

Inklusive Bildung für Erwachsene?! Eine Betrachtung der Handlungspraxis von Leitungs- und Lehrkräften im Zweiten Bildungsweg

Helge Stobrawe

Zusammenfassung

Bildung stellt eine zentrale Ressource dar, die für die Teilhabe in vielen Bereichen der Gesellschaft von großer Bedeutung ist. Die Behindertenrechtskonvention fordert deshalb die gleichberechtigte Teilhabe für behinderte Menschen am Bildungssystem. Diese Forderung bezieht sich ausdrücklich auch auf die Erwachsenenbildung und damit auch auf den Zweiten Bildungsweg.

Jedoch ist über den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kursteilnehmenden im Zweiten Bildungsweg nur wenig bekannt. Dies ist umso erstaunlicher, da es gerade der Zweite Bildungsweg ist, der denjenigen behinderten Menschen eine zweite Chance zum Bildungserwerb eröffnen kann, die durch das Raster eines nicht, bzw. noch nicht vollständig inklusiven Schulsystems gefallen sind.

Im folgenden Beitrag werden erste Befunde einer Untersuchung zur Handlungspraxis von Leitungs- und Lehrkräften im Zweiten Bildungsweg präsentiert. Hierbei soll die Frage diskutiert werden, welche Potenziale der Zweite Bildungsweg für eine inklusive Erwachsenenbildung bietet. Grundlage hierfür bildet ein qualitativer Datensatz aus Gruppendiskussionen und Einzelinterviews.

Schlagworte

Zweiter Bildungsweg, Inklusion, Behinderung, Handlungspraxis, Leitungs- und Lehrkräfte, Erwachsenenbildung

Title

Inclusive Education for Adults?! A closer look on the Practice of Action of Headmasters and Teachers in Second Chance Education

Abstract

Education embodies an essential resource for the participation in many parts of the society. Therefore, the Convention on the Rights of Persons with Disabilities calls for equal participation for disabled people in the education system. This demand explicitly refers to adult education and thus also to second chance education.

However, little is known about joint teaching of disabled and non-disabled students in second chance education. Even so second chance education can provide a great opportunity of educational acquisition for disabled people who have fallen through the cracks of a school system, which is still not fully inclusive.

The following article describes the first results of a research on the practice of action of headmasters and teachers in the second chance education. The main focus is thereby, which

potentials the second chance education offers for an inclusive adult education. The basis for this research is a qualitative data set consisting of group discussions and individual interviews.

Keywords

Second Chance Education, Inclusion, Practice of Action, Headmasters and Teachers, Adult Education

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
 2. Forschungsfeld Inklusion und Zweiter Bildungsweg
 3. Forschungsstrategie und Sensitizing Concept
 - 3.1. Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und alltägliche Lebensführung
 - 3.2. Handlungspraxis und professioneller Habitus
 4. Erhebung und Datenmaterial
 5. Erste Befunde aus Gruppendiskussionen und Einzelinterviews
 - 5.1. Berücksichtigung der alltäglichen Lebensführung
 - 5.2. Heterogenität als Alltagsphänomen
 - 5.3. Individualisiertes Lernen
 6. Abschließende Diskussion: Inklusive Handlungspraxis im Zweiten Bildungsweg?!
- Literatur
Kontakt
Zitation

1. Einleitung

Bildung stellt eine zentrale gesellschaftliche Ressource für den beruflichen Erfolg und Wohlstand dar (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2016, S. 94f.; Huinink & Schröder, 2014, S. 110f.), die ihren Ausdruck in zertifizierten Bildungsabschlüssen findet und gesellschaftliche Teilhabe in vielen wichtigen Bereichen der Gesellschaft erst ermöglicht. Die Behindertenrechtskonvention (BRK) bekräftigt daher ausdrücklich den Anspruch von behinderten Menschen auf gleichberechtigte Teilhabe im Bildungssystem nach dem Grundsatz der Nicht-Diskriminierung und Partizipation (Hirschberg, 2010, S. 22f.). Dies gilt ausdrücklich auch für die Erwachsenenbildung und damit ebenfalls für den Zweiten Bildungsweg (Art. 24 Abs. 5 BRK; Hirschberg & Lindmeier, 2013). Allerdings findet die Erwachsenenbildung (Ackermann, 2017, S. 134; Babilon, 2018, S. 32; Meisel, 2012, S. 20) und im Besonderen auch der Zweite Bildungsweg (Bellenberg, Im Brahm, Demski, Koch & Weegen, 2019, S. 14) in der Bildungsforschung eher wenig Beachtung. [1]

Dies ist umso erstaunlicher, da es der Anspruch des Zweiten Bildungswegs ist, denjenigen eine zweite Chance zu bieten, die aus vielfältigen Gründen durch das Raster des Schulsystems gefallen sind und einen Abschluss nachholen möchten (Harney, Koch & Hochstätter, 2007, S. 34). Dieser Artikel wird deshalb einen speziellen Teilbereich aus dem breiten Spektrum von Inklusion in den Fokus nehmen, nämlich den Umgang von Leitungs- und Lehrkräften des Zweiten Bildungswegs mit dem Thema von Behinderung und Bildungserwerb. Wie bereits angedeutet, liegen zum Zweiten Bildungsweg in diesem Bereich nur wenige wissenschaftliche Erkenntnisse vor. Die Studie zu „Bildungsverläufe an Abendgymnasien und Kollegs“ (Bellenberg et al., 2019) belegt allerdings, dass es bereits Erfahrungen mit behinderten

Kursteilnehmenden gibt (Bellenberg et al., 2019, S. 62). Konkret sollen diese Erfahrungen über die berichtete Handlungspraxis im Rahmen der Planung, Organisation und Durchführung des Unterrichts mit behinderten und nichtbehinderten Kursteilnehmenden erschlossen werden. Die zentrale Frage ist hierbei, ob bereits professionelle Handlungsansätze für inklusive Bildungsangebote existieren und wenn ja, wie sich diese gestalten und welche Potenziale im Sinne der BRK diese für Inklusion bergen. [2]

Die Datengrundlage der Untersuchung bildet qualitatives Material aus Gruppendiskussionen und Einzelinterviews mit Leitungs- und Lehrkräften aus dem Zweiten Bildungsweg. Für die Auswertung wurde auf die Forschungsstrategie der Grounded Theory in der Tradition von Juliet Corbin und Anselm Strauss (2015) in Anlehnung an die konstruktivistische Weiterentwicklung von Kathy Charmaz (2014) zurückgegriffen. Als Sensitizing Concept werden hierbei die Forderungen der BRK, das Habitus- und Feldkonzept Pierre Bourdieus (2005) sowie die subjektwissenschaftliche Lerntheorie und das Konzept der alltäglichen Lebensführung nach Klaus Holzkamp (1995a, 1995b) verwendet. Dieses Sensitizing Concept dient im ersten Schritt der Auswertung als theoretischer/analytischer Startpunkt der Untersuchung (Charmaz, 2014, S. 30f.). Die Auswertung ist zum jetzigen Zeitpunkt allerdings noch nicht abgeschlossen, auch sind noch weitere Einzelinterviews geplant. Es wird daher lediglich ein Zwischenstand zu den ersten Befunden dargelegt. [3]

