

Inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten – eine qualitative Studie in England

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades einer
Doktorin der Philosophie
am Fachbereich 5: Erziehungswissenschaft
der Universität Koblenz-Landau

vorgelegt am 09.09.2017

von Rebecca Babilon

mündliche Prüfung am 09.04.2018

Erstgutachter: Herr Prof. Dr. Christian Lindmeier
Universität Koblenz-Landau

Zweitgutachter: Herr Prof. i.R. Dr. Karl-Ernst Ackermann
ehemals Humboldt-Universität zu Berlin

Inhaltsverzeichnis

Danksagung

Abstract

1 Einleitung	1
1.1 Einführung in das Thema	1
1.1.1 Teilhabe an allgemeiner Erwachsenenbildung	1
1.1.2 Barrieren der Teilhabe	3
1.1.3 Der Begriff der Lernschwierigkeiten	3
1.1.4 Inklusive Erwachsenenbildung	6
1.1.5 Stand der Forschung	7
1.2 Zielsetzung und Vorgehensweise der Arbeit	9
1.3 Aufbau der Arbeit	11

I INKLUSIVE ERWACHSENENBILDUNG MIT MENSCHEN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN	13
--	-----------

2 Erwachsenenbildung in Deutschland	14
2.1 Das allgemeine Erwachsenenbildungssystem	14
2.1.1 Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung	14
2.1.2 Begriff der Erwachsenenbildung	15
2.1.3 Historische Entwicklungen in der Erwachsenenbildung in Deutschland	16
2.1.4 Funktionen, Ziele und Prinzipien von Erwachsenenbildung	17
2.1.5 Themen und Inhalte von Erwachsenenbildungsangeboten	18
2.1.6 Kursformen, Institutionen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung	18
2.1.7 Rechtliche Grundlagen, Gesetze und Finanzierung	19
2.1.8 Das Konzept ‚Lebenslanges Lernen‘	21
2.1.8.1 Wichtige Entwicklungslinien des Konzepts des Lebenslangen Lernens	21
2.1.8.2 Lebenslanges Lernen über die gesamte Lebensspanne	22
2.1.8.3 Ziele des Lebenslangen Lernens	23
2.1.8.4 Lebenslanges Lernen zur Unterstützung von Teilhabe und Inklusion	24
2.1.9 Prinzipielle Offenheit der allgemeinen Erwachsenenbildung für alle Menschen	25
2.2 Entwicklungslinien der Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten an Erwachsenenbildung	27
2.2.1 Menschen mit Lernschwierigkeiten in der allgemeinen Erwachsenenbildung	27
2.2.2 Entwicklungslinien der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten	28

