

Volkshochschulpraxis im Kontext von Inklusion

AM SOZIALRAUM ORIENTIERT

Ewelina Mania

Es ist drei Ausgaben her, dass die DIE Zeitschrift dem Thema Inklusion einen Themenschwerpunkt widmete. Die Diskussion ist weiter in vollem Gange. Im folgenden Beitrag fragt die Autorin aus dem DIE-Programm »Inklusion – Lernen im Quartier« nach dem Zusammenhang der beiden Substantive im Programmnamen. Ihre Auszüge aus Experteninterviews zeigen, dass die Orientierung am Sozialraum eine Strategie darstellt, die große Herausforderung Inklusion vor Ort handhabbar zu machen.

Bis vor ein paar Jahren wurde der soziologische Diskurs zu Inklusion und Exklusion ohne expliziten Bezug zur Erwachsenen- und Weiterbildung geführt. Das von dem Soziologen Martin Kronauer (2010) in den Weiterbildungsdiskurs eingeführte Begriffspaar wird nun als analytischer Rahmen, normativer Anspruch, politische Forderung und praktische Orientierung in verschiedenen Kontexten herangezogen. Es ist die Rede von einer »inkluisiven« und »inkludierenden« (Erwachsenen-) Bildung (vgl. Kil 2012) sowie von Indikatoren der Inklusion (vgl. Reddy 2012; Stroh 2012). Mit dem Fokus auf Weiterbildungseinrichtungen werden »exkludierende Praktiken« (Küchler 2010, S. 334) betrachtet. Sowohl auf der Ebene der einzelnen Veranstaltungen als auch auf der Ebene der Bildungsorganisationen entstehen neue Herausforderungen für die Weiterbildungspraxis: Kann eine Einrichtung inkludierend sein, die zielgruppenspezifische Angebote im Programm hat? Was sind die Merkmale von inkludierenden Bildungsangeboten?

Gerade Volkshochschulen, die den Anspruch erheben, für möglichst alle Menschen offen zu sein, stehen vor der Herausforderung, den immer stärker werdenden wirtschaftlichen Druck nicht auf Kosten der »sozialen Selektivität« auszutragen (vgl. die Rede von Paradoxien im »Spannungsfeld von Markt- und Gemeinwohlorientierung«, Deutscher

Volkshochschul-Verband 2011, S. 45). In der Praxis der Weiterbildung klaffen dadurch häufig Anspruch und Wirklichkeit auseinander, und die Inklusionsarbeit wird auf einzelne Gruppen beschränkt.

Lernen im Quartier

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) untersucht in seinem Projekt »Lernen im Quartier – Bedeutung des Sozialraums für die Weiterbildung (LIQ)« seit Oktober 2010, welche Potenziale ein sozialraumorientierter Blick für eine inkludierende Erwachsenenbildung bieten kann. Dabei wird im Anschluss an die Erkenntnisse der Stadtforschung von zusätzlichen Benachteiligungseffekten, aber auch von besonderen Ressourcen in sozial benachteiligten Quartieren ausgegangen (vgl. Häußermann/Kronauer 2005). Zudem wird das »Fachkonzept Sozialraumorientierung« zugrundegelegt, das mittlerweile in zahlreichen Feldern sozialer Arbeit die konzeptionelle Grundlage darstellt (vgl. Hinte 2009; Hülsmann/Mania 2011). Durch die Orientierung an sozialraumorientierten Prinzipien – geografische Nähe, Fokussierung der im Quartier lebenden Menschen, Vernetzung vorhandener Leistungen und Partizipation der Betroffenen – wird eine ressourcenorientierte, vorhandene Zielgruppensystematiken übergreifende

und ganzheitliche Perspektive auf den Forschungsgegenstand eingenommen. Um das Forschungsfeld zu erschließen, wurden von Juni 2011 bis Januar 2012 insgesamt 14 Experteninterviews mit Leiter/inne/n von Bildungseinrichtungen und sozialraumorientierten Projekten sowie mit hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/inne/n und Quartiersmanager/inne/n geführt. Interviews in Volkshochschulen in Berlin und Hamburg zeigen, ob und wie die Potenziale von Sozialraumorientierung in der Weiterbildungspraxis im Kontext der Inklusionsherausforderungen wahrgenommen werden.

Der Begriff »Sozialraumorientierung« lässt sich den Interviews zufolge drei Kontexten zuweisen. Zum einen wird auf eine kommunalpolitische Strategie (z.B. Rahmenstrategie Soziale Stadtentwicklung der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung Berlin) verwiesen, sodass vor allem Aspekte der kommunalen Daseinsvorsorge hervorgehoben werden. Zum anderen wird damit das aus zahlreichen Feldern sozialer Arbeit bekannte Fachkonzept Sozialraumorientierung assoziiert. Schließlich wird das Wort mit Projekten und Angeboten in Verbindung gebracht, die sich durch folgende Prinzipien auszeichnen:

- Bezug auf räumliche Distanzen (Wahl von wohnortnahen bzw. arbeitsplatznahen Veranstaltungsräumen),
- Erkennen und Nutzen der lokalen Ressourcen (Einschätzung der Kompetenzen der Menschen vor Ort; Recherchen zu vorhandenen Leistungen bzw. Angeboten),
- Partizipation der Betroffenen (Mitbestimmung der Betroffenen bei der Angebotsgestaltung; Anpassung der Formate und Konditionen),
- ortsgebundene Netzwerkaktivitäten (Kooperationen mit Schulen, Kitas, Kirchengemeinden, Moscheevereinen, Nachbarschaftseinrichtungen, Quartiersmanagementbüros, Multiplikatoren, Bibliotheken, Beratungsstellen, Wohnungsbaugesellschaften, Seniorenresidenzen usw.).

Diese in den Interviews charakterisierten Merkmale sozialraumorientierter Angebote entsprechen weitgehend den Prinzipien des »Fachkonzepts Sozialraumorientierung« (vgl. u.a. Hinte 2009). Sie spielen vor allem bei Angeboten für bisherige Nicht-Teilnehmende und Menschen, die in ihrer Mobilität eingeschränkt sind, eine zentrale Rolle. Für die Programm- und Angebotsplanung der Volkshochschulen führt Sozialraumorientierung dazu, dass statt des »Fachprinzips ein räumliches Prinzip« (I 1, Z. 470) greift. Ungeachtet der Zielgruppensystematiken und der Fachbereichslogik wird zunächst folgende Frage stellt: »Was können wir für diese Räume tun?« (I 7, Z. 163f.). So zeigt beispielsweise das Sonderprogramm des Berliner Senats, »Deutschkurse für Eltern/Mütter in Grundschulen und Kitas«, wie sozialräumliche Strategien die Planungslogiken in der Arbeit von Volkshochschulen verändern (dazu ausführlich Hoffmann/Mania 2013).

Ambivalenz sozialraumorientierter Arbeit

Bei der Frage nach dem Stellenwert sozialraumorientierter Arbeit für die Volkshochschulen, d.h. nach den konkreten Umsetzungsmöglichkeiten sozialraumorientierter Prinzipien, wird in den Interviews eine Ambivalenz in der Handlungslogik der Volkshochschule sichtbar. Im Hinblick auf die Praxis der Angebots- und Programmplanung wird eine Differenz zwischen dem »offenem Programm der Volkshochschule« und dem »Zielgruppenprogramm« thematisiert (I 1, Z. 29ff.; I 7, Z. 173). Während als »offenes Programm« oder »offenes Angebot« die stark an der Weiterbildungsnachfrage ausgerichteten »klassischen Angebote der VHS – von der politischen Bildung bis hin zu Grundbildung, beruflicher Bildung, Kultur, Fremdsprachen und ähnliches« (I 1, Z. 28f.) – bezeichnet werden, bezieht sich die Formulierung »Zielgruppenprogramm« auf Angebote wie Integrationskurse oder Deutschkurse, die für eine

spezifische Gruppe entwickelt wurden. Im Kontext von Inklusion werden die starke soziale Selektivität des offenen Programms sowie der fehlende Übergang aus »Zielgruppenprogrammen ins offene Programm« als Herausforderungen beschrieben. Es wird auf »zwei Welten« verwiesen, die sich nicht »durchdringen« würden (vgl. I 1, Z. 68ff.). Sozialraumorientierte Projekte und Angebote gehören den Interviews zufolge zum »Zielgruppenprogramm« und werden somit nach anderen Regeln entwickelt und gestaltet als das »offene Angebot«.

Für die Volkshochschulen charakteristisch sei »der ewige Kampf« (I 1, Z. 268) zwischen Marktorientierung und Versorgungsorientierung. Die vor dem Hintergrund sinkender staatlicher Zuschüsse immer wichtiger werdenden nachfrageorientierten und kostendeckenden Angebote im »offenen Programm« stehen sozialraumorientierten Angeboten gegenüber, die in der Regel finanziell »komplett defizitär sind, vielleicht sogar für Null angeboten werden« (I 10, Z. 193). Vor dem Hintergrund des öffentlichen Auftrags von Volkshochschulen wird eingeräumt, dass sozialraumorientierte Angebote im Kontext der »Versorgungsorientierung« (I 1, Z. 246) zwar die Existenz von Volkshochschulen legitimieren, jedoch u.a. aufgrund des erhöhten Ressourcenaufwands und der zunehmenden Marktorientierung letztlich eher Ausnahme als Regel darstellen. Ihr Status bewegt sich demnach zwischen sozialem »Luxus« und berechtigter »Daseinsvorsorge«:

»Wir sind eben in der Regel nicht ein sozialräumlich aufgestellter Bildungsträger. In der Regel sind wir ein Bildungsträger, der eine breite Palette und eine Angebotstiefe besitzt. Und dann leisten wir uns an bestimmten Stellen den Luxus sozialräumlich orientierte Angebote zu machen« (I 10, Z. 416ff.).

»Ich glaube, die Volkshochschulen würden mit dem Feuer spielen, wenn

sie sich auf die Marktorientierung vollständig einlassen würden, weil ihre Daseinsberechtigung aus der Versorgung kommt oder aus ihrer sozialräumlichen oder aus ihrer sozialen Orientierung. Das berechtigt die Volkshochschulen, Volkshochschulen zu sein – mit staatlicher Subventionierung. Alles andere würde sie zu Sprachschulen oder sonstigen Weiterbildungseinrichtungen degradieren« (I 1, Z. 263ff.).

Institutionelle und organisatorische Spielräume zu suchen und zu nutzen ist daher eine professionelle Herausforderung für das pädagogische Personal, denn Inklusion war, ist und bleibt für die Volkshochschulen ein normativer Anspruch. So drückt es ein Interviewpartner aus: »Also ein VHS-Leiter, der nicht Inklusion als Ziel hat, der sollte den Job wechseln« (I 1, Z. 708).

Trotz zunehmender Marktorientierung sei Volkshochschule eben zunächst dafür zuständig »Bildung für Alle, möglichst alle Leute irgendwie zu inkludieren« (I 1, Z. 135f.). Im Sinne einer Inklusion in Weiterbildung sollen sich alle Menschen im Programm der Volkshochschule wiederfinden und die Möglichkeiten bzw. Ressourcen besitzen, entsprechende Angebote wahrzunehmen. Aufgrund der zielgruppenübergreifenden Ausrichtung, der Tiefe und Breite der Angebotspalette sowie der hohen Teilnehmerzahl und Reichweite sei die Volkshochschule eine Einrichtung mit großem Inklusionspotenzial. Der Sozialraum als Planungsgröße sei gut geeignet, um zu reflektieren, wie weit man von dem Ziel »Bildung für Alle« entfernt ist. Der Inklusions-Anspruch wird jedoch mit Blick auf die Ebene der Kurse einerseits und die der Einrichtung andererseits relativiert:

»Wir dürfen nicht zu viel Inklusionsstress machen, denn es gibt auch ein Recht auf Exklusion. (...) Exklusivität ist ein Wert, ein Qualitätsmerkmal, auf das die Volkshochschulen auch viel Wert legen. (...) Also »Bildung für Alle« heißt ja: Für jeden das Passende und nicht

alle in einen Kurs. Das geht sowieso nicht. Aber alle an einer Volkshochschule, das würde ich schon irgendwie für denkbar halten und damit so eine Form von Inklusion. Das halte ich für möglich und machbar« (I 1, Z. 657ff.).

So gesehen wird angesichts der zum Teil entgegengesetzten Anforderungen an das professionelle pädagogische Handeln vor Überhöhung von Inklusionsansprüchen in der Weiterbildungspraxis gewarnt. Zielgruppenspezifische Angebote können des Weiteren als Voraussetzung für die Teilnahme an inklusiver Bildung angesehen werden, da sie das notwendige Empowerment vermitteln (vgl. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2/2012). Im Sinne einer Inklusion durch Weiterbildung fördert die Volkshochschule damit auch gesellschaftliche Teilhabe im Hinblick auf die Dimensionen Erwerbsarbeit, soziale Nahbeziehungen und Bürgerrechte (vgl. Kronauer 2010).

Sozialraumorientierung und Inklusion – ein Fazit

Welche Rolle spielen also sozialraumorientierte Ansätze für die Volkshochschulen vor dem Hintergrund der präsentierten Ergebnisse? Die Orientierung an sozialraumorientierten Prinzipien verliert zwar oft im direkten Ressourcenkampf mit Marktorientierung, bietet jedoch in Kontext von Inklusion aus der Perspektive der Volkshochschulvertreter/innen einen entscheidenden Vorteil. Die anspruchsvolle und voraussetzungsreiche Inklusionsidee wird durch Sozialraumorientierung für die tagtägliche praktische Arbeit des pädagogischen und leitenden Personals in den Volkshochschulen umsetzbar.

Mit ihr lässt sich die Leitvorstellung eines gleichwertigen Zugangs und freier Wahlmöglichkeiten im Sozialraum praxisnah operationalisieren, etwa durch folgende Fragen: Gibt es in allen Quartieren ein entsprechendes Angebot? Wie sind die Veranstaltungsräume in

der Fläche verteilt? Vor dem Hintergrund der Idee gleichberechtigter Teilhabe und Beachtung von Exklusionsmechanismen stellen sich Fragen nach der strukturellen Zusammensetzung der Teilnehmerschaft von Volkshochschulen: Werden alle Bewohner/innen erreicht? Welche sozialräumlichen Barrieren existieren? Wie gestalten sich die Übergänge innerhalb des Gesamtangebots? Sozialraumorientierte Angebote werden in den Interviews als Beispiele für Projekte genannt, in denen es gelungen ist, einen Zugang zu bisherigen Nicht-Teilnehmenden zu schaffen und somit die Weiterbildungsbeteiligung zu erhöhen. Gerade weil es in sozialraumorientierten Projekten (z.B. den Berliner Deutschkursen für Eltern/Mütter in Grundschulen und Kitas) gelingt, zur Teilhabe an Bildung beizutragen, sei es Aufgabe der Volkshochschule, die vorhandenen Inklusionspotenziale stärker zu nutzen:

»Volkshochschule kann zur Inklusion beitragen, sie tut es inzwischen auch schon (...). Meinetwegen auch mit Zielgruppenangeboten, ich würde das gerne noch viel weiter machen und viel weiter tragen« (I 1, Z. 687ff.).

Literatur

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hg.) (2011): Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Erstausgabe anlässlich des XIII. Deutschen Volkshochschultages. Köln

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2012): Themenschwerpunkt »Erwachsenenbildung inklusive«. H. 2

Häußermann, H./Kronauer, M. (2005): Inklusion – Exklusion. In: Kessl, F. u.a. (Hg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden, S. 597–610

Hinte, W. (2009): Eigensinn und Lebensraum – zum Stand der Diskussion um das Fachkonzept »Sozialraumorientierung«. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, H. 1, S. 20–33

Hoffmann, N./Mania, E. (im Druck): »Hallo Zielgruppe!« Impulse einer Sozialraumorientierung für die Inklusion am Beispiel der Erwachsenenbildung. In: Ackermann, K.-E. u.a.: Herausforderung Inklusion. Dialog zwischen Erwachsenenbildung und Behindertenpädagogik. Bielefeld

Hülsmann, K./Mania, E. (2011): Zur Bedeutung des Sozialraums für die Erwachsenenbildung. In: Der pädagogische Blick – Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, H. 4, S. 207–218

Kil, M. (2012): Stichwort: »Inkludierende Erwachsenenbildung«. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 20–21

Kronauer, M. (Hg.) (2010): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld

Küchler, F. v. von (2010): Inklusion selbst entwickeln. Der Index für Inklusion als Selbstevaluationsinstrument von Weiterbildungseinrichtungen. In: Dollhausen, K./Feld, T. C./Seitter, W. (Hg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 331–344

Reddy, P. (2012): Indikatoren der Inklusion. Grundlagen, Themen, Leitlinien. Bonn. URL: www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-02.pdf (Stand: 08.07.2012)

Stroh, C. (2012): Lässt sich Inklusion in der Weiterbildung sichtbar machen? Diplomarbeit PH Freiburg/DIE Bonn. URL: www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf (Stand: 08.07.2012)

Abstract

Für das DIE-Programm Lernen im Quartier stellt der Sozialraum-Ansatz einen Schlüssel zum Inklusionsthema dar. Weiterbildung kann vor Ort in der Konzentration auf den sozialen Nahraum die dort lebenden Menschen und ihre Beteiligungs- und Vernetzungspotenziale in inklusionsförderlicher Weise einbeziehen. Im Beitrag werden Auszüge aus Interviews mit Vertreter/innen der Volkshochschulen Berlin und Hamburg diskutiert. Sie geben Aufschluss darüber, ob und wie im Kontext der Inklusion sozialraumorientiert gearbeitet wird.



Dipl.-Päd. Ewelina Mania ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungs- und Entwicklungszentrum des DIE.

Kontakt: mania@die-bonn.de