2. Forschungsfeld Inklusion und Zweiter Bildungsweg

Der Zweite Bildungsweg richtete sich Ende der 1950er- Anfang 1960er Jahre zunächst an berufstätige oder zumindest berufserfahrene Erwachsene, die in der Regel das Schulsystem mehr oder weniger erfolgreich durchlaufen hatten und einen höheren Bildungsabschluss anstrebten, um eine Zugangsberechtigung zum Studium zu erwerben (Harney, 2018, S. 837f.). Heute besuchen den Zweiten Bildungsweg vor allem Erwachsene, die entweder einen geringeren Schulabschluss als das Abitur oder aber auch gar keinen Schulabschluss erreicht haben (Bellenberg et al., 2019, S. 14; Harney et al., 2007, S. 34). [4]

Entsprechend der Forderungen der BRK muss der Zweite Bildungsweg als Teil des Bildungssystems auch behinderten Menschen offenstehen, die auf diesem Weg einen ersten oder weiteren Bildungsabschluss erwerben möchten. Immerhin verlassen laut dem „Zweiten Teilhabebericht über die Lebenslagen behinderter Menschen“ 71 % der Schüler*innen in Deutschland die Förderschule ohne Hauptschulabschluss (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2016, S. 93). Auch verfügen nur 19 % derjenigen, die bereits in frühen Lebensjahren eine Beeinträchtigung erworben haben, über eine Fachhochschulreife oder Abitur, dagegen 41 % der nichtbeeinträchtigten Menschen. Auch bei den niedrigeren Abschlüssen, wenn auch in geringerem Ausmaß, zeigt sich ein solches Missverhältnis (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2016, S. 93). [5]

Das Anliegen der BRK wiederum ist ein Paradigmenwechsel im Verständnis von Behinderung. Lange Zeit wurde Behinderung als ein individuelles medizinisches Defizit betrachtet und damit allein der jeweiligen behinderten Person zugeschrieben, welches diese davon abhält, am Bildungserwerb zusammen mit anderen nichtbehinderten Menschen teilzunehmen. Die BRK vertritt hingegen ein anderes Verständnis, das Behinderung als eine Wechselwirkung zwischen Beeinträchtigung und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren versteht, die eine vollumfängliche Teilhabe allgemein und damit auch am Bildungserwerb verhindern (Art. 1 Unterabsatz 2 BRK). [6]

Mit der Umsetzung der BRK in einfaches deutsches Recht am 26.03.2009 verpflichtete sich Deutschland rechtlich verbindlich zu einem Abbau solcher Barrieren (Hirschberg, 2010, S. 21f.). Dies umfasst alle gesellschaftlichen Bereiche und damit auch das Bildungssystem und den Zweiten Bildungsweg. In diesem Sinne kann der Zweite Bildungsweg helfen, Menschen, die beim schulischen Bildungserwerb behindert wurden, eine zweite Chance zu ermöglichen. Eine genauere Betrachtung des Zweiten Bildungswegs erscheint daher lohnenswert, um dessen Potenzial zu untersuchen, bestehende Bildungsgerechtigkeiten durch die Umsetzung eines

inklusiven Bildungsangebots abzumildern oder aufzuheben, indem nachträglich zertifizierte Bildungsabschlüsse erworben werden können. [7]

Unmittelbar betroffen von dieser rechtlichen Verpflichtung zur Schaffung inklusiver Bildungsangebote, sind die Leitungs- und Lehrkräfte. Mit der Umsetzung der BRK ist deshalb auch die Forderung nach entsprechender Qualifizierung des Personals verbunden (Art. 24 Abs. 4 BRK) und damit das Beherrschen von entsprechenden inklusiven Handlungspraktiken. Das zumindest vereinzelte Erfahrungen im gemeinsamen Umgang mit behinderten und nichtbehinderten Kursteilnehmenden im Zweiten Bildungsweg bestehen, lassen auch die Ergebnisse der wbmonitor Umfrage von 2012 „Klima und Strukturen der Weiterbildungslandschaft“ vermuten. Darin wird berichtet, dass 37 % aller Einrichtungen in der Weiterbildung angeben, dass behinderte Menschen am allgemeinen Kursangebot teilnehmen (Koschek, Weiland & Ditschek, 2013, S. 7). Die aktuelle Volkshochschulstatistik für das Berichtsjahr 2018 gibt dagegen lediglich Auskunft über die Kurse für spezielle Adressatengruppen, die sich an behinderte Menschen richteten. In dieser Kategorie entfielen nur 0,5 % auf nachholende Schulabschlüsse (Reichart, Huntemann & Lux, 2020, S. 86). Allerdings deutet auch die 2019 veröffentlichte Studie zu „Bildungsverläufen an Abendgymnasien und Kollegs“ auf einen gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kursteilnehmenden hin, da hier von psychisch behinderten Teilnehmenden in den Kursen berichtet wird (Bellenberg et al., 2019, S. 62). [8]

Betrachtet man die Handlungspraxis von Leitungs- und Lehrkräften, darf jedoch eine Besonderheit des Zweiten Bildungswegs nicht außer Acht gelassen werden, die das Beschäftigungsverhältnis an den Volkshochschulen betrifft. Lehrkräfte, die in regelmäßig stattfindenden Kursen unterrichten, zu denen auch die Lehrkräfte des Zweiten Bildungswegs an Volkshochschulen gehören, sind in der stark überwiegenden Mehrheit lediglich neben- oder freiberuflich beschäftigt, wohingegen die Leitungskräfte überwiegend fest angestellt sind (Reichart et al., 2020, S. 52-58). Auch die wbmonitor Umfrage von 2014 „Personalgewinnung von Weiterbildungsanbietern“ zeigt, wenn auch nur für die Volkshochschule insgesamt, dass der Anteil der Lehrenden, die als Honorarkräfte tätig sind, bei 94,5 % liegt (Ambos, Koschek & Martin, 2015, S. 14). [9]

Auch war dies in den Gruppendiskussionen und in den Einzelinterviews ein Thema, bei dem auf das teils prekäre Beschäftigungsverhältnis an der Volkshochschule mittels befristeter Honorarverträge eingegangen wurde. Als Folge hieraus wurde berichtet, dass dies durchaus als ein Grund für eine hohe Fluktuation der Lehrkräfte betrachtet werden kann, die aber nicht an jeder der hier in die Untersuchung eingegangenen Einrichtungen vorhanden war. Die Leitungs- und Lehrkräfte der Abend-/Tagesschulen des Zweiten Bildungswegs, die ebenfalls Teil des Datenmaterials dieser Untersuchung sind, sind jedoch ausnahmslos entweder fest angestellt oder verbeamtet. Zusätzlich zu diesen Unterschieden kommt hinzu, dass auch die vorhandenen Ausbildungen der Leitungs- und Lehrkräfte im hier vorliegenden Datenmaterial eine hohe Heterogenität aufweisen. Dies entspricht aber durchaus dem in Beschäftigungsverhältnis und Ausbildung heterogen anzusehenden Personal in der Erwachsenenbildung allgemein (Martin et al., 2016, S. 13ff.; Seitter, 2011, S. 130). [10]