3	Diskursstränge in der inklusiven Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten	32
3.1	Der Inklusionsdiskurs als Grundlage einer inklusiven Erwachsenenbildung	32
3.2	Diskursstränge in der inklusiven Erwachsenenbildung	34
3.2.1	Pädagogisch-bildungspolitische Zugänge	34
3.2.1.1	Dokumente der UNESCO	34
3.2.1.2	Pädagogik der Vielfalt	35
3.2.1.3	Der pädagogisch-bildungspolitische Zugang und inklusive Erwachsenenbildung	36
3.2.2	(Menschen-)rechtliche Zugänge	37
3.2.2.1	Das ‚Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen‘ der Vereinten Nationen	38
3.2.2.2	Der menschenrechtliche Zugang und inklusive Erwachsenenbildung	40
3.2.3	Soziologische Zugänge	41
3.2.3.1	Inklusion und Exklusion in der Systemtheorie	42
3.2.3.2	Diskurs zur sozialen Ungleichheit	43
3.2.3.3	Der soziologische Zugang und inklusive Erwachsenenbildung	44
3.2.4	Der Diskurs um ethische Fragen, Leitprinzipien und Zielperspektiven in der Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten	45
3.2.4.1	Anthropologische und ethische Grundannahmen	46
3.2.4.2	Leitprinzipien und Zielperspektiven	46
3.2.5	Wünsche, Bedürfnisse und Bedarfe von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Bezug auf Erwachsenenbildung	50
3.2.6	Zusammenführung der verschiedenen Elemente einer inklusiven Erwachsenenbildung	55
4	Die Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten	58
4.1	Angebotsstrukturen und Organisationsformen in der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten	58
4.1.1	Separate Erwachsenenbildungsangebote im Rahmen der Behindertenhilfe	59
4.1.2	Kooperationsmodelle zwischen der Behindertenhilfe und Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung	63
4.1.3	Menschen mit Lernschwierigkeiten in der allgemeinen Erwachsenenbildung	64
4.1.3.1	Zielgruppenorientierte Erwachsenenbildungsangebote	64
4.1.3.2	Integrative Erwachsenenbildung	68
4.1.4	Zusammenfassung der Angebotslage	71
4.2	Stand der Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung	72
4.2.1	Zur Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung in Deutschland	72
4.2.2	Zur internationalen Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung	73
4.2.2.1	Inklusive Erwachsenenbildung in Europa	74
4.2.2.2	Inklusive Erwachsenenbildung in Übersee	77
4.3	Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten	79
5	Realisierungsbedingungen einer inklusiven Erwachsenenbildung	83
5.1	Die Diskussion um Qualität in der inklusiven Erwachsenenbildung	83
5.1.1	Der Qualitätsdiskurs in der Erwachsenenbildung	83
5.1.2	Verschiedene Ebenen und Bereiche von Qualität	84
5.1.3	Akteursperspektiven	85
5.1.4	Implementierung von Inklusion durch Organisationsentwicklung	86
5.1.5	Inklusion in der Qualitätsdebatte	87

5.2	Wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen einer inklusiven Erwachsenenbildung	88
	– Stand der Forschung	88
5.2.1	Qualitätsmaterialien zu wesentlichen Elementen einer inklusiven Erwachsenenbildung.....	88
5.2.1.1	Materialien aus Deutschland.....	89
5.2.1.2	Materialien aus dem Ausland.....	89
5.2.2	Analyse der vorliegenden Materialien.....	90
 II ERHEBUNG UND AUSWERTUNG DER QUALITATIVEN STUDIE		94
 6 Zielsetzung und Fragestellung der Studie		95
 7 Forschungsmethodischer Rahmen und Design der qualitativen Studie in England		97
7.1	Forschungsansatz der Studie	97
7.1.1	Qualitativ-explorativer Forschungsansatz.....	97
7.1.2	International vergleichende Forschung.....	100
7.2	Forschungsmethoden, Untersuchungsdesign und Erhebungsverfahren der Studie	102
7.2.1	Qualitative Befragung mittels leitfadengestützter Experteninterviews.....	102
7.2.1.1	Qualitative Befragung.....	102
7.2.1.2	Qualitative Experteninterviews.....	103
7.2.1.3	Befragung von Menschen mit Lernschwierigkeiten.....	106
7.2.2	Kontextualisierung der Experteninterviews durch weitere Erhebungsmethoden.....	108
7.2.2.1	Hospitationen in Erwachsenenbildungseinrichtungen.....	109
7.2.2.2	Beobachtungen in den Erwachsenenbildungseinrichtungen und -kursen.....	109
7.2.2.3	Dokumentenanalysen.....	109
7.2.2.4	Memos, Feldnotizen und Forschungstagebuch.....	110
7.2.3	Konstruktion der Erhebungs- und Dokumentationsinstrumente.....	110
7.2.3.1	Entwicklung der Interview-Leitfäden.....	110
7.2.3.2	Entwicklung der weiteren Erhebungsinstrumente.....	112
7.2.3.3	Validierung der Erhebungsinstrumente.....	113
7.3	Durchführung der Studie in England	113
7.3.1	Auswahl der Untersuchungsgruppe und Feldzugang.....	113
7.3.2	Ablauf und Durchführung der Datenerhebung.....	114
7.4	Aufbereitung und Auswertung der Daten	116
7.4.1	Aufbereitung der Daten.....	116
7.4.2	Auswertungsverfahren.....	117
7.5	Reflexion der forschungsmethodischen Herangehensweise der Studie	121
7.5.1	Diskussion der Forschungsmethodik anhand der Gütekriterien qualitativer Forschung.....	121
7.5.2	Reflexion der Durchführung der Studie.....	124
 8 Inklusive Erwachsenenbildung in England		127
8.1	Menschen mit Lernschwierigkeiten in England	127
8.1.1	Definitionen von Behinderung und Lernschwierigkeiten.....	127
8.1.2	Kernelemente englischer Behindertenpolitik.....	129
8.2	Das Bildungswesen Englands	130
8.2.1	„Inclusion“ im englischen Bildungsdiskurs.....	132
8.2.2	Erwachsenenbildung.....	133
8.2.2.1	Anbieter und Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung.....	134

