

Organisations- und Professionalitätsentwicklung für eine inklusive allgemeine Erwachsenenbildung

SABINE LAUBER-POHLE

Der Artikel befasst sich mit den Herausforderungen, die sich aus einer inklusiven Öffnung von Einrichtungen der Erwachsenenbildung – hier am Beispiel von Volkshochschulen – ergeben. Ausgehend von den Ergebnissen aus dem Projekt iQ_EB befasst er sich mit der Komplexität von Inklusion aus Perspektive der Organisations- und Professionsentwicklung. Als zentrale Elemente erweisen sich dabei Teilnehmendenorientierung, die Entwicklung eines Inklusions- und Behinderungsverständnisses, eine allgemeine inklusionsorientierte und organisationsgebundene Organisationsentwicklung sowie eine zielgerichtete Vernetzungs- und Kooperationsstrategie.

1. Einleitung

Inklusion im Bildungswesen ist nicht auf die frühkindliche Förderung und die Schul- und Ausbildungszeit beschränkt. Bildung ist ein wesentlicher Faktor selbstbestimmten Lebens und gesellschaftlicher Teilhabe. Der Zugang zu Bildung auch im Erwachsenenalter ist also eine wesentliche Voraussetzung für eine vollständige Inklusion in allen gesellschaftlichen Belangen. Dennoch wird das Thema vorrangig im Kontext schulischer und rehabilitativer Angebote, zunehmend jedoch auch im Kontext von Erwachsenenbildung diskutiert (Seitter & Franz, 2019; Ackermann, 2017; Burtscher, Ditschek, Ackermann, Kil & Kronauer, 2013). Insbesondere die Volkshochschulen waren in Deutschland in den letzten Jahren Gegenstand von Forschung und Evaluationsstudien. Beispiele hierfür finden sich bei Denker & Mootz (2019), Aegeter, Borsdorf, Lindner & Rohr (2018) und Hemm (2018).

Der vorliegende Text berichtet über die Ergebnisse des Projektes iQ_EB. Zu Beginn steht eine Beschreibung des Projektes und seiner zentralen Ziele und Ergebnisse, insbesondere der im Projekt entwickelten Fortbildungsreihe. Dem folgen Überlegungen zur inklusiven Öffnung von Einrichtungen der Erwachsenenbildung auf der Ebene des leitenden, planenden und lehrenden Personals. Ausgangspunkt ist dabei das Zusammenspiel aus Organisation, Teilnehmenden (mit Behinderung) und Inklusion, das anhand von drei Dimensionen näher diskutiert wird. Ausgehend von der Bedeutung der Beteiligung an Prozessen des Lebenslangen Lernens und damit auch der organisierten Weiterbildung für die Teilhabe von Menschen an der Gesellschaft (Burtscher et al., 2013; Hirschberg & Lindmeier, 2013), wird zunächst auf die doppelte Passungs- und Orientierungsnotwendigkeit zwischen Teilnehmenden und Weiterbildungseinrichtungen eingegangen. Aus beiden Aspekten ergibt sich eine Mehrebenenherausforderung (Lauber-Pohle & Seitter, 2020, Schrader, 2011) in der Gestaltung einer inklusiven Organisations- und Professionsentwicklung. Der vierte Abschnitt widmet sich der Frage nach den Qualifizierungsbedarfen und -formen für Mitarbeitende im Kontext einer inklusiven Entwicklung der Weiterbildungseinrichtungen.

2. Das Projekt iQ_EB

Im Zeitraum von Dezember 2017 bis Februar 2021 wurde am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg das Projekt «Qualifizierung für eine inklusive, allgemeine Erwachsenenbildung am Beispiel von Blindheit und Sehbeeinträchtigung – iQ_EB» durchgeführt.¹ Im Zentrum des Projekts stand die Frage, ob und wie sich die allgemeine Erwachsenenbildung – am Beispiel der hessischen Volkshochschulen – mit Inklusion befasst und welche Qualifizierungsbedarfe dadurch sowohl beim leitenden und planenden als auch beim lehrenden pädagogischen Personal entstehen. Gleichzeitig wurden die Adressaten, also Erwachsene mit Behinderung, im Rahmen des Projektes iQ_EB² dazu

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2021-2,
Schweizerische Fachzeit-
schrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



1 Informationen zur Umsetzung der UN-BRK in der Schweiz: www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde.html und zum Aktionsplan: www.aktionsplan-un-brk.ch/ [27.09.2021]

2 Zur Personalstruktur an Volkshochschulen in Deutschland mit wenigen hauptamtlichen Mitarbeitenden in leitender und planender Funktion, die zusammen mit der Vielzahl an nebenberuflichen Kursleitenden das Angebot umsetzen, s. u.a. Lux (2020).