3. Forschungsstrategie und Sensitizing Concept

Das methodische Vorgehen entsprechend der Grounded Theory, bildet die übergeordnete Forschungsstrategie der Untersuchung. Dies geschieht in der Tradition von Juliet Corbin und Anselm Strauss (2015) in Anlehnung an die konstruktivistische Weiterentwicklung von Kathy Charmaz (2014). Das Ziel des Vorgehens nach der Grounded Theory ist es, eine gegenstandsbezogene Theorie zu entwickeln, welche die Handlungspraxis von Leitungs- und Lehrkräften des Zweiten Bildungswegs in gemeinsamen Lehr-/Lernsettings von behinderten und nichtbehinderten Kursteilnehmenden verständlich und nachvollziehbar macht. Die Forderungen der BRK nach einem Paradigmenwechsel in der Sichtweise von Behinderung und die theoretische Rahmung durch das Konzept von subjektwissenschaftlicher Lerntheorie und alltäglicher Lebensführung nach Holzkamp (1995a, 1995b) und dem Habitus- und Feldkonzept Bourdieus

(2005) dienen hierbei als Sensitizing Concept (Charmaz, 2014, S. 30). Das Sensitizing Concept hat die Aufgabe, die Vorannahmen des Forschenden transparent und für den Forschungsprozess nutzbar zu machen und einen Startpunkt für die Auswertung zu setzen (Charmaz, 2014, S. 30f.). [11]

Die theoretischen Bezüge Holzkamps (1995a, 1995b) und Bourdieus (2005) ermöglichen es dabei, die Handlungspraxis der Lehr- und Leitungskräfte und den Umgang mit Handlungsproblemen als spezifische Form des sozialen Handelns im Feldkontext der Erwachsenenbildung, vor dem Hintergrund ihres professionellen Habitus, zu betrachten (Bremer & Trumann, 2013). Trotz ihrer grundsätzlichen Unterschiedlichkeit, bieten die beiden theoretischen Konzeptionen damit die Möglichkeit, die jeweilige Handlungspraxis analytisch beschreibbar zu machen. Zunächst sollen jedoch diese theoretischen Bezugspunkte in den nächsten Abschnitten näher erläutert werden. [12]

3.1. Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und alltägliche Lebensführung

Lernen kann entsprechend der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Holzkamps (1995b) als eine Handlungspraktik verstanden werden, um ein bestehendes Handlungsproblem zu bewältigen (Holzkamp, 2004, S. 29). Zentral für die Motivation, etwas Neues zu lernen, ist hierbei die Überwindung eines Handlungsproblems durch den Lernenden selbst und nicht die Initiierung einer Lernhandlung von dritter Seite (Holzkamp, 2004, S. 29f.). Durch das begründete Interesse des Lernenden an der Erweiterung seines Wissens zur Überwindung des Handlungsproblems, entsteht in diesem Falle eine nachhaltige Lernmotivation. Diese kann in eine entsprechende Lernhandlung münden, wenn das bestehende Problem für den Lernenden mit einem subjektiv angemessenen Lernaufwand überwunden werden kann, was als expansives Lernen bezeichnet wird (Holzkamp, 1995b, S. 190f.). Das Gegenstück hierzu findet sich im defensiven Lernen. Dieses bezeichnet eine Lernhandlung aufgrund der Abwehr etwaiger negativer Konsequenzen bei nicht erfolgreicher Lernhandlung (Holzkamp, 1995b, S. 192f.). Dies kann zur Folge haben, dass das Lernen vorgetäuscht oder lediglich unter dem geringsten Aufwand und entsprechend großem inneren Widerstand wenig nachhaltig vollzogen wird (Holzkamp, 1995b, S. 192f.). Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie liefert damit ein theoretisches Konzept des Lernens, nicht nur für die Kursteilnehmenden im Zweiten Bildungsweg, sondern bietet auch die Möglichkeit, konkrete Handlungsproblematiken der Leitungs- und Lehrkräfte bei der Gestaltung inklusiver Bildungsangebote für eine Analyse zugänglich und erklärbar zu machen. [13]

Mit der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie ist auch das Konzept der alltäglichen Lebensführung (Holzkamp, 1995a) eng verbunden. Der zentrale Gedanke besteht hierbei darin, dass Lernprozesse nicht unabhängig von den jeweiligen Lebensverhältnissen der Lernenden sind. Ursprünglich auf die Situation von Studierenden an der Universität bezogen, lässt sich diese Art der Betrachtung gut auch auf den Zweiten Bildungsweg und das Thema Behinderung übertragen, aber beispielsweise auch auf die bereits erwähnte prekäre Beschäftigungssituation der Lehrkräfte an den Volkshochschulen. Es existiert demnach eine Lebensrealität, die sich außerhalb der jeweiligen Bildungsinstitution vollzieht, aber trotzdem in die dort stattfindenden Arbeits- und Lernprozesse hineinwirkt (Holzkamp, 1995a, S. 817). Um die von der Bildungsinstitution angebotenen Lernchancen wahrnehmen zu können, muss der Lernende auch räumlich/mental anwesend sein (Holzkamp, 1995a, S. 817). [14]

3.2. Handlungspraxis und professioneller Habitus

Der Begriff des Habitus beschreibt die verinnerlichten Handlungsmuster einer Person, die in Form von gesammelten Erfahrungen in einer sozialen Umgebung geprägt wurden und eine Vorlage für Wahrnehmung, Bewertung und konkrete Handlungspraxis bereitstellen (Bourdieu, 2005, S. 277ff.). Durch die hier verwendete Bezeichnung eines professionellen Habitus soll, durch die Betonung des Professionellen, die Analyse der Handlungspraxis im beruflichen Kontext des Zweiten Bildungswegs in den Fokus gerückt werden. [15]

Unmittelbar verbunden mit dem professionellen Habitus ist das Feld (Bourdieu, 2004, S. 211f.). Das Feld ist in diesem Fall der berufliche Tätigkeitsrahmen des Zweiten Bildungswegs, in dem sich die Leitungs- und Lehrkräfte bewegen. Das Feld stellt eine soziale Umgebung dar, in der ein spezifischer Handlungsrahmen vorherrscht und wird durch die Personen, welche die Bestimmungshoheit im Feld innehaben und der daraus entstehenden Struktur, welcher diese gleichermaßen unterworfen sind, festgelegt (Bourdieu, 2004, S. 211f.). Innerhalb des Feldes herrscht dadurch ein Spannungsfeld zwischen den Anforderungen dieses Handlungsrahmens und der Erfüllung dieser Anforderungen durch entsprechendes Handeln. Die Personen, die aufgrund ihrer habituellen Passung den jeweiligen Anforderungen des betreffenden Feldes entsprechen, besitzen hierdurch den Vorteil größerer Handlungsmöglichkeiten. Dieser Vorteil kommt in den Erfahrungen, dem Wissen und Gütern zum Ausdruck, auf welche die jeweilige Person zurückgreifen kann. Diese für das Zusammenspiel aus Feld und Habitus spezifischen Ressourcen bezeichnet Bourdieu als Kapital (Bourdieu, 2006, S. 112f.). [16]

