

Gabriele Schäfer, Dieter Brinkmann (Hrsg.)

Lebensqualität als postmodernes Konstrukt

Soziale, gesundheitsbezogene und kulturelle Dimensionen

Hochschule Bremen
City University of Applied Sciences



Lebensqualität als postmodernes Konstrukt

Soziale, gesundheitsbezogene und kulturelle Dimensionen

Gabriele Schäfer, Dieter Brinkmann (Hrsg.)

Hochschule Bremen
City University of Applied Sciences
Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V.

Bremen 2018

Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit (IFKA) e.V.
an der Hochschule Bremen
Neustadtwall 30
28199 Bremen
Internet: www.ifka.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-926499-68-4

Druck und buchbinderische Verarbeitung: KDD Druckterminal
Umschlaggestaltung: Sascha Peschke, Hochschule Bremen
Titelbild: Edelgard Schäfer

© Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V.
Bremen 2018 - Rechte vorbehalten

Inhaltsverzeichnis

Einführung	5
I. Theoretische Zugänge.....	11
<i>Olaf Morgenroth</i>	
Lebensqualität – eine moderne Antwort auf die alte Frage nach dem guten Leben?.....	11
<i>Charles Crothers</i>	
Quality of Life and its determinants	33
<i>Christian Spatscheck</i>	
Lebensqualität als Gegenstand Sozialer Arbeit - konzeptionelle Überlegungen und Perspektiven.....	57
II. Soziale Problemlagen und Belastungen.....	77
<i>Heinz Lynen von Berg</i>	
Wertebildung in der Gemeinwesenarbeit – Überlegungen zu theoretischen und methodischen Grundlagen	77
<i>Gabriele Schäfer</i>	
Konfliktbewältigungsstrategien: Erfahrungen und Auffassungen von Studierenden an europäischen Hochschulen	103
<i>Sabine Wagenblass, Marie Seedorf</i>	
Mitbestraft! Kinder inhaftierter Väter – Förderung der Lebensqualität der betroffenen Kinder durch Stärkung der väterlichen Erziehungskompetenzen	131

III. Gesundheitsbezogene Analysen und Perspektiven 151

Gabriele Schäfer

Burnout aus psychologischer Sicht – ein kontroverses Konzept 151

Heinz Janßen, Leonore Köhler

Rehabilitationsbedarf und die Teilhabe
am sozialen Leben im Pflegeheim 179

Wiebke Scharff Rethfeldt

Inanspruchnahme logopädischer Versorgung von mehrsprachigen Kindern
mit/ohne Migrationshintergrund im ambulanten Sektor Erkenntnisse aus
dem Bremer MeKi-SES Projekt 199

Marianne Hirschberg, Franziska Bonna

Lebensqualität behinderter Menschen durch Bildungsteilhabe – ein Beitrag
der Inklusiven Erwachsenenbildung 217

Eckart Seilacher, Jutta Hübner, Matthias Zündel

The Guidance Mobile - Proposal for a Tool to Enhance the Quality of Shared
Decision Making..... 233

IV. Kulturelle Dimensionen und Entwicklungsmöglichkeiten 251

Renate Freericks, Dieter Brinkmann

Freizeit - Bildung - Lebensqualität: Zur Bedeutung des Indikators
„Informelles Lernen“ 251

Bernd Stecker

Freizeit, Nachhaltigkeit und Lebensqualität
– Ein zukunftsfähiger Dreiklang? 277

Rainer Hartmann

Nachhaltiger Tourismus als Baustein der Lebensqualität – Fallstudie zum
Potenzial der Modernistischen Architektur im Städtetourismus 301

Can Aybek, Gaby Straßburger

Hard Times for Distant Partners: How Legal-Administrative Regulations
Affect the Quality of Relationship for Transnational Couples 329

Autorinnen und Autoren..... 355

Lebensqualität behinderter Menschen durch Bildungsteilhabe – ein Beitrag der Inklusiven Erwachsenenbildung

Marianne Hirschberg, Franziska Bonna

Einleitung

In diesem Beitrag wird die Lebensqualität behinderter Menschen fokussiert und diskutiert, wie diese durch Angebote Inklusiver Erwachsenenbildung verbessert werden kann. Zunächst wird unser Verständnis von Behinderung aus einer Menschenrechtsperspektive ausgeführt, um danach den Bezug zum Konzept Lebensqualität zu erläutern. Abschließend stellen wir exemplarisch das Forschungsprojekt „*Inklusive Bildung in der Alphabetisierungspraxis und im System des Zweiten Bildungswegs (INAZ)*“ dar, das durch die Professionalisierung von Lehrkräften auf bessere Teilhabechancen und somit auf die Erhöhung der Lebensqualität behinderter Menschen¹ zielt.

1. Ein menschenrechtsorientiertes Verständnis von Behinderung und Inklusiver Erwachsenenbildung

Der Beitrag und das im späteren Teil dargestellte Forschungsvorhaben orientieren sich an der Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die seit dem 26.03.2009 den Status einfachen deutschen Rechts hat. Der UN-BRK zu Folge zählen zu den Menschen mit Behinderung:

„... Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“ (Art. 1 UN-BRK).