8.2.2.2	Historische Entwicklungen der Erwachsenenbildung.....	134
8.3	Menschen mit Lernschwierigkeiten und ihre Teilhabe an Erwachsenenbildung.....	135
8.3.1	Erwachsenenbildungsangebote.....	136
8.3.2	Erwachsenenbildungsorganisationen.....	136
8.3.3	Wichtige Gesetze, Regierungsinitiativen und (Forschungs-)Berichte in Bezug auf inklusive Erwachsenenbildung.....	138
8.3.4	Strukturelle Gegebenheiten in der inklusiven Erwachsenenbildung.....	142
8.3.4.1	Die Kursleitenden.....	142
8.3.4.2	Curricula.....	143
8.3.4.3	Qualitätssicherung.....	143
8.3.4.4	Unterstützungsangebote.....	144
8.3.4.5	Finanzierungsmodalitäten.....	145
8.4	Fazit zur Situation der inklusiven Erwachsenenbildung in England.....	146
9	Wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten in England – Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Studie.....	148
9.1	Inklusive Erwachsenenbildung in England.....	149
9.1.1	Die Erwachsenenbildungseinrichtungen der Studie.....	149
9.1.2	Grundzüge der inklusiven Erwachsenenbildung in England.....	159
9.1.2.1	Menschenbild.....	161
9.1.2.2	Recht aller Menschen auf Bildung.....	162
9.1.2.3	Inklusive Strukturen.....	162
9.1.2.4	Diversität der Teilnehmenden.....	164
9.1.2.5	Inklusiv gestaltete Kurse.....	166
9.1.2.6	„Inclusive Learning“.....	167
9.1.2.7	Lernerfolge und soziale Inklusion.....	168
9.1.2.8	Erfolgskriterien und positive Effekte inklusiver Erwachsenenbildung.....	169
9.1.3	Organisationsformen der inklusiven Erwachsenenbildung.....	170
9.1.3.1	Erwachsenenbildung für alle ‚unter einem Dach‘.....	170
9.1.3.2	Teilnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten an Mainstream-Kursen.....	171
9.1.3.3	Separate Kurse als Teil der inklusiven Erwachsenenbildung.....	181
9.1.3.4	Separate Kurse und Mainstream-Kurse im Vergleich.....	188
9.1.3.5	Übergänge aus separaten Kursen in den Mainstream.....	190
9.1.4	Einschätzungen zur Situation der inklusiven Erwachsenenbildung in England.....	194
9.1.5	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	197
9.2	Gesetze und Dokumente sowie Finanzierungsmodalitäten.....	200
9.2.1	Gesetze, staatliche Berichte und Dokumente.....	200
9.2.1.1	Die Anfänge: Der ‚Tomlinson-Report‘ als Motor für Inklusion.....	201
9.2.1.2	Die neuere Gesetzgebung: Gesetzliche Verankerung von Teilhabe und Inklusion durch den ‚Disability Discrimination Act‘ und die ‚Disability Equality Duty‘.....	202
9.2.1.3	Überwachung der Umsetzung der inklusiven Gesetzgebung durch die ‚Disability Rights Commission‘.....	205
9.2.1.4	Kritik der Interviewpartner an der Gesetzgebung.....	206
9.2.1.5	Auswirkungen politischer Bestrebungen und Strategien.....	207
9.2.2	Hilfestellungen durch Forschungsberichte und Materialien.....	211
9.2.3	Finanzierungsmodalitäten inklusiver Erwachsenenbildung.....	213
9.2.3.1	Finanzierung der Unterstützungsmaßnahmen.....	214
9.2.3.2	Finanzielle Belastung der Einrichtungen durch inklusive Erwachsenenbildung.....	216
9.2.3.3	Auswirkungen der Finanzierungsprioritäten und Budgetkürzungen.....	217

