

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 menschenrechtensorientierte 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 Teilhaberbericht 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.