¹ Zur Verdeutlichung des *Behindert werdens* von Menschen in der Gesellschaft wird in diesem Aufsatz der Begriff `Behinderte Menschen` verwendet, statt des Terminus `Menschen mit Behinderung`, mit dem der Fokus des gesellschaftlichen *Behindert werdens* nicht ebenso klar wird.

Menschen sind aus dieser Menschenrechtsperspektive nicht aufgrund ihrer Beeinträchtigung behindert, sondern werden durch einstellungs- und umweltbedingte Barrieren an gesellschaftlicher Teilhabe gehindert. Gemäß dem Menschenrechtsgrundsatz Inklusion, der mit den Grundsätzen Partizipation und Nicht-Diskriminierung (Art. 3 UN-BRK) eng verbunden ist, muss der Staat alle Lebensbereiche – und auch das Recht auf einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung – inklusiv gestalten (Art. 24 Abs. 1 UN-BRK). Dies betrifft auch die Erwachsenenbildung, die durch verschiedene Barrieren beeinträchtigte erwachsene Menschen an der Teilhabe am Recht auf Bildung behindern kann. Mit dem Recht behinderter Menschen auf Bildung (Art. 24 UN-BRK) kann die Behindertenrechtskonvention herangezogen werden, um zu einem Abbau solcher Barrieren beizutragen.

Während in der politischen Diskussion inklusive Bildung auf gemeinsame (meist schulische) Bildungsangebote behinderter und nichtbehinderter Kinder sowie Jugendlicher reduziert wird, stehen Bildungsangebote Erwachsener im Hintergrund (Ackermann 2017, S. 134). Das Recht behinderter Menschen auf qualitativ hochwertige Bildung in einem inklusiven Bildungssystem bezieht sich aber auch auf die Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen (Art. 24 Abs. 5 UN-BRK). Die Schaffung gemeinsamer Bildungsangebote für behinderte und nichtbehinderte Menschen erfordert jedoch nicht nur eine gesetzliche Grundlage, sondern auch die Umsetzung in der Praxis (Art. 24 Abs. 4 UN-BRK). Es geht darum, nicht nur passiv Rechte zu haben, sondern diese auch aktiv leben, aus- und erleben, zu können. Hieraus lässt sich die notwendige Fortbildung und Schulung des Personals für qualitativ hochwertige Lernangebote in barrierefreien, inklusiven Bildungseinrichtungen ableiten. Dieser Fortbildung des Personals widmet sich unser Beitrag.

Soziologisch bezeichnet der Inklusionsbegriff ebenso wie der Exklusionsbegriff gesellschaftliche Einschluss- und Ausschlussprozesse, denen Menschen unterliegen können (zu Exklusion ausführlich Kronauer 2002). Angelehnt an den soziologischen Inklusionsbegriff, jedoch mit Orientierung an den menschenrechtlichen Verpflichtungen der UN-BRK, wird auf den Zugang behinderter Menschen zu Bildung als gesellschaftlicher Ressource fokussiert. Bildung als Ressource für einen Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe stellt somit eine wichtige Funktion auch für die Lebensqualität eines Menschen dar (BMAS 2016, S. 142). Die Teilhabe an inklusiver (Erwachsenen-)bildung ist daher in unterschiedlicher Hinsicht für die Lebensqualität behinderter Menschen bedeutsam, wie im nächsten Abschnitt erläutert wird.

2. Zusammenhang von Behinderung und Lebensqualität

Dem Konzept der Lebensqualität widmet sich Markus Schäfers im „Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik“ mit einem ausführlichen Beitrag (Schäfers 2016), in dem er herausstellt, dass sich Lebensqualität im Bereich der Behindertenhilfe in den letzten Jahren zu einer Zielperspektive entwickelt habe (Schäfers 2016, S. 132). Lebensqualität wird hier verstanden als ein integriertes Modell „... in Form einer Synthese des objektivistischen und subjektivistischen Ansatzes“ (Schäfers 2016, S. 134). Somit können objektive Lebensbedingungen wie auch subjektives Wohlbefinden zu wahrgenommener Lebensqualität führen.

Im internationalen Kontext gelten die acht Kerndimensionen: *Emotionales Wohlbefinden, Soziale Beziehungen, Materielles Wohlbefinden, Persönliche Entwicklung, Psychisches Wohlbefinden, Selbstbestimmung, Soziale Inklusion und Rechte* als wesentliche personen- und umweltbezogene Faktoren für Lebensqualität (Schalock & Verdugo 2002 zit. in Schäfers 2016, S. 135).

Dieser Zusammenhang von personen- und umweltbezogenen Faktoren im Hinblick auf das Konzept Lebensqualität wird auch von Tilly Miller (2012) aus systemtheoretischer Perspektive als begründet betont, und zwar im Kontext Sozialer Arbeit. Sie diskutiert in ihrer Monografie die Begriffe Inklusion, Teilhabe und Lebensqualität sowie deren Beziehung zueinander. Gemäß Miller bilden Inklusion und Teilhabe wichtige Voraussetzungen für Lebensqualität (Miller 2012, S. 63). Lebensqualität kann subjektiv wahrgenommen werden, und ist verbunden mit Selbstbestimmung, Menschenwürde und eigenen Bedürfnissen. Aus einer gesellschaftlichen, objektiven Perspektive, in der die Lebensbedingungen in den Fokus rücken, stellen Einkommen, gesundheitliche Versorgung, Bildungschancen etc. relevante Faktoren für Lebensqualität dar.

Lebensqualität ist nicht an Leistungsfähigkeit gebunden, sondern eine hohe Lebensqualität lässt sich anhand der Gestaltungsbedingungen des eigenen Lebens fassen. Hierzu müssen hinreichende Ressourcen vorhanden sein. Die Gestaltungsbedingungen des eigenen, selbstbestimmten Lebens sind unabdingbar mit Partizipation verbunden, was die UN-BRK unterstreicht (vgl. zum Partizipationsbegriff der Behindertenrechtskonvention Hirschberg 2010). Verletzlichkeiten wie chronische Krankheiten und Behinderungen führen nicht per se zu einer Reduktion der Leistungsfähigkeit, sondern erfordern adäquate Beachtung und Gestaltung eines Lebens mit Verletzlichkeit: Das

Leben kann mit der notwendigen personellen und technischen Assistenz sinnvoll gestaltet werden und hohe Lebensqualität ermöglichen (Hirschberg 2017). Demzufolge sind es nicht Verletzlichkeit, chronische Krankheiten oder Behinderung, sondern gesellschaftliche Exklusionsmechanismen, die die Lebensqualität einschränken (ebd.). Der Inklusionsprozess ist dann als erfolgreich zu bewerten, wenn behinderte Menschen selbstbestimmt ihre Rechte verwirklichen können und gleichberechtigt voll und wirksam an der Gesellschaft teilhaben können. Heimlich und Behr (2018, S. 1214) benennen hierzu die Verwirklichung von Chancengleichheit, Lebensqualität und Menschenrechten für behinderte Menschen.

Die vier Strukturelemente des Rechts auf Bildung stellen Eckpunkte dar, die bei der Verwirklichung eines inklusiven (Erwachsenen-)bildungssystems erfüllt sein müssen:

- Verfügbarkeit (availability)
- Zugang (access)
- Annehmbarkeit (acceptability)
- Adaptierbarkeit (adaptability)

Das nach den englischen Anfangsbuchstaben benannte „4A-Schema“ (Tomasevski 2001) verdeutlicht, was hinsichtlich der Umsetzung eines Rechts auf Bildung – nicht nur für behinderte Menschen – beachtet werden muss. Die einzelnen Strukturelemente werden, in Bezug auf eine inklusive Erwachsenenbildung, im Folgenden kurz erläutert (ausführlicher in Hirschberg & Lindmeier 2013, S. 44ff).

Die Verfügbarkeit von (Erwachsenen-)Bildung muss durch das Vorhandensein ausreichend vieler, qualitativ hochwertiger Bildungseinrichtungen und deren Funktionsfähigkeit gewährleistet sein. Diese müssen umfassend, bezüglich unterschiedlicher Beeinträchtigungsformen barrierefrei zugänglich sein, didaktisch-methodisch-inklusive, annehmbare Lehr-Lernkonzeptionen haben und die Angebote je nach Nachfrage behinderter Teilnehmenden und Lehrenden anpassen. Entscheidende Faktoren hierfür sind die Qualifizierung und Weiterbildung von Erwachsenenbildner*innen für inklusive Bildung und eine angemessene Berücksichtigung der Bedarfe beeinträchtigter Menschen. Kurz zusammengefasst kann das Recht auf qualitativ hochwertige Erwachsenenbildung durch einen diskriminierungsfreien, nah erreichbaren

und barrierefreien Zugang ermöglicht und gesichert werden (Art. 24 Abs. 5 UN-BRK).

So sollen auch Weiterbildungsgesetze die Bildungsziele eines inklusiven Bildungssystems, in dem die Würde des Menschen und seine Rechte geachtet werden und behinderte Menschen mit ihren Begabungen zur wirksamen gesellschaftlichen Teilhabe befähigt werden, reflektieren und ihre Angebots- und Lehrplanung daraufhin weiterentwickeln. Zudem muss sich das Bildungssystem an die Erfordernisse sich verändernder Gesellschaften und an sich verändernde Lebenslagen anpassen. Für die Umsetzung wird die Veröffentlichung guter Praxisbeispiele empfohlen (BMAS 2016).

Lernen ist zu einer Schlüsselkategorie der Gesellschaft geworden, woraus sich das Konzept des lebenslangen Lernens entwickelt hat (Faulstich 2006, S. 9). Hinter diesem Konzept steht nicht nur das Ziel, dass alle Menschen sich ein ganzes Leben lang (weiter-)bilden und an Bildung teilhaben können. Es impliziert gewissermaßen auch, dass es notwendig ist sich weiterzubilden. Dieser doppelte Tenor ist kennzeichnend für dieses Konzept. Wenn die Barrieren für eine Teilnahme an (Weiter-)Bildung jedoch zu groß sind, sind beide Ausrichtungen dieses Konzeptes nicht möglich, sodass hierdurch auch die Lebensqualität behinderter Menschen eingeschränkt wäre.

Im nun anschließenden Abschnitt wird am Beispiel des Forschungsprojekts „INAZ“ erörtert, wie die Lebensqualität durch Teilhabe an inklusiver Erwachsenenbildung behinderter aber auch nichtbehinderter Menschen durch die Professionalisierung der Lehrkräfte (am Beispiel der Alphabetisierung und des Zweiten Bildungswegs) gefördert werden kann.

3. Inklusive Erwachsenenbildung und Professionalisierung der Lehrkräfte zur Verbesserung der Lebensqualität behinderter Menschen

Das Forschungsprojekt „Inklusive Bildung in der Alphabetisierungspraxis und im System des Zweiten Bildungswegs – Qualifikationen, Kompetenzen und Bedarfe“, kurz „INAZ“, wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert im Rahmen der Förderlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“.² Ziel dieser Förderlinie ist es, die Anforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention im deutschen

² Förderkennzeichen: 01NV1728; Projektlaufzeit: 04/2018 bis 03/2021

Bildungssystem umzusetzen. Die Förderlinie sowie das Projekt INAZ orientieren sich am Menschenrechtsgrundsatz von Inklusion (Art. 3c UN-BRK) in Verbindung mit dem individuellen Recht aller behinderten Menschen, gleichberechtigt mit anderen an qualitativ hochwertiger Bildung in einem inklusiven Bildungssystem teilzuhaben (Tomasevski 2001; Art. 24, für Erwachsene besonders Art. 24 Abs. 5 UN-BRK). Hierfür bedarf es qualifizierter Lehrkräfte, da diese Aufgabe bis zum Inkrafttreten der UN-BRK in Deutschland am 26.03.2009 nicht in den universitären Studiengängen verpflichtend verankert war und dies auch bisher nicht flächendeckend geschehen ist (30.09.2018).

3.1 Hintergrund und Forschungsstand

Bisher gibt es jahrzehntelange Forschung zu gemeinsamer Bildung im vorschulischen und schulischen Bereich, jedoch noch kaum im tertiären Sektor (expl. Ackermann 2017, S. 134). Seit der Empfehlung des Deutschen Bildungsrates zu gemeinsamem Unterricht behinderter und nichtbehinderter Schüler*innen 1973 entwickelte sich mit dem Engagement der Elterninitiativen für gemeinsame Bildung von Kindertagesstätten über Grundschulen zur Sekundarstufe I und auch II viele Modellprojekte, die wissenschaftlich begleitet und ausgewertet wurden und mit dem Inkrafttreten der UN-BRK 2009 (spätestens) rechtlich fundiert wurden (ausführlich Schnell 2003 und Sturm/Wagner-Willi 2018).

In der Erwachsenenbildung haben die Erwachsenenbildungsforscher Bernhard Schmidt-Hertha und Rudolf Tippelt eine Bestandsaufnahme zur Partizipation von behinderten Personen in der außerberuflichen Weiterbildung vorgenommen und die Ergebnisse ihrer Expertise in einem Beitrag zusammengefasst (Schmidt-Hertha & Tippelt 2013). Gestützt auf die Analyse der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) konstatieren die Autoren, dass behinderte Menschen in der außerberuflichen Weiterbildung im Vergleich zu nichtbehinderten Menschen zwar unterrepräsentiert sind, es dennoch eine bedeutend große Anzahl an Weiterbildung teilnehmender behinderter Menschen (31%) gibt (Schmidt-Hertha & Tippelt 2013, S. 242f). Inklusive Weiterbildungsangebote werden bisher jedoch nicht systematisch erfasst. Laut dem Weiterbildungsmonitor (WB-Monitor), mit dem jährlich die deutsche Weiterbildungslandschaft untersucht wird, verfügen nur 35% der Weiterbildungsanbieter über vollständig barrierefreie Zugänge zu den Veranstal-

tungs- sowie Sanitarräumen. Weitere 45% der Weiterbildungsanbieter verfügen teilweise über barrierefreie Zugänge (Koscheck et al. 2013, S. 6). Für inklusive Bildung qualifiziertes Personal findet sich nur in 21% der Einrichtungen. Demzufolge ist die Umsetzung der UN-BRK, vor allem von Artikel 24 (u.a. gleichberechtigter Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung in einem inklusiven Bildungssystem und Professionalisierung der Lehrkräfte), bisher noch nicht zufriedenstellend umgesetzt worden. Zudem fehle es vor allem im Hinblick auf die Professionalisierung des Weiterbildungspersonals an Forschung und Qualifikationskonzepten sowie an einem Praxistransfer (Schmidt-Hertha & Tippelt 2013, S. 246).

Inklusion ist in der deutschen Weiterbildung durchaus relevant (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, Indikator H2, S. 174). Behinderte Erwachsene suchen am ehesten die Angebote der Volkshochschulen auf, und zwar sowohl separierende als auch inklusive Kurse (ebd. auf Basis des wbmonitors BIBB & DIE 2012)³. Im Vergleich zu anderen erwachsenenbildenden Einrichtungen beschäftigen Volkshochschulen mit rund 30% am häufigsten pädagogisches Personal, das für den Umgang mit behinderten Menschen qualifiziert ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 191).⁴ Demnach kann davon ausgegangen werden, dass Lehrkräfte an Volkshochschulen über ein breites Erfahrungsspektrum verfügen und sie eine Vielzahl an Gelingensbedingungen, aber auch Widerständen entwickelt haben.

Von dieser bisher allgemeinen Sicht auf die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird der Fokus nun auf die Alphabetisierung und den Zweiten Bildungsweg (ZBW) gelegt. Kurse hierfür werden am häufigsten an Volkshochschulen angeboten. Einen Schwerpunkt der Volkshochschulen bilden die Programmbereiche „Nachholen von Grundbildung“ sowie „Nachholen von Schulabschlüssen“ (DVV 2011, S. 4).

Gemäß dem Teilhabebericht 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 2010) sowie im System des Zweiten Bildungswegs wie-

³ Allerdings scheinen die Volkshochschulen auch den größten Anteil separierter Angebote aufzuweisen (im Weiterbildungsmonitor fehlen zudem Träger der beruflichen Rehabilitation).

⁴ Ähnlich hoch ist die Beschäftigung qualifizierten Personals nur bei privaten gemeinnützigen Trägern und kirchlich/verbandlichen Einrichtungsträgern.

der. 47% der Alphabetisierungsteilnehmenden benennen Beeinträchtigungen, die ihre Alphabetisierung behindert hätten (Rosenblatt & Bilger 2010, S. 15). Kritisch anzumerken ist, dass die Art der Fragestellung suggeriert, Beeinträchtigungen seien die einzige Ursache einer gescheiterten Alphabetisierung. Da Menschen mit Beeinträchtigungen in unserer derzeitigen gesellschaftlichen Situation Barrieren begegnen, die im Bildungsbereich sehr vielfältig sind, sind es häufig diese, die zur eingeschränkten Teilhabe beeinträchtigter Menschen führen. Genauer formuliert sind es die Wechselwirkungen von Beeinträchtigung und Barrieren, die zu Behinderung führen und somit auch Alphabetisierungsprozesse behindert haben können.

Aus informellen Gesprächen mit pädagogischem Personal des Zweiten Bildungswegs sowie der Alphabetisierung ist die Konfrontation mit verstärkten Ansprüchen inklusiver Bildung bekannt. Es zeigt sich demzufolge, dass behinderte Menschen auch in der Alphabetisierung und vermutlich auch im System des ZBW⁵ zu finden sind.

Die Volkshochschulen können die Anfänge ihrer Arbeit sowohl im Bereich der Alphabetisierung als auch in gemeinsamen Erwachsenenbildungsangeboten bis auf die 1970er Jahre zurückführen. Erste Alphabetisierungskurse sowie ein Konzept für die Alphabetisierung Erwachsener wurden 1978 an der Bremer Volkshochschule entwickelt und in den 1980er Jahren auch in anderen deutschen Volkshochschulen übernommen und weiterentwickelt (Wagener-Drecoll 2008, S. 163). Auch die Krüppelbewegung, als Vorläuferin der westdeutschen Behindertenbewegung (ausführlicher dazu vgl. Köbsell 2012), nutzte in ihrer emanzipatorischen Entwicklung aus den fremdbestimmenden Verhältnissen Räume der Frankfurter Volkshochschule für Bildungsangebote seit Anfang der 1970er Jahre. Konzepte und Ziele hierfür wurden sowohl von behinderten, als auch nichtbehinderten Menschen entwickelt (Klee 1980, S. 238). Die Frankfurter Volkshochschule war ein Ort, an dem bereits früh Barrierefreiheit thematisiert und gefordert wurde, und auch gemeinsame Kurse behinderter und nichtbehinderter Menschen stattfanden. Als weiteres Beispiel veranstaltete auch die Volkshochschule Dortmund zwischen 1980 und 1983 einen Gesprächskreis für behinderte und nichtbehinderte Menschen (vgl. Heimlich & Behr 2018, S. 1210). Der Gesprächskreis zielte auf eine Verbesserung der Lebenssituation in der Freizeit,

⁵ Über den Zweiten Bildungsweg ist allgemein sehr wenig bekannt, da es kaum Forschung darüber gibt.

vor allem für behinderte Menschen, die sich eher als sozial isoliert erlebt haben.

Aufgrund dieser jahrzehntelangen Entwicklungen und Erfahrungen sowie aufgrund des kurz skizzierten Forschungsstandes wurde das Projekt INAZ konzipiert.

3.2 Ziel des Projektes und methodisches Vorgehen

Die Volkshochschule sieht sich als Träger für Bildung in öffentlicher Verantwortung und verfolgt die Ziele „Recht auf Bildung“, „Lebenslanges Lernen“, „Chancengerechtigkeit“, „Bildung für alle“ (DVV 2011). Hiermit verstehen sich Volkshochschulen als Lernort, Gestaltungsort, sozialer und kultureller Treffpunkt, der ohne Hürden von allen Menschen – auch behinderten Menschen – erreicht werden könne (DVV 2011, S. 3f). Durch ihre rund 1.000 Standorte sind Volkshochschulen im städtischen, ebenso wie im ländlichen Raum erreichbar. Mit diesem kurz dargelegten Verständnis der Volkshochschulen zeigen sich bereits Schnittmengen zu den vier Strukturelementen für die Umsetzung einer inklusiven Erwachsenenbildung.

Das Forschungsprojekt INAZ zielt auf die Untersuchung der Inklusionspraxis, um anhand von erfragten Gelingensbedingungen, -schwierigkeiten und Widerständen die Professionalisierung von Lehrkräften bundesweit zu stärken. Die Professionalisierung der Lehrkräfte ist sowohl Ziel der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (Küßner & Helten 2017, S.13) als auch Ziel der UN-BRK (UN-BRK Art. 24). In der inklusiven Erwachsenenbildungsforschung werden immer wieder fehlende Qualifikationsmöglichkeiten des pädagogischen Personals sowie fehlende didaktische Konzepte für eine inklusive Erwachsenenbildung betont (vgl. Heimlich & Behr 2018; Galle-Bammes 2012; Ackermann 2012). Gleichzeitig gibt es bereits Bildungsträger, die inklusive Lernangebote für Erwachsene anbieten (u.a. VHS Mainz, VHS Osterholz-Scharmbeck).

Die zentrale Forschungsfrage, mit der sich das Forschungsprojekt beschäftigt, lautet daher:

Welche Gelingensbedingungen für und welche Widerstände gegenüber inklusiver Bildung lassen sich in der Alphabetisierungspraxis und im System des Zweiten Bildungswegs identifizieren?

Die Beantwortung dieser Frage soll durch zwei Erhebungen realisiert werden. Zunächst werden Gruppendiskussionen mit Volkshochschul-Kursleitenden in der Alphabetisierung und Lehrkräften im Zweiten Bildungsweg (ZBW) (Volkshochschulen und Abendschulen) geführt. Durch die 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 je unterschiedliche Aktionspläne und einen unterschiedlichen Stand der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention gibt, werden die Gruppendiskussionen in insgesamt drei Bundesländern geführt.

Die Auswertung der qualitativen Daten erfolgt mittels Grounded Theory. Aus den daraus gewonnenen Kategorien wird ein Fragebogen konstruiert, mit dem im Anschluss 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 Beeinträchtigungen, Einsatz von leichter und vereinfachter Sprache, Gebärdensprache sowie Beratung) gestellt. Basierend auf den qualitativen Ergebnissen werden Praktiken erfragt (z.B. Eingangsdiagnostik & Zulassung, zielgleicher und zieldifferenter Unterricht, Binnendifferenzierung, Teamteaching). Dem folgen Fragen nach Widerständen (z.B. durch Institution, Lehrkräfte, Teilnehmende, offene und subtile Mechanismen). Auf der Basis beider Erhebungsteile, und somit auf der Basis der Erfahrungen der Lehrkräfte in der Alphabetisierung und im System des ZBW, wird ein Fortbildungsmodul entwickelt und bundesweit erprobt. Mit diesem Fortbildungsmodul kann zudem das Handlungsfeld „Professionalisierung“ bedient werden, das Teil des Arbeitsprogramms der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung ist.

Die theoretische Perspektive, die für eine inklusive Erwachsenenbildung und somit auch für die Professionalisierung von Lehrkräften im Projekt INAZ eingenommen wird, gründet sich auf die subjektwissenschaftliche Theorie Klaus Holzkamps (Holzkamp 1995). Dieses Verständnis sei im Professionsdiskurs bereits etabliert, so die Erwachsenenbildungsforscherinnen Ines Langemeyer und Ingeborg Schüßler (Langemeyer und Schüßler 2013): „... das Subjekt des Lernens in seinen Besonderheiten und nicht das Lehren und die curricularen Ziele in den Vordergrund des Professionswissens zu stellen.“

In der Subjektwissenschaft werden Handlungs- und somit auch Lerngründe vom Subjektstandpunkt aus begründet (Holzkamp 1995). Ein Lernprozess entsteht, wenn das Handeln problematisch wird. Dass aus einer Handlungsproblematik eine Lernproblematik wird, kann unterschiedlich begründet werden. Expansiv begründetes Lernen zielt auf die Überwindung einer Handlungsproblematik mit dem Ziel, die eigene Lebensqualität wieder zu verbessern (vgl. Holzkamp 1995, S. 190). Lernen kann jedoch auch defensiv begründet sein, sodass es dann der Abwehr einer Bedrohung oder Sanktion dient (vgl. ebd. S. 192).

In Bezug auf Lehrkräfte kann die Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung als Handlung, genau genommen als Lehrhandeln, verstanden werden. Die Frage ist daher, wie Lehrkräfte in der Alphabetisierung und im Zweiten Bildungsweg ihr Handeln – in Bezug auf inklusive Bildung – begründen oder ob sie gar widerständig gegenüber einer inklusiven Bildungspraxis sind. Dies hängt von unterschiedlichen Bedingungen ab, die es mit der Studie zu ergründen gilt. Denn auch wenn es sich um eine subjektwissenschaftliche Theorie handelt, wird das Handeln nicht durch das Subjekt allein begründet, sondern steht immer im Kontext zu den objektiven Bedingungen und somit in einem gesellschaftlichen Zusammenhang (Holzkamp 1985).

3.3 Bedeutung des Projekts im Bildungskontext

Ziel der Nationalen Dekade ist die Verbesserung der Unterrichtsqualität in der Alphabetisierung und Grundbildung durch Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte (Küßner & Helten 2017, S. 11ff). Die bereits bestehende „Basisqualifizierung Pro Grundbildung“ soll in den kommenden Jahren in die Praxis umgesetzt und durch ergänzende Vertiefungsmodule erweitert werden. Es wäre möglich, eine Erweiterung um ein Modul „Inklusive Erwachsenenbildung“ anzubieten, was durch das hier erläuterte Forschungsprojekt „INAZ“ realisiert werden könnte. Darüber hinaus wird erwartet, die Ergebnisse auch in andere Bildungsbereiche transferieren zu können. So wird davon ausgegangen, dass Lehrende – und somit automatisch auch Teilnehmende – auch aus anderen Bereichen der Erwachsenenbildung von dem entwickelten Fortbildungsmodul profitieren.

Mit der Entwicklung eines Fortbildungsmoduls für Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung zielt das Projekt auf die Verbesserung der Teilhabemöglichkeit

ten an der Gesellschaft über inklusive Bildung. Durch frei wählbare und barrierefreie Bildungsangebote werden behinderten Menschen Möglichkeiten geboten, selbstbestimmt zu lernen. Die Erhöhung gesellschaftlicher Teilhabe stellt eine wichtige Bedingung für die Lebensqualität behinderter Menschen dar. Es sind daher zunächst die objektiven Bedingungen, die durch dieses Forschungsprojekt verbessert werden, die aber gleichzeitig auch zur Verbesserung der subjektiven Lebensqualität beitragen können, indem die Ziele und Forderungen der UN-BRK, die in hohem Maß durch behinderte Menschen entwickelt wurde, verfolgt und verwirklicht werden.

Inklusive Bildung ist nicht nur ein Gewinn für behinderte Menschen, sondern für alle Menschen, die Teil des Inklusionsprozesses sind. Wenn beispielsweise die Jahresabrechnungen der Stadtwerke in Leichter Sprache oder leicht verständlicher Sprache geschrieben sind, dann stellt dies nicht nur für beeinträchtigte Menschen eine Erleichterung dar, sondern auch für Menschen, die allgemein zwar keine Probleme mit dem Lesen von kleiner Schrift oder Schwerer Sprache haben. Es vereinfacht das Lesen aber für alle. Ein Kooperationsprojekt zwischen der Norddeutschen Gesellschaft für Diakonie (NGD), den Schleswiger Stadtwerken, den Schleswiger Werkstätten, der Universität Hamburg und der Hochschule Bremen kam genau zu diesem Ergebnis (Bonna et al. 2016). Zunächst wurden drei Briefe der Schleswiger Stadtwerke nach Capito-Standards in leicht verständliche Sprache (Capito-B1-Niveau) übersetzt. Behinderte und nichtbehinderte Menschen (n= 157) hatten dann die Gelegenheit, die Briefe zu lesen und hinsichtlich ihrer Verstehbarkeit jedoch auch ihrer Wirkung bzw. Akzeptanz zu testen und zu bewerten. Sowohl behinderte als auch nichtbehinderte Menschen haben die Briefe im Großen und Ganzen als gut verständlich und positiv bewertet. Aufgrund dieser guten Ergebnisse versenden die Schleswiger Stadtwerke einen ihrer Briefe seitdem immer in leicht verständlicher Sprache.

4. Ausblick

Wie bei allen Bevölkerungsgruppen, denen der gleichberechtigte Zugang zum Bildungssystem lange verwehrt wurde und teilweise auch heutzutage praktisch noch nicht gleichermaßen möglich ist, ist auch die Erlangung gleichberechtigter Bildung für behinderte Menschen ein langer Weg. Benachteiligungen im deutschen Bildungssystem wurden schon in den 1960er Jahren mit der staatlichen Bildungsoffensive durch die Kunstfigur „katholische Arbeitertochter vom Lande“ ausgedrückt (Dahrendorf 1965). Bis Anfang der 2000er Jahre haben sich Bildungsbenachteiligungen jedoch auf den „Migrantensohn aus bildungsbenachteiligter Familie“ verschoben (Geißler 2005).

Die inklusive Entwicklung von Bildungsinstitutionen wird organisatorisch häufig als schwieriger Prozess wahrgenommen (Hirschberg & Lindmeier 2013, S. 43). Für die gesetzliche Verankerung braucht es Zeit, für deren Umsetzung noch viel mehr. Dennoch lohnt der weite Weg, wie an anderen Beispielen hinsichtlich des Zugangs zum Recht auf Bildung verdeutlicht worden ist. So dürfen beispielsweise Kinder, Jugendliche und Erwachsene unabhängig ihrer Herkunft, Religionszugehörigkeit und ihres Geschlechts heute gemeinsam und gleichberechtigt an Bildung teilnehmen.

Mit unserem Forschungsprojekt zur Professionalisierung von Lehrkräften der Erwachsenenbildung, die inklusive Lernangebote machen, bieten wir einen Beitrag zur Umsetzung des Rechts auf qualitativ hochwertige Bildung in einem inklusiven Bildungssystem (Art. 1 Abs. 1 UN-BRK).⁶ Bildung beinhaltet das Potential, gesellschaftliche Teilhabe und damit auch Lebensqualität zu erhöhen. Wenn behinderte Menschen somit mehr Möglichkeiten erhalten, ihr Leben qualitativ zu gestalten und zu genießen, ist dies ein Schritt in Richtung der Umsetzung von Menschenrechten.

Literatur

Ackermann, Karl-Ernst (2017): „Pädagogische Professionalität“ im Handlungsfeld inklusive Erwachsenenbildung. Eine Problemskizze in vier Thesen. In: Lindmeier,

⁶ Dieses Recht ist selbstverständlich auch im Grundgesetz vertreten, wurde jedoch bisher nicht praktisch verwirklicht.

- 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.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: wbv. Online verfügbar: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf> (28.06.2018).
- BMAS (2016): Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
- Bonna, Franziska; Buddeberg, Klaus; Grotlüschen, Anke & Hirschberg, Marianne (2016): Abschlussbericht zur Auswertung der Testhefte im Projekt „Leicht verständliche Sprache“. Dezember 2016. (Auf Anfrage als pdf verfügbar).
- Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen.
- DVV (Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.) (2011): Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn: DVV. Online verfügbar: https://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/3_Der_Verband/DVV_Kurzfassung_2011.pdf (28.06.2018).
- Faulstich, Peter (2006): Lernen und Widerstände. In: Peter Faulstich (Hrsg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg: VSA-Verl, S. 7–25.
- Galle-Bammes, Michael (2012): Die Volkshochschule auf dem Weg zu einer Erwachsenenbildung für ALLE. In: Karl-Ernst Ackermann, Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek und Werner Schlummer (Hrsg.): Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Berlin: Ges. Erwachsenenbildung und Behinderung (Erwachsenenbildung konkret, 10), S. 125–134.
- Geißler, Rainer (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, P. A. & Kahlert, H. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim und München: Juventa 2005, S. 71-100.
- Heimlich, Ulrich; Behr, Isabel (2018): Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf & von Hippel, Aiga: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 1207-1223.
- Hirschberg, Marianne (2017): Fragilität des Körpers – ein menschenwürdiges Leben durch Assistenz. In: Welsh, Caroline; Ostgathe, Christoph;Frewer, Andreas & Bielefeldt, Heiner (Hrsg.): Autonomie und Menschenrechte am Lebensende. Theoretische Grundlagen und Reflexionen aus der Praxis. Bielefeld: transcript 2017, S. 223-236.

- Hirschberg, Marianne; Lindmeier, Christian (2013): Der Begriff „Inklusion“ – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Burtcher, Reinhard; Ditschek, Eduard Jan; Ackermann, Karl-Ernst et al. (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: wbv, S. 39-64.
- Hirschberg, Marianne (2010): Partizipation – ein Querschnittsanliegen der UN-Behindertenrechtskonvention. POSITIONEN 3 der Monitoring-Stelle, Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte
- Holzkamp, Klaus (1985): Grundlegung der Psychologie. Studienausg. Frankfurt/Main, New York: Campus-Verlag.
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Studienausg. Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verlag.
- Klee, Ernst (1980): Behindert. Über die Enteignung von Körper und Bewußtsein. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a.M.: S. Fischer Verlag.
- Koschek, Stefan; Weiland, Meike; Ditschel, Eduard Jan (2013): wbmonitor Umfrage 2012: Klima und Strukturen der Weiterbildungslandschaft. Zentrale Ergebnisse im Überblick, https://www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_Ergebnisbericht_Umfrage_2013.pdf (28.06.2018).
- Köbsell, Swantje (2012): Wegweiser Behindertenbewegung. Neues (Selbst-)Verständnis von Behinderung. 1. Aufl. Neu-Ulm: AG-SPAK-Bücher.
- Kronauer, Martin (2002): Exklusion: Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Kußner, Karin; Helten, Timm (2017): Von der Nationalen Strategie zur Nationalen Dekade. In: ALFAForum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Nr. 91, S. 10-15.
- Langemeyer, Ines; Schüßler, Ingeborg (2013): Professionswissen für eine inkludierende Erwachsenenbildung. In Burtcher, Reinhard; Ditschek, Eduard Jan; Ackermann, Karl-Ernst (Hg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann, S. 151-161.
- Miller, Tilly (2012): Inklusion Teilhabe Lebensqualität. Tragfähige Beziehungen gestalten. Systemische Modellierung einer Kernbestimmung Sozialer Arbeit. Stuttgart: Lucius + Lucius.
- Rosenblatt, Bernd von; Bilger, Frauke (2010): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (Alpha-Panel). Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Schäfers, Markus (2016): Lebensqualität. In: Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried, Hollenweger, Judith; Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 132-137.
- Schalock, R.L.; Verdugo, M.A. (2002): Handbook on quality of life for human service practitioners. Washington D.C.

- Schmidt-Hertha, Bernhard; Tippelt, Rudolf (2013): Inklusion in der Weiterbildung. In: Döbert, Hans; Weishaupt, Horst: Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann, S. 241-262.
- Schnell, Irmtraud (2003): Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim/München: Juventa.
- Sturm, Tanja; Wagner-Willi, Monika (Hg.) (2018): Handbuch Schulische Inklusion, Opladen: Barbara Budrich.
- Tomasevski, Katharina (2001): Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. Gothenburg: Novum Grafiska. Online verfügbar: http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf (28.06.2018).
- 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.
- Wagener-Drecoll, Monika (2008): 1978-2008. 30 Jahre Alphabetisierung und Grundbildung an der Bremer Volkshochschule. Ein persönlicher Rückblick. In: Grotlüschen, Anke & Beier, Peter (Hrsg.): Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld: wbv, S. 163-177.