9.2.3.4	Zukunftsfrage Finanzierung.....	222
9.2.4	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	224
9.3	Bewusstseinsbildung auf allen Ebenen einer Einrichtung.....	226
9.3.1	Der ‚Whole Organization Approach‘.....	226
9.3.2	Zentrale Rolle der leitenden Mitarbeitenden.....	226
9.3.2.1	Unterstützung und Qualitätssicherung durch das Management.....	227
9.3.2.2	Die Rolle der koordinierenden Verantwortlichen.....	228
9.3.3	Bewusstseinsbildung bei den Mitarbeitenden.....	229
9.3.3.1	Allgemeine Bewusstseinsbildungsprozesse bei allen Mitarbeitenden.....	230
9.3.3.2	Veränderungen von Haltungen durch die Arbeit am Menschenbild und an ethischen Fragestellungen.....	233
9.3.3.3	Die Kursleitenden im Zentrum der Maßnahmen zur Bewusstseinsbildung.....	235
9.3.3.4	Bewusstseinsbildung durch regelmäßige und gezielte Fortbildungen.....	236
9.3.3.5	Schwierigkeiten bei der Bewusstseinsbildung der Mitarbeitenden.....	238
9.3.4	Bewusstseinsbildung bei den Teilnehmenden mit und ohne Behinderung.....	240
9.3.4.1	Bewusstseinsbildung bei den Teilnehmenden ohne Behinderung.....	240
9.3.4.2	Bewusstseinsbildung bei den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten.....	241
9.3.5	Positive Auswirkungen von Bewusstseinsbildungsprozessen.....	242
9.3.5.1	Beitrag der Bewusstseinsbildung zu einer inklusiven Atmosphäre.....	242
9.3.5.2	Essentielle Bedeutung von Bewusstseinsbildungsprozessen und dem ‚Whole Organization Approach‘ bei der Implementierung von Inklusion.....	244
9.3.6	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	245
9.4	Barrierefreiheit und Zugänglichkeit.....	247
9.4.1	Barrierefreie Gestaltung und Ausstattung der Gebäude.....	247
9.4.2	Unterstützung bei der Anreise.....	252
9.4.3	Inklusive Werbung, Programminformation und Öffentlichkeitsarbeit.....	255
9.4.4	Barrierefreie Anmeldeverfahren.....	258
9.4.5	Erweiterung von Teilhabe und Ausbau von Zugänglichkeit.....	262
9.4.6	Exkurs: Teilnehmende mit schwerer Behinderung.....	263
9.4.6.1	Menschen mit schwerer Behinderung in Mainstream-Kursen.....	263
9.4.6.2	Separate Kursangebote für Teilnehmende mit schwerer Behinderung.....	265
9.4.6.3	Eingeschränktes Kursangebot für Menschen mit schwerer Behinderung.....	266
9.4.6.4	Notwendige Rahmenbedingungen für die Teilhabe von Menschen mit schwerer Behinderung.....	267
9.4.7	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	268
9.5	Beratungs- und Unterstützungsstrukturen.....	270
9.5.1	Zusätzliche Beratung und Unterstützung.....	270
9.5.2	Unterstützungsbedarfe sowie Unterstützungsmaßnahmen für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten.....	271
9.5.3	‚Additional Learning Support‘: Beratung, Begleitung und Unterstützung der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten.....	278
9.5.3.1	Spezifische Elemente und Organisationsstrukturen im Bereich ‚Additional Learning Support‘.....	279
9.5.3.2	Zentrale Rolle der Verantwortlichen für ‚Additional Learning Support‘.....	280
9.5.3.3	Abläufe und Verfahren in der Koordinierung von ‚Additional Learning Support‘.....	286
9.5.3.4	Evaluation des ‚Additional Learning Support‘.....	301
9.5.4	Unterstützungsangebote für Mitarbeitende.....	305
9.5.4.1	Unterstützung der Mitarbeitenden durch Fachleute der Erwachsenenbildungsorganisationen.....	305
9.5.4.2	Unterstützung und Fortbildung der Verantwortlichen.....	306
9.5.4.3	Unterstützung der Kursleitenden.....	308

