



Optimierung inklusionsorientierter Passungsfähigkeit durch Qualifizierung

RAMIN SIEGMUND

Zusammenfassung

Der Beitrag bearbeitet vor dem Hintergrund der Forderungen einer inklusiv ausgerichteten allgemeinen Erwachsenenbildung die These, dass für eine Optimierung der inklusionsorientierten Passungsfähigkeit von Volkshochschulen der Qualifizierung von Kursleitungen eine besondere Bedeutung zukommt. Die Kursgestaltung zeichnet sich im Kontext inklusiver Erwachsenenbildung dabei zum einen durch die gesteigerte Komplexität einer doppelten Orientierungsnotwendigkeit der Adressatinnen und Adressaten aus, zum anderen durch die spezifische Situation der Personalgruppe der Kursleitenden. In diesem Kontext werden empirische Ergebnisse eines aktuellen Forschungsprojekts vorgestellt. Der Fokus liegt dabei auf formulierten Qualifizierungsbedarfen hinsichtlich inklusiv ausgerichteter Kursleitungstätigkeit.

Stichwörter: öffentliche Erwachsenenbildung; Inklusion; Volkshochschule; Blindheit; Sehbehinderung; Qualifizierung

Abstract

Against the backdrop of the demands of inclusive general adult education, this article deals with the thesis that the qualification of course instructors is of particular importance for optimising the inclusion-oriented adaptability of adult education centres. In the context of inclusive adult education, course design is characterised on the one hand by the increased complexity of a double need for orientation of the addressees, and on the other hand by the specific situation of the staff group of course instructors. In this context, empirical results of a current research project are presented. The focus is on formulated qualification needs with regard to inclusive course management.

Keywords: public adult education; inclusion; adult education centre; blindness; visual impairment; qualification

1 Hinführung

Fragen und Aspekte von Inklusion und Exklusion spielen in der Erwachsenenbildung seit jeher eine zentrale Rolle – Weiterbildungsbeteiligung, Zielgruppenansprache und Heterogenität sind intensiv behandelte Themen in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Inklusion unter der Perspektive von körperlicher Beeinträchtigung ist in der allgemeinen Erwachsenenbildung in Wissenschaft und Praxis jedoch ein noch eher randständiges Thema (vgl. Burtscher et al. 2013; Heimlich & Behr 2015; Lauber-Pohle 2019). Dabei gewinnt das Thema immer mehr an Relevanz, z. B. durch die 2008 von der Bundesrepublik ratifizierte und 2009 in Kraft getretene UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die auch einen klaren Auftrag an Einrichtungen der Erwachsenenbildung formuliert: Menschen mit Behinderung ist durch angemessene Vorkehrungen ein diskriminierungsfreier und gleichberechtigter Zugang zu Erwachsenenbildung zu ermöglichen (Art. 24, Abs. 5 UN-BRK). Eine Behinderung manifestiert sich dabei erst in der Wechselwirkung zwischen der Beeinträchtigung eines Menschen und den verschiedenen Barrieren in seiner Umwelt (Art. 1, Abs. 2 UN-BRK). Der Diskurs einer inklusiven Erwachsenenbildung hat in den letzten Jahren daraufhin eine deutliche Aufwertung erfahren.¹

Auch der demografische Wandel, der die Gruppe der Menschen mit altersbedingten Beeinträchtigungen weiter wachsen lässt, sorgt dafür, dass das Thema bei Adressatinnen und Adressaten der allgemeinen Erwachsenenbildung mehr und mehr an Relevanz gewinnt. Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung stehen in diesem Kontext vor der wortwörtlichen Aufgabe der „Entgrenzung“ im Sinne einer inklusiven und damit barrierefreien Gestaltung allgemeiner Erwachsenenbildung – und das auf organisationaler, professioneller und mikrodidaktischer Ebene. In dieser Hinsicht scheint es noch dringenden Nachholbedarf zu geben: Aktion Mensch kommt in ihrer Zeitschrift Menschen mit dem Themenschwerpunkt „Lebenslang lernen“ u. a. zu folgendem Ergebnis:

„Menschen mit Behinderung, insbesondere jene mit Lernschwierigkeiten, sind als Zielgruppe der Erwachsenenbildung bislang kaum präsent. Für sie gibt es hauptsächlich getrennte Parallelangebote innerhalb der Behindertenhilfe oder -selbsthilfe“ (Fechner et al. 2019, S. 10).

