

# Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

Qualifizierungsbedarfe für inklusive Bildung werden häufig aus einer schulischen, weniger einer Erwachsenenbildungs-Perspektive thematisiert. Jedoch benennt die UN-Behindertenrechtskonvention auch explizit die Erwachsenenbildung und das lebenslange Lernen, wenn es darum geht, einen diskriminierungsfreien und gleichberechtigten Zugang zu Bildung zu ermöglichen (Art. 24 Abs. 5 BRK; Hirschberg & Lindmeier, 2013). Besonders allgemeine Erwachsenenbildungseinrichtungen haben die Aufgabe einer inklusiven und damit barrierefreien Gestaltung auf organisationaler, professioneller und mikrodidaktischer Ebene (Burtscher, Ditschek, Ackermann, Kil & Kronauer, 2013).

Bereits seit Anfang der 1970er-Jahre wurden an Volkshochschulen Kurse für behinderte und nichtbehinderte Teilnehmende durchgeführt. Der Behindertenaktivist Gusti Steiner und der Journalist Ernst Klee haben an der Frankfurter VHS den Kurs „Bewältigung der Umwelt – Herausbildung einer behinderten Identität“ angeboten, mit dem eine veränderte gesellschaftliche Stellung behinderter Menschen eingeübt und etabliert werden sollte (Fischer, 2019). Ausgangspunkt des Kurses war ein interner Arbeitskreis der Volkshochschule Frankfurt am Main, der eingerichtet wurde, um Kursleitende im Umgang mit behinderten Menschen systematisch zu schulen. Auch wenn das Konzept von Volkshochschulen anderer Städte übernommen wurde, haben sich diese integrativen Kurse trotz ihrer sinnvollen und frühen Konzeption nicht flächendeckend durchsetzen können.

Seit den 1990er-Jahren entwickelten sich im deutschsprachigen Raum zunehmend integrative Erwachsenenbildungsangebote im Interesse von Menschen mit Lernschwierigkeiten, die allerdings weniger identitätspolitisch motiviert waren als die frühen Ansätze der Behindertenaktivisten. Ansätze einer inklusiven Erwachsenenbildung wurden am Beispiel Englands in einer international-vergleichenden, praxisorientierten Publikation erstmals von Lindmeier, Lindmeier, Ryffel und Skelton (2000) im deutschsprachigen Raum vorgestellt. Diese Ansätze wurden ebenso wie die inklusive Schulentwicklung durch die „globale Agenda“ (Mittler, 2005) einer inklusiven Pädagogik (inclusive education) ausgelöst und setzten in Großbritannien bereits vor der schulischen Inklusion ein.

*Christian Lindmeier* rekapituliert diese Entwicklungen in seinem historisch und international vergleichenden Beitrag, der außerdem auf eine aktuelle international-vergleichende empirische Studie (England – Deutschland) und den aktuellen nationalen Diskurs über die Implementierung inklusive Erwachsenenbildung näher eingeht.

Die übrigen Beiträge dieses Heftes diskutieren eigene praxisorientierte Forschungsergebnisse, die zum Großteil durch die BMBF-Förderlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ (QinkB) ermöglicht wurden. *Helge Stobrawe*

und Marianne Hirschberg erörtern die Ergebnisse ihres Forschungsprojekts „Inklusive Bildung in der Alphabetisierungspraxis und im System des Zweiten Bildungswegs – Qualifikationen, Kompetenzen und Bedarfe des pädagogischen Personals“ (INAZ). Hierbei fokussieren sie das in einem Mixed-Methods-Approach entwickelte Fortbildungsmodul für Erwachsenenbildungs-Lehrkräfte, die inklusive Kurse z. B. an Volkshochschulen anbieten. Ramin Siegmund zeigt aus der Perspektive des Forschungsprojekts „Qualifizierung für eine inklusive, allgemeine Erwachsenenbildung am Beispiel von Blindheit und Sehbeeinträchtigung – iQ\_EB“, welche mikrodidaktischen Qualifikationsbedarfe Kursleitungen haben, um inklusive Erwachsenenbildungsangebote mit dem Fokus auf Blindheit und Sehbeeinträchtigung durchführen zu können. Sabine Lauber-Pohle und Simone Postigo Perez diskutieren – ebenfalls aus dem Blickwinkel dieses Projekts – Qualifikationsvarianten an Volkshochschulen und legen den Schwerpunkt darauf, Inklusion in der allgemeinen Erwachsenenbildung als Aufgabe von Organisations- und Professionalitätsentwicklung zu erläutern. Dorothee Meyer führt aus, welche digitalen Lernerfahrungen in einem universitären Lehrprojekt von Studierenden und Menschen mit Lernschwierigkeiten gemacht wurden: Entscheidend für das Erlernen digitaler Techniken sei es, diese zu praktizieren.

Es lässt sich resümieren, dass sich seit der Ratifizierung der UN-BRK zunehmend auch die allgemeine Erwachsenenbildung am nationalen Inklusionsdiskurs beteiligt.

Marianne Hirschberg und Christian Lindmeier

## Literatur

- Burtscher, R., Ditschek, E. J., Ackermann, K.-E., Kil, M. & Kronauer, M. (Hrsg.) (2013). *Zugänge zu Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Fischer, J. (2019). Umstrittene Interessenvertretung von Menschen mit Behinderungen. Zur Geschichte von Kriegsoffizerverbänden, Elterninitiativen, Clubs, VHS-Kursen und Krüppelgruppen. In T. DeGENER & M. von Miquel (Hrsg.), *Aufbrüche und Barrieren* (S. 213–242). Disability Studies. Körper – Macht – Differenz, Band 13. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Hirschberg, M. & Lindmeier, C. (2013). Der Begriff „Inklusion“ – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 39–52). Bielefeld: Bertelsmann.
- Lindmeier, B., Lindmeier, C., Ryffel, G. & Skelton, R. (2000). *Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung. Perspektiven und Praxis im internationalen Vergleich*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Beltz.
- Mittler, P. (2005). The global context of inclusive education – the role of the United Nations. In D. Mitchell (Hrsg.), *Contextualizing inclusive education. Evaluation old and new international perspectives* (S. 22–36). London: Routledge.

*Anschrift der Verfasserin und des Verfassers:*

*Prof. Dr. Marianne Hirschberg siehe S. 254.*

*Prof. Dr. Christian Lindmeier siehe S. 243.*