9.5.4.4	Unterstützung durch Kooperation und Kontakte.....	321
9.5.5	Assistenz für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten.....	327
9.5.5.1	Die Bedeutung von Assistenten für die inklusive Erwachsenenbildung.....	327
9.5.5.2	Ziele von Assistenz und Aufgaben von Assistenten.....	328
9.5.5.3	Art, Organisation und Umfang der Assistenz.....	333
9.5.5.4	Unterschiedliche Anstellungs- und Arbeitsverhältnisse von Assistenten.....	336
9.5.5.5	Berufliche Hintergründe und Kompetenzen der Assistenten.....	344
9.5.5.6	Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Unterstützung der Assistenten.....	347
9.5.5.7	Zusammenarbeit von Assistenten mit Kursleitenden und Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten.....	353
9.5.5.8	Schwierigkeiten mit Assistenz.....	355
9.5.5.9	Zurücknahme von Assistenz.....	357
9.5.6	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	359
9.6	Inklusive Kursgestaltung und gemeinsames Lernen.....	363
9.6.1	Planung des inklusiven Kursangebots.....	363
9.6.1.1	Curriculare Inklusion.....	363
9.6.1.2	Planung des Kursprogramms.....	371
9.6.2	Bedeutung der Kursleitenden für eine inklusive Kursgestaltung.....	375
9.6.2.1	Einfluss der Haltungen und Kompetenzen von Kursleitenden.....	376
9.6.2.2	Unterstützung aller Teilnehmenden durch die Kursleitenden direkt im Kurs.....	379
9.6.2.3	Inklusive Kursgestaltung als Herausforderung und Belastung für Kursleitende.....	381
9.6.2.4	Kursleitende erhalten Unterstützung und arbeiten im Team.....	384
9.6.3	Inklusive Kursgestaltung.....	385
9.6.3.1	Inklusive Didaktik und Methodik.....	386
9.6.3.2	Materialien, Medien und Hilfsmittel zur inklusiven Kursgestaltung.....	393
9.6.4	Gemeinsames Lernen und soziale Inklusion.....	394
9.6.4.1	Erwachsenenbildung bietet Lernerfahrungen jenseits der Fachkenntnis.....	395
9.6.4.2	Herausforderungen für gemeinsames Lernen und soziale Inklusion durch Vorbehalte und Vorurteile.....	396
9.6.4.3	Unterstützung im sozialen Miteinander für Teilnehmende mit und ohne Lernschwierigkeiten.....	397
9.6.4.4	Verantwortung der Kursleitenden für soziale Inklusion und gemeinsames Lernen.....	402
9.6.4.5	Erfahrungen der Teilnehmenden in Bezug auf soziale Inklusion.....	406
9.6.5	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	411
9.7	Qualitätsentwicklung, Erfolge und Weiterentwicklungen.....	414
9.7.1	Qualitätsentwicklung und -sicherung.....	414
9.7.1.1	Qualitätskriterien inklusiver Erwachsenenbildung.....	415
9.7.1.2	Einrichtungsinterne Mechanismen und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung.....	416
9.7.1.3	Externe Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -kontrolle.....	421
9.7.1.4	Qualitätsentwicklung als stetiger Prozess.....	423
9.7.2	Zufriedenheit und Lernerfolge der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten.....	423
9.7.2.1	Allgemeine Zufriedenheit der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten.....	424
9.7.2.2	Lernerfolge der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten.....	427
9.7.2.3	Sicherung von Lernfortschritten und Lernerfolgen.....	435
9.7.3	Vorstellungen von Beteiligten zur Weiterentwicklung der inklusiven Erwachsenenbildung in England.....	438
9.7.4	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	440