Hierbei kommt es zu einem Phänomen, welches von Bourdieu als Doxa bezeichnet wird. Bourdieu spricht hierbei von einem Konditionierungsprozess, in dem sich die soziale Ordnung aus ständiger Wahrnehmung und Bestätigung des Handlungsrahmens unbewusst verfestigt (Bourdieu, 2005, S. 734). Dem deutschen Bildungssystem wiederum liegt als Begründungslogik für Erfolg und Misserfolg das Leistungsprinzip zugrunde (Geißler, 2014, S. 333). Das Leistungsprinzip legitimiert den Erfolg oder Misserfolg nach der jeweils erbrachten Leistung in einem System, das formal an alle die gleichen Anforderungen stellt und Ungleichheit damit vermeintlich plausibel erklärt (Bourdieu & Passeron, 2007, S. 95f.; Geißler, 2014, S. 333f.). Berücksichtigt man aber die Rahmenbedingungen des Bildungssystems im Sinne der BRK, wird deutlich, dass diese sich als Barrieren vielfältiger Art darstellen, die beeinträchtigte Menschen beim Bildungserwerb behindern. Die Leitungs- und Lehrkräfte sind dabei, dem theoretischen Konzept Bourdieus folgend, in das Feld des Bildungssystems eingebunden und damit auch in dessen Begründungslogik, die sich im professionellen Habitus verstetigen. Angesichts der erfahrungsbedingten Abhängigkeit des professionellen Habitus ist aber auch eine Anpassung der Handlungspraxis an neue Gegebenheiten nicht ausgeschlossen. Es besteht durchaus die Möglichkeit, durch neue Erfahrungen und Ausrichtungen des Feldes, einmal verfestigte Muster des professionellen Habitus wieder aufzubrechen (Bourdieu, 2004, S. 177ff., S. 206ff.). [17]

4. Erhebung und Datenmaterial

Das bisher gewonnene Datenmaterial besteht aus drei Gruppendiskussionen und sieben Einzelinterviews mit Leitungen, Fachbereichsleitungen und Lehrkräften aus der Alphabetisierung und dem Zweiten Bildungsweg verschiedener Bundesländer, wobei sich dieser Artikel ausschließlich auf das Datenmaterial des Zweiten Bildungswegs konzentriert. Die Gruppendiskussionen dienten in einem ersten Schritt dazu, das Feld breit zu erfassen und einen ersten Überblick zu erlangen. Auf die Gruppendiskussionen aufbauend, schließen sich in einem zweiten Schritt vertiefende Einzelinterviews im Rahmen des Theoretical Sampling an (Charmaz, 2014, S. 192ff.). Das Ziel ist es hierbei, in einem wechselseitigen Prozess aus Datenerhebung und Datenauswertung den interessierenden Untersuchungsgegenstand bei zunehmender Datensättigung beschreibbar zu machen (Charmaz, 2014, S. 192ff.). Dieser Prozess ist zum jetzigen Zeitpunkt allerdings noch nicht abgeschlossen. [18]

Die drei Gruppendiskussionen und drei der bisher geführten sieben Einzelinterviews wurden vor Ort durchgeführt. Aufgrund der Beschränkungen bedingt durch die Pandemie, ausgelöst durch das Coronavirus SARS-CoV-2, erfolgten die restlichen Einzelinterviews telefonisch. Als Methode wurde hierbei auf die problemzentrierte Gruppendiskussion (Kühn & Koschel, 2018), bzw. auf das problemzentrierte Interview (Witzel, 2000) zurückgegriffen, die eine offene, halbstrukturierte Befragung ermöglichen. Hierbei wird im Vorfeld ein Leitfaden erstellt, der die Problemzentrierung am Thema entlang bei einer ansonsten offen geführten Befragung gewährleisten soll (Kühn & Koschel, 2018, S. 95; Witzel, 2000, S. 3). Der Leitfaden ermöglicht nach Abbruch dieses Diskussions- bzw. Erzählstranges ein gezieltes Nachfragen, um in eine

vertiefende Bearbeitung der interessierenden Thematik einzusteigen (Kühn & Koschel, 2018, S. 96f.; Witzel, 2000, S. 5). [19]

Konkret bedeutete dies für die Gruppendiskussionen, dass zum Einstieg eine material-generierende Aufforderung an die Leitungs- und Lehrkräfte gerichtet wurde, sich über die Erfahrungen in Bezug auf den Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kursteilnehmenden auszutauschen. Nach dem Abflauen dieser gemeinsamen Erörterung wurde dazu aufgefordert zu berichten, mit welchen Methoden die Leitungs- und Lehrkräfte bei der Umsetzung des Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten Kursteilnehmenden arbeiten und diese zu diskutieren. Sobald auch diese Diskussion zu einem Ende kam, wurde für die Vorbereitung einer neuerlichen Aufforderung zur Diskussion, ein vier Minuten langes Video der VHS-Mainz gezeigt, in dem es um die Umsetzung von Inklusion vor dem Hintergrund der BRK ging. Daraufhin wurde gefragt, ob die anwesenden Leitungs- und Lehrkräfte hierzu generell etwas sagen möchten oder aber auch Anknüpfungspunkte zu ihrer eigenen Arbeit finden, die sie gemeinsam erörtern möchten. [20]

Der Leitfaden für die Einzelinterviews beginnt dagegen mit der Initialfrage nach der Ausbildung und wie die jeweiligen Leitungs- und Lehrkräfte im Anschluss daran an die Einrichtung des Zweiten Bildungswegs gekommen sind, an der diese momentan tätig sind. An diesen ersten Erzählstrang schließen Fragen bezüglich der Erfahrung und Handlungspraxis in Bezug auf den Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kursteilnehmenden an. [21]

5. Erste Befunde aus Gruppendiskussionen und Einzelinterviews

Die Beantwortung der Frage nach der Handlungspraxis von Leitungs- und Lehrkräften, bzw. ob bereits professionelle Handlungsansätze für inklusive Bildungsangebote existieren, ist im Rahmen der hier durchgeführten Untersuchung gewissen Beschränkungen unterworfen. Es muss zunächst festgehalten werden, dass sich die Auswertung auf rein qualitatives Datenmaterial stützt und somit keinesfalls als repräsentativ für den Zweiten Bildungsweg angesehen werden kann. Auch können lediglich erste Befunde als Zwischenstand der Untersuchung berichtet werden. Die Datengrundlage hierfür bilden die Transkriptionen der Gruppendiskussionen und drei von bisher insgesamt sieben Einzelinterviews, die bereits vollständig verschriftlicht wurden. In der Auswertung wurde hierbei begonnen, einzelne thematisch zusammenhängende Passagen offen zu codieren (Charmaz, 2014, S. 109; Corbin & Strauss, 2015, S. 86f.). Fokus dieser ersten Codierung des Datenmaterials bildete das zuvor beschriebene Sensitizing Concept. [22]