Zu einer ähnlichen Schlussfolgerung kommen auch Vertreterinnen und Vertreter in der Wissenschaft, die vor allem eine lange Zeit praktizierte institutionelle Zweiteilung innerhalb der Erwachsenenbildung hervorheben (vgl. Ackermann 2017; Lauber-Pohle 2019): So konstatiert Ackermann am Beispiel von Menschen mit geistiger Behinderung:

„Pointiert zusammengefasst spielt sich die Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung also in zwei unterschiedlich organisierten Subsystemen bzw. Kontexten

1 Diese Aufwertung reicht von theoretischen Zugängen, über Aspekte der Kooperationsgestaltung bis hin zu mikro- und makrodidaktischen Überlegungen, vgl. hierzu Seitter & Franz 2019.

ab. Dort, wo diese Erwachsenenbildung bislang wahrgenommen und realisiert wurde, nämlich im Kontext Behindertenhilfe, gehört sie eigentlich gar nicht hin, weil dieser Kontext nicht auf Bildung ausgerichtet ist. Doch dort, wo sie hingehört – nämlich in den Bereich der öffentlich verantworteten Bildung –, wurde sie bislang kaum wahrgenommen und findet meistens nur in Ausnahmefällen und am Rande statt“ (Ackermann 2017, S. 140 f.).

Im Bereich der Blindheit und Sehbeeinträchtigung,² in dessen Kontext das in diesem Artikel behandelte Projekt und die vorgestellten Ergebnisse verortet sind, gibt es ähnliche Ergebnisse zu verzeichnen: Menschen mit Sehbeeinträchtigungen werden von Volkshochschulen oftmals noch zu wenig als eine relevante Zielgruppe erkannt. Und umgekehrt werden Volkshochschulen von Menschen mit Sehbeeinträchtigungen (noch) nicht selbstverständlich als potenzielle Anlaufstelle wahrgenommen (vgl. Siegmund 2019).

Nimmt man diese Erkenntnisse und die lauter werdenden Forderungen von Politik und Gesellschaft nach inklusiv ausgerichteter Bildung ernst, resultiert daraus ein klarer Handlungsbedarf: Die Prämisse „Bildung für alle“, die für Volkshochschulen seit Bestehen einen grundlegenden Leitbildgrundsatz darstellt (vgl. Süßmuth & Eisfeld 2018, S. 9), muss sich auch an der Kategorie „Behinderung“ messen lassen und hinsichtlich einer Passungsoptimierung in diesem Kontext bearbeitet werden. Optimierung wird in diesem Kontext als Prozess auf organisationsstrategischer Ebene verstanden. Optimierung steht dabei „für eine wirklichkeitsbejahende Strategie“ und ein „Grundinstrumentarium, um mit den Lagen und Fragen von Bildung und Erziehung umzugehen“ (Bellmann et al. 2020, S. 3). Konkret bedeutet dies in einem klassisch-ökonomischen Verständnis die möglichst effiziente Erreichung von vorab festgelegten Zielen (vgl. Traue & Pfahl 2020, S. 36) unter konstantem Abgleich zwischen Ist und Soll (vgl. Bellmann et al. 2020, S. 2). Dieses Verständnis wird im Kontext von Bildung aber zunehmend problematisiert: So plädieren Traue und Pfahl (vgl. 2020) für die Entwicklung eines eigenständigen, bildungswissenschaftlichen Optimierungskonzepts, dass sich multiperspektivisch durch die Verbindung der drei Ebenen der normativen, organisationalen und subjektiven Ebene auszeichnet.

Eine zentrale Rolle bei der Optimierung einer inklusionsbezogenen Passung von Menschen mit Behinderung und Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung nehmen dabei – so die These dieses Artikels – die Qualifizierung der Kursleitungen ein. Inklusionsbezogene Passung wird dabei im Sinne der Ermöglichung einer selbstverständlichen Teilhabe von Menschen mit Behinderung an Erwachsenenbildung verstanden, sodass „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). Insbesondere im Kontext einer noch geringen inklusiven Ausrichtung auf Adressatinnen und Adressaten mit Behinde-

2 Anstelle der Verwendung des Begriffs „Sehbehinderung“ wird in Anlehnung an Walthes der Begriff der Sehbeeinträchtigung im Kontext dieser Arbeit verwendet: „Blindheit als diejenige Bedingung, die in der Auseinandersetzung mit der materialen und sozialen Umwelt nicht auf Visualität Bezug nehmen kann, wird unterschieden von Sehbeeinträchtigung als derjenigen Bedingung, deren Auseinandersetzung mit der materialen und sozialen Umwelt auf eine wie auch immer geartete Visualität bezogen ist“ (Walthes 2014, S. 18 f.; Hervorhebung im Original).

rung stellen Fortbildung und Qualifizierung des Personals einen wichtigen Baustein einer inklusionsorientierten Organisationsentwicklung dar, immer mit Blick auf die Sicherung und Ausweitung gesellschaftlicher Teilhabe.

Um dieser These nachzugehen, wird im Folgenden zunächst auf die Passungsverhältnisse inklusiver Erwachsenenbildung auf Ebene der Kursgestaltung eingegangen. Diese ist durch zwei Aspekte gekennzeichnet: eine Komplexitätssteigerung der Passung durch eine „doppelte Orientierungsnotwendigkeit“ im Kontext von Behinderung und die Kursleitungen als eine spezifische Personalgruppe der allgemeinen Erwachsenenbildung (2). Auf Grundlage dieser Ausführungen werden ausgewählte empirische Ergebnisse eines aktuell durchgeführten BMBF-Projekts zur inklusiven Qualifizierung pädagogischen Personals an Volkshochschulen vorgestellt (3). Der Fokus liegt dabei auf den formulierten Qualifizierungsbedarfen hinsichtlich inklusiv ausgerichteter Kursleitungstätigkeit. Ein abschließendes, vorläufiges Fazit wird die eingangs gestellte These aufgreifen und diskutieren (4).

2 Inklusive Erwachsenenbildung auf Ebene der Kursgestaltung – eine Frage von (optimierter) Passung?

Für die Realisierung des Programmangebots der Volkshochschulen, mit deren Planung vor allem das hauptamtlich pädagogische Personal betraut ist, sind eine Vielzahl von Dozierenden bzw. Kursleitungen auf Ebene der Kursgestaltung zuständig. In der Regel sind Kursleitungen dabei neben- oder freiberuflich (90,1 %) oder ehrenamtlich (0,8 %) in der Einrichtung beschäftigt (vgl. Reichart et al. 2020). Das Arbeitsverhältnis wird über Honorarverträge geklärt, was auch bedeutet, dass die Volkshochschulen keinen direkten organisationalen Zugriff haben. Hinzu kommt, dass die Kursleitungen durch eine starke Heterogenität gekennzeichnet sind. Die meisten stammen nicht originär aus dem Feld der Erwachsenenbildung, sondern sind in der Regel Quereinsteigende aus anderen beruflichen Kontexten (vgl. Schrader 2001; Harmeier 2009). Das Arbeitsverhältnis über Honorarverträge ist generell prekär. Wenn ein Kurs nicht oder zu wenig nachgefragt wird, entfällt für die Kursleitung auch die Einnahmequelle. Die Fluktuation von Kursleitungen ist zudem vergleichsweise hoch. Viele nutzen die Kursleitungstätigkeit als zeitweiliges Zubrot nach dem Studium oder im beruflichen Übergang. Es gibt allerdings auch langjährige Kursleitungen, die sich stark mit der Volkshochschule als Erwachsenenbildungseinrichtung identifizieren.

Trotz dieser eher schwierigen organisationalen Konstellation sind die Kursleitungen diejenigen, die den direkten Kontakt zu den Teilnehmenden haben. „Für die Teilnehmer sind wir die VHS“ – dieser Satz einer Kursleitung, den Harmeier (2009) zum Leitsatz ihrer Studie zum Selbstverständnis von Kursleitenden ernannt, beschreibt das Verhältnis sehr passend: Die Kursleitungen repräsentieren die Volkshochschule, sind verantwortlich für und haben Gestaltungshoheit über das tatsächliche Kursgeschehen. Kursleitungen sind damit zentraler Bestandteil der Passungsgestaltung zwischen der Institution Volkshochschule und den Adressatinnen und Adressaten, denn

ob eine Person sich entscheidet, ein Angebot nicht nur zu testen, sondern langfristig zu bleiben, entscheidet sich u. a. darin, wie die erste(n) Sitzungen empfunden werden und wie die Kursleitung wahrgenommen wird. Neben einer der Teilnahme vorgelagerten Passung im Rahmen der Programmplanung gibt es also auch auf Ebene der Kursgestaltung – auf die in dieser Arbeit der Fokus gelegt wird – Passungsbestrebungen in der Phase des Einstiegs einer Teilnahme. Grundsätzlich wird die Grundstruktur dieses didaktischen Geschehens in der Form des didaktischen Dreiecks beschrieben (vgl. Müller & Papenkort 2013, S. 23). Es geht es dabei u. a. um die Passung zwischen dem Lerngegenstand, der dozierenden Person und dem lernenden Individuum (siehe Abb. 1).

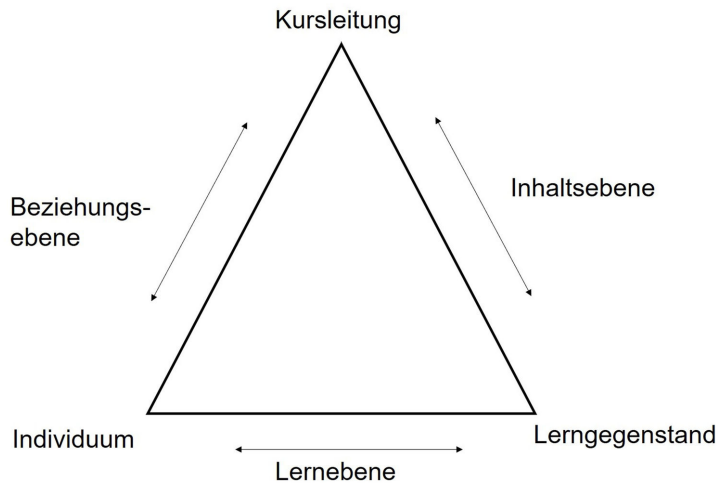


Abbildung 1: Didaktisches Dreieck

Aus Perspektive der Adressatinnen und Adressaten muss es sowohl in der Interaktion mit der Lehrperson (Beziehungsebene) als auch mit dem aufbereiteten Lerngegenstand (Lernebene) zu einer angemessenen Passung kommen, ansonsten droht der Abbruch der Teilnahme. Für Adressatinnen und Adressaten mit einer Beeinträchtigung stellt sich die Frage nach der Passung – oder das Fehlschlagen einer solchen – dabei im Kontext einer doppelten 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. [...] Zum anderen entsteht auch in Bezug auf zeitliche, räumliche, und inhaltliche Faktoren [behinderungsspezifischer; Anmerkung d. Verf.] Orientierungs- und Klärungsbedarf. [Das betrifft; Anmerkung d. Verf.] z. B. die Anreise zum Lernort, die Zugänglichkeit von Informationen, Materialien und Räumlichkeiten“ (Lauber-Pohle 2019, S. 14).

Auf Ebene der Kursgestaltung ergibt sich durch das inklusive Zusammendenken beider Kontexte eine Komplexitätssteigerung des didaktischen Dreiecks: Die Auswahl,

Aufbereitung und Präsentation der Inhalte müssen nicht nur allgemeinen didaktischen Grundprinzipien genügen oder der eigenen didaktischen Präferenz entsprechen, sondern auch behinderungsspezifischen Anforderungen – z. B. die der barrierearmen Wahrnehmbarkeit – genügen. Hinsichtlich der Beziehungsebene muss die Kursleitung eine pädagogische Haltung einnehmen, wie sie auf Beeinträchtigungen der am Kurs Teilnehmenden reagiert. Für Kursleitungen der Erwachsenenbildung besteht hier im Rahmen einer inklusiven Öffnung die Herausforderung, Adressatinnen und Adressaten im Hinblick auf eine doppelte Passungsfähigkeit zu unterstützen: eine inhaltlich-fachliche Passung sowie eine zugangs- und teilhabebezogene Passung (vgl. Lauber-Pohle & Seitter 2020).

Damit diese Passungsbestrebungen gelingen können, liegt es an den Volkshochschulen, ihre Kursleitungen entsprechend zu qualifizieren. Der Qualifikationsbedarf dieser spezifischen, schwer regulierbaren und doch so zentralen Berufsgruppe für die Volkshochschulen wird von den Landesverbänden der Volkshochschulen mit einem vielfältigen Fortbildungsangebot beantwortet. Die Fortbildungsreihe „Erwachsenenpädagogische Qualifikation (EPQ)“ bietet neuen und erfahrenen Kursleitungen die Möglichkeit, sich zu erwachsenenpädagogischen Themen fortzubilden. Die Gestaltung dieser fest institutionalisierten Fortbildungen mit den entsprechenden Modulen wird dabei von den verschiedenen Landesverbänden vorgehalten, teilweise je nach Landesverband mit leichten Unterschieden. Das Thema „Inklusion“ bzw. „Lernsituationen im Kontext von Behinderungen“ findet sich aktuell dabei kaum in den Modulen. Eine Recherche der Qualidat-Datenbank des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung zeigt ein ähnliches Phänomen: Die Anzahl von Veranstaltungen, die „Inklusion“ als Teil des Veranstaltungstitels oder -themas angeben, beläuft sich am 22.10.2020 auf lediglich sechs Einträge von 967. Hier setzt das im Folgenden vorgestellte Forschungs- und Entwicklungsprojekt „iQ_EB“ an.

3 Qualifizierung für Inklusive, Allgemeine Erwachsenenbildung – das Projekt iQ_EB

Das Projekt „Qualifizierung für eine inklusive, allgemeine Erwachsenenbildung am Beispiel von Blindheit und Sehbeeinträchtigung – iQ_EB“³ ist im Kontext des hier beschriebenen Desiderats entstanden. Das Projekt ist an einer Kooperationsstelle zwischen dem Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg und der Deutschen Blindenstudienanstalt angesiedelt. Ziel des Projekts ist das Erstellen eines Konzepts für die Qualifizierung von pädagogischem Personal für inklusive Bildung im Kontext der allgemeinen öffentlichen Weiterbildung mit Schwerpunkt auf

3 Das Projekt wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Richtlinie zur „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ unter dem Förderkennzeichen 01NV1714 gefördert. Weitere Informationen finden sich unter <http://uni-marburg.de/TEVUv>.

die Zielgruppe blinder und sehbeeinträchtigter Menschen.⁴ Das Qualifizierungskonzept wird auf der Basis eines komplexen Mixed-methods-Designs erarbeitet.⁵ Dabei wurden einerseits die Bedarfe der Volkshochschulen einer Region (Hessen) hinsichtlich der Anforderungen einer inklusiven Ausrichtung erfragt. Die Erhebungen fanden dabei sowohl im Querschnitt (Gesamtheit aller 32 hessischen Volkshochschulen) als auch fallbezogen (vier Fälle) statt und fokussierten die Anforderungen an das Personal (Leitungen, Programmplanende und Kursleitungen) ebenso wie die Besonderheiten in den unterschiedlichen Programmbereichen. Andererseits wurden Bedarfe blinder und sehbeeinträchtigter Adressatinnen und Adressaten sowie das Wissen von Expertinnen und Experten der Blindenselbsthilfe und einschlägiger Fachgesellschaften erhoben. Zielperspektive ist die Erarbeitung eines Fortbildungskonzepts für das Personal an Volkshochschulen, das auf die beiden großen Personalgruppen der makrodidaktischen Planung und mikrodidaktischen Umsetzung ausgerichtet ist.

Für das Erreichen des Projektziels wurden u. a. Fallanalysen an vier ausgewählten hessischen Volkshochschulen durchgeführt.⁶ Dazu wurden zum einen qualitative Experteninterviews an allen vier Einrichtungen durchgeführt und jeweils Leitung, Planungspersonal und Kursleitende zu verschiedenen Themen hinsichtlich inklusiver Erwachsenenbildung befragt, darunter war auch der (angenommene) Qualifikationsbedarf des pädagogischen Personals. Zum anderen wurde eine quantitative Onlineerhebung durchgeführt, zu der alle Kursleitungen der vier Volkshochschulen eingeladen wurden. Die Kursleitenden wurden in 28 Fragen u. a. zu ihrer Kursleitungstätigkeit, ihren Inklusionserfahrungen, Qualifikationsbedarfen und soziodemografischen Daten befragt. Insgesamt nahmen 54 Kursleitungen der vier untersuchten Fälle an dieser Erhebung teil.

4 Qualifizierungsbedarfe von Kursleitungen – erste Ergebnisse

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Ergebnisse der im Rahmen der Fallstudien durchgeführten quantitativen Umfragen von Kursleitungen aller vier Fälle. Die quantitativen Ergebnisse werden dabei durch die qualitativen Aussagen einer Kursleitung aus dem Experteninterview eines untersuchten Falls angereichert.

Die Kursleitungen wurden u. a. nach ihren Qualifikationsbedarfen im Kontext der geplanten Fortbildungsreihen befragt. Zu verschiedenen Aspekten konnten die

4 Im Folgenden wird anhand dieser Zielgruppe exemplarisch das Thema des Artikels aufgearbeitet. Im Kontext altersbedingter Beeinträchtigungen lässt sich das Thema auch auf weitere Sinnesbeeinträchtigungen und Mobilitätseinschränkungen erweitern.

5 Dazu gehören Literatur- und Dokumentenanalysen (Programmhefte und Webseitenauftritte der beforschten Volkshochschulen), halbstandardisierte Leitfadeninterviews, Onlinebefragungen und Fallanalysen, inhalts- und sequenzanalytische Auswertungsverfahren sowie Verfahren der deskriptiven Statistik.

6 Bei der Auswahl der insgesamt vier Fälle wurden möglichst kontrastierende Einrichtungen berücksichtigt, vorwiegend entlang der Pole Inklusionsorientierung (schwach – stark) und Verortung (städtisch – ländlich).

Befragten jeweils angeben, wie wichtig ihnen Themengebiete in einer Fortbildung sind (siehe Abb. 2).

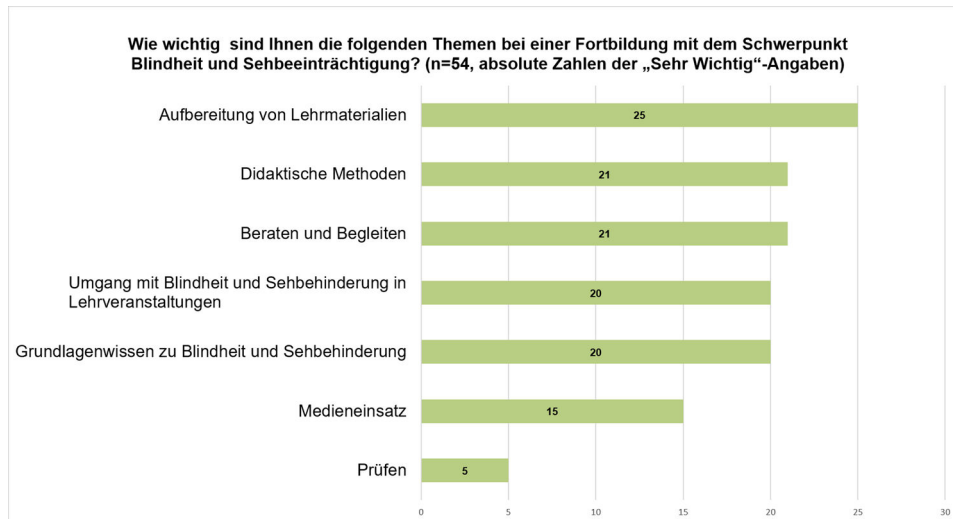


Abbildung 2: Wichtige Themen für Fortbildungen im Kontext Blindheit und Sehbeeinträchtigung

Als wichtigstes Thema stellt sich die Aufbereitung der Lehrmaterialien heraus, insbesondere die Frage danach, wie man die Lernmaterialien für blinde und sehbeeinträchtigte Teilnehmende möglichst barrierefrei erstellen kann:

„Also gerade mit Blinden stelle ich mir das wahnsinnig schwierig vor, [...] wir sind eine sehr visuelle Gesellschaft. Und ich weiß nicht, kennen Sie die Französischbücher? Ist ja völlig egal, was für eins. (Holt ein Buch hervor.) Also hier z. B. besteht die Übung, Sie haben fünf Fotos, Sie haben hier einen weißen Kasten und Sie haben fünf Dialoge und dann müssen die herauskriegen, welcher Dialog passt zu welchem Bild. (Überlegt.) Also ich kann mir das gar nicht vorstellen“ (Kursleitung_F4, Z. 543–546).

Der Befragten fällt es schwer, die eigenen Kursmaterialien, mit denen sie vertraut ist, auf die Bedürfnisse von Menschen mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung zu adaptieren. Ihr fehlt es nach eigener Aussage an Vorstellungskraft und grundlegendem Wissen, wie und ob eine solche Adaption stattfinden könnte. Später im Interview erwägt sie die Verwendung von Bildbeschreibungen in Textform, das Ganze bleibt aber vage. Es stellt sich die Frage, wie das vorhandene Lernmaterial passungsfähig sein bzw. transformiert werden kann für die Bedürfnisse der Teilnehmenden mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung. Gleiches gilt für das didaktische Konzept einer Lehrveranstaltung, das sich den Bedürfnissen von Teilnehmenden mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung anpassen müsste. Ein häufig genanntes Beispiel ist dabei der Wechsel von einer Lehrsprache, die stark visuell geprägt ist („An der Folie sehen Sie ...“), hin zu einer beschreibenden Sprache.

Ein weiteres wichtiges Thema ist der Umgang mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung in der eigentlichen Lehrveranstaltung. Vor allem in den qualitativen Interviews wird ein Thema ganz besonders betont, nämlich der Umgang mit möglichen Reaktionen der Stammklientel.

„Also in so einer Fortbildung für Blinde, also da denke ich mir schon, dass es da auch ein Bestandteil sein müsste, dass man sagt, [...] wie gehe ich mit der Nichtakzeptanz der behinderten Menschen durch die restliche Gruppe um? [...] Und da denke ich mir, wenn man schon den Schritt macht, dass man sagt, man macht richtige Inklusion in Volkshochschulen, dann müssten die Kursleiter im Vorfeld dann auch die anderen Kursteilnehmer mit in das Boot nehmen. Weil sonst funktioniert das nicht. Und dann ist die Frage, was machen Sie dann, wenn Sie einen Kursleiter haben, der sagt: ‚Nein, nicht mit mir, mache ich nicht.‘“ (Kursleitung_F4, Z. 982–1004)

Die Kursleitung steht hier vor der zusätzlichen Herausforderung, auch eine Passungsfähigkeit zwischen der „Stammklientel“ und den Teilnehmenden mit Beeinträchtigung herzustellen. Die Frage der (Nicht-)Thematisierung und allgemeinen Haltung der Kursleitung, wie selbstverständlich beispielsweise diese mit einer teilnehmenden Person mit Beeinträchtigung umgeht, spielt dabei eine zentrale Rolle.⁷

Des Weiteren wird der Wunsch nach Grundlagenwissen zu Blindheit und Sehbeeinträchtigung geäußert, u. a. zu der Art und Weise, *wie* gelernt wird. 47 von 54 der befragten Kursleitenden geben dabei an, dass sie noch keinerlei Erfahrungen mit sehbeeinträchtigten Teilnehmenden gemacht haben⁸ und es häufig an Berührungspunkten fehlt. In der Inklusion engagierte Kursleitungen geben dagegen in der Regel an, Berührungspunkte zu Menschen mit Behinderungen im nahen Umfeld, beispielsweise im Verwandten- oder Freundeskreis, zu haben. Hinsichtlich Blindheit und Sehbeeinträchtigung fehlt es oftmals an grundlegendem Wissen und damit geht die Sorge einher, eine qualitativ unzureichende Lehrleistung abzugeben. Berührungspunkte im Freundeskreis spielen dabei in den Befragungen der Kursleitungen eine große Rolle und sind ein wichtiger Faktor hinsichtlich der Frage, ob sich eine Kursleitung generell vorstellen kann, Teilnehmende mit Beeinträchtigungen zu unterrichten. Die Frage danach, ob eine Kursleitung für inklusive Erwachsenenbildung „ausgebildet“ sei, stellt sich in diesem Kontext nicht nur aus erwachsenenpädagogischer Perspektive, sondern auch aus Anteilen einer sonderpädagogischen Perspektive, die behinderungsspezifisches Wissen in den Fokus stellt.

7 In zusätzlichen Befragungen, die im Kontext des Projekts ebenfalls durchgeführt wurden, bestätigt sich diese Ansicht auch aus Perspektive der Adressaten und Adressatinnen mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung: Demnach scheint die Art und Weise, wie und ob überhaupt die eigene Beeinträchtigung im Kursgeschehen ein Thema werden muss, einen zentralen Einfluss auf die Entscheidung einer Teilnahme zu haben.

8 Das Ergebnis ist erst einmal irritierend, schaut man sich die Statistiken an: Die am schnellsten wachsende Gruppe von Menschen mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung sind ältere Erwachsenen, die ca. 65 % der Betroffenen stellen. Innerhalb dieser Gruppe von altersbedingter Sehbeeinträchtigung sind Frauen überdurchschnittlich oft betroffen (vgl. Bertram 2005; Korb et al. 2014). Und genau diese Gruppe, nämlich ältere Frauen, nimmt ebenfalls überdurchschnittlich oft an Volkshochschulkursen teil (vgl. Reichart et al. 2020). Es ist hier zu vermuten, dass viele sehbeeinträchtigte Teilnehmende nicht als solche identifiziert werden oder gänzlich unentdeckt am Kurs – mal besser, mal schlechter – teilnehmen.

5 Optimierung inklusionsorientierter Passung durch Qualifizierung – ein (vorläufiges) Fazit

Zu Anfang stand die These, dass für eine Optimierung der inklusionsorientierten Passungsfähigkeit von Volkshochschulen auf der Ebene der Kursgestaltung der Qualifizierung von Kursleitungen eine besondere Bedeutung zukommt. Das bedeutet nicht, dass Kursleitungen die *einzig*e relevante Personalgruppe für den Passungsprozess zwischen Erwachsenenbildungseinrichtung und Adressatenschaft darstellen: Die Programmplanung auf Organisationsebene sowie gesetzliche, gesellschaftliche und (bildungs-)politische Rahmenbedingungen auf Makroebene sind ebenso in den Prozess der Passung maßgeblich involviert. Insofern ist die Herstellung inklusiver Fachlichkeit in der Erwachsenenbildung immer als eine „kooperative Mehrebenenherausforderung“ zu betrachten (Lauber-Pohle & Seitter 2020, o. S.). Im Rahmen dieses Artikels wird der Fokus jedoch auf die Kursleitungsebene gelegt und die Steigerung der praktisch-didaktischen Handlungsfähigkeit als „Angelpunkt der Optimierungsthematik in der Bildung“ (Traue & Pfahl 2020, S. 43) in den Vordergrund gerückt. Die Optimierung einer wechselseitigen Passung zwischen Adressierten und Kursangebot ist auf der Ebene der konkreten operativen Umsetzung vor allem von der Kompetenz der Kursleitungen abhängig, die eigenen (erwachsenenpädagogischen) Fähigkeiten, Haltungen und Kompetenzen – u. a. auch mithilfe entsprechender Qualifizierungen – auf inklusive Gesichtspunkte hin zu erweitern bzw. anzupassen.⁹

Bezogen auf Qualifikationsbedarfe im Kontext einer inklusiven Erwachsenenbildung und in Rückgriff auf das in Kap. 2 angeführte didaktische Dreieck geht es den Kursleitungen vor allem um die Fähigkeit zur Anpassung der eigenen Lehre und Lernmaterialien an die spezifischen Bedürfnisse der Teilnehmenden mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung sowie um Grundlagenwissen zu Blindheit und Sehbeeinträchtigung und den daraus resultierenden Umgangsweisen (Inhaltsebene). Nicht zu unterschätzen ist aus ihrer Sicht – neben der (barrierefreien) Begleitung der Teilnehmenden mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung – zudem der proaktive Einbezug der Stammklientel und der Umgang mit etwaigen Widerständen (Beziehungsebene). Aus Perspektive der Lernenden mit Sehbeeinträchtigung treffen diese formulierten Bedarfe auf passende Bedürfnisse: Ergebnisse aus den Adressatenbefragungen zeigen, dass zum einen der Wunsch nach geeignetem Lernmaterial auf angemessenem Niveau sowie nach angemessenen Räumlichkeiten und Zeiten geäußert wird. Zum anderen ist den Betroffenen die soziale Akzeptanz der eigenen Situation durch Kursleitung und Gruppe wichtig, die durch angemessene Reaktionen und Dynamiken gewährleistet und vor allem von der Kursleitung moderiert werden müssen, ohne dabei in Ableismen oder Stigmatisierungen zu verfallen.

9 Ackermann (vgl. 2017) betont, dass die (fach-)didaktische Kompetenz eindeutig die Stärke des Handlungsfelds der Erwachsenenbildung sei. Bei einer inklusiv ausgerichteten Erwachsenenbildung würden jedoch vor allem Expertisen und Wissensbestände aus nicht erwachsenenpädagogischen Disziplinen Einzug finden (müssen), vornehmlich aus dem Bereich der Sonderpädagogik bzw. der Behindertenhilfe.