III	DISKUSSION DER ERGEBNISSE	442
10	Entwicklungen in der inklusiven Erwachsenenbildung	443
10.1	Entwicklungen in England	443
10.2	Entwicklungen in Deutschland	446
10.2.1	Bildungspolitische Aktionen zur UN-BRK	446
10.2.2	Impulse aus der Sonderpädagogik	448
10.2.3	Impulse aus der allgemeinen Erwachsenenbildung	449
10.2.4	Zur Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung	450
10.2.4.1	Inklusionsnetzwerke	450
10.2.4.2	Erwachsenenbildungseinrichtungen	451
10.3	Forschungsarbeiten und Qualitätsmaterialien	454
10.4	Fazit zur aktuellen Situation der inklusiven Erwachsenenbildung in Deutschland	456
11	Diskussion der Ergebnisse und Perspektivkonzept einer inklusiven Erwachsenenbildung	461
11.1	Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Impulse	461
11.1.1	Gesetzgebung und Finanzierung	462
11.1.2	„Whole Organization Approach“	463
11.1.3	Bewusstseinsbildung	466
11.1.4	Barrierefreiheit und Zugänglichkeit	467
11.1.5	Erwachsenenbildungsangebote „unter einem Dach“	468
11.1.6	Beratungs- und Unterstützungsstrukturen	473
11.1.7	Assistenz	476
11.2	Perspektivkonzept einer inklusiven Erwachsenenbildung	477
11.2.1	Anerkennung der menschlichen Vielfalt	478
11.2.2	Inklusives Erwachsenenbildungssystem	478
11.2.3	Inklusive Erwachsenenbildungseinrichtungen	479
11.2.3.1	Inklusive Strukturen	479
11.2.3.2	Beseitigung von Barrieren	479
11.2.3.3	Angemessene Vorkehrungen	480
11.2.3.4	Umfassende Unterstützungssysteme	480
11.2.3.5	Umfängliches Kursangebot	480
11.2.3.6	Qualitativ hochwertige Bildung	481
11.2.3.7	Inklusive Didaktik und Methodik	481
11.2.3.8	Partizipation und soziale Inklusion	482
11.2.3.9	Inklusive Organisationsentwicklung	482
11.2.4	Von inklusiver Erwachsenenbildung profitieren alle Teilnehmenden	482
11.2.5	Inklusive Erwachsenenbildung in einer inklusiven Gesellschaft	483
11.2.6	Inklusion als Prozess und Ziel	483
12	Fazit und Ausblick	484

IV VERZEICHNISSE UND ANHANG	488
Verzeichnisse	488
Literaturverzeichnis	488
Abbildungsverzeichnis	518
Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen und Akronyme	519
Anhang	521
Anhang A: Leitfaden zur Analyse von Qualitätsmaterialien inklusiver Erwachsenenbildung	521
Anhang B: Theoretisch-deduktiv ermittelte Oberkategorien wesentlicher Elemente und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung	522
Anhang C: Anschreiben an die englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen und -organisationen	524
Anhang D: Erhebungs- und Dokumentationsinstrumente der Studie	525
Anhang E: Übersicht über die Erhebungsdaten: Experteninterviews und Kursbeobachtungen	552
Anhang F: Codierschlüssel	556
Anhang G: Transkriptionsregeln	558
Anhang H: Kodierleitfaden	559
Anhang I: Kodesystem	562

Eidesstattliche Versicherung

Danksagung

„Alles wirkliche Leben ist Begegnung“ (Martin Buber)

Mein Dank gilt den vielen Menschen, die mich bei der Erstellung dieser Arbeit auf unterschiedlichste Weise begleitet und unterstützt haben.

Ich danke sehr herzlich meinem Erstgutachter Herrn Prof. Dr. Christian Lindmeier, dessen Forschungen insbesondere im Themenbereich der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten meine Arbeit geprägt haben. Er hat mein Promotionsvorhaben stets offen und interessiert begleitet und mich fortwährend mit Rat und Tat hilfreich unterstützt.

Ebenfalls danke ich dem Zweitgutachter Herrn Prof. i.R. Dr. Karl-Ernst Ackermann für seine Anregungen und Erfahrungen im Bereich der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten und die wohlwollende Aufgeschlossenheit meiner Arbeit gegenüber.