Die dargelegten Beispiele werden durch die folgenden thematisch zusammenhängenden Passagen repräsentiert und beziehen sich jeweils auf eine Einrichtung. Im Falle der hier dargelegten Passagen aus den Gruppendiskussionen, beziehen sich die Beispiele auch auf mehrere an der Einrichtung tätige Personen. Die einzelnen Wortbeiträge lassen sich in der Auswertung dabei spezifischen Personen zuordnen, da diese personalisiert erfasst wurden, um eine Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten (Kühn & Koschel, 2018, S. 200). Die Auswahl der thematisch zusammenhängenden Passagen als Beispiele für diesen Artikel erfolgte aufgrund ihrer Aussagekraft bezüglich der interessierenden Forschungsfrage. Für den Artikel wurden diese dann für die bessere Lesbarkeit teilweise gekürzt, Pausenzeichen der Transkription und Füllwörter herausgenommen. Auch wurden bestätigende Einlassungen seitens der Moderation, des Interviewers oder anderer Teilnehmenden entfernt. [23]

5.1. Berücksichtigung der alltäglichen Lebensführung

Das erste Beispiel bezieht sich auf die Aussagen einer Leitungskraft und einer Lehrkraft im Rahmen einer der Gruppendiskussionen, die an einer Abend-/Tagesschule des Zweiten Bildungswegs tätig sind. Unmittelbar vor diesen Passagen beschäftigte sich die hier äußernde Lehrkraft mit der Frage, was dazu führt, dass bestimmte behinderte Kursteilnehmende nach einer gewissen Zeit dem Unterricht dauerhaft fernbleiben, während anderen behinderten Kursteilnehmenden ein Bildungsabschluss gelingt. In diesem Zusammenhang verweist die

Lehrkraft auf die Notwendigkeit des „[...] sensiblen Hinhörens [...]“ um die möglichen Gründe für ein Fernbleiben vom Unterricht bereits im Vorfeld zu erkennen. [24]

Hieran schließt die Leitungskraft an, die ausführt, dass bei behinderten Kursteilnehmenden längere Fehlzeiten öfter vorkommen und berichtet, wie an der betreffenden Einrichtung hiermit umgegangen wird, auch wenn die formellen Vorgaben längere Fehlzeiten eigentlich nicht vorsehen. Für die Begründung ihrer großzügigen Auslegung der Fehlzeitenregelung führt die Leitungskraft an, „[...] wenn es schon so ein Recht gibt [...]“, wobei hiermit die BRK gemeint ist, welche die Leitungskraft bereits in einem Gespräch vor der Gruppendiskussion erwähnt hatte. Die Lehrkraft pflichtet daraufhin der Leitungskraft bei und betont den Nutzen flexibler zeitlicher Regelungen der Anwesenheit der Kursteilnehmenden, was die Leitungskraft wiederum dazu veranlasst, zu betonen, dass es zwar formelle Vorgaben gibt, „[...] aber man kann mit denen arbeiten [...]“. [25]

Leitung (B1): [...] Und oft ist es auch so, dass die dann gerade, die in diesem Bereich Probleme haben oder beeinträchtigt sind, dass die dann mit Unterbrechungen die Schullaufbahn durchbringen, sag ich mal, über viele Jahre hinweg. Wir haben jetzt eine Abiturientin, die hoffentlich das Abi schafft, die ist seit Jahren da, immer wieder mit Unterbrechungen, nech, also das muss man dann als System auch irgendwie ermöglichen letztendlich ne, also, wenn es schon so ein Recht gibt und dann muss man im Rahmen der Möglichkeiten auch sehen, dass man da irgendwie unterkommt. Das ist aufgrund der Komplexität dieses ganzen Systems schwierig und es gibt lauter Einzelfälle und irgendwie ist mal der Ruf nach ner Regel da und so weiter und man kriegt das schlecht geregelt in dem Sinne, nech. Also es gibt keine Regel für alle und dann ist es immer wieder ein Einzelfall und immer wieder muss man neu denken und immer wieder muss man sehen, passt das in den Rahmen den wir haben und wo stecken wir das hin und wie machen wir das passend, das ist und das wird immer mehr und das wird immer anstrengender, finde ich. Und man hat ja den Wunsch auch, das zu regeln, nech, also den Erfolg zu ermöglichen und aber das ist sehr kräftezehrend. [...] Aber jedenfalls ist diese Schülerin jetzt da und macht jetzt hier hoffentlich ihr Abi. [...]

Lehrkraft (B2): Aber ist auch ein entscheidender Faktor für uns, die Zeit, also, dass sozusagen die Entwicklung von den vorgegebenen Zeiten abhängen abkoppeln können. Es gibt keine Regelstudienzeiten oder so was, Schulzeiten und das ist für diese Schülerinnen und Schüler hilfreich und für uns auch, dass wir einfach sagen: Ok dann kommen Sie wieder, wenn es Ihnen besser geht oder wenn dies oder jenes geregelt ist.

Leitung (B1): Es gibt schon zeitliche Vorgaben, aber man kann mit denen arbeiten, sagen wir's mal so (lacht) ja. [26]

Im Sinne der alltäglichen Lebensführung nach Holzkamp (1995a) ist der Leitungs- und Lehrkraft dieser Einrichtung bewusst, dass behinderten Kursteilnehmenden auf Grund der zeitlichen Vorgaben, die an der Einrichtung formell für alle gleich sind, Barrieren in Form von individuellen Nachteilen beim Bildungserwerb entstehen, die nicht von ihnen verschuldet sind. In diesem Sinne scheint die Einrichtung und insbesondere die Leitung, welche die Vorgaben und Forderungen der BRK relativ genau kennt, weiter als die tatsächliche Implementierung der BRK. [27]

Hierbei zeigt sich aber auch im Sinne Bourdieus (2005) die Verteilung der Machtpositionen innerhalb des Feldkontextes der Einrichtung. Der Umgang mit den zeitlichen Vorgaben zur Erreichung eines Bildungsabschlusses kann zwar durch die Leitungskraft im Gesamtrahmen der Einrichtung im gewissen Umfang individuell ausgelegt werden, Gleiches gilt auch für die Lehrkraft, allerdings in engeren Grenzen bezogen auf den eigenen Unterricht im Kurs. Diese Auslegung, wie mit Fehlzeiten in einem als unscharf beschriebenen Rahmen an Vorgaben umgegangen wird, liegt damit allerdings im Machtbereich der Leitungs- und Lehrkraft, bzw. in deren individueller Auslegung. [28]

Die Leitungskraft sieht sich hierbei allerdings auch vor die Herausforderung gestellt, ihren professionellen Habitus, der mit Blick auf die Forderungen der BRK bereits Handlungspraktiken hervorbringt, die einen gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kursteilnehmenden ermöglichen, mit dem Feldkontext des Bildungssystems in Einklang zu bringen. [29]

Wirklich nachhaltig ist die hier beschriebene Handlungspraxis jedoch nicht. Jeder Fall stellt offenbar ein neues Handlungsproblem dar, das es zu überwinden gilt, was die Aussage „[...] und immer wieder muss man neu denken [...]“ verdeutlicht. Angesichts der in dieser Passage berichteten Handlungspraxis der Leitungs- und Lehrkraft zeigt sich aber das Potenzial des Personals für die Schaffung von inklusiven Bildungsangeboten. Diesem Potenzial hinken aber die formellen Vorgaben und Regelungen hinterher und verursachen Handlungsprobleme, die wenig förderlich für die Umsetzung inklusiver Bildung erscheinen. [30]

5.2. Heterogenität als Alltagsphänomen

Das nächste Beispiel befasst sich mit den Aussagen einer Leitungskraft, die ebenfalls aus einer der Gruppendiskussionen entstammen. Allerdings handelt es sich in diesem Fall um eine Leitungskraft an einer Volkshochschule. Die vorangegangenen Wortbeiträge in der Diskussion bezogen sich auf die Herausforderungen der Leitungskräfte, die Belastungen der Lehrkräfte aufzufangen. Dies ist auch vor dem Hintergrund zu verstehen, dass bei dieser Gruppendiskussion mehrere Leitungskräfte kleinerer Volkshochschulen anwesend waren, die teilweise von Problemen berichteten, genügend und entsprechend qualifizierte Lehrkräfte für ihre Volkshochschule zu finden. Daraufhin ging die Leitungskraft auf die in ihrer Wahrnehmung gestiegene Heterogenität der Kursteilnehmenden ein, bzw. auf die Herausforderungen, welche durch die zunehmende Heterogenität der Lernenden entstehen. [31]

Leitung (C1): Also ich habe das Gefühl, dass es keine in Anführungsstrichen normalen Teilnehmenden mehr gibt.

Leitung (C1): Das ist, glaube ich, echt lange her, dass es die klassischen Hauptschüler oder die klassische Person, die im Beruf vielleicht nicht erfolgreich geworden ist und noch mal nen Realschulabschluss macht. Das gibt es eigentlich nicht mehr, weil erstens über berufliche Bildung, Berufsausbildung kann man den Realschulabschluss bekommen und Ausbildungsplätze gibts sehr viele, das heißt, die, die gut durchs Schulsystem gekommen sind, die kriegen nen Ausbildungsplatz, die sind nicht mehr bei uns. Unsere Zielgruppe wird immer schwieriger, immer heterogener und ehrlich gesagt ne große Herausforderung, auch zukünftig. [...] [32]

Es kann festgestellt werden, dass heterogene Lerngruppen zum beruflichen Alltag an dieser Einrichtung des Zweiten Bildungswegs gehören. Allerdings wird diese Heterogenität als eine große Herausforderung hervorgehoben. Eine hierauf entsprechend angepasste Handlungspraxis scheint nicht Teil des professionellen Habitus zu sein und kann daher Handlungsprobleme verursachen. Die Orientierung der Wahrnehmung und Bewertung erfolgt hierbei offenbar in einem Zusammenspiel von Ausrichtung des Feldkontextes und hierzu angepasstem professionellem Habitus, der nicht, bzw. nicht mehr der Alltagsrealität entspricht. Dieses Missverhältnis kann in der Praxis im ungünstigsten Fall zu dysfunktionalen Handlungspraktiken führen, bedingt durch defensives Lernverhalten in einer Abwehrreaktion zum Schutz des eigenen professionellen Habitus und einer Bewahrung der akkumulierten Kapitalien, welche den Status im Feldkontext ausmachen. Die Leitung orientiert sich in diesem Beispiel in ihrer Bewertung an dem „[...] in Anführungsstrichen normalen Teilnehmenden [...]“, von dem sie allerdings selbst annimmt, dass es diesen nicht mehr geben würde. [33]

Die auf die Passage folgende Nachfrage seitens der Moderation nach dem Umgang mit der zunehmenden Heterogenität wird leider von einer anderen Person beantwortet, insofern fehlt in diesem Beispiel die berichtete Handlungspraxis, um in Bezug auf das Potenzial für die Schaffung eines inklusiven Bildungsangebots einzugehen. Dennoch zeigt sich das Potenzial des Zweiten Bildungswegs für die Schaffung von größerer Bildungsgerechtigkeit, indem

zumindest ein Teil derjenigen im Zweiten Bildungsweg ankommt, die durch das Raster des Schulsystems gefallen sind. [34]

5.3. Individualisiertes Lernen

An dieser Stelle kommt noch einmal die Lehrkraft der Abend-/Tagesschule aus dem ersten Beispiel sowie eine weitere Lehrkraft derselben Einrichtung zu Wort. Die erste Lehrkraft schließt an eine Diskussion an, welche die mangelnde Literalität der Lernenden thematisierte. Die Lehrkraft betont die Bedeutung, die „[...] Schüler nicht zu pathologisieren [...]“ und beschreibt daraufhin mögliche Lösungen für die Situation, dass Kursteilnehmende dem Tempo des Unterrichts nicht folgen können. Als eine Lösung wird von der Lehrkraft individualisiertes Lernen angesehen und auf den Einsatz technischer Hilfsmittel hingewiesen. [35]

Lehrkraft (B2): Also ich versuche mal die Schüler nicht zu pathologisieren, [...] dann, was dann kommt ist eigentlich nur noch individualisiertes Lernen, also wenn der eine irgendwie sagt: Ich kann nicht so schnell schreiben, ja gut dann schreiben Sie's in Google Drive, ich guck mir es morgen an oder so, ja oder dies oder das und so weiter, also das kann man fassen unter individualisiertes Lernen, jeder hat so seine Lernschwierigkeiten an bestimmten Punkten. [...]

Lehrkraft (B3): Ich sag dann immer, bei uns ist der Unterricht doch so wie im richtigen Leben, ne. Im richtigen Leben können auch nicht alle alles und hier ist das genauso. [...] [36]

Die erste Lehrkraft in diesem Beispiel verfügt offenbar über einen professionellen Habitus, in dem Handlungspraktiken verinnerlicht wurden, die zur Lösung auftauchender Handlungsprobleme durch die heterogene Zusammensetzung der Kursteilnehmenden beitragen. Hierzu muss erwähnt werden, dass die betreffende Lehrkraft bereits zu Beginn der Diskussion berichtete, wie es zum Einsatz technischer Hilfsmittel im Rahmen binnendifferenzierender Maßnahmen gekommen ist. Ausgangspunkt war ein blinder Kursteilnehmender, der die Lehrkraft am Anfang vor eine große Herausforderung im Unterricht stellte, da dieser die ihm angebotenen Hilfsmittel ablehnte. Letztendlich konnte die Situation gelöst werden, indem der Kursteilnehmende auf die Funktionen seines Smartphones, wie etwa die Sprachsteuerung und das Vorlesen und Einsprechen von Texten zurückgriff. [37]

Aus dieser anfänglichen Handlungsproblematik entwickelte die Lehrkraft eine Erweiterung ihrer Handlungspraxis. Diese findet ihren Ausdruck in einem allgemeinen Prinzip, die Kursteilnehmenden in die Gestaltung einer individuellen Binnendifferenzierung in Bezug auf die technischen Hilfsmittel einzubinden. Wobei hiermit keine speziellen technischen Hilfsmittel für behinderte Kursteilnehmende gemeint sind, sondern Technologien des Alltags wie z.B. der Gebrauch des Smartphones oder allgemein zugänglichen Cloud-Speicher-Dienste. [38]

Auch die zweite Lehrkraft bringt in diesem Zusammenhang zum Ausdruck, dass sie nicht von einer homogenen Gruppe der Kursteilnehmenden ausgeht, da dieser Zustand auch außerhalb der Einrichtung des Zweiten Bildungswegs nicht der Realität entspricht. In der hier berichteten Handlungspraxis liegt damit das Potenzial, neue barrierefreie Konzepte der Binnendifferenzierung zusammen mit den erwachsenen Kursteilnehmenden zu entwickeln und ihnen die Chance zu bieten, als Expert*innen ihrer eigenen Lernbedürfnisse an einem Barriereabbau mitzuwirken. [39]

6. Abschließende Diskussion: Inklusive Handlungspraxis im Zweiten Bildungsweg?!

Ausgangspunkt für diesen Artikel bildete die Frage nach dem Potenzial des Zweiten Bildungswegs, Bildungsungerechtigkeiten durch ein inklusives Bildungsangebot für Erwachsene abzumildern oder aufzuheben, indem im Erwachsenenalter schulische Bildungsabschlüsse nachträglich erworben werden können. Der Fokus der Betrachtung lag dabei auf dem Thema Behinderung, bzw. der Handlungspraxis von Leitungs- und Lehrkräften in Bezug auf den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kursteilnehmenden des Zweiten Bildungswegs. [40]

Im Zuge der hier vorgenommenen Diskussion muss berücksichtigt werden, dass es sich bei der hier dargelegten Auswertung auf Grundlage des erhobenen qualitativen Datenmaterials nur um einen kleinen Ausschnitt aus der Wirklichkeit des Zweiten Bildungswegs handelt. Keinesfalls sind die hier präsentierten ersten Befunde als repräsentativ für den Zweiten Bildungsweg anzusehen. Diese Präsentation erscheint aber gerechtfertigt, da zum Zweiten Bildungsweg allgemein wenig Erkenntnisse vorliegen und dies im Besonderen für das Thema von Inklusion und Behinderung gilt. Insofern ist dieser Artikel als ein explorativer Beitrag in einem wenig beforschten Teilbereich des deutschen Bildungssystems zu verstehen. [41]

Als vorläufiges Fazit der Untersuchung kann davon ausgegangen werden, dass die Leitungs- und Lehrkräfte durchaus über Handlungspraktiken verfügen, die inklusive Bildungsangebote ermöglichen, wie die Beispiele 5.1 „Berücksichtigung der alltäglichen Lebensführung“ und 5.3 „Individualisiertes Lernen“ verdeutlichen. Gekennzeichnet sind diese aber vor allem durch persönliches Engagement und nicht durch einen geplanten, systematisch betriebenen Barriereabbau. Vielmehr müssen stetig neue individuelle Lösungen gegen die Widerstände des Feldkontextes des Bildungssystems gefunden werden, um den entstehenden Handlungsproblemen zu begegnen. Dies zeigt sich auch daran, dass die im Beispiel 5.2 „Heterogenität als Alltagsphänomen“ beschriebene vorherrschende und weiter zunehmende Heterogenität in den Kursen des Zweiten Bildungswegs zwar wahrgenommen wird, aber hier trotzdem an einem Idealtyp des vermeintlich normalen Kursteilnehmenden festgehalten wird, der tatsächlich in dieser Form nicht mehr zu existieren scheint. Auf diese Weise entstehen immer wieder neue Handlungsprobleme, deren Lösung gegen die formellen Vorgaben durchgesetzt und letztendlich auch mit dem eigenen professionellen Habitus in Einklang gebracht werden müssen. [42]

Dieses Arbeiten gegen Widerstände wird dabei von der Leitungskraft im Beispiel 5.1 „Berücksichtigung der alltäglichen Lebensführung“ als kräftezehrend wahrgenommen. Hierzu kann festgestellt werden, dass zwar die Bereitschaft für inklusives Handeln seitens der Leitungskraft besteht, diese jedoch durch formelle Vorgaben ausgebremst wird, die außerhalb der eigenen Möglichkeiten der Veränderbarkeit liegen. Auch wenn hier trotzdem der gemeinsame Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kursteilnehmenden ermöglicht wird, ist es nicht im Sinne der BRK, wenn die behinderten Kursteilnehmenden von dem Wohlwollen der Leitungskräfte in dieser Frage abhängig sind. Vielmehr kann man dies eher als einen Appell an die Entscheidungsträger steuerungspolitischer Maßnahmen im Bildungssystem ansehen, Inklusion über formelle Vorgaben und rechtliche Regelungen auch im Bereich des Zweiten Bildungswegs voranzutreiben und die alltägliche Lebensführung im Sinne Holzkamps (1995a) zu berücksichtigen. [43]

Etwas anders stellt sich die Situation im Unterricht dar. Hier haben es vielmehr die Lehrkräfte in der Hand, inklusive Bildungsangebote selbst zu gestalten. Ein besonderes Potenzial ergibt sich hierbei aus der Tatsache, dass es sich bei den Kursteilnehmenden um Erwachsene handelt. Es eröffnet sich hieraus die Möglichkeit, neue barrierefreie Konzepte der Binnendifferenzierung zu entwickeln, die zwar allgemeinen Charakter besitzen, jedoch gemeinsam mit den Kursteilnehmenden auf individuelle Lernbedürfnisse angepasst verwendet werden können. Dies konnte in Beispiel 5.3 „Individualisiertes Lernen“ dargelegt werden, in dem technische Hilfsmittel als Mittel einer barrierefreien Binnendifferenzierung eingesetzt wurden. Entscheidend hierfür ist die Beteiligung der erwachsenen Kursteilnehmenden als Expert*innen ihrer eigenen Lernbedürfnisse. [44]

Nicht aufgelöst wird damit allerdings das Problem der Abhängigkeit der behinderten Kursteilnehmenden von der wohlwollenden Auslegung der formellen Vorgaben durch die Leitung und dem Gestaltungswillen der Lehrkräfte in Bezug auf inklusive Bildungsangebote. Wobei der Gestaltungswille der zumeist prekär beschäftigten Lehrkräfte nicht nur vom eigenen Können und Willen abhängt, sondern auch vom Feldkontext, der in der jeweiligen Einrichtung vorherrscht, den die Leitung oder gegebenenfalls die Leitungen einzelner Fachbereiche maßgeblich als statushöhere Person oder Personen vorgeben. [45]

Abschließend bleibt festzuhalten, dass einige Leitungs- und Lehrkräfte bereits über erfolgreiche inklusive Handlungspraktiken verfügen, diese jedoch oftmals auf der Ebene der individuellen Umsetzung durch die betreffenden Personen verbleiben. Für ein inklusives Bildungsangebot im Sinne der BRK wäre jedoch eine Systematisierung des Barriereabbaus notwendig. Hierfür müssten zum einen die formellen Vorgaben angepasst, zum anderen aber auch die Leitungs- und Lehrkräfte für die Gestaltung inklusiver Bildungsangebote sensibilisiert und qualifiziert werden. Durchaus besteht im Zweiten Bildungsweg aber ein großes Potenzial für eine Inklusive Erwachsenenbildung, wie die beiden Beispiele 5.1 „Berücksichtigung der alltäglichen Lebensführung“ und 5.3 „Individualisiertes Lernen“ zeigen konnten. Auch lässt sich aufgrund der hier dargelegten Befunde vermuten, dass die Leitungs- und Lehrkräfte im Zweiten Bildungsweg wahrscheinlich noch über eine Vielzahl von gelingenden inklusiven Handlungspraktiken verfügen, die der Forschung bisher unbekannt sind und diese durchaus auch das Potenzial besitzen könnten, in anderen Teilen des Bildungssystems Anwendung zu finden, insbesondere dann, wenn diese in der Praxis als eine nachhaltig funktionierende Lösung eines Handlungsproblems gemeinsam mit den Kursteilnehmenden entstanden ist. [46]

Literatur

- Ackermann, K.-E. (2017). »Pädagogische Professionalität« im Handlungsfeld inklusiver Erwachsenenbildung: Eine Problemskizze in vier Thesen. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderung heute: Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung* (S. 134–152). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ambos, I., Koschek, S. & Martin, A. (2015). *Personalgewinnung von Weiterbildungsanbietern. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2014*. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a22_wbmonitor_ergebnisbericht_umfrage_2014.pdf
- Babilon, R. (2018). *Inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten - eine qualitative Studie in England*. Verfügbar unter https://kola.opus.hbz-nrw.de/files/1682/Babilon_Inklusive+Erwachsenenbildung_Dissertation.pdf
- Bellenberg, G., im Brahm, G., Demski, D., Koch, S. & Weegen, M. (2019). *Bildungsverläufe an Abendgymnasien und Kollegs (Zweiter Bildungsweg)*. Verfügbar unter https://www.boeckler.de/pdf/p_fofoe_WP_115_2019.pdf
- Bourdieu, P. (2004). *Meditationen: Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (16. Aufl.). Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2006). *Wie die Kultur zum Bauern kommt: Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik & Kultur*. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2007). *Die Erben: Studenten, Bildung und Kultur*. Konstanz: UVK.
- Bremer, H. & Trumann, J. (2013). Politisches Lernen zwischen Holzkamp und Bourdieu. In H. Bremer, M. Kleemann-Göhring, C. Teiwes-Kügler & J. Trumann (Hrsg.), *Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen: Beiträge für eine soziologische Perspektive* (S. 315–338). Weinheim: Beltz Juventa.
- 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. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008*. Verfügbar unter <https://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2016). *Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen: Teilhabe - Beeinträchtigung - Behinderung*. Verfügbar unter http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a125-16-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=7
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory. Introducing Qualitative Methods* (2. Aufl.). London: SAGE.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4. Aufl.). London: SAGE.
- Geißler, R. (2014). *Die Sozialstruktur Deutschlands* (7. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19151-5>
- Harney, K. (2018). Zweiter Bildungsweg als Teil der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 837–856). Wiesbaden: Springer VS.
- Harney, K., Koch, S. & Hochstätter, H.-P. (2007). Bildungssystem und Zweiter Bildungsweg. Formen und Motive reversibler Bildungsbeteiligung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(1), 34–57. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4386/pdf/ZfPaed_2007_1_Harney_Koch_Hochstaetter_Bildungssystem_Zweiter_Bildungsweg_D_A.pdf
- Hirschberg, M. (2010). Die gesetzlichen Grundlagen inklusiver Bildung. In R. Wernstedt (Hrsg.), *Schriftenreihe des Netzwerk Bildung. Inklusive Bildung: Die UN-Konvention und ihre Folgen* (S. 21–26). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/07621.pdf>
- 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 (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (Bertelsmann, S. 39–52). Bielefeld.
- Holzkamp, K. (1995a). Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. *Das Argument*, 212, 817–884.
- Holzkamp, K. (1995b). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/M: Campus.
- Holzkamp, K. (2004). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema ‚Lernen‘. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (S. 29–38). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Huinink, J. & Schröder, T. (2014). *Sozialstruktur Deutschlands* (2. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Koschek, S., Weiland, M. & Ditschek, E. J. (2013). *wbmonitor Umfrage 2012: Klima und Strukturen der Weiterbildungslandschaft: Zentrale Ergebnisse im Überblick*. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_Ergebnisbericht_Umfrage_2012.pdf
- Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2018). *Gruppendiskussionen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18937-2>
- Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Koschek, S., Ohly, H., Dobischat, R. et al. (2016). *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: wbv. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/2017-weiterbildner-01.pdf>
- Meisel, K. (2012). Bürde oder Paradigma? Inklusion in der Weiterbildung. In K.-E. Ackermann, R. Burtscher, E. J. Ditschek & W. Schlummer (Hrsg.), *Inklusive Erwachsenenbildung: Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe* (Die Schräge Reihe der GEB, Bd. 10, S. 17–26). Berlin: Ges. Erwachsenenbildung und Behinderung.
- Reichart, E., Huntemann, H. & Lux, L. (2020). *Volkshochschul-Statistik: 57. Folge, Berichtsjahr 2018* (2., überarbeitete Auflage). Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/2019-volkshochschule-02.pdf>

Seitter, W. (2011). Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, S. 122–137). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7090/pdf/Seitter_Wandel_des_Professionellen.pdf

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1). Verfügbar unter <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>

Kontakt

Helge Stobrawe, Hochschule Bremen, Fakultät Gesellschaftswissenschaften, Neustadtswall 30, 28199 Bremen

E-Mail: helge.stobrawe@hs-bremen.de

Zitation

Stobrawe, H. (2020). Inklusive Bildung für Erwachsene?! Eine Betrachtung der Handlungspraxis von Leitungs- und Lehrkräften im Zweiten Bildungsweg. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 2(4), doi: 10.21248/Qfl.48

Eingereicht: 15. Mai 2020

Veröffentlicht: 17. Dezember 2020



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) Lizenz.