befragt, welche Erfahrungen sie bisher mit Erwachsenenbildung und Weiterbildung gemacht haben und welche Entwicklungs- und Veränderungsnotwendigkeiten sie benennen können. Dies erfolgte sowohl in einer deutschlandweiten Online-Befragung (n = 75) als auch in vertieften Interviewstudien mit zehn Personen aus der Gruppe der Befragten (Siegmund, 2021). Aufbauend auf diesen Ergebnissen wurde eine Fortbildungsreihe für das Planungs- und Lehrpersonal an Volkshochschulen entworfen, erprobt und evaluiert. Ziel der Fortbildungsreihe ist es, die Professionalitätsentwicklung zu verbessern und eine stärkere inklusive Ausrichtung von öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen im Sinne einer organisationsgebundenen Professionalitätsentwicklung zu fördern (Lauber-Pohle & Postigo Perez, 2021). Die Fortbildungsreihe besteht aus vier Kursen mit je sechs Unterrichtseinheiten zu den Themen «Inklusion und Erwachsenenbildung», «Inklusion und Organisation», «Kooperation und Vernetzung» sowie «Inklusive Programmplanung». Die vier Basis-kurse können durch zwei Vertiefungseinheiten zu Blindheit und Sehbeeinträchtigung ergänzt werden (vgl. Abb. 1).

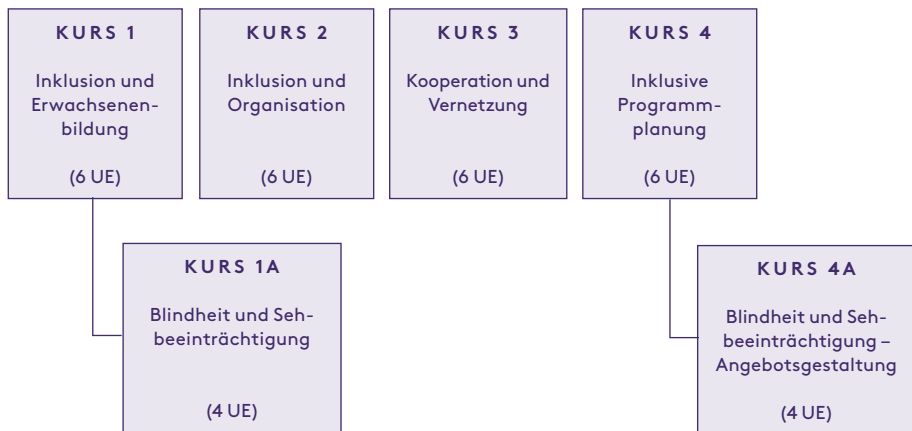


Abbildung 1:

Kurse der Fortbildungsreihe «Inklusive Erwachsenenbildung» aus dem Projekt iQ_EB (eigene Darstellung)

Die Veranstaltungsreihe greift damit vier zentrale Themen der Studie auf, mit der sich die Volkshochschulen im Kontext von Inklusion beschäftigt haben: erstens die grundlegende Sensibilisierung für Inklusion und Weiterbildungsinteressen und -hemmnisse für Erwachsene mit Behinderung, zweitens die Verankerung von Inklusion in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung, drittens die Bedeutung von Kooperation und Vernetzung sowie nicht zuletzt die Herausforderungen einer inklusiven Programmplanung.

Vier Kooperationspartner aus der Praxis – der Hessische Volkshochschulverband e. V. (HVV), der Deutsche Verein für Blinde und Sehbehinderte in Studium und Beruf e. V. (DVBS), der Deutsche Blinden- und Sehbehindertenverband e. V. (DBSV) sowie die Deutsche Blindenstudienanstalt e. V. (blista) Marburg – haben das Projekt in der Durchführung unterstützt und den Zugang zum Feld ermöglicht.

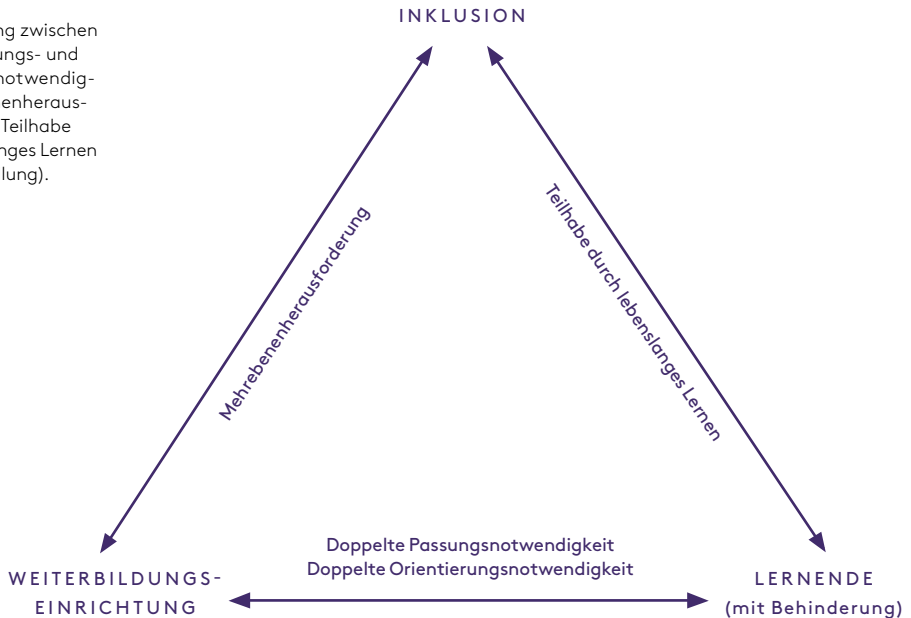
3. Grundlagen einer inklusiven allgemeinen Erwachsenenbildung

Sowohl während der Auswertung der Befragungen und Online-Erhebungen als auch während der Durchführung der Fortbildungsreihe wurde erneut die Komplexität einer inklusiven Öffnung erwachsenpädagogischer Einrichtungen und Angebote deutlich. Die folgende Grafik versammelt drei wesentliche Bezugspunkte und ihre jeweiligen Herausforderungen im Zusammenspiel (vgl. Abb. 2). Das Dreieck konstituiert sich aus den Eckpunkten Inklusion, Erwachsenenbildung und Lernende mit Behinderung. Die drei Eckpunkte erzeugen drei Dimensionen einer inklusiven Erwachsenenbildung, die sich gegenseitig beeinflussen und in stetiger Wechselwirkung stehen. Die erste Dimension entsteht zwischen den Polen Lernen mit Behinderung und Inklusion und hat die Teilhabe durch lebenslanges Lernen zum Inhalt. Die zweite Dimension entsteht zwischen den Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Inklusion und beinhaltet eine komplexe Mehrebenenherausforderung. Inklusion ist demnach nicht über eine einzige Ebene organisatorischen Handelns herzustellen, sondern umfasst alle Prozesse und insbesondere auch die Professionalitätsentwicklung der Mitarbeitenden. Die dritte Dimension ergibt sich aus der Passung von Angebotsgestaltung durch die Einrichtungen der Erwachsenenbildung und Lerninteressen der Lernenden (mit Behinderung) (vgl. Abb. 2).

Um Inklusion zu erreichen und damit Teilhabe über den Aspekt des lebenslangen Lernens auch in der allgemeinen Erwachsenenbildung herzustellen, stehen für die Lernenden mit Behinderung zwei Lernvarianten im Vordergrund, die sich nicht ausschließen müssen und sich zum Teil ergänzen: zum einen eher rehabilitativ angelegtes Lernen, das sich mit der Wiederherstellung oder Aufrechterhaltung von Fähigkeiten und Möglichkeiten in der Gestaltung des Alltags befasst, und zum anderen allgemeine Weiterbildung, die unabhängig von der Behinderung bestehende Interessen und Bedarfe bedient, welche teilweise jedoch durch die Behinderung eine Fokussierung oder Verlagerung erfahren können. Beispiele hierfür sind der Sprachkurs als Vorbereitung auf eine Reise und der Besuch eines Kochkurses aus Freude am Kochen oder um spezifische Ernährungsanforderungen umsetzen zu können. Während die rehabilitativen Lernformen vorrangig an spezialisierte Einrichtungen gebunden sind (aber nicht sein müssen, z. B. Bewegungs- und Sportkurse), ist eine inklusive Ausrichtung des allgemeinen Angebots essenziell, um die allgemeinen Weiterbildungsanforderungen der

Abbildung 2:

Zusammenhang zwischen doppelte Passungs- und Orientierungsnotwendigkeit, Mehrebenenherausforderung und Teilhabe durch lebenslanges Lernen (eigene Darstellung).



Lernenden erfüllen zu können. Es ergibt sich hier eine doppelte Orientierungsnotwendigkeit der Teilnehmenden sowohl hinsichtlich der inhaltlichen und lernbezogenen Anforderungen als auch der teilhabebezogenen Anforderungen. Die Teilnehmenden müssen einerseits ihre allgemeinen Lern- und Weiterbildungsinteressen formulieren und parallel dazu für sich und ggf. auch für die Weiterbildungseinrichtungen Anforderungen spezifizieren, unter denen eine Teilnahme möglich ist. Je weniger ausgeprägt die inklusive Ausrichtung der Einrichtung ist, desto höher ist der vorab notwendige Orientierungsanteil hinsichtlich der Teilhabemöglichkeiten. Themen können hier z.B. die Lesbarkeit von Informationen und Lehrunterlagen, die räumliche Barrierefreiheit von Gebäuden und Lehrräumen oder spezifische didaktische Arrangements sein.

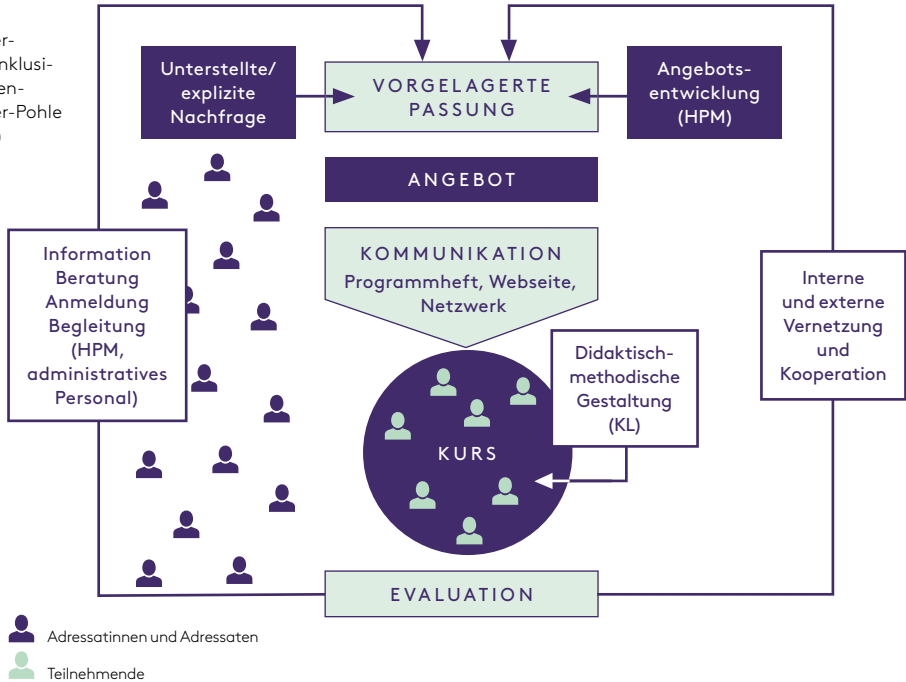
Gleichzeitig ergibt sich daraus eine doppelte Passungsnotwendigkeit von Bildungsangeboten und Bildungsinteresse für die Einrichtungen und die Lernenden. Die Weiterbildungseinrichtungen sind gefordert, möglichst inklusive Weiterbildungs- und Lernangebote zu gestalten, die für möglichst viele Teilnehmende passend sind und weitere Lerninteressen anregen (Tietgens, 1982, S. 129; Lauber-Pohle, 2019, S.6). Kriterien für eine solche Passung aus Nachfrage durch die Teilnehmenden und inklusiven Lernangeboten könnte z. B. das 4-A-Schema

bieten, das nach der Verfügbarkeit (Availability), der Zugänglichkeit (Accessibility), der Akzeptierbarkeit (Acceptability) und der Anpassungsfähigkeit (Adaptability) von inklusiven Lernangeboten fragt (Tomaševski, 2006; Sauter, 2013; Lauber-Pohle, 2019). Unter Verfügbarkeit wird vor allem das Vorhandensein von ausreichend zahlreichen, regional erreichbaren und geeigneten Angeboten verstanden, also allgemeinen Weiterbildungsangeboten, die so inklusiv gestaltet sind, dass sie von Lernenden mit Behinderung genutzt werden können. Diese müssen zudem zugänglich oder besser barrierefrei sein, sowohl in räumlicher als auch in informatorischer und didaktischer Hinsicht. Die Angebote befinden sich weiterhin auf einem akzeptablen und angemessenen Bildungsniveau und entsprechen den Anforderungen und Interessen der Teilnehmenden. Nicht zuletzt sind sie so gestaltet, dass ein hohes Mass an Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an die Bedarfe der Teilnehmenden gewährleistet ist und dennoch eine Vergleichbarkeit der Abschlüsse sichergestellt ist. Dies umfasst sowohl die didaktische Gestaltung als auch die Umsetzung von Nachteilsausgleichen.

Wenn all diese Faktoren berücksichtigt werden, führt dies zu einer komplexen Mehrebenenherausforderung (s. Abb. 3) für die Einrichtungen auf dem Weg zu einer zunehmend inklusiv gestalteten Erwachsenenbildungslandschaft (Lauber-Pohle & Seitter, 2020; Schrader, 2011). Grundsätzlich ist Inklusion, verstanden als Orientierung an den Bedarfen der Teilnehmenden, keine neue Idee. Teilnehmendenorientierung gehört zu den Grundprinzipien der Erwachsenenbildung. Ebenso dazu gehört die Gestaltung von Angeboten, die Weiterbildungsinteressen wecken und bedienen können über die reine Nachfrage der Interessenten hinaus und entlang der Bildungsziele der Bildungseinrichtungen sowie der Gesellschaft (Tietgens, 1982). Dies ist auch für die Inklusion aller Weiterbildungsberechtigten entscheidend. Auf die Anfragen und Anliegen einzelner Teilnehmender zu reagieren und Inklusion reaktiv herzustellen – einzelfallbezogen, befristet und punktuell –, kann ein erster und wesentlicher Schritt sein, um eine individuelle Teilhabe zu gewährleisten, führt aber nicht zu einer allgemeinen inklusiven Öffnung. Vielmehr erweist sich dieser Prozess als Mehrebenenherausforderung für die gesamte Einrichtung, durch alle Phasen der Angebotsgestaltung hindurch (vgl. Abb. 3).

Zu Beginn dieses Prozesses steht die vorgelagerte Passung von untermittelter oder expliziter Nachfrage sowie der Entwicklung und dem Angebot einer Weiterbildungsmöglichkeit. Für diese Angebotsentwicklung werden sowohl angenommene und explizite Nachfragen berücksichtigt als auch Aspekte der allgemeinen Angebotsentwicklung, die sich aus der Zielsetzung der Bildungseinrichtung, ihrem Programmspektrum und den Ergebnissen der Evaluation und des Qualitätsmanagements speisen (s. Abb. 3). Ziel ist es, ein ansprechendes Angebot zu entwickeln, das sowohl den Erwartungen der Teilnehmenden als auch den Zielsetzungen der Einrichtung entspricht und diese in eine Passung zueinander bringt.

Abbildung 3:
Mehrebenenherausforderung inklusiver Erwachsenenbildung (Lauber-Pohle & Seitter, 2020)



Diese Angebote werden über Programmhefte, Webseiten, kommunikative Netzwerke der Einrichtung verbreitet und den Adressaten und Adressatinnen zugänglich gemacht. Hier stellen sich bereits wesentliche Fragen der Zugänglichkeit und der Verfügbarkeit der Informationen über verschiedene, barrierefreie Kommunikationswege. Gelingt diese Kommunikation, werden aus den Adressatinnen und Adressaten Teilnehmende, die zuvor ggf. eine Beratung in Anspruch genommen und den – ebenfalls barrierefrei zu gestaltenden – Anmeldeprozess durchlaufen haben.

Schliesslich gilt es den Kurs selbst, meist durch freiberufliche oder nebenamtliche Lehrende³, umzusetzen und die didaktisch-methodische Gestaltung ebenfalls zugänglich zu machen und für alle Teilnehmenden in geeigneter Weise umzusetzen. Dieser Prozess wird zusätzlich durch verschiedene (halb-)standardisierte Prozesse begleitet. Dazu zählen Prozesse wie die interne Informations-, Anmelde- und Teilnehmendenverwaltung, interne und externe Vernetzungs- und Kooperationsmechanismen sowie das Qualitätsmanagement einschliesslich der Evaluation der Veranstaltungen. Kritische Punkte in der Planung und Umsetzung von Weiterbildungsangeboten durch die Einrichtung z.B. auch im Kontext

3 Die Finanzierung erfolgte durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Richtlinie «Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung» unter dem Förderkennzeichen 01NV1714.

von Inklusion werden erfasst, reflektiert und in die weitere Planung einbezogen.

Die Passungsnotwendigkeit bezieht sich auch auf die Gestaltung einer zugänglichen und adaptiven Lernumgebung hinsichtlich informatischer, räumlicher und didaktischer Barrierefreiheit. Dies ist ein kontinuierlicher Ablauf, der sowohl in der Interaktion mit den Adressatinnen und Adressaten und Teilnehmenden als auch innerhalb der Organisation und ihrer hauptberuflichen und nebenberuflichen Mitarbeitenden in Planung, Unterricht, Beratung und Administration stattfindet.

Entsprechend ist ein zentrales Ergebnis des Projektes, dass für die inklusive Öffnung und inklusive Gestaltung von allgemeiner Erwachsenenbildung eine organisationsgebundene Professionsentwicklung in Bezug auf inklusives professionelles Handeln notwendig ist.

4. Qualifikation und Inklusion

4.1 Fortbildungsvarianten

Die vier Volkshochschulen, die im Projekt iQ_EB im Rahmen der vier Fallanalysen genauer nach ihrem Inklusionsverständnis, nach ihren Erfahrungen mit Inklusion und nach den Qualifikationsbedarfen ihrer verschiedenen Mitarbeitendengruppen befragt wurden, beschreiben unterschiedlichste Ansätze für eine solche organisationsgebundene Professionsentwicklung (s. a. Lauber-Pohle & Postigo Perez, 2021).

In ihren Grundformen lassen sich vier Varianten unterscheiden (vgl. Abb. 4): Zum einen beschreiben die Leitungen, dass Kursleitungen und hauptamtliche Mitarbeitende einen akuten Fortbildungsbedarf aus einer spezifischen pädagogischen Situation heraus entwickeln, z.B. die Erstellung barrierefreier Dokumente und Anmeldeprozesse bei blinden oder sehbehinderten Teilnehmenden oder die Umgestaltung von Übungen in barrierefreie Formen für hör- oder sehbeeinträchtigte Teilnehmende. Daneben finden sich auch Beschreibungen von einzelnen Mitarbeitenden und Kursleitenden, die sich aus privater oder beruflicher Motivation heraus mit dem Thema Inklusion und inklusive Erwachsenenbildung beschäftigen wollen und eine umfangreichere oder mehrere, aufeinanderfolgende Fortbildungen absolvieren möchten. Daraus kann sich die Fortbildungsförderung von Einzelpersonen entwickeln, die dann auch innerhalb der Einrichtung als Ansprechpartner und Multiplikatorinnen fungieren oder Stabsstellenfunktionen in Bezug auf Inklusion übernehmen (können). Eine weitere Steigerung stellt sodann die Entwicklung eigener Fortbildungsangebote für den internen und teilweise auch externen Gebrauch dar, wobei Wissen und Handlungsmöglichkeiten im Kontext von Inklusion weitergegeben und ausgebaut werden. Dies geschieht sowohl organisationspezifisch als auch organisationsübergreifend.

Die vierte Form stellt in gewisser Weise eine weitere Steigerung dar; sie umfasst kooperative Qualifizierungsangebote sowohl für das planende als auch für das lehrende Personal. Im Unterschied zu den eigenen

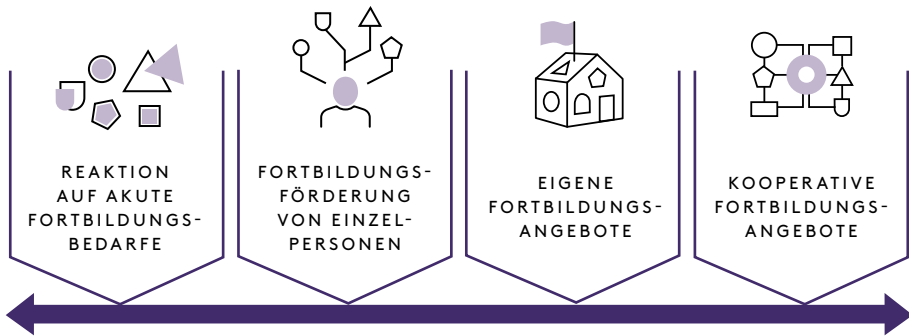


Abbildung 4:

iQ_EB Fortbildungsvarianten im Kontext von inklusiver Erwachsenenbildung (eigene Darstellung)

Fortbildungsangeboten werden diese jedoch zusammen mit externen Kooperations- oder Netzwerkpartnern entwickelt und/oder angeboten, sodass spezifische Expertise von aussen eingebracht und an die Bedarfe der erwachsenenpädagogischen Organisation angepasst werden. Auch wenn die vier Grundformen in der Deskription als Steigerung lesbar sind, ist sie in der Praxis nicht immer vorzufinden. Zuweilen werden Stufen ausgelassen, vorgelagerte Formen zu einem späteren Zeitpunkt erneut aufgegriffen oder mehrere Formen gleichzeitig angewandt, so dass eher von einem Kontinuum als von einer Steigerung zu sprechen ist.

- 4 Das Vorhaben war an der Kooperationsstelle zwischen dem Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg, Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung, sowie der Deutschen Blindenstudienanstalt (blista) Marburg angesiedelt. Die Fokussierung auf Blindheit und Sehbeeinträchtigung – bezogen auf das Institutionalfeld der allgemeinen Erwachsenenbildung – entsprach somit dem Tätigkeitsschwerpunkt der Kooperationsstelle. Eine Einführung in die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik findet sich u.a. bei Lang & Heyl, 2020.

4.2 Qualifikationsanforderungen

Welche Qualifikationen sind nun zentral für die inklusive Öffnung und Gestaltung der Einrichtungen der Erwachsenenbildung? Wesentliche Voraussetzung und zugleich Teil erwachsenenpädagogischer Professionalität sind erwachsenenpädagogisches Wissen und Handlungskompetenzen in Bezug auf die Heterogenität der Teilnehmendenschaft und ihrer spezifischen Lerninteressen und -anforderungen. Im Fokus stehen hier vor allem Adressaten- und Zielgruppenorientierung, Teilnehmendenorientierung sowie Biografieorientierung (Schrader, 2018; Fleige, Gieseke, Hippel, Käßlinger & Robak, 2018).

Darauf aufbauend und ergänzend ist grundlegendes Wissen zu Inklusion erforderlich. Dazu zählen zum einen die normativen Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention (UN 2008)⁴, insbesondere zu Bildung, Weiterbildung und beruflicher Qualifizierung, aber auch zu gesellschaftlicher Teilhabe und Selbstbestimmung, für welche lebenslanges Lernen eine wesentliche Voraussetzung ist. Zum anderen zählen hierzu die Überlegungen von Tomaševski (2006) zum 4-A-Schema und dessen Reflexion in der Erwachsenenbildung (u.a. Hirschberg & Lindmeier, 2013; Lauber-Pohle, 2019). Besondere Bedeutung kommt dabei

dem relationalen Verständnis von Behinderung zu, wie es der UN-Behindertenrechtskonvention oder auch der Teilhabegesetzgebung zugrunde liegt (Hirschberg & Köbsell, 2016). Statt Behinderung als individuelles Merkmal einer Person aufzufassen, wird Behinderung als ein Ergebnis aus dem Zusammenspiel von körperlichen, psychischen, sozialen und umweltbezogenen Faktoren, z.B. fehlende Barrierefreiheit und Verfügbarkeit von passenden Angeboten, verstanden. Dies ist für die Erwachsenenbildung auch deshalb relevant, weil nahezu alle Menschen zu einem Zeitpunkt oder in einem Lebensbereich eine Behinderung erleben. Wie anhand der Überlegungen zur Mehrebenenherausforderung gezeigt wurde, ist Inklusion zudem ein Thema, das alle Organisationseinheiten und Prozessschritte einer Bildungseinrichtung berührt. Für eine inklusive Öffnung und Gestaltung allgemeiner Erwachsenenbildung ist es notwendig, Inklusion als durchgehendes Querschnittsthema in der Organisation zu verankern, und zwar sowohl in der Organisationsentwicklung als auch in der Qualifizierung der Mitarbeitenden. Diese Verschränkung gilt es ebenfalls offenzulegen und in den inklusiven Öffnungsprozess mit einzubeziehen.

Zu dieser inklusiven Organisations- und Professionalitätsentwicklung gehören stets auch die Vernetzung und der Austausch mit benachbarten Organisationen, spezialisierten Einrichtungen sowie Fachexpertinnen und -experten aus der Selbsthilfe und der Rehabilitationspädagogik. Zentrale Themen sind barrierefreie Kommunikation und Interaktion, sodass auch die zugehörigen Verwaltungseinheiten miteinbezogen sein sollten. Ziel ist eine systematische Vernetzung und Kooperationsentwicklung zur Förderung der inklusiven Ausrichtung der Einrichtungen der Erwachsenenbildung als Teil des gesellschaftlichen Inklusionsprozesses.

Nicht zuletzt bedarf es didaktisch-konzeptuellen Wissens für die inklusive meso- und makrodidaktische Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen. Grundlage hierfür können z.B. die Überlegungen des Universal Design for Learning (s. a. Burgstahler & Cory, 2015; Eder-Gregor, Speta & Bäck, 2019) sein, die eine allgemeine Barrierefreiheit anstreben. Dennoch bedarf es auch ergänzenden rehabilitationspädagogischen bzw. sonderpädagogischen Fachwissens zu spezifischen Förderbereichen. Zentral bleibt dabei, eine generelle situationsoffene, teilnehmendenorientierte Haltung zu etablieren, die auf Grundlage einer allgemeinen inklusiven Ausrichtung eine Sensibilität für die je spezifischen Bedarfe und Anpassungsanforderungen der einzelnen Teilnehmenden entwickelt und in den Passungs- und Aushandlungsprozess mit den Teilnehmenden einbringt.

5. Fazit

Inklusion an sich ist kein neues Handlungsfeld. Teilnehmendenorientierung und Passungs herausforderungen stellen eine Grundkonstellation in der Erwachsenenbildung dar. Dennoch gibt es viele exkludierende

Faktoren, die es für Erwachsene mit Behinderung erschweren, an allgemeiner öffentlicher Erwachsenenbildung teilzunehmen.

Wesentlich ist die Herstellung einer Barrierefreiheit auf baulicher, informationeller und didaktischer Ebene. Dies ist nicht umzusetzen, ohne Inklusion als grundlegendes und kontinuierlich zu erarbeitendes Element der Organisations- und Professionalitätsentwicklung in der allgemeinen Erwachsenenbildung zu denken. Für eine tragende Entwicklung, die allen Ebenen der Organisation und des komplexen Passungsprozesses aus Teilnehmendeninteressen (allgemein inhaltsbezogen und spezifisch behinderungsbezogen) und Angebotsentwicklung (Adressatenkonstruktion und Angebotsgestaltung) Rechnung trägt (s. Abb. 3 und 4), erweist sich eine Verschränkung dieser Entwicklungen in einer organisationsgebundenen Professionsentwicklung als sinnvoll.

