

Franziska Bonna, Helge Stobrawe, Marianne Hirschberg

„Diese körperlichen Geschichten sind gar nicht das Problem“ – zum Professionalisierungsbedarf in der Inklusiven Erwachsenenbildung

In diesem Beitrag wird das Forschungsprojekt INAZ, „Inklusive Bildung in der Alphabetisierungspraxis und im System des Zweiten Bildungswegs – Qualifikationen, Kompetenzen und Bedarfe des pädagogischen Personals“, dargestellt. Im ersten Teil erläutern wir den Hintergrund und die Konzeption des Projektes. Im zweiten Teil des Beitrags zeigen wir anhand erster (qualitativer) Ergebnisse, welche Fortbildungsbedarfe vorhanden sind. Warum das Projekt relevant ist, führen wir anhand des Fortbildungsmoduls im dritten Teil aus.

Hintergrund und Konzeption des INAZ-Projektes

Das INAZ-Projekt wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Förderlinie „Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für Inklusive Bildung“ gefördert.¹ Ziel des INAZ-Projektes ist die Entwicklung und Erprobung eines Fortbildungsmoduls für Inklusive Erwachsenenbildung. Hierfür werden die Gelingensbedingungen zur Umsetzung Inklusiver Erwachsenenbildung untersucht.

Soziologisch bezeichnet der Inklusionsbegriff ebenso wie der Exklusions-

begriff gesellschaftliche Einschluss- und Ausschlussprozesse, denen Menschen unterliegen können (zu Exklusion ausführlicher Kronauer 2002). Angelehnt an den soziologischen Inklusionsbegriff, jedoch mit Orientierung an den menschenrechtlichen Verpflichtungen der Behindertenrechtskonvention (BRK), wird auf den Zugang behinderter Menschen zu Bildung als gesellschaftlicher Ressource fokussiert. Inklusion meint hier nicht eine soziale Wohltat, bei der behinderte Menschen Objekte sozialer Fürsorge sind, sondern eine auf Selbstbestimmung gerichtete, gleichberechtigte Teilhabe durch den Abbau von Barrieren. Wir nutzen bewusst die Begriffe ‚behindert‘/ ‚Behinderung‘, um damit die Wechselwirkung von individuellen Beeinträchtigungen und Barrieren (BRK) hervorzuheben. Solange beeinträchtigte Menschen Barrieren begegnen, werden sie durch diese an einer vollen wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe behindert.

Gemäß dem Teilhabebericht über die Lebenslagen behinderter Menschen verlassen 71 Prozent der Förderschüler_innen die Schule ohne Hauptschulabschluss (BMAS 2016, S. 93). Sie finden sich u.a. in Alphabetisierungskursen sowie im System des Zweiten Bildungswegs wieder. Aus einer Studie zur Le-

¹ Förderkennzeichen: 01NV1728; Projektlaufzeit: 04/2018 bis 03/2021; Beratung durch Dr. Barbara Vielhaber (KMF Vielhaber) und Prof. Dr. Anke Grotlüschen

benssituation von Teilnehmenden an Grundbildungskursen (AlphaPanel) ist bekannt, dass 80 Prozent keinen Schulabschluss haben und 47 Prozent der Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen Beeinträchtigungen nennen (Rosenblatt/Bilger 2011, S. 15).

Informelle Gespräche mit pädagogischem Personal des Zweiten Bildungswegs an Volkshochschulen sowie an Abendschulen zeigen, dass die Lehrkräfte verstärkt mit Ansprüchen Inklusiver Bildung konfrontiert sind. In einer kürzlich veröffentlichten Studie zu Bildungsverläufen an Abendgymnasien und Kollegs äußern die Lehrkräfte, verstärkt psychisch behinderte Lernende in ihren Kursen zu unterrichten (Bellenberg et al. 2019, S. 62). Demzufolge nehmen behinderte Menschen an Alphabetisierungskursen sowie an Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen gemeinsam mit nichtbehinderten Lernenden teil.

In unserem Projekt untersuchen wir deshalb die Gelingensbedingungen für Inklusive Erwachsenenbildung aus der Perspektive der Lehrkräfte, die in den Bereichen Alphabetisierung und Zweiter Bildungsweg unterrichten. Hierbei nehmen wir eine menschenrechtsbasierte (BRK) und eine der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie (Holzkamp 1995b) entsprechende Perspektive ein (Hirschberg et al. 2019).

Wie inklusive Lernangebote für heterogene Lerngruppen qualitativ hochwertig gestaltet werden können, wird seit den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats von 1973 und dem Inkrafttreten der BRK in Deutschland (26. März 2009) diskutiert. Während in den 1970er Jahren die Kultusministerkonferenz (KMK) die Beibehaltung und den

Ausbau von Sonderschulen befürwortete, empfahl der Deutsche Bildungsrat, Kinder und Jugendliche sowohl mit als auch ohne Behinderung gemeinsam zu unterrichten (Stechow 2016). Mit Inkrafttreten der BRK ist Deutschland als Vertragsstaat verpflichtet, auch den Zugang zu Erwachsenenbildung für behinderte Menschen ohne Diskriminierung sicherzustellen (Art. 24 Abs. 5 UN-BRK). Ausgangspunkt unseres Projektes bildet die Tatsache, dass die bisherige Forschung vor allem Inklusive Bildung im schulischen und vorschulischen Kontext untersucht, jedoch den Weiterbildungssektor stark vernachlässigt (Ackermann 2017). Die Professionalisierung der Lehrkräfte für Inklusive Bildung (Art 24 Abs. 4) sowie wissenschaftlich geeignete und menschenrechtsorientierte Datenerhebungen (Hirschberg 2012) sind wesentliche Forderungen der BRK, die mit dem INAZ-Projekt aufgegriffen werden.

Wie die Umsetzung der Forderungen der BRK gelingt, welche Praktiken sich für einen inklusiv gestalteten Kurs, in dem alle Teilnehmenden gleichberechtigt lernen können, als hilfreich und fördernd bewähren, in welchen Situationen sich Lehrkräfte eher widerständig gegenüber einer Inklusiven Erwachsenenbildung zeigen und welche Bedarfe sie nennen, sind zentrale Fragen, auf die in einem zweistufigen Vorgehen Antworten gefunden werden sollen.

Zunächst wurden im Herbst 2018 drei leitfadengestützte Gruppendiskussionen mit Lehr- und Leitungskräften geführt, die im Bereich der Alphabetisierung oder im Zweiten Bildungsweg an Volkshochschulen oder Abendschulen tätig sind. Eingeleitet wurden die Diskussionsrunden jeweils mit einer Erklärung zum Verständ-

nis von Inklusiver (Erwachsenen-)Bildung als gemeinsames und gleichberechtigtes Lernen von behinderten und nichtbehinderten Erwachsenen. Zentrale Fragen bezogen sich auf bisherige Erfahrungen mit heterogenen Lerngruppen und auf Methoden, die im Unterricht eingesetzt werden. Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgte mittels Grounded Theory (Charmaz 2014). Die Ergebnisse der Auswertung sind Grundlage für einen Online-Fragebogen. Dieser richtet sich an die rund 5.100 Volkshochschul-Kursleitenden, die in den Bereichen Alphabetisierung und/oder Nachholende Schulabschlüsse unterrichten.

Erste Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen

Die Gruppendiskussionen bieten bereits einen umfangreichen Einblick in die Berufspraxis der Lehrkräfte. Die daraus abgeleiteten Gelingensbedingungen, die sowohl gute Praktiken als auch Handlungsproblematiken beinhalten, werden im Folgenden exemplarisch dargelegt.

Heterogenität ist in Alphabetisierungskursen Berufsalltag

Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen und Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen berichten über vielfache Erfahrungen mit heterogenen Lerngruppen. Vor allem in Alphabetisierungskursen gehören heterogene Lerngruppen zum Berufsalltag:

Gut, aber wir sind ja hier beim Thema Alphabetisierung und Grundbildung [...]. Also, die Lerngruppen in den Kursen Lesen und Schreiben, Rechnen für Erwachsene sind per se extrem heterogen. (AE-Stadt², 32).

Aber auch in Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen nehmen die Lehrkräfte wahr, dass die Kursteilnehmenden zunehmend verschieden sind:

Also ich hab' das Gefühl, dass es, ähm, keine in Anführungsstrichen normalen Teilnehmenden mehr gibt. Das ist, glaube ich, echt lange her, dass es, ähm, die klassischen Hauptschüler oder die klassische Person, die im Beruf vielleicht nicht erfolgreich geworden ist und nochmal 'nen Realschulabschluss macht. Das gibt es eigentlich nicht mehr, weil erstens, ähm, über berufliche Bildung, ähm, Berufsausbildung, ähm, kann man Realschulabschluss bekommen und, ähm, Ausbildungsplätze gibt's sehr viele, das heißt die, die gut durchs Schulsystem gekommen sind, die kriegen Ausbildungsplatz, die sind nicht mehr bei uns. Unsere Zielgruppe wird immer schwieriger, immer heterogener und, ähm, ehrlich gesagt, ähm, 'ne große Herausforderung, auch zukünftig. (CD-Stadt, 266-268).

Die von den Lehrkräften dargelegte Herausforderung ist zum einen auf die Rahmenbedingungen (Kursgruppengröße, prekäre Beschäftigungsverhältnisse, Curriculare Vorgaben) zurückzuführen,

² Die Gruppendiskussionen fanden in drei verschiedenen Städten statt. Die Pseudonyme für die drei Städte sind AE-Stadt, BD-Stadt und CD-Stadt.

und zum anderen wird die eigene Kompetenz angezweifelt, allen Kursteilnehmenden gleichermaßen gerecht zu werden. Handlungsproblematiken bestehen daher teilweise auch durch Kursteilnehmende, die sich aufgrund von ‚Sonderbehandlungen‘ behinderter Kursteilnehmender benachteiligt fühlen.

Die Heterogenität in den Kursen wird aber auch als Chance wahrgenommen. Kursleitende verfolgen vielfach einen Ansatz, der sich an den Stärken der Kursteilnehmenden orientiert. Sie setzen u.a. bewusst Teilnehmende mit unterschiedlichen Kompetenzen und Bedarfen in Kleingruppen zusammen, so dass alle Teilnehmenden davon profitieren können. Dies fördere zudem das soziale Miteinander der Teilnehmenden.

Verständnis von Behinderung und Inklusion und der Umgang damit

In allen drei Gruppendiskussionen zeigten sich anfangs Unsicherheiten bezüglich des Behinderungs- und des Inklusionsbegriffs. Hierbei ging es um Fragen, ob z.B. Behinderung mit Handicap gleichzusetzen sei, ob Lernschwäche dasselbe wie Lernbehinderung sei und was unter Inklusion verstanden werde. Seitens der Lehrkräfte wird Inklusion sehr unterschiedlich verstanden. Teilweise handelt es sich hierbei um ein weitgefasstes Inklusionsverständnis, mit dem Ziel, gleichberechtigte Zugänge zu Bildung für alle, frei von Diskriminierung, unabhängig von jeglichen Differenzkategorien zu ermöglichen. Teilweise wird unter Inklusion der gemeinsame Unterricht behinderter und nichtbehinderter Erwachsener verstan-

den. Darüber hinaus besteht häufig ein Verständnis von Inklusion, bei dem behinderte Menschen diejenigen sind, die inkludiert werden müssen:

Ähm, und das war, ich weiß jetzt nicht, ob das so super relevant jetzt hier ist, aber das war irgendwie, das hat irgendwie nicht so gut funktioniert damals, also das war eine inklusionsbedürftige Schülerin in einer Klasse voller normaler Menschen, sag ich mal, und das hat überhaupt nicht funktioniert. (AE-Stadt, 28).

Behinderung und Inklusion werden individualisiert und nicht in der Wechselwirkung von Beeinträchtigung und Barrieren betrachtet. Hieraus geht auch hervor, dass Behinderung als Anderssein und nicht als normal wahrgenommen wird. Manche Lehrkräfte merken jedoch auch an, dass sie von manchen Kursteilnehmenden gar nicht wissen, ob sie eine Behinderung haben oder nicht, da sie keine Diagnose haben. Solche Aussagen deuten wiederum darauf hin, dass die Verschiedenheit der Menschen als ‚normal‘ wahrgenommen wird und die Lehrkräfte sich individuell auf die Kompetenzen und Bedarfe aller Kursteilnehmenden einlassen:

[...] und da hab ich aber den Eindruck, dass, ähm, viele Unterrichtenden dann auch sehr bemüht sind und eben grundsätzlich sehr wertschätzenden Umgang haben mit allen Teilnehmenden, und ich glaube, das ist die Stärke des Zweiten Bildungswegs. Ähm, dass wir gar nicht so genau hingucken, was ist da eigentlich jetzt das größte PROBLEM vorne-

weg, sondern wir gucken einfach den Menschen an und gucken, wie könn' wir zum Ziel kommen. Und das, finde ich, ist nen wesentlicher Bestandteil unserer Arbeit und, ähm, das finde ich nach wie vor sehr wichtig. (CD-Stadt, 53).

Ein weiterer zentraler Befund aus den Gruppendiskussionen ist die Unsicherheit, die ein Teil der Lehrkräfte im Umgang mit behinderten Kursteilnehmenden äußert. Diese Unsicherheit bezieht sich auf Berührungsängste, auf benötigte Hilfeleistungen aber auch auf Irritationen, wenn behinderte Kursteilnehmende keine Hilfe benötigen. Ein Großteil der Lehrkräfte wünscht bzw. sucht sich hier Unterstützung durch Sonderpädagog_innen oder ähnliche Professionen. Die Kursteilnehmenden direkt zu fragen, ob sie Hilfe benötigen und in welcher Form, wird bisher weniger praktiziert. Unsicherheiten im Umgang mit behinderten Teilnehmenden werden jedoch sehr differenziert betrachtet. So werden körperliche Behinderungen von den Lehrkräften als „unproblematisch“ eingeschätzt. Psychische Behinderungen hingegen stellen eine zunehmende Herausforderung für die befragten Lehrkräfte dar.

Psychische Behinderungen als Herausforderung

Psychische Behinderungen nehmen unter den Kursteilnehmenden stark zu. So die Aussagen der Lehrkräfte in den Gruppendiskussionen:

Also wir haben auch psychisch Beeinträchtigte, sehr viele sogar. Diese

Anzahl wird immer größer, aktuell bei uns. (CD-Stadt, 39).

Einerseits fühlen sich die Lehrkräfte damit im Unterricht überfordert, gleichzeitig belasten sie die Probleme ihrer Kursteilnehmenden. Häufig können sie mit Kolleg_innen darüber sprechen. Dennoch wünschen sich die befragten Lehrkräfte, im geplanten Fortbildungsmodul zu lernen, wie sie ihre Handlungsproblematiken im Umgang mit psychisch behinderten Kursteilnehmenden lernend überwinden können.

Naja, und zum anderen eben auch, sich in gewisser Form zu qualifizieren, wie man mit unterschiedlichen, ja, psychischen und sonstigen Herausforderungen umgeht, und, wir haben das schon gehört, diese körperlichen Geschichten sind gar nicht das Problem letztendlich, ne –(Zwischenruf: Nee, überhaupt nicht) – also das kriegen wir immer noch gebacken sozusagen, aber alles andere wird echt zum Problem. (BD-Stadt, 87).

Es zeigt sich anhand der dargelegten Ergebnisse, dass in der Alphabetisierung und im Zweiten Bildungsweg durchaus gute Praktiken vorhanden sind, aber auch noch Handlungsproblematiken und somit Fortbildungsbedarfe bestehen.

Zur Relevanz eines Fortbildungsmoduls für Inklusive Erwachsenenbildung

Wie bereits einleitend erwähnt, stützt sich das Projekt auf die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von Klaus Holz-

kamp (1995b). Diese eignet sich für die Untersuchung vor allem deshalb, weil sie 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 1995a, S. 817f.). In Bezug auf die Forderungen der BRK ist dieser Punkt besonders relevant, er schließt direkt an das Recht auf Nichtdiskriminierung und Partizipation gemäß BRK (Art. 5) an.

Aber auch die Lehrkräfte sind lernende Subjekte, die, wie die Ergebnisse der Gruppendiskussionen zeigen, bei der Umsetzung Inklusiver Erwachsenenbildung auf Handlungsproblematiken stoßen. Fast immer sind sich die Kursleitenden der Probleme bewusst, und sie wollen ihre Handlungsfähigkeiten erweitern. Das sind nach Holzkamp wesentliche Voraussetzungen für Lernprozesse. Erscheint ein Problem vor dem Hintergrund bisherigen eigenen Wissens als unüberwindbar, entsteht ein begründetes Lerninteresse. Diese Erfahrung von Unzulänglichkeit, von Diskrepanz zwischen dem eigenen Wissen und dem zur Problemlösung nötigen Wissen, ist entscheidend für eine entsprechende Lernmotivation (Holzkamp 1995b). Wenn deutlich wird, 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. Deshalb setzt die Entwicklung eines passgenauen Fortbildungsmoduls die Untersuchung von Handlungsproblematiken voraus.

Einem Fortbildungsmodul zu Inklusiver Erwachsenenbildung begegnen die Lehrkräfte überwiegend positiv:

Professionalität, ähm, zeugt meiner Meinung auch davon, dass man sich regelmäßig fortbildet und dann auch nochmal sich mit der Theorie auseinandersetzt und guckt, wie kann ich's fruchtbringend in den, äh, in die Praxis auch bringen. (CD-Stadt, 135).

Vereinzelt gibt es aber auch kritische Stimmen, die der Befürchtung geschuldet zu sein scheinen, dass den Lehrkräften die gesamte Verantwortung für den Aufbau und die Umsetzung inklusiver Bildungsstrukturen zugeschrieben wird:

[...] ich sträube mich so'n bisschen dagegen zu sagen: ,naja, machen wir jetzt mal so'n Fortbildungsmodul, so zack, Mensch, dann könnt ihr ja auch die Inklusion hier, ne? Inklusive Bildung, dann macht ihr das auch noch eben mit, und dann kriegen wir das hin', und das ist so, ich übertreibe jetzt so'n bisschen, aber da denk ich so, also das ist es nicht. (AE-Stadt, 151).

Das INAZ-Projekt erwartet nicht, durch das Fortbildungsmodul alle derzeit vorhandenen Grenzen Inklusiver Bildung überwinden zu können. Vielmehr geht es um Bewusstseinsbildung und Unterstützung der Lehrkräfte bei der Umsetzung inklusiver Bildungsangebote – und zwar genau da, wo sie Bedarfe haben.

Die Teilnahme an einer Fortbildung zu Inklusiver Erwachsenenbildung fördert darüber hinaus auch die Vernetzung und den Austausch. Die Lehrkräfte, die

an den Gruppendiskussionen teilgenommen haben, wünschen sich vermehrt in den Austausch mit Kolleg_innen – auch anderer (Bildungs-)Institutionen – zu kommen. So wurden bereits die Gruppendiskussionen zum Austausch und zur Vernetzung genutzt.

Ausblick

Mit dem Forschungsprojekt INAZ wird die BRK-Forderung nach Professionalisierung für Inklusive Bildung umgesetzt, und damit wird zum Abbau von Barrieren, zur Bewusstseinsbildung und zu einem gleichberechtigten Zugang zu Bildung – frei von Diskriminierung – beigetragen.

Die Gruppendiskussionen liefern einen qualitativen Einblick in die Inklusive Erwachsenenbildung, speziell im Bereich der Alphabetisierung und des Zweiten Bildungswegs. Die Erfahrungen und Handlungsproblematiken der Lehrkräfte sind teilweise sehr kontrovers. Mit der bevorstehenden repräsentativen Online-Fragebogenerhebung werden nun die Gelingensbedingungen, aber auch die Fortbildungsbedarfe in der Breite untersucht, um das Fortbildungsmodul passgenau für die Lehrkräfte entwickeln zu können.

Die Erprobungsphase des voraussichtlich eintägigen Fortbildungsmoduls findet ab Sommer 2020 statt. Interessierte Lehrkräfte der Erwachsenenbildung können kostenlos daran teilnehmen.

Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst (2017): »Pädagogische Professionalität« im Handlungsfeld inklusive Erwachsenenbildung. Eine Problemskizze in vier Thesen. In: Christian Lindmeier und Hans Weiß (Hg.): Sonderpädagogische Förderung heute. Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. Weinheim, S. 134–152.
- Bellenberg, Gabriele / Im Brahm, Grit / Demski, Denise / Koch, Sascha / Weegen, Maja (2019): *Bildungsverläufe an Abendgymnasien und Kollegs (Zweiter Bildungsweg)*. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf (Working Paper Forschungsförderung, 115).
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2016): *Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung*. Bonn.
- Charmaz, Kathy (2014): *Constructing grounded theory*. 2nd edition. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC.
- Hirschberg, Marianne (2012): *Menschenrechtsbasierte Datenerhebung – Schlüssel für gute Behindertenpolitik. Anforderungen aus Artikel 31 der UN-Behindertenrechtskonvention*. Berlin.
- Hirschberg, Marianne / Bonna, Franziska / Stobrawe, Helge (2019): *Gelingensbedingungen einer Inklusiven Erwachsenenbildung aus einer normativ-rechtlichen und einer subjektwissenschaftlichen Perspektive*. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 69, H. 1, S. 31–40.
- Holzcamp, Klaus (1995a): *Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept*. In: *Das Argument* (212), S. 817–884.
- Holzcamp, Klaus (1995b): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Studienausg. Frankfurt am Main, New York.
- Kronauer, Martin (2002): *Exklusion: Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus*. Frankfurt am Main, New York.

- Rosenblatt, Bernhard von / Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (Alpha-Panel). Hg. v. Deutscher Volkshochschul-Verband. Bonn.
- Stechow, Elisabeth von (2016): Sonderpädagogik als Pädagogik für besondere Schulen. In: Ingeborg Hedderich / Gottfried Biewer / Judith Hollenweger / Reiner Markowitz (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 32–36.

*Dr. Franziska Bonna
Hochschule Bremen
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
im Forschungsprojekt INAZ
franziska.bonna@hs-bremen.de*



*Helge Stobrawe
Hochschule Bremen
Wissenschaftlicher Mitarbeiter im
Forschungsprojekt INAZ
helge.stobrawe@hs-bremen.de*



*Prof. Dr. Marianne Hirschberg
Hochschule Bremen
Projektleitung im
Forschungsprojekt INAZ
marianne.hirschberg@hs-bremen.de*