Ohne die Bereitschaft vieler Menschen in englischen inklusiv arbeitenden Erwachsenenbildungseinrichtungen und -organisationen, mich teilhaben zu lassen an ihrem Alltag und ihrem Wissen, wäre die empirische Studie der vorliegenden Arbeit nicht möglich gewesen. Darum gilt ein besonderer Dank all jenen, die meine Hospitationen vor Ort koordiniert und organisiert und mich mit vielen Informationen unterstützt haben. Ein herzliches Dankeschön gilt ebenso allen, die mich in ihre Kurse einluden sowie in besonderem Maße jenen, die mich in Interviews bereitwillig an ihren Erfahrungen zu Gelingensbedingungen in der inklusiven Erwachsenenbildung teilhaben ließen und mir dafür ihre Zeit schenkten.

Ein weiteres Dankeschön geht an alle, die mich mit Informationen zur inklusiven Erwachsenenbildung versorgten und immer wieder mit mir über Teilhabemöglichkeiten in der allgemeinen Erwachsenenbildung diskutierten. Hier gilt mein Dank für kollegiale konstruktive Kritik den Teilnehmenden verschiedener Tagungen und Doktorandenkolloquien, der Osnabrücker Forschungswerkstatt sowie in besonderer Weise all jenen Kollegen und Freunden, die meine Arbeit auf unterschiedlichste Art und Weise durch Austausch, Rat und Tat unterstützt und begleitet haben.

Mein Dank gilt ebenso dem Cusanuswerk, dessen Ansatz der Biographieförderung meinen Lebensweg sehr bereichert hat und ohne dessen finanzielle Unterstützung diese Arbeit nicht hätte entstehen können.

Abschließend danke ich von Herzen den Menschen, die mich – jede und jeder auf ganz eigene Weise – ein Stück oder länger meines bisherigen Weges begleitet und unterstützt haben. Mein besonderer Dank gilt meinem Mann, meiner Familie und meinen Freunden, deren Unterstützung und Rückhalt mich begleiten und stärken.

Sollte die vorliegende Arbeit den Lesern Anregungen zur Weiterentwicklung von Teilhabe und Inklusion für Menschen mit Lernschwierigkeiten im Bereich der Erwachsenenbildung (und darüber hinaus) bieten, so hat das Schreiben dieser Seiten nicht nur meinen eigenen Horizont erweitert, sondern ist auch von Nutzen gewesen. Das wäre mir eine Freude.

Abstract

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, wie sich Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der allgemeinen Erwachsenenbildung realisieren lassen und was wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen einer inklusiven Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten sind.

Menschen mit Lernschwierigkeiten haben ein gesetzlich verankertes Recht auf Teilhabe an inklusiver Erwachsenenbildung. Inklusive Erwachsenenbildung bezeichnet gemäß der UN-BRK die Teilnahme und Partizipation auch von Menschen mit Lernschwierigkeiten an allgemeiner Erwachsenenbildung, im Vordergrund steht das gemeinsame Lernen im regulären Programm allgemeiner Erwachsenenbildungseinrichtungen.

In der Aufarbeitung des theoretischen Diskurses und der praktischen Realisierung inklusiver Erwachsenenbildung zeigt sich allerdings, dass das Erwachsenenbildungsangebot für diese Personengruppe und die Möglichkeiten der Teilhabe am allgemeinen Erwachsenenbildungssystem in Deutschland eingeschränkt sind. Umfassende Praxismodelle inklusiver Erwachsenenbildung sind erst in Ansätzen vorhanden, auch die Rahmenbedingungen gelingender inklusiver Erwachsenenbildung wurden kaum systematisch aufgearbeitet.

Somit gilt es, für den Bereich der Erwachsenenbildung Konzepte zu entwickeln, die den Abbau von Barrieren und die Förderung von gleichberechtigter Teilhabe und Inklusion unterstützen. Es ist davon auszugehen, dass die Kenntnis von wesentlichen Elementen und Rahmenbedingungen allgemeine Erwachsenenbildungseinