technologien*
- 44 % *Leitungskompetenzen* (z. B. Mitarbeiterführung, Projektmanagement)

Eine ausführliche Darstellung der Erhebungsergebnisse wurde im Horus 2/2018 veröffentlicht (Weiterführende Informationen zur iBoB-Erhebung).

4. Barrierefreiheit im Kontext von Weiterbildungen

Weiterbildungen bestehen im Allgemeinen aus einem höchst komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher Methoden, Techniken und Medien zur Informationsvermittlung: Nicht nur Schulungsformen und -methoden unterschieden sich von Anbieter zu Anbieter, sondern bereits innerhalb einer Weiterbildung werden verschiedene Dateiformate, digitale Technologien oder ausschließlich visuell-basierte Medien eingesetzt. Angesichts dessen lassen sich mögliche Barrieren für sehbeeinträchtigte Menschen leicht identifizieren.

Hingegen ist es weniger einfach allgemeine Bedingungen für das Prädikat „Barrierefreie Weiterbildung“ zu benennen. Sofern man nicht nur eine grundsätzlich un abgeschlossene und unsystematische Liste zu vermeidender, Barriere behafteter Einzelfälle zusammentragen möchte, muss man sich das durch die Barrierefreiheit zu erreichende Ziel im Kontext einer Weiterbildung vergegenwärtigen.

In Anlehnung an die Definition der Barrierefreiheit im Behindertengleichstellungsgesetz des Bundes (BGG) könnte man die Zielsetzung wie folgt formulieren:

„Eine barrierefreie Weiterbildung ist derart gestaltet, dass sehbeeinträchtigte Menschen ohne zusätzliche Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe wie Teilnehmer ohne Seheinschränkungen an der Weiterbildung erfolgreich teilnehmen können.“

Mit dieser Zielsetzung, der erfolgreichen Teilnahme, rückt der Verlauf einer Weiterbildung in den Fokus: Es lassen sich drei Phasen der Teilnahme (Anmeldung, Veranstaltung, Prüfung) unterscheiden. Diese Phasen wiederum lassen sich in Bereiche untergliedern, die den *Verwendungszweck* der in den Phasen eingesetzten Verfahren, Techniken und Dokumente abbildet.

1. *Anmeldung*: Informationen zur Weiterbildung; Anmeldung und Vertragsabschluss
2. *Verlauf*: Vorbereitung, Lehrmaterialien, elektronisch gestützte Lernsysteme, (Lehr-)Personal
3. *Prüfungen*: Vorbereitung, Nachteilsausgleiche, Prüfungsunterlagen, Prüfer*innen

Für die Gestaltung der Bereiche wurden 25 Anforderungen formuliert. Diese Anforderungen werden ergänzt um technische Richtlinien, die normgebundene Vorgaben zur Gestaltung von dokumenten-, webbasierten oder softwarebasierten Medien enthalten.

Die 25 Anforderungen und die technischen Richtlinien ergeben das iBoB-Anforderungsprofil „Barrierefreie Weiterbildungen“ (vgl. Weiterführende Informationen zum iBoB-Anforderungsprofil).

Dieses Anforderungsprofil dient somit drei wesentlichen Zwecken:

- es macht allen Beteiligten transparent, wie Barrierefreiheit gewährleistet wird;
- es fördert das Bemühen, im Weiterbildungsmarkt mehr Barrierefreiheit zu etablieren;
- es schafft sowohl für Erwerbstätige als auch für Leistungsträger Sicherheit und Verlässlichkeit, indem es Barrierefreiheit im Weiterbildungskontext nachprüfbar macht.

Weiterführende Informationen

iBoB-Projekt: ibob.dvbs-online.de

iBoB-Weiterbildungsplattform: weiterbildung.dvbs-online.de

iBoB Weiterbildungsberatung: ibob.dvbs-online.de/weiterbildungsberatung

iBoB Bedarfserhebung: Der Weiterbildungsbedarf blinder und sehbehinderter Erwerbsfähiger: Ergebnisse einer Befragung im DVBS-Projekt iBoB; – in: Horus. Marburger Beiträge zur Integration Blinder und Sehbehinderter, hrsg. von DVBS e.V. und Blista e. V., 02/2018, S. 87-89.

iBoB Anforderungsprofil „Barrierefreie Weiterbildung“ weiterbildung.dvbs-online.de/F%C3%BCr-anbieter/barrierefreiheit.html

KODE: www.kodekonzept.com/de/kompetenzen-erschließen-die-zukunft

Deutscher Verein der Blinden und Sehbehinderten in Studium und Beruf e.V.: www.dvbs-online.de

„So gelingt inklusive Erwachsenenbildung“ Der Bamberger Weg zu einer inklusiven Volkshochschule

Michael Hemm

*„Die reinste Form des Wahnsinns ist es, alles
beim Alten zu lassen und gleichzeitig zu hoffen,
dass sich etwas ändert.“ Albert Einstein*

Neben vielfältigen Freizeitangeboten für Menschen mit und ohne Behinderung boten wir, die Offene Behindertenarbeit der Lebenshilfe Bamberg e.V. (OBA), ein eigenständiges Erwachsenenbildungsprogramm für Menschen mit Lernschwierigkeiten an. Mit der Zeit fragten wir uns allerdings, warum wir exklusive Kurse der Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten anbieten, obwohl die Volkshochschulen in Bamberg Stadt und Land thematisch die gleichen Kurse im Programm haben. Im Jahr 2013 entschlossen wir uns daher, das exklusive Erwachsenenbildungsangebot einzustellen und stattdessen den Menschen mit Lernschwierigkeiten den Zugang zu den allgemeinen Kursen der Volkshochschule zu ermöglichen.

Da es zwar eine Vielzahl an wissenschaftlichen Aufsätzen, Leitzielen und Postulaten zu einer inklusiven Erwachsenenbildung gab aber kaum Praxisbeispiele, entwickelten wir ein Praxiskonzept zur Entwicklung einer „Inklusiven VHS“. Hierbei orientierten wir uns an der UN-Behindertenrechtskonvention, die ganz klar fordert, dass Menschen aufgrund einer Behinderung nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden dürfen. Das Umsetzungsziel konnte daher nur bedeuten, nachhaltige Strukturen und Hilfen zu schaffen, damit Menschen mit Behinderung an den allgemeinen Kursangeboten der VHS teilhaben können.

Unter dem Motto „Inklusion ist ganz einfach, wenn man es nicht kompliziert macht!“, begaben wir uns auf den Weg, mussten aber sehr bald das Motto ein wenig zurechtrücken, denn „Inklusion ist nicht einfach, weil es kompliziert ist, Strukturen zu verändern!“ So war die Umsetzung des Konzeptes in die Praxis ein sehr schwieriger Prozess. Doch Schritt für Schritt gelang es uns durch enge und regelmäßige Zusammenarbeit mit den Volkshochschulen Bamberg Stadt und Land, den Verbänden der Behindertenhilfe sowie dem neu gegründeten VHS-Rat für Menschen mit Behinderung inklusive Strukturen zu schaffen und ein nachhaltiges Unterstützungssystem

zur Teilhabe von Menschen mit Behinderung an allgemeinen VHS Kursen zu entwickeln.

Mittlerweile melden sich in jedem Kurssemester etwa 100 Menschen mit Lernschwierigkeiten bei den allgemeinen Kursen der VHS an. Aber nicht nur die Lebenshilfe sitzt mit im Boot, auch Mitglieder des Bamberger Blindenbundes, des Gehörlosen Ortsverbandes Bamberg und der Selbsthilfegruppe für Schwerhörige und CI-Träger Bamberg nehmen mit unserer Unterstützung an den allgemeinen Kursen der Volkshochschule teil. In den Volkshochschulen Bamberg Stadt und Land ist es so inzwischen zur „Normalität“ geworden, dass sich Menschen mit und ohne Behinderung in den Kursen der VHS treffen, gemeinsam lernen und sich weiterbilden.

Unseren Weg zu einer inklusiven Volkshochschule sowie die erlebten Erfahrungen haben wir nun in dem vorliegenden Buch „So gelingt inklusive Erwachsenenbildung“ zusammengefasst. Wir hoffen, dass der „Bamberger Weg“ „Schule“ macht und bundesweit wichtige Impulse für eine nachhaltige Teilhabe von Menschen mit Behinderung bei den allgemeinen Angeboten in der Erwachsenenbildung setzt. Denn Inklusion heißt: „Keine Sonderlösungen für Menschen mit Behinderung.“

Michael Hemm, Lebenshilfe Bamberg:

So gelingt inklusive Erwachsenenbildung. Der Bamberger Weg zu einer inklusiven Volkshochschule – ein Praxisleitfaden



Das Praxishandbuch beschreibt Schritt für Schritt, wie es durch die Entwicklung von nachhaltigen Strukturen und Unterstützungshilfen gelingt, die Forderung der UN-BRK nach lebenslangem Lernen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems an der Volkshochschule erfolgreich umzusetzen.

Darüber hinaus wird aufgezeigt, wie das Konzept der „Inklusiven Volkshochschule“ auch in den Bereichen Freizeit, Sport, Ehrenamt, kulturelle Bildung, und Kultur auf kommunaler Ebene umgesetzt werden kann.

1. Auflage 2018, 144 Seiten; ISBN 978-3-88617-915-2; Verlag der Bundesvereinigung Lebenshilfe; www.lebenshilfe.de/shop/artikel/207/, 19,50 Euro, Sonderpreis für Lebenshilfe-Mitglieder: 17,50 Euro. Das Buch ist auch im Buchhandel erhältlich oder

kann portofrei mit Angabe der Rechnungsadresse bestellt werden bei: sibylle.riemer@lebenshilfe-bamberg.de.



Angebote zur Grundbildung gestalten

Empfehlungen aus der Praxis

Die Arbeitspraxis regionaler Grundbildungszentren in Niedersachsen, ihre Strukturen, Koordinierung und Rahmenbedingungen stellen die Autor:innen anhand von Fallbeispielen vor, die auch auf andere Bundesländer übertragbar sind.



Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB)
(Hg.)

Grundbildung lebensnah gestalten

Fallbeispiele aus den Regionalen
Grundbildungszentren in Niedersachsen

Aktuelles aus Erwachsenen- und Weiterbildung, 4
2018, 236 S., 29,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-1214-8
Als E-Book bei wbv.de



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Religion Macht Politik

Nicole Deitelhoff, Heike Ließmann, Lothar Bauerochse, Claudia Baumgart-Ochse, Klaus Hofmeister, Judith Kösters, Eberhard Nembach (Hg.)

Mächtige Religion

Begleitbuch zum hr-iNFO Funkkolleg
Religion Macht Politik

Darf Religion die politische Agenda bestimmen? Gehen Religion und Demokratie zusammen? Wie wird Religion zum Zündstoff für Extremismus? Es geht um das Verhältnis von Glauben und Politik, von Religion und Staat. Und immer geht es dabei um: Macht. Das Begleitbuch zum hr-iNFO Funkkolleg – zum Nachlesen und Selbstlernen.

ISBN 978-3-7344-0738-3, ca. 350 S., € 26,90

E-Book: ISBN 978-3-7344-0739-0 (PDF),

ISBN 978-3-7344-0740-6 (EPUB), je € 21,99



hr iNFO

Aus dem Inhalt

Die Aura des Heiligen – warum Religion Macht über Menschen hat • Religion macht stark – Glaube und Psychologie • Das Kreuz als Folklore – Vom Verschwinden der christlichen Glaubensbindung • Faszinierend und anders: Der Islam • Ohne Gott fehlt nichts: Leben ohne Religion • Ersatzreligionen: Fußballgott und vegane Lösung • Herrschaftsanspruch: Religionen und ihr Verhältnis zur Macht • Gott ist doch kein Mann • Töten im Namen Allahs – Radikalisierung muslimischer Jugendlichen • Von guten Mächten. Die Sprengkraft des religiösen Pazifismus • Scharfe Trennung – Klare Verhältnisse? Frankreichs Laizismus • Halbherzige Trennung – Deutschland und seine Kirchen • Russland. Putin und der Patriarch – vereint zu alter Größe • Fromme Scharfmacher – die US-Evangelikalen und die Politik • Gottesstaat Iran • Ein Volk, ein Land? Israel und jüdische Identität • Gott auf Chinesisch: Wie China gegen Religionen vorgeht • Krieg im Namen der Religion – Syrien • Krieg im Namen der Religion II. Wie ist dauerhafter Friede auf dem Balkan möglich? • Der Mensch spielt Gott: neue Schöpfung durch Technik • Vermitteln, verleiten, polarisieren – Religiöse Kräfte in der Politik • Brauchen wir Reform(ation)?

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



[www.twitter.com/
Wochenschau.Ver](https://www.twitter.com/Wochenschau.Ver)

Hinweise

Nationale Weiterbildungsstrategie

Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) entwickeln gemeinsam mit den Sozialpartnern, Ländern, Kammern und der Bundesagentur für Arbeit eine Nationale Weiterbildungsstrategie. Sie baut auf dem Qualifizierungschancengesetz („Qualifizierungsoffensive“) auf, das bereits ein verbindliches Recht auf Weiterbildungsberatung durch die Bundesagentur für Arbeit beinhaltet und die geförderte Weiterbildung auch für Beschäftigte erweitert, die von Strukturwandel betroffen sind, unabhängig von Qualifikation und Größe des Betriebs.

Im November 2018 fand die Auftaktveranstaltung des Gremiums statt. Das Gremium hat den Handlungsauftrag aus dem Koalitionsvertrag, nach dem gemeinsam mit den Sozialpartnern und in enger Abstimmung mit den Ländern (und allen anderen Akteuren) eine Nationale Weiterbildungsstrategie entwickelt werden soll mit dem Ziel, alle Weiterbildungsprogramme des Bundes und der Länder zu bündeln, sie entlang der Bedarfe der Beschäftigten und der Unternehmen auszurichten und eine neue Weiterbildungskultur zu etablieren.

Mit der Entwicklung einer Nationalen Weiterbildungsstrategie soll den Herausforderungen des zunehmenden digitalen Wandels in der Arbeitswelt begegnet werden, da sich Berufsbilder und Qualifikationsprofile verändern und neue Berufe entstehen werden. Weiterbildung ist hier ein wesentlicher Schlüssel, um Fachkräfte zu gewinnen und Beschäfti-

gungsmöglichkeiten für die Menschen in Deutschland zu erhalten und zu erweitern.

In Zukunft wird es nicht mehr nur um formale Abschlüsse, sondern gerade auch um eigene Kompetenzen gehen. Ziel der Nationalen Weiterbildungsstrategie ist es daher, alle Erwerbstätigen der Gegenwart und der Zukunft dabei zu unterstützen, ihre Qualifikationen und Kompetenzen im Wandel der Arbeitswelt zu erhalten, anzupassen und ihnen Auf- und Umstiege im Berufsleben zu ermöglichen.

In der Weiterbildungsstrategie geht es daher auch um die Frage, wie die Nachfrage nach Weiterbildung von Unternehmen, aber vor allem auch von beschäftigten und erwerbslosen Menschen nach Weiterbildung gesteigert werden kann, um ihnen Chancen und Teilhabe am Arbeitsmarkt auch im Wandel zu ermöglichen. Denn Ziel von Weiterbildung soll es sein, Menschen nicht erst zu qualifizieren, wenn konkrete oder drohende Arbeitslosigkeit vorliegt, sondern frühzeitig und präventiv tätig zu werden.

Die Bundesregierung will auf unternehmerischer Seite insbesondere dort unterstützen, wo Unternehmen ihrer Verantwortung für die Weiterbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den unterschiedlichsten Gründen nicht gerecht werden können, wo Beschäftigte keinen Zugang zu den entsprechenden Qualifizierungsmöglichkeiten haben oder dort, wo Personen die Herausforderungen des digitalen Wandels nicht alleine bewältigen können. Im besonderen Fokus stehen hier auf betrieblicher Ebene die kleinen und mittelgroßen Unternehmen (KMU) und Kleinunternehmen.

Der Entwurf der Nationalen Weiterbildungsstrategie soll im Sommer 2019 vorliegen.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales

Quelle: [www.bmas.de/DE/Themen/Aus-und-Weiterbildung/Nationale-Weiterbildungsstrategie.html;jsessionid=02B249FF2CA85760665FB8E1A3860D7C](http://www.bmas.de/DE/Themen/Aus-und-Weiterbildung/Nationale-Weiterbildungsstrategie/nationale-weiterbildungsstrategie.html;jsessionid=02B249FF2CA85760665FB8E1A3860D7C)

MILLA – Die digitale Lernplattform

Die CDU/CSU-Bundestagsfraktion hat ein ausführliches Konzept für eine Wende in der Weiterbildung mit dem Namen „MILLA“ erarbeitet.

Die Arbeitswelt verändert sich mit zunehmendem Tempo. Weiterbildung unter den Bedingungen der Digitalisierung ist deshalb von zentraler Bedeutung. Für die CDU/CSU-Bundestagsfraktion bildet die kluge Reform der Weiterbildung einen Schwerpunkt der aktuellen Legislaturperiode. In der Arbeitsgruppe Arbeit und Soziales der Unionsfraktion wurde ein Konzept mit dem Namen „MILLA“ (Modulares Interaktives Lebensbegleitendes Lernen für Alle) erarbeitet, das einfach und attraktiv sein wird. „MILLA“ soll deshalb Teil der geplanten nationalen Weiterbildungsstrategie werden, wofür in der laufenden Legislaturperiode die rechtlichen Rahmenbedingungen geschaffen werden sollen.

Ziel von „MILLA“ ist es, mit Hilfe von Künstlicher Intelligenz (KI) die persönlichen Interessen und das Fähigkeitsprofil des jeweiligen Nutzers umfassend bei der Weiterbildung zu berücksichtigen. Das von der CDU/CSU-Bundestagsfraktion erarbeitete Konzept sieht vor, dass Nutzer für absolvierte Online- und Offline-Kurse Kompetenzpunkte erhalten, die sie in Prämien umwandeln können. Die Anbieter von Weiterbildungsangeboten sollen abhängig von der Qualität und der Relevanz ihrer Lerninhalte bezahlt werden, wobei die Seriosität der Angebote vorab zu prüfen sein wird. Es ist das Ziel, durch kurzweilig und fle-

xibel einsetzbares E-Learning eine nachhaltige Motivation für dauerhaftes Selbststudium zu schaffen. Auf diese Weise sind die besten Weiterbildungserfolge zu erzielen. Damit soll die Plattform nicht zuletzt auch einen Beitrag zur Behebung des Fachkräftemangels leisten.

CDU-/CSU-Bundestagsfraktion

Quelle: www.cducusu.de/video/milla-die-digitale-lernplattform

Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE vom 25. bis 27.09.2019 an der Martin-Luther-Universität Halle (Saale)

„Vergangene Zukünfte – Neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“

Als einschlägige wissenschaftliche Fachgesellschaft widmet sich die Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Herbst 2019 der grundlegenden Bedeutung und der aktuell gesteigerten Aufmerksamkeit für Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung. Damit sollen mehrere Themenfelder angesprochen werden:

- *Neue wissenschaftliche Erträge:* Angesichts der wiederholt formulierten Desiderate einer historischen Erwachsenenbildungsforschung steht eine kritische Würdigung aktueller Erträge der angesichts der kleinen Disziplin doch erstaunlich umfangreichen historiographischen Arbeiten an. Welche neuen Beiträge zur Geschichte der Erwachsenenbildung sind entstanden und was leisten sie? Wie lassen sich im Horizont des neuen Diskussionsstands bestehende Beiträge zur Historiographie neu lesen?

- *Pluralisierung der Gegenstände:* Das Feld der Bildung und des Lernens Erwachsener wird von der Erziehungswissenschaft mittlerweile in einer Breite ausgeleuchtet, die weit über das Geschehen im Kontext von Anbietern von Erwachsenenbildungsveranstaltungen hinausgeht. Dadurch werden neue Gegenstände historischer Forschung und damit neue Vergangenheiten bedeutsam. Welche Kontexte der Bildung und des Lernens Erwachsener kommen in den Blick und wie verändern sich (dadurch) die Sichtweisen auf die Geschichte des Feldes?
 - *Infrastrukturen und Quellenlage:* In den letzten Jahren wurden Quellen neu erschlossen und in veränderter Weise zugänglich gemacht. Die regionalen, nationalen und internationalen Infrastrukturen der Archivierung und Bereitstellung von Quellen haben sich nicht zuletzt durch Digitalisierung weitreichend entwickelt. Welche Möglichkeiten eröffnen sich aus dieser veränderten Quellenlage? Welche Herausforderungen stellen sich hinsichtlich der Sicherung und Erweiterung dieser Infrastrukturen?
 - *Methoden:* Die in der historischen Erwachsenenbildungsforschung verwendeten Methoden erfahren eine Pluralisierung und eine verstärkte kritische Reflexion. Das Spektrum reicht von Zeitzeugeninterviews über Dokumenten-/Programmanalysen bis hin zu Bildinterpretationen und statistischen Auswertungen. Welche Entwicklungen im Bereich der Forschungsmethoden sind zu beobachten? Wie können angesichts einer Methodenkritik bisherige Befunde neu beleuchtet werden?
 - *Veränderte Geschichtsverständnisse:* Ein die Erwachsenenbildung lange Zeit prägende gesellschaftliche Gestaltungsperspektive hin auf eine bessere Zukunft ist längst nicht mehr ungebrochen. Neben den im Selbstverständnis der Erwachsenenbildung eingelagerten Fortschrittsgedanken sind neue Modelle von Biographizität und Temporalität, von gesellschaftlichem Wandel und vom Wandel der Erwachsenenbildung/Weiterbildung getreten. Mit welchen Vorstellungen von Historizität und Zeitlichkeit hat es die Erwachsenenbildung gegenwärtig zu tun und welche Vorstellungen waren in welchen historischen Kontexten prägend? Welche Rolle kommt der Thematisierung von Geschichte und Geschichtlichkeit in der (Wissenschaft) der Erwachsenenbildung zu und welche Rolle kann und sollte ihr zukommen?
 - *Geschichtlichkeit der Forschung:* Jede der in der Erwachsenenbildungswissenschaft eingenommenen Forschungsperspektiven hat selbst eine Geschichte. Dies betrifft die Gegenstandsverständnisse und Methoden, aber auch Themenkonjunkturen und Diskurslinien. Was lässt sich über die Entwicklung der Disziplin und der in ihr verfolgten Ansätze sagen? Welche Geschichtsverständnisse sind diesen disziplinären Ansätzen selbst wiederum inhärent? Wo lassen sich ungeschriebenen Geschichten oder vernachlässigten Praktiken/Diskurse ausmachen?
- Der Sektionsvorstand Bernd Käßlinger,
 Olaf Dörner, Anke Grotlischen,
 Gabriele Molzberger und das
 lokale Organisationsteam Jörg Dinkelaker,
 Malte Ebner von Eschenbach, Maria Kondratjuk
 und Farina Wagner*

Neue Festival-Volkshochschule in Roskilde eröffnet

Dänemark gilt seit dem 19. Jahrhundert als Ursprungsland der Volkshochschulbewegung gespeist von den Ideen von Grundtvig. Das Musikfestival in Roskilde zieht seit den 1970er Jahren einmal jährlich über mehrere Tage hinweg mittlerweile weltweit über 100.000 Gäste, freiwillig Helfende und Musikstars an. Beides soll sich ab 2019 nun örtlich und inhaltlich wechselseitig befruchten. Nach 12 Jahren Planungs- und Bauzeit nahm Anfang 2019 die neue Roskilde Festival-Volkshochschule auf dem Gelände einer ehemaligen Betonfabrik den Seminarbetrieb auf. Sie hat in der direkten Nachbarschaft das ebenfalls neu gebaute Rockmuseum Ragnarock, einen Skaterpark, ein Tanztheater und diverse Co-Working-Spaces der Kreativbranche. Das Festgelände des Musikfestivals schließt an dieses Areal an. Die zweistöckige Volkshochschule selbst befindet sich auf einer Fläche von 5.200 m² und ist in Dänemark mit 21,4 Mio. Baukosten der erste Neubau einer Volkshochschule seit 49 Jahren. Den Bau hat das international bekannte Architekturbüro COBE angeleitet. Die Kosten wurden von dem Musikfestival Roskilde, der Kommune Roskilde sowie diversen Stiftungen aufgebracht. 120 Teilnehmende können direkt in der Volkshochschule wohnen und sollen ganzjährig Kurse im Kultur- und Kreativbereich zu Musik, Kunst, Architektur, Design, Musikjournalismus oder Aktivismus mit einer Dauer von vier, sechs oder zehn Monaten besuchen können. Damit folgt die Festival-Volkshochschule wie die meisten anderen Volkshochschulen in Dänemark dem Konzept einer Heimvolkshochschule wie man es in Deutschland zumindest bezeichnen würde. Vor allem 18- bis 25-jährige werden als primäre Zielgruppe

adressiert, was auch mittlerweile typisch für viele Volkshochschulen in Dänemark ist. Die enge, auch örtliche Verzahnung dieser Volkshochschule mit dem Musikfestival stellt aber den innovativen Kern dieser Einrichtung dar. So wird sich erhofft, dass Festivalbesucher ihren Aufenthalt in Roskilde verlängern und Kreativkurse an der Volkshochschule vor und nach dem Festival besuchen. Es gibt keine bestimmten Bildungsvoraussetzungen bis auf die Kenntnis der dänischen Sprache und keine Prüfungen, sondern lediglich eine Teilnahmebescheinigung wird am Kursende vergeben. Die Entwicklung und Resonanz dieser Volkshochschule mit Fokus auf kulturelle Bildung wird interessant sein zu verfolgen.

Bernd Kämpf

Online: rofh.dk

Unterzeichnung Frankfurter Erklärung der Vielen

Am 1. Februar 2018 wurde in einer Pressekonzferenz im Historischen Museum die Frankfurter Erklärung „DIE VIELEN“ verlesen. Unter den 55 erstunterzeichnenden Institutionen ist auch die Landesvereinigung für Kulturelle Bildung, in deren Vorstand der Hessische Volkshochschulverband repräsentiert ist:

„Nach dem größten Verbrechen der Menschheitsgeschichte, dem Zivilisationsbruch durch den Nationalsozialismus, und der Unterdrückung des freien Denkens durch menschenfeindliche Ideologie leben wir heute in Deutschland in einer demokratischen Gesellschaft im offenen Austausch miteinander und der Welt. Diesen offenen Geist unserer Gesellschaft gilt es zu bewahren und weiter zu entwickeln.“

Orte von Kunst und Kultur, Bildung und Wissenschaft, Museen und Ateliers, Bühnen und Clubs, Räume für Darstellung und Diskussion sind offene Räume, die vielen gehören. Kunst und Kultur sind Ausdrucksformen von Vielen und von Vielem – aber unter einer Voraussetzung: dass wir in einer pluralen Gesellschaft leben.

Diese unsere demokratische und künstlerische Freiheit ist nicht ohne Widersprüche und ist niemals einfach. Aber wir verteidigen sie gegen alles, was sie bedroht: völkisch-nationalistische, fundamentalistische, populistische oder autoritäre Weltbilder. Wir verteidigen sie gegen Stimmungsmache, Ausgrenzung und Abwertung anderer Menschen, wie z. B. jede Form von Rassismus, Homo- und Transphobie, Frauenfeindlichkeit, Antisemitismus oder Islamophobie, und geben solchen Positionen keinen Raum.

Wir grenzen uns ab gegen alle Versuche, Pluralismus und Vielfalt einzuschränken. Im Interesse des Gemeinwesens verpflichten wir uns zur Solidarität mit Menschen, die an den Rand gedrängt werden, wie auch dazu, anderen den Raum zu geben, sich an unseren Diskussionen und Entscheidungen zu beteiligen. Demokratie heißt, Zusammenleben immer wieder neu zu verhandeln.

Wir sind viele, jede*r Einzelne von uns. Es geht sowohl um den Zusam-

menhalt von allen als auch um jede*n Einzelne*n in einer Gesellschaft der vielen Möglichkeiten. In unserer Stadt kreuzen sich viele Lebenswege, unterschiedliche Interessen und Überzeugungen, soziale Lagen und Alltagserfahrungen. Frankfurt ist für uns auch die Stadt demokratischer Tradition und Toleranz, der künstlerischen Avantgarde und kritischen Theorie, des Buch- und Verlagswesens und einer diversen Stadtgesellschaft, die unser aller Zuhause ist. Zu dieser Geschichte gehören aber auch Diskriminierung und Verfolgung von Minderheiten bis hin zu den Verbrechen des Nationalsozialismus, begangen nicht zuletzt an jenen jüdischen Bürger*innen, welchen die Stadt viele ihrer Institutionen in Kultur und Bildung maßgeblich verdankt. Wir stellen uns allen Versuchen entgegen, diese historische Verantwortung zu relativieren.

Die Freiheit von Kunst, Kultur und Wissenschaft duldet keine Eingriffe. Sie schaffen einen Raum zur Veränderung der Welt. Zu dieser Veränderung wollen wir auch dadurch einen Beitrag leisten, dass unsere Angebote und Strukturen allen Menschen in unserer Stadt gleichermaßen offenstehen und gleiche Chancen und Teilhabe ermöglichen.“

Quelle: dievielen.de/erklaerungen/frankfurt/

Rezensionen

Ewelina Mania (2018): Weiterbildungsbeteiligung „bildungsferner Gruppen“ in sozialraumorientierter Forschungsperspektive, Bielefeld: wbv, ISBN 978-3-7639-1203-2

Die Lektüre dieser anregenden Promotionschrift – angenommen an dem Universitätsstandort Koblenz – von der DIE-Mitarbeiterin Ewelina Mania erfolgte in Dänemark. Dabei wurde dem Rezensenten von Promovenden einer Summer School bestätigt, dass mehr als 20 dänische Stadtteile aufgrund von Ausländeranteil und dem Anteil von Sozialleistungsbeziehern zukünftig offiziell und wörtlich als „Ghetto“ sozialstaatlich und juristisch kategorial eingestuft werden. In diesen Ghettos sollen die gleichen Straftaten härter bestraft werden als in anderen Stadtteilen, um abzuschrecken. Ab dem zweiten Lebensjahr müssen „Ghetto-Kinder“ wöchentlich mindestens 25 Stunden von ihren Familien verpflichtend getrennt sein, um dänische Sprache und Werte zu erlernen. Dieses an Dystopien erinnernde Beispiel aus dem in Deutschland manchmal sozialromantisierend als „hyggelig“ wahrgenommenem Dänemark zeigt zugespitzt, wie mit sozialstatistischen Daten unterlegte Sozialraumorientierung inhumane, ungerechte und diskriminierende Züge ohne historisches Bewusstsein annehmen kann.

Umso wichtiger und gelungener ist es, dass die rezensierte Publikation mit den Begriffen „Bildungsferne“ und Sozialraumorientierung einen aufmerksamen und kritischen Umgang sucht. Stellenweise hätte ich mir eine noch intensivere Diskussion der Begrifflichkeit gewünscht. So lohnt sich die Frage, warum

Begriffe wie „Bildungsferne“ seit den PISA-Studien eine solche Begriffskonjunktur erfahren haben und medial verwendet werden. Von der Anerkennung und der Sichtbarkeit von Problemlagen von Teilgruppen bis zur Stigmatisierung ebendieser Gruppen sind es manchmal nur wenige Schritte. In der Promotionsarbeit wird dies eher anhand des Zielgruppenbegriffes problematisiert.

Die Arbeit zieht in ihrer kritischen Auseinandersetzung mit der Bildungsberichterstattung und der quantitativen Partizipationsforschung maßgeblich Holzer und Wittpoth heran. Der Begriff des „Regulativs“, wie er von Wittpoth entfaltet wurde, wird gleichgesetzt mit dem Begriff des „Faktors“ (S. 19), was nicht komplett nachvollzogen werden konnte. Die Kritik an der quantitativen Weiterbildungsforschung macht sich u. a. fest an einer „Normativität der Pädagogischen Perspektive“, der „sozialen Erwünschtheit“, der „Nicht-Teilnahme nicht im Fokus“ oder der „Mittelschichtsorientierung“ (S. 36 ff.). Hier hat sich der Rezensent doch gefragt, ob sich die Kritisierenden wirklich intensiv mit den „Mühen der Ebene“ bspw. von Fragebögen auseinandergesetzt haben? So halte ich es für gewagt zu behaupten, dass die Nicht-Teilnahme in Surveys nur ein „Nebenaspekt“ (S. 38) sei. Es wäre wohl noch besser für die Arbeit gewesen, wenn die Autorin auch die Kritiker der quantitativen Partizipationsforschung kritisch reflektiert hätte. So wirkt die Publikation teilweise zunächst als ein Schildern der Unzulänglichkeiten quantitativer Forschung, um damit das Plädoyer für qualitative und damit auch die eigene Forschung zu begründen. Das Aufzeigen einer komplementären Sichtweise beider Paradigmen wäre m.E. der Arbeit besser angemessen gewesen. Erst relativ spät wird dies mit Verweisen auf Kuper in der Promotionschrift zumindest er-

wähnt, wenngleich es dann argumentativ den Ruf nach mehr qualitativer Forschung begründet (S. 41).

Im empirischen Teil werden differenziert die Befunde aus einem Berliner Viertel präsentiert. Dies ist sehr anschaulich und eine wahre Fundquelle für viele anschauliche Anregungen belegt mit zu meist kurzen Zitaten. Hier liegt für mich eindeutig eine Stärke der Arbeit. Es braucht solche differenzierten und stadtteilbezogenen Arbeiten, um sich vertieft mit der Thematik zu befassen und sich mit vielleicht für manchen fremden Lebenswelten fern von Klischees zu befassen. Damit könnten sozialstatische Ergebnisse, die oft lediglich aus dem „Vogelflug“ (von Rosenblatt) berichten, lebensweltlich näher ausdifferenziert und plastisch werden.

Im Schlussteil werden die Befunde – begrifflich oft als „Regulative“ bezeichnet – in das sogenannte SONI-Schema aus der Sozialraumforschung eingeordnet. Dies ist interessant und als eine eigenständige Leistung deutlich zu würdigen. Allerdings stellt sich die Frage, wofür der Begriff des „Regulativ“ nun präzise stehen soll? Es wirkt doch teilweise etwas schwammig und „Regulativ“ könnte ein nahezu alles meinender „Omnibusbegriff“ werden? Viele weitere Regulative könnte man sich so denken. Bei mancher Zuordnung kann man sich fragen, ob diese nicht in anderen Bereichen anzusiedeln wäre und die vermeintlich eindeutige Zuordnung statt Mehrfachzuordnung nicht einiges verschließt? So ist der Begriff Bildungsinteresse in der Grafik (S. 168) eindeutig dem Individuum zugeordnet. Kann man dies interessantheoretisch so sagen und erfolgt die Interessengenese nicht auch viel über Netzwerke, im Milieu und durch die so-

zialräumliche Präsenz oder Nicht-Präsenz von Bildungs- und Kulturarbeit? Und schließlich kann man fragen, warum Alter und Geschlecht als Regulative nur implizit auftauchen bei beispielsweise kritischen Lebensereignissen wie Familiengründungen? Begründet in der Studie tendenziell die Sprache der Interviewten, was ein Regulativ ist? Welche Rolle spielt Abstraktion als Leistung von Wissenschaft? Bringt dieses Schema insgesamt die Partizipationsforschung wirklich weiter oder fasert sie so nicht leicht nahezu unendlich aus? Zumindest die Gefahr würde der Rezensent sehen, wenngleich es sicherlich eine Anregung darstellt.

Insgesamt liegt eine sehr lesenswerte und kreative Arbeit vor. Sie eröffnet neue Perspektiven und gibt vielfältige Impulse. Dabei werden stellenweise Risiken eingegangen. Vielleicht werden manchmal gewisse Literaturquellen oder Positionen im akademischen Diskurs zu unkritisch rezipiert und das vermeintliche Schisma zwischen quantitativer und qualitativer Forschung wird mal wieder eher vertieft statt erkenntniserweiternd überwunden? Letztlich ist jedoch der Autorin nachdrücklich zu danken, dass sie so mutig versucht hat, neue Wege modellbildend zu beschreiten und an bestimmte Ansätze der kritischen Weiterbildungsforschung einen empirischen Anschluss zu suchen und eine Fortführung anzustreben. Innovationen sind selten direkt erfolgreich, aber nach Überarbeitungen und Modifikationen können sie umso wertvoller sein. Es wäre zu wünschen, dass sozialraumorientierte Arbeiten an dieser Schrift ggf. in Zukunft sondierend anknüpfen und der Ansatz samt seiner Begrifflichkeit noch weiterentwickelt und präzise entfaltet werden kann.

Bernd Käßlinger

Natalie Pape (2018): Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Münster: Waxmann, 213 S., ISBN 978-3-8309-3768-5

Die Dissertationsstudie von Natalie Pape nutzt das Habituskonzept von Bourdieu, um die Verknüpfung von subjektiven Praktiken der Schriftsprache und gesellschaftlichen Strukturen herzustellen. Während frühere Studien bereits auf den Zusammenhang von schichtspezifischen Merkmalen sozialer Benachteiligung und geringer Schriftsprachkompetenz hinweisen, erklärt Pape auf der Basis ihrer habitushermeneutischen Analyse den alltagsweltlichen Zusammenhang der Nutzung von Schriftsprachkompetenzen. Pape fasst ihr Forschungsinteresse in drei leitenden Fragestellungen zusammen: 1. Aus welchen sozialen Milieus kommen Teilnehmende aus Alphabetisierungskursen? 2. Über welche habitus- und milieuspezifischen Zugänge zu Schriftsprache verfügen sie? 3. Wie ist die Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs in die milieuspezifische Alltagspraxis eingebettet?

Das Buch gliedert sich in acht Kapitel. Nachdem in der Einleitung der Forschungsansatz begründet und der Aufbau der Arbeit dargelegt wird, folgt in Kapitel zwei die grundlegende Begriffarbeit (Funktionaler Analphabetismus, Grundbildung und Literalität) und die Aufarbeitung des Stands der Alphabetisierungsforschung, der Lesesozialisationsforschung und der Forschungsarbeiten, die Literalität als soziale Praxis verstehen. Nach einem Kommentar dazu, dass der Forschungsstand eine milieuspezifische Einbettung von literalen Praxen nahelegt, hält Natalie Pape im Zwischenfazit fest, dass die Subjekte über eigensinnige Zugänge zu Schriftsprache und Lernen verfügen, die gesellschaftli-

chen Vorgaben und pädagogischen Maßnahmen zuwiderlaufen können. Einstellungen zu Schriftsprache und literale Praxen seien weiterhin als langfristig erworben, kontextuiert und relativ stabil zu betrachten.

In Kapitel drei erläutert Pape die theoretischen Grundlagen der Studie. Es kommt ihr dabei darauf an, einerseits die heterogene subjektive Alltagspraxis im Umgang mit geringen Schriftsprachkompetenzen in den Blick zu nehmen. Andererseits soll die strukturelle Bedingtheit der (literalen) Praxis beleuchtet werden. Dazu werden Bourdieus Konzepte des Habitus, der Sprache als Mittel symbolischer Gewalt, der sozialen Felder und des sozialen Raums sowie dessen Weiterentwicklung und Übertragung auf Deutschland nach Vester et al. herangezogen. Mit Hilfe dieser Konzepte werden das Phänomen des funktionalen Analphabetismus und damit verbundene Benachteiligungen als Teil milieuspezifischer Alltagspraxis betrachtet. Weiterhin versteht Pape Literalität im Anschluss an Streets ideologisches Modell in erster Linie als ein plurales alltagsweltliches (nicht rein kognitiv-technisches) Phänomen, welches in gesellschaftliche Machtstrukturen eingebettet ist.

Im anschließenden vierten Kapitel wird das Forschungsdesign der Arbeit zusammengefasst. Die insgesamt 36 leitfadengestützten Interviews (Basisbefragung: n=19 und Folgebefragung: n=17) mit Teilnehmenden aus Alphabetisierungskursen an Volkshochschulen wurden im Rahmen des Forschungsprojekts „Interdependenzstudie“ geführt und für die Dissertation mit veränderter Fragestellung und Anwendung der Habitus-Hermeneutik vertiefend und ergänzend ausgewertet. Der Habitus wird dabei als einheitsstiftendes Prinzip in allen Lebensbereichen verstanden, welches dauerhaft erworben ist, aber durchaus auch

Veränderungsprozesse mit einbezieht. Pape identifiziert vier Eckfälle, die besonders kontrastive Grundmuster im Umgang mit Schriftsprache zeigten, und nutzt sie für eine intensivere Auswertung. Ziel ihrer hermeneutischen Deutungsarbeit ist es im Anschluss an Bourdieu, zwei Sinnschichten sozialer Praxis zusammenzuführen: Die unmittelbar zugänglichen subjektiven Sichtweisen und Handlungsprinzipien sozialer Akteur/innen sowie die darin eingelagerten gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Genese. Die Einzelfälle werden weiterhin vor dem Hintergrund des Milieumodells von Vester et al. eingeordnet und kontrastiert, um auf milieutypische Denk- und Handlungsmuster zu verweisen.

Kapitel fünf enthält die Habitus-hermeneutische Auswertung der vier ausgewählten Eckfälle. In Kapitel sechs werden die Ergebnisse zu den Eckfällen im Vergleich mit den weiteren Fällen der Studie zusammengefasst und im Milieumodell verortet. Über die gesamte Stichprobe von Kursteilnehmenden hinweg arbeitet Pape vier Habitusmuster heraus und benennt ihre zentralen handlungsleitenden Prinzipien:

1. Respektabilität und Status (traditionelles kleinbürgerliches Arbeitsmilieu und traditionsloses Arbeitsmilieu),
2. Autonomie und Pragmatismus (traditionelles Arbeitsmilieu sowie leistungsorientiertes Arbeitsmilieu),
3. Anspruch und (begrenzte) Selbstverwirklichung (modernes kleinbürgerliches Arbeitsmilieu) und
4. Vermeidung von Ausgrenzung (traditionsloses Arbeitsmilieu).

Entlang dieser Prinzipien werden in Kapitel sieben vier unterschiedliche Grundmuster bzw. Zugänge zu Schriftsprache beschrieben:

1. Angestrengt-ambitionierte Literalität,
2. Sachbezogen-pragmatische Literalität,
3. Prätentios-elaborierte Literalität und
4. Gelegenheitsorientierte Literalität.

Im letzten Kapitel (acht) werden die zentralen Befunde der Studie ins Verhältnis zum Forschungsdiskurs gesetzt und die Perspektiven für Praxis und Forschung werden diskutiert.

Die in dieser Dissertation erarbeitete milieuspezifische Differenzierung erweitert den Diskurs zum Thema des funktionalen Analphabetismus bedeutsam indem sie die „begrenzte Vielfalt“ innerhalb der Gruppe von Teilnehmenden in Lese- und Schreibkursen nachweist. Die Ergebnisse veranschaulichen weiterhin eindrücklich, dass ‚gemessene‘ Kompetenzen allein wenig über gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten aussagen. Der Umgang mit Schriftsprache, Bildungsfähigkeit, Selbstwahrnehmung und Lebensbewältigungsstrategien sind nicht unmittelbar mit Kompetenzstufen und Schichtzugehörigkeit verknüpft. Vielmehr erweisen sich der Umgang mit ‚Schriftsprachdefiziten‘, der Zugang zu Schriftsprache im Alltag sowie der Zugang zum wieder aufgenommenen formalen Lernen im Erwachsenenalter als stark durch das Herkunftsmilieu bestimmt und damit nur schwer veränderlich. Die Entscheidung zum Kursbesuch verweist allerdings laut Pape auf Habitus-Milieu-Diskrepanzen. Für die Praxis ist es folglich einerseits relevant, die Entscheidung zum Kursbesuch als Bedürfnis nach Zugehörigkeit zum Herkunftsmilieu oder zu einem angestrebten Milieu zu verstehen. Andererseits muss auch die Vermittlung des Lerngegenstands ‚Lesen und Schreiben‘ milieutheoretisch reflektiert werden, da sie von gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen geprägt sein kann. Für die praktische Alphabetisie-

rungsarbeit ergibt sich weiterhin die Notwendigkeit lebensweltorientierte Konzepte zu entwickeln, die auf einem breiter angelegten Verständnis von Literalität als einer sozialen Praxis (z. B. health literacy, political literacy, digital literacy) basieren.

Barbara Nienkemper

Political economy of adult learning systems: Comparative study of strategies, policies and constraints, by Richard Desjardins, London, Bloomsbury, 2017, 288 pp., £ 82.08 (hardcover), ISBN 9781474273664

Mit diesem Buch liefert Richard Desjardins Ergebnisse aus einem vom norwegischen Forschungsrat geförderten Projekt – seine Ergebnisse werden nicht von einem internationalen Konsortium, sondern mit Hilfe von Doktoranden, Sekundärquellen und der Interaktion mit Interessengruppen in den Ländern erarbeitet (S. 43). Dies ist relevant zu wissen, da Leser und Leserinnen ein größeres Konsortium erwarten, wenn sie die beeindruckenden Analysen sowohl hinsichtlich der Beschreibung der Erwachsenenbildung in den acht Länder-Fallstudien als auch hinsichtlich der drei vergleichenden Ansätze am Ende des Buches betrachtet.

Das Buch bietet aber nicht nur umfangreiches und detailliertes Wissen über die ausgewählten Länder, sondern auch einen umfassenden Überblick über das, was der Autor „Politische Ökonomie der Erwachsenenbildungssysteme“ nennt. Desjardins beginnt daher mit der Diskussion gesellschaftspolitischer Positionen und skizziert ihre Ansätze zu Erwachsenenbildungssystemen (ALS). Er argumentiert, dass die modernistische Position (Keynes) und die zunehmende Komplexität die Notwendigkeit eines besseren Wissens über „Learning to be“

(Faure) fördert. Die neomarxistische Position versucht, das kritische Bewusstsein (Freire) und die Volksbildung (Grundtvig) zu verbessern, während die neoliberale Position (Hayek, Friedmann), basierend auf neoklassischen Wirtschaftstheorien, den Grundstein für evidenzbasierte Politikgestaltung und Bildungsforschung legt. Schließlich kommt der Autor zu dem Schluss, dass eine poststrukturelle Position dem Neoliberalismus entgegensteht und soziale Normen ablehnt und gleichzeitig die Identitätspolitik für Frauen, Minderheiten und Arbeiterklassen unterstützt.

Zur weiteren Analyse ordnet Desjardins die international bekannten Typologien des Bildungsabschlusses (ISCED) oder die Triaden des formalen, nicht-formalen und informellen Lernens in eine neue und interessante Nomenklatur um: Er nutzt die Grund- und Allgemeinbildung für Erwachsene (ABE, AGE), höhere Erwachsenenbildung/wissenschaftliche Weiterbildung (AHE), berufliche Weiterbildung (AVE) und liberal/politische Erwachsenenbildung (ALE) (S. 19-20). Für die Interpretation der Fallstudien ist es wichtig zu wissen, was diese neuen Typen umfassen, z. B. dass die AVE sowohl die formale Berufsschule als auch die Lehre (die er für weniger formal hält, was für die Deutschen zu Verwirrung führen würde) und die nicht-formale Berufsschule wie die berufliche Weiterbildung (S. 42 f.) umfasst.

Desjardins vergleicht acht Länder (Dänemark, Finnland, Norwegen, die Niederlande, Deutschland, das Vereinigte Königreich, USA und Korea) anhand von Daten aus der Studie: Internationales Programm zur Bewertung der Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) von 2012. Die Auswahl der Länder soll alternative Koordinierungsmechanismen abdecken (S. 3). Andererseits konzentriert sich die Auswahl der Länder auf „einige

der am weitesten fortgeschrittenen ALS“ (S. 43), definiert durch die in PIAAC gemessenen Teilnahmequoten.

Die Fallstudien decken dann die Schwierigkeiten der neuen Kategorien auf. Die Beschreibungen der ABE-Angebotsstruktur in den Vereinigten Staaten enthalten Programme, die auf die eine oder andere Weise zu formalen Qualifikationen führen sowie Englisch als Zweitsprache und Programme zur Leseförderung in der Familie. ABE und AGE, wie hier skizziert, decken nur die Sprachregelung für Zugewanderte in den beiden anglophonen Fällen (UK und USA) ab, nicht aber für die anderen sechs Fälle. Andererseits wird die Nationale Alphabetisierungsdekade in Deutschland (2016–2026) aus den Definitionen dieses Buches lernen müssen, um die Bildung der zweiten Chance, die Elternbildung und die Bildung von Zugewanderten in ihre Berichtsstrukturen einzubeziehen, anstatt sich auf die wenigen Teilnehmer und Teilnehmerinnen der non-formalen Alphabetisierung zu konzentrieren. Dies ist für politische Entscheidungsträger von großer Bedeutung, die Darstellung der ABE-Bestimmungen ist gut organisiert und in Desjardins' Arbeit leicht zu lesen.

Die Kernrelevanz der Kategorien wird dann in den Beteiligungstabellen dargestellt, die die PIAAC-Variablen in das Erreichen von ABE/AGE, AHE, AVE und ALE im Erwachsenenalter umstrukturieren. Dies geht über die üblichen Befunde zu Ungleichheiten bei den AE-Beteiligungsquoten hinaus. Die Grund- und Allgemeinbildung von Erwachsenen ist recht hoch (z. B. 13% der in Deutschland als Erwachsene erworbenen ABE/AGE-Qualifikationen), was mit dem Verbleib junger Erwachsener im Bildungssystem über 18 Jahre (Grundbildung) bzw. 21 Jahre (Allgemeinbildung) zusammenhängen kann. Die Er-

wachsenenbildungsquoten in Deutschland sind niedrig (8 % der AHE-Qualifikationen, die als Erwachsene erworben wurden). Diese Organisation der Variablen ermöglicht den Vergleich der Stärken der Grund-, Hochschul- und beruflichen Erwachsenenbildung. Die Ergebnisse stellen auch die Anzahl der Teilnehmenden dar und zeigen so, wie viele Menschen vom Erwachsenenbildungssystem profitieren. Leider sind die Fallstudien nicht mit der umfangreichen Literatur zu den Varianten des Kapitalismus oder der Wohlfahrtsstaatlichkeit verbunden, die am Anfang des Buches zu finden ist.

Der dritte Teil konzentriert sich auf Partizipations-, Ergebnis- und Koordinationsmuster. Die Partizipationsmuster beschreiben die über die Erwachsenenbildung erworbenen Qualifikationen (S. 181) und zeigen deutlich, dass die deutschen Erwachsenenbildungsquoten zu den niedrigsten gehören, während die in Korea und Norwegen am höchsten sind. Des Weiteren zeigt Desjardins, wie einige Länder ihre formalen Erwachsenenbildungssysteme zusehends ausbauen (S. 182). Er vergleicht auch die Wachstumsraten der ALS zwischen IALS Mitte der neunziger Jahre und PIAAC im Jahr 2012 und zeigt später, wie unterschiedlich die Beteiligungsquoten sind, was darauf hindeutet, dass Sozialpolitik wichtig ist (S. 190).

Die Ergebnisse werden in Bezug auf Beschäftigung und Einkommen, die Qualität des Arbeitslebens sowie die Auswirkungen der Umstrukturierung des Arbeitsplatzes skizziert (S. 224), verbunden mit den im Erwachsenenalter erworbenen formalen Qualifikationen. Der Autor weist darauf hin, dass die formale Erwachsenenbildung wächst und selten als eine Form der Erwachsenenbildung anerkannt wird, auch wenn sie regelmäßig in Statistiken wie der Erhebung zur Er-

wachsenenbildung (S. 223) erwähnt wird.

Koordinierungsmuster zeigen Erkenntnisse über die Nachfrage und die „unbefriedigte Nachfrage“ (Erwachsene, die teilnehmen wollten, aber nicht beginnen) sowie die Ausgaben des Wohlfahrtsstaates für Familie und Wohnen, aktive Arbeitsmarktpolitik, Bildung und Behinderung (S. 238) und die Wirtschaftsstruktur. Interessante Ergebnisse zeigen das Wachstum der Teilnahmequoten nach Ländern zwischen IALS und PIAAC, wobei der Schwerpunkt auf Erwachsenen liegt, die in der Alphabetisierung auf Stufe 2 oder darunter liegen (vgl. S. 249). Die Ergebnisse sind in allen anderen Ländern solide und zeigen, dass die Teilnahmequoten am unteren Ende der Alphabetisierungsskala deutlich gestiegen sind, sich in einigen Fällen sogar verdoppelt haben. Das sind gute Neuigkeiten.

Desjardins schließt, dass „die Länder, mit den besseren Partizipationsergebnissen auf der einen Seite und starken wirtschaftlichen und sozialen Resultaten auf der anderen Seite, diejenigen sind, die ihre breit angelegte Bestrebung nach Gerechtigkeit durchsetzen“ (S. 255).

Aus der Sicht eines Forschers wäre es gut gewesen, mehr Details über die Auswahl und Vorbereitung von Variablen und Teilstichproben sowie über die angewandten Methoden zu erfahren. Aus theoretischer Sicht wäre ein Zusammenhang zwischen den Varianten des Kapitalismus oder Wohlfahrtsregimes und den Fallstudien und den Mustern sinnvoll gewesen. Für Entscheidungsträger und Praktiker ist dies ein gut organisiertes Buch, mit Ergebnissen am Ende jeder Fallstudie und den drei Abschnitten über Muster. Die unglaubliche Kenntnis der Datensätze von den sehr frühen IALS bis hin zum neuesten PIAAC über alle Abschnitte der Hintergrundfragebögen hinweg macht es zu einer reichen

und inspirierenden Quelle für andere Forscher.

Anke Grottlüsch

Adult learning and education in international contexts: Future challenges for its professionalization Comparative Perspectives from the 2016 Würzburg Winter School. Edited by Regina Egetenmeyer, Sabine Schmidt-Lauff and Vanna Boffo. Peter Lang, Frankfurt a. M., 2017, 216 pp. Studies in Pedagogy, Andragogy and Gerontology series, vol. 69. ISBN 978-3-631-67875-6 (hbk), ISBN 978-3-631-71880-3 (ePUB), ISBN 978-3-653-07046-0 (ePDF)

Der umfangreiche Sammelband enthält 14 komparative Studien, die im Rahmen der „International Winter School“ 2016 durchgeführt wurden, einem zehntägigen, jährlich stattfindenden Programm der Universität Würzburg. Die Philosophie dieser Veranstaltung ist es, Nachwuchswissenschaftler/innen in der Erwachsenenbildung aus verschiedenen Ländern zusammenzubringen, vor allem aus Europa, aber auch aus Nigeria, Indien, China, Malaysia und Korea, der Türkei und Brasilien.

Die Winter School basiert auf der strategischen Partnerschaft ERASMUS+ mit dem Titel „Comparative Studies in Adult Education and Lifelong Learning“ (COMPALL). Das Training beginnt mit vorbereitenden Online-Seminaren, bringt die Teilnehmende dann zwei Wochen lang persönlich zusammen und endet mit begutachteten, vergleichenden Studien. Diese gliedern sich in drei große Bereiche: (1) Erwachsenenbildung im Kontext der internationalen Politik; (2) Rahmung der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung; und (3) Dimensionen der Professionalität in der Erwachsenenbildung. Die Teilnehmenden sind eingeladen, einer Gruppe im Online-Netzwerk LinkedIn beizutreten und Länderberichte

und andere nützliche Ressourcen zu nutzen (Links finden sich auf S. 12).

Die in diesem Sammelband vorgestellten Vergleichsarbeiten umfassen Richtlinienpapiere, Netzwerke und Interventionen, Politiken, Curricula und Beratungspraktiken, Didaktik und (subjektive) Theorien, um nur einige zu nennen. Die meisten Arbeiten werden von internationalen Teams verfasst; alle enthalten Vergleiche. Alle Arbeiten beginnen mit einer Definition ihres Tertium Comparationis und vergleichen dann zwei bis drei Länder. Dies ermöglicht einen Vergleich der Erwachsenenbildung in so unterschiedlichen Ländern wie Brasilien und Serbien oder Österreich und Indien, aber auch in Ländern, die Gemeinsamkeiten haben, wie z. B. postkoloniale Strukturen in Nigeria und Südafrika.

Die Ergebnisse von Singh & Assinger zeigen zum Beispiel, inwiefern sich indische und österreichische Berufsbilder in Bezug auf Governance und politische Ausrichtung unterscheiden. Der Governance-Ansatz in Österreich wird als kooperativ bewertet, während der indische Ansatz sektoral geteilt ist. Die Professionalisierung in Österreich entspricht den Anforderungen der Europäischen Union, während sich die indische Professionalisierung derzeit von der aufgabenorientierten hin zur marktorientierten Erwachsenenbildung verschiebt. Der Vorteil dieses Vergleichs liegt in seiner Genauigkeit, auch wenn die Autor/innen zugeben, dass den Ergebnissen eine breitere Diskussion über den sozialen und historischen Kontext fehlt (S. 61). Dies gilt für viele der Artikel und ist schade, denn es kommt selten vor, dass Autor/innen mit Erfahrungen aus erster Hand zusammenkommen, geschweige denn zusammen schreiben.

Während der Winter School 2016 entwickelten zudem italienische und

deutsche Doktorand/innen (Hösel & Terzaroli) eine Struktur, die weitere Vergleiche für den Bereich der Übergangsforschung die Berücksichtigung ermöglicht. Basierend auf Kathryn Ecclestone und Andreas Walther haben sie einen einschlägigen Analyserahmen ausgearbeitet. Für weitere Untersuchungen könnte der kritische Aspekt (der sichtbar, aber etwas implizit ist) geschärft werden: Soll Beratung denjenigen, die Rat suchen, helfen, sich an Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt anzupassen, oder ist geht es darum, sich zu widersetzen, sich zu wehren und Menschen in kollektive Gegenwehr einzubeziehen? Diese Debatte ist angelegt (S. 136-137), aber nicht hervorgehoben. Forschende, die diesen Ansatz nutzen, sollten sich bewusst sein, nicht das emanzipative Element der Erwachsenenbildung zu vernachlässigen.

Die Aspekte Emanzipation, Widerstand und Antikolonialismus werden in einer vergleichenden Studie über nigerianische und südafrikanische Lehrmethoden für den besonderen Ansatz indigener Lehrmethoden behandelt (S. 186). Die Autorin dieses Papiers (Simeon-Fayomi) unterscheidet klar zwischen „westlichen Lehrmethoden“ und „indigenen Lehrmethoden“. Während ihre Beispiele von Liedern und Tänzen mit historischem und religiösem Erbe überzeugen, zeigen einige von ihnen nicht unbedingt, wie Widerstand gelehrt wird, sondern eher, wie Nachlässigkeit und Prokrastination verhindert werden soll (S. 189), und wie gegebene Vorstellungen von Moral und Recht stabilisiert werden (ebd.). Insofern zeigt die Studie, wie Menschen bestehenden Normen unterworfen sind und nicht, wie sie ermächtigt werden, sich zu äußern und ihre Rechte einzufordern. Dieser detailliertere Vergleich kann durchaus weitere Forschung inspirieren, da er eine breite und systematische Grundlage bietet und das Wissen der

Autorin über die Erforschung indigener Praktiken reichhaltig und inspirierend ist.

Die Winter School Würzburg bietet eine einzigartige Gelegenheit für angehende Wissenschaftler/innen, Kenntnisse über die verschiedenen Praktiken der Erwachsenenbildung in vielen verschiedenen Ländern zu sammeln und auszutauschen. Doch statt nur Aspekte zu sammeln, führt dieses Format zu präzisen Studien mit einem beeindruckenden Themenspektrum – alles unter dem Aspekt der Professionalisierung. Ziel ist es, dass dies zu dauerhaften professionellen Kooperationen auf der ganzen Welt führen möge und viele weitere – auch größere – Studien dieser Art inspiriert. Um diese Arbeiten mit Studierenden zu lesen, kann es sinnvoll sein, sie mit Hintergrundinformationen über die betrachteten Länder vorzubereiten und die erstellten Länderberichte (S. 12) zu nutzen.

Anke Grotluschen

Bernhard, Armin; Rothermel, Lutz; Rühle, Manuel (Hrsg.) (2018): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Weinheim: Beltz Verlag, 676 S., ISBN:978-3-7799-3132-4

Das von 35 Autoren und zwölf Autorinnen zusammengestellte Handbuch Kritische Pädagogik versucht sich zugleich als Einführung und als Handbuch zu platzieren. Während dabei das Editorial (Bernhard, Rothermel, Rühle) und der Hinweis auf das Studium (Eble) eher einführenden Charakter haben, scheinen die Einzelbeiträge einer klassischen Handbuchlogik zu folgen.

Kritisch bedeutet gemäß Einleitung u. a.: „Erziehungswissenschaftliche Theorien, pädagogische Einsichten, Modellvorstellungen, Menschenbilder und Methoden sind permanent auf ihre Legitimationsbasis hin zu überprüfen: Auf

welcher normativen Grundlage beruhen sie, inwiefern weisen sie diese aus und machen sie einer rationalen Bearbeitung zugänglich? Welche politisch-ökonomischen Zusammenhänge und Entwicklungen schlagen sich in welcher Form und mit welchen Konsequenzen darin nieder?“ (S. 16 f.). Die Herausgeber belegen verschiedene Versuche, Kritische Pädagogik als Indoktrination zu diskreditieren (S. 18 f.) oder als abgeschlossen zu konstatieren. Dies weisen sie entschieden zurück (ebd.) und fordern angesichts problematischer gesellschaftlicher Verhältnisse eine Permanenz Kritischer Pädagogik. „Systemtheoretische, konstruktivistische und postmodernistische Ansätze“ erscheinen ihnen „verträglicher“ und weniger kritisch gegenüber der Stabilisierung neoliberaler Verhältnisse (S. 19).

Zu fragen ist demnach, inwiefern die Handbuchaufsätze den Anspruch einlösen, kritisch auch gegenüber der eigenen Theorieannahme zu bleiben, das Kontroversitätsgebot (Lösch & Eis, S. 507) einzulösen und scheinbare Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen. Diese Aufgabe kann eine einzelne Rezensentin nicht einlösen, auch halte ich die obigen Grenzziehungen zwischen „kritischen“ und „verträglichen/systemstabilisierenden“ Gesellschaftstheorien für unzulänglich. Von hervorzuhebender Bedeutung ist m. E. die begründete Explizierung dessen, was als Kritik im pädagogisches sowie wissenschaftliches Denken verstanden wird.

Gegliedert ist das Handbuch in Grundlagen der Pädagogik, Grundbegriffe der Pädagogik, Dimensionen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Denkens, Adressat/innen der Pädagogik, Reflexion pädagogischer Praxisfelder sowie Gesellschaft und globale Probleme. Es enthält eine Reihe von Beiträgen mit spezifischer Relevanz für die Er-

wachsenen- und Weiterbildung. Sie sind nachfolgend (unzulässig) kurz besprochen.

Bildung (Armin Bernhard) und Bildungstheorie werden in ihrem Doppelcharakter historisch entfaltet und im Rekurs auf Heydorn als emanzipativ und im Widerspruch von Bildung und Herrschaft gedeutet. Weiterbildung wird in den Druck gesellschaftlicher Verhältnisse eingeordnet (S. 139–140). Das Projekt Bildung wird als unabgeschlossen deklariert und gegenüber konkurrierenden Theoremen wie dem Tod des Subjekts, dem Ende der Aufklärung und dem Scheitern der Moderne verteidigt (S. 146).

Der Aufsatz Lernen (Ulla Bracht), versucht einen historischen Durchgang, gelangt dann zu Meyer-Drawe und Faulstich, konstatiert Mängel und greift auf Piaget sowie Wygotski zurück. Brachts zentrales Motiv ist der Versuch, evolutionstheoretisch inspirierte Ansätze zu entfalten und den Dualismus von Individuum und Gesellschaft zu überwinden. Das besondere kritisch-pädagogische Element des Artikels erschließt sich nicht unbedingt, vor allem bei so reduzierter Rezeption subjektwissenschaftlicher Beiträge.

In der Erwachsenenbildung sporadisch bearbeitet (z. B. im Report 3/2005) wird die Didaktik, obwohl sie eine der zentralen praktischen Tätigkeiten ehemals Studierender darstellt. Der Handbuchaufsatz (Armin Kremer) rezipiert nun nicht etwa die erwachsenendidaktischen Ansätze (Hans Tietgens' erwachsenendidaktische Handlungsebenen, Oskar Negts exemplarisches Lernen zum Zwecke der Emanzipation anstelle von Klafkis exemplarischem Lernen zum Zwecke der Mündigkeit). Zugleich unterzieht er die allgemeendidaktischen Modelle einer gründlichen und gut nachvollziehbaren Kritik.

Erwachsene (Katja Petersen, Christine Zeuner) werden zunächst als Adressat/innen bearbeitet. Hier wird dankenswerterweise der Begriff des/der Erwachsenen historisch eingebettet, an Rechtsmündigkeit gekoppelt (S. 349) und im Verhältnis von Subjekt und Gesellschaft diskutiert. Dem folgt die Ausdeutung, dass Bildung und Wissen im Erwachsenenalter ihre Bedeutung beibehalten (S. 351). Psychologische und soziologische Perspektiven folgen, bevor Anthropologie und Erwachsenensozialisation, Biographie und Lernen entfaltet werden. Nicht rezipiert wird die Adressatenforschung oder die Adressierung von Erwachsenen (als unzulänglich, lebenslang lernbedürftig etc.) durch pädagogische und politische Diskursteilnehmende.

Der Aufsatztitel Alte (Irena Mejedovic) erscheint aus differenztheoretischer Perspektive eher eigenartig. Gemeint sind Menschen in höherem Lebensalter. Die Grenzziehungen werden im Aufsatz auch problematisiert, negative Alternbilder sind der Autorin bekannt, entsprechende Diskriminierungen und negative Selbstzuschreibungen auch. Wäre der Titel also aktiv und begründet gewählt, hätte er eine gewisse Streitbarkeit und eine Kritik an widersprüchlichen Altersbegriffen zum Ausdruck gebracht. Eine solche Reflexion auf den Titelbegriff fehlt jedoch und sie wird in den Ansätzen für eine (kritische) Altenbildung auch nicht entfaltet.

Die Berufliche Aus- und Weiterbildung (Daniela Holzer & Erich Ribolits) wird mit der Problematisierung eröffnet, dass sie als eigener Themenbereich nur Folge einer künstlich anmutenden analytischen Trennung sein kann. Irritierend finden sie die Alterstrennung – ihres Erachtens ist die Ausrichtung auf Verwertung der Ware Arbeitskraft inzwischen schon im Kleinkindalter erkennbar, spä-

testens jedoch im Jugendalter (S. 467). Die Kritik, die künstliche Trennung von politischer und beruflicher Erwachsenenbildung unterschläge das politische Moment der Erwerbsarbeit, wird hier nicht ins Feld geführt. Arbeits- und Berufsbegriff werden entsprechenden Kritiken unterzogen, Aus- und Weiterbildung werden vor dieser Folie in Form dreier kritischer Einsprüche eher vernichtend beurteilt. Meines Erachtens war man hier vormals bereits weiter und hatte auf kluge Weise die Dialektik verwertungsorientierter Bildung herausgearbeitet (2014, S. 47).

Für die Erwachsenenbildung (Ludwig Pongratz) wird ein historischer Durchgang präsentiert, der Erwachsenenbildung unaufhebbar in der Aufklärung verankert (S. 486). Den Artikel durchzieht die Kenntnis von Ambivalenzen, z. B. die Widersprüchlichkeit von subjektiver Autonomie und verdrängter, verwilderter Leidenschaft (S. 486). Pongratz deutet die Neue Richtung mit ihrer Arbeitsgemeinschaft auf Augenhöhe als Widerstand gegen bevormundende Vortragsformen, vielleicht war da aber nicht viel zu bevormunden, da die niederen Stände sich die Vorträge ohnehin nicht angehört haben. Er konstatiert, die Volksbildung habe die „Volk-Bildung“ ins Werk gesetzt (S. 488), hier wäre m.E. zwischen bürgerlicher Erwachsenenbildung und sozialistischer Arbeiterbildung zu differenzieren.

Der Aufsatz Politische Bildung (Betina Lösch & Andreas Eis) formuliert zunächst – anders als die meisten anderen Aufsätze – eine Arena des Lernens, die über die Institutionen von Schul- und Erwachsenenbildung hinausreichen. Hier wird Lernen in Bewegungen, auch über einen staatsbürgerlichen Politikbegriff hinweg diskutiert. Die historische Einordnung hingegen fokussiert formale und non-formale Angebote und über-

springt die Rolle der Re-Education. Weiterführend erscheint mir die kritische Einordnung der gegenwärtig so modernen „Demokratiepädagogik“ im Verhältnis zur politischen Bildung. Die Autor/innen fordern eine Problematisierung der herrschaftsförmigen Grenzziehungen (S. 507). Pro und Contra des Beutelsbacher Konsens' und der ‚Frankfurter Erklärung‘ werden entfaltet.

Im Vergleich dazu wirkt der Aufsatz Kulturpädagogik (Alf Hellinger) dezidiert politisch und diskutiert Kultur im Gegensatz von bürgerlicher Kultur und Arbeiterkultur bis zur „kulturellen Gegenmacht“ (S. 519-520). Kultur wird mit Marx als geistige Macht des Bürgertums kritisiert und zu Arbeit ins Verhältnis gesetzt. Statt kultureller Bildung im Sinne der Kultusministerkonferenz wird auf eine Neubestimmung kulturpädagogischen Handelns gedrängt, nicht zuletzt im Rückgriff auf Gramsci, Marcuse und Freud (S. 529).

In den anschließend diskutierten Aufsätzen zu Gesellschaft und globalen Problemen liegen wiederum reichhaltige Anschlüsse für die Erwachsenenbildung, darunter befinden sich viele Themen, die für Studierende interessant sind. Dies umfasst gewerkschaftliche und kapitalismuskritische Bildungsarbeit (Veiglhuber), Globalisierung (Messerschmidt), Geschlechterverhältnisse (Borst), Migration (Auernheimer, Baros), Rechten Radikalismus (Ahlheim), Frieden (Kubsda), Nachhaltigkeit (Kehren, Bierbaum) und Medien (Rühle).

Das vorgelegte Handbuch ist durch argumentative anstelle empirischer Belege seiner Aussagen gekennzeichnet. Kritik illegitimer Herrschaft, Kritik von Verschleierungstechniken, Kritik euphemistischer Begriffe und Praktiken ist in unterschiedlicher Weise gelungen, manchmal äußerst differenziert und erhellend. Wenn Ideologiekritik u. a. bedeutet,

Selbstverständliches der Prüfung zu unterziehen, müsste für diesen Band eine Prüfung des Begriffs Neoliberalismus vorgenommen werden. Von einem Hayek'schen oder Friedman'schen Neoliberalismus ist die deutschsprachige Bildungspolitik vermutlich weit entfernt. Eine neomarxistische Ausarbeitung dessen, welche neoliberale Theoriefigur in

der deutschsprachigen Politik als dominant konstatiert wird, was sie charakterisiert und wie sie sich durchsetzt, wäre sicher hilfreich gewesen.

Für die Erwachsenen- und Weiterbildung sind in diesem Handbuch eine Fülle kluger und streitbarer Anknüpfungspunkte gegeben, die nicht zuletzt die Arbeit mit Studierenden bereichern werden.

Anke Grotlüschen

Mitarbeiter/innen

Franziska Bonna, Dr., Jg. 1983, Postdoc-Mitarbeiterin im BMBF-Forschungsprojekt „Inklusive Bildung in der Alphabetisierungspraxis und im System des Zweiten Bildungswegs – Qualifikationen, Kompetenzen und Bedarfe des pädagogischen Personals“ (INAZ).

Torsten Denker, Jg. 1980, Leiter der vhs Landkreis Gießen.

Emma Fawcett, Jg. 1986, Lehrkraft für besondere Aufgaben Humboldt-Universität zu Berlin – Veröffentlichung u. a.: Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg – eine Programmanalyse. In: *Erwachsenenpädagogischer Report*, Bd. 5, Berlin 2004.

Julia Franz, Prof. Dr., Jg. 1979, Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg – Veröffentlichungen u. a.: (2016) *Kulturen des Lehrens. Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung*, Bielefeld: wbv.

Michael Hemm, Jg. 1959, Leiter der Offenen Behindertenarbeit der Lebenshilfe Bamberg e. V., Bamberg.

Marianne Hirschberg, Prof. Dr., Jg. 1973, Professorin Hochschule Bremen, Projektleitung im BMBF-Forschungsprojekt „Inklusive Bildung in der Alphabetisierungspraxis und im System des Zweiten Bildungswegs – Qualifikationen, Kompetenzen und Bedarfe des pädagogischen Personals“ (INAZ) – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Lindmeier) *Der Begriff „Inklusion“ – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung*. In: Burtcher u. a. (Hg.): *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. Bielefeld 2013, S. 39-52.

Ulrich Klemm, Prof. Dr. phil., Jg. 1955, Honorarprofessor für Erwachsenen- und Weiterbildung Universität Augsburg, Geschäftsführer Sächsischer VHS-Verbands, Vorstandsvorsitzender Leipziger Institut für angewandte Weiterbildungsforschung e. V. (LIWF) – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Egler) *Volkshochschule im ländlichen Raum*. In: *Bildung und Erziehung*, 2/2018, S. 202-215.

Sabine Lauber-Pohle, Dr., Jg. 1976, wiss. Mitarbeiterin auf der Kooperationsstelle der Deutschen Blindenstudienanstalt Marburg (blista) e. V. Philipps-Universität Marburg.

Eric Mootz, Jg. 1987, pädagogischer Mitarbeiter für Inklusion und Barrierefreiheit an der Volkshochschule des Gießener Landkreises.

Ursula Müller, Jg. 1956, Projektmanagement im Projekt iBoB im dvbs.

Frauke Onken, Jg. 1979, Expertin für Barrierefreiheit, Projektmanagement im Projekt iBoB im dvbs.

Johannes Schädler, Prof. Dr., Jg. 1956, Professor für Sozialpädagogik Universität Siegen, Geschäftsführer Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste (ZPE) – Veröffentlichungen u. a.: *Vollzugsdefizit? Örtliche Implementation als unterschätzte Herausforderung für behindertenpolitische Innovationen*. In: *Teilhabe* 4/2018, S. 150–155.

Silke Schreiber-Barsch, Jun.-Prof. Dr., Jg. 1974, Juniorprofessorin für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg – Veröffentlichung u. a.: (zus. mit Fawcett, E. (2017). *Inklusionsarchitekturen: Wie wird ein Lernort zu einem inklusiven Lernort im öffentlichen Raum des Lebenslangen Lernens?* In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 3, 295-319.

Wolfgang Seitter, Prof. Dr. phil., Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Philipps-Universität Marburg.

Helge Stobrawe, Jg. 1985, wiss. Mitarbeiter im BMBF-Forschungsprojekt „Inklusive Bildung in der Alphabetisierungspraxis und im System des Zweiten Bildungswegs – Qualifikationen, Kompetenzen und Bedarfe des pädagogischen Personals“ (INAZ).

Gutachter/innen

Der Hessische Volkshochschulverband und die Redaktionskonferenz der Hessischen Blätter für Volksbildung danken den externen Gutachterinnen und Gutachtern des Jahres 2018

Albrecht Beutelspacher

Rainer Brödel

Claudia Fahrenwald

Timm C. Feld

Klaus-Peter Hufer

Wolfgang Keim

Sabine Lauber-Pohle

Klaus Meisel

Henning Pätzold

Michael Schemmann

Annette Sprung

Melanie Südekum

Jana Trumann

Christine Zeuner

Nachtrag für 2017

Petra Herre

Abo-Service

Hessische Blätter für Volksbildung



Das Plus für Abonent:innen

Schon eine Woche vor
Erscheinen der Printausgabe
die digitale Ausgabe lesen!

- Der Abo-Service ist gratis.
- Sie gehen keinerlei
Verpflichtung ein.
- Sie können sich jederzeit
abmelden.

➔ wbv.de/hbv

📞 **Direkt bestellen:**
Abo-Telefon 0521 91101-22



Inklusion in Berufs- bildungswerken

Angebote und Dienstleistungen für ausbildende Unternehmen

Ein gut konzipiertes Jubiläum hat einen roten Faden – ein inhaltliches Konzept und eine Dramaturgie, die die Teilnehmenden fesselt. Die Publikation unterstützt Sie darin, Ihre Jubiläumsveranstaltung nachhaltig wirken zu lassen.



Inklusive Berufsbildung junger Menschen

**Auf dem Weg zu neuen Dienst-
leistungen von Einrichtungen
beruflicher Rehabilitation**

Wirtschaft und Bildung, 75

2018, 228 S., 24,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5959-4

Als E-Book bei wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de





Kompetenzen von Neuzugewanderten

➤ profilpass.de

Diese Version des bewährten ProfilPASS wurde speziell für die Bedarfe und die besondere Situation von Neuzugewanderten entwickelt. Die Ausgabe zeichnet sich durch verkürzte Texte, einfache Sprache und viele Illustrationen aus.



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (Hg.)

ProfilPASS in Einfacher Sprache

Meine Entdeckungsreise zu mir selbst

2018, 80 S., 12,95 € (D)

ISBN 978-3-7639-6013-2

Auf profilpass.de stehen die Inhalte auch kostenfrei
als PDF-Dokumente zur Verfügung.

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de

