

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 (Stichweh

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 zusammengenommen 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 Bedingungsangaben 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 niedrighschwellige 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).