Die Herausforderungen bei der Herstellung einer doppelten Passungsfähigkeit auf inhaltlich-fachlicher sowie zugangs- und teilhabebezogener Ebene (vgl. Lauber-Pohle & Seitter 2020) sind folglich nicht nur auf der Mesoebene für die Programmplanung relevant, sondern zeigen sich ebenso in der mikrodidaktischen Handlungspraxis der Kursleitungen. Nicht immer kann oder soll eine (Seh-)Beeinträchtigung bei den Teilnehmenden von der Kursleitung erkannt und didaktisch bearbeitet werden. Gleichwohl ist es umso wichtiger, dass inklusive Grundhaltungen und -fertigkeiten generell Einzug finden in den professionellen Habitus einer erwachsenenpädagogischen Gestaltung von Lernsettings und dass allgemeine erwachsenenpädagogische Handlungsanforderungen um behinderungsspezifische Anforderungen erweitert werden. Dies wurde hier am Beispiel von Blindheit und Sehbehinderung erläutert, kann aber auf beliebige andere exkludierende Kontexte bzw. körperliche Beeinträchtigungen übertragen werden. Fortbildungen bilden durch die Möglichkeit des Wissens- und Fähigkeiterwerbs, aber auch durch die Möglichkeit, mit Behinderung „in Berührung zu kommen“, eine zentrale – wenn auch sicherlich nicht die einzige – Stellschraube für die Optimierung der volkshochschulischen Passungsfähigkeit im Kontext einer sich entwickelnden inklusiven Erwachsenenbildung.

Literatur

- Ackermann, K.-E. (2017). „Pädagogische Professionalität“ im Handlungsfeld inklusive Erwachsenenbildung. Eine Problemskizze in vier Thesen. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung* (S. 143–152). Weinheim: Beltz.
- Bellmann, J., Caruso, M. & Kleinau, E. (2020). Optimierung in Bildung und Erziehung. Einleitende Thesen in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(1), 1–7.
- Bertram, B. (2005). Blindheit und Sehbehinderung in Deutschland. Ursachen und Häufigkeit. *Der Augenarzt*, 39(6), 267 f.
- Burtscher, R., Ditschek, E. J., Ackermann, K.-E., Kil, M. & Kronauer, M. (Hrsg.). *Zugänge zu Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. Bielefeld: wbv.
- Fechner, R., Eichstedt, A. & Wulff, S. (2019). Man lernt nie aus. *Menschen. Inklusiv leben*, 17(2), 6–13.
- Harmeier, M. (2009). „Für die Teilnehmer sind wir die VHS“. *Selbstverständnis von Kursleitenden und ihr Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen*. Bielefeld: wbv.
- Heimlich, U. & Behr, I. (2015). Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Band 2 (6., überarb. Aufl., S. 1207–1223). Wiesbaden: Springer VS.

- Hirschberg, M. & Lindmeier, C. (2013). Der Begriff „Inklusion“ – ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 39–52). Bielefeld: wbv.
- Korb, C. A., Kottler, U. B., Wolfram, C., Hoehn, R., Schulz, A., Zwiener, I., Wild, P. S., Pfeiffer, N. & Mirshahi, A. (2014). Prevalence of age-related macular degeneration in a large European cohort: results from the population-based Gutenberg Health Study. *Graefes Archive for Clinical and Experimental Ophthalmology* 252(9), 1403–1411.
- Lauber-Pohle, S. (2019). Dimensionen einer inklusiven, allgemeinen Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(1), 7–17.
- Lauber-Pohle, S. & Seitter, W. (2020). Erwachsenenpädagogische Fachlichkeit für eine inklusive allgemeine Erwachsenenbildung. Eine kooperative Mehrebenenherausforderung am Beispiel von Blindheit und Sehbeeinträchtigung. *QFI – Qualifizierung für Inklusion. Onlinezeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 2(1): Pädagogische Fachlichkeit. o. S. <https://doi.org/10.21248/qfi.29>
- Müller, U. & Papenkort, U. (2013). Didaktik für Erwachsene und Didaktiken der Weiterbildung. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 36(4), 22–31.
- Reichart, E., Huntemann, H. & Lux, T. (2020). *Volkshochschul-Statistik. 57. Folge, Berichtsjahr 2018* (2. Aufl.). Bielefeld: wbv.
- Schrader, J. (2001). Wachsende Verantwortung, fragiler Status: Zur Situation der Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung. In T. Botzat, U. Heuer & K. Meisel (Hrsg.), *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung* (S. 136–147). Bielefeld: wbv.
- Seitter, W. & Franz, J. (2019). Editorial – Inklusive Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(1), 3–6.
- Süssmuth, R. & Eisfeld, K. H. (2018). Volkshochschule. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Band 1 (6., überarb. Aufl., S. 763–784). Wiesbaden: Springer VS.
- Traue, B. & Pfahl, L. (2020). Multiperspektivische Optimierung. Umriss eines eigenständigen Optimierungskonzeptes in den Bildungswissenschaften und der Sozialen Arbeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(1), 36–47.

Autor

Ramin Siegmund, M. A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 12.11.2020 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 12th of November 2020.