Wesentliche Schritte sind hierbei die Verankerung in der Organisation durch gezielte inklusive Organisationsentwicklung – z.B. als Teil des Qualitätsmanagements oder als eigenständiger Inklusionsprozess – sowie die Qualifikation aller Mitarbeitendengruppen, insbesondere auch des leitenden und planenden Personals, um strukturelle Inklusionshindernisse erkennen und beseitigen bzw. in der Planung erst gar nicht entstehen zu lassen. Wie gezeigt, gehen damit unterschiedliche Qualifizierungsbedarfe und -formen der Mitarbeitenden einher, die sich in ihrer Entwicklung verstärken und ergänzen. Nach Bedarf wird externe Expertise von innen heraus aufgebaut oder von aussen hinzugezogen. Die so aufgebaute Fachlichkeit wird gegebenenfalls in eigenen oder gemeinsamen Fortbildungsreihen systematisiert. Dies führt zum dritten Aspekt: der Vernetzung und dem Austausch mit interessierten Teilnehmenden, benachbarten Organisationen, zuständigen Verwaltungseinheiten und Expertinnen und Experten, um einen kontinuierlichen Austausch und Reflexion herzustellen und inklusionsförderliche Kooperationen zu entwickeln.

SABINE LAUBER-POHLE ist wissenschaftliche Mitarbeiterin auf der Kooperationsstelle zwischen dem Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg und der Deutschen Blindenstudienanstalt e. V. (blista). Kontakt: lauber@staff.uni-marburg.de

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. Weinheim: Beltz, S. 143–152.
- Aegerter, F., Borsdorf, K., Lindner, E. & Rohr, P. (2018):** Inklusive Weiterbildungsangebote an sächsischen Volkshochschulen. Evaluation und Handlungsempfehlungen. Sächsischer Volkshochschulverband e. V., Chemnitz. https://www.vhs-sachsen.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Broschuere_Inklusion_web.pdf [17.09.2021]
- Burgstahler, S. & Cory, R. (2015):** Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Burtscher, R., Ditschek, E. J., Ackermann, K.-E., Kil, M., & Kronauer, M. (Hrsg.) (2013):** Zugänge zu Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Denker, T., & Mootz, E. (2019):** Herausforderung «Inklusive Volkshochschule». Versuch einer Identifizierung und Reduzierung von Teilnahmebarrieren für Menschen mit Behinderung an der Volkshochschule Landkreis Gießen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 69(1), S. 54–63.
- Eder-Gregor, B., Speta, E., Bäck, K. (2019):** Barrierefreie Erwachsenenbildung. Graz: CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien. URN: urn:nbn:de:0111-pe-docs-168718
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käpplinger, B., & Robak, S. (2018):** Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hemm, M. (2018):** So gelingt inklusive Erwachsenenbildung. Der Bamberger Weg zu einer inklusiven Volkshochschule – ein Praxisleitfaden. Bamberg: Verlag der Bundesvereinigung Lebenshilfe.
- 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. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 39–52.
- Hirschberg, M., Köbsell, S. (2016):** Grundbegriffe und Grundlagen: Disability Studies, Diversity und Inklusion. In: Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J., Markowetz, R. (Hrsg.). Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 555–568.
- Lang, M. & Heyl, V. (2021):** Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lauber-Pohle, S. (2019):** Dimensionen einer inklusiven, allgemeinen Erwachsenenbildung. Hessische Blätter für Volksbildung, 69(1), S. 7–17.
- Lauber-Pohle, S. & Postigo Perez, S. (2021):** Inklusion in der allgemeinen Erwachsenenbildung als Aufgabe von Organisations- und Professionalitätsentwicklung – Qualitätsvarianten an Volkshochschulen. In: Sonderpädagogische Förderung heute (angenommen 03/21).
- Lauber-Pohle, S. & Seitter, W. (2020):** Erwachsenenpädagogische Fachlichkeit für eine inklusive allgemeine Erwachsenenbildung. Eine kooperative Mehrebenenherausforderung am Beispiel von Blindheit und Sehbeeinträchtigung. In: 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>. [27.09.2021]
- Lux, T. (2020):** Volkshochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 2018 in Zahlen. Zahlen in Kürze. Abgerufen unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2020-volkshochschule-statistik02.pdf> [27.09.2021]
- Sauter, S. (2013):** Bildung für alle – Schule für alle? – Ausblicke auf ein schulpädagogisches Spannungsfeld im Kontext von Steuerungslogik und der aktuellen Debatte um Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion, (3). Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/27> [27.09.2021]
- Schrader, J. (2011):** Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/14/1108w>.
- Schrader, J. (2018):** Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Seitter, W., Franz, J. (2019):** Inklusive Erwachsenenbildung. Editorial. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 69(1), S. 3–6.
- Siegmund, R. (2021):** Optimierung inklusionsorientierter Passungsfähigkeit durch Qualifizierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 71(1), S. 33–44.
- Tietgens, H. (1982):** Angebotsplanung. In E. Nuissl (Hrsg.). Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 122–144.

Tomaševski, K. (2006): Human rights obligations in education: the 4-A scheme. Wolf Legal Publishers, Nijmegen, The Netherlands.

UN (2008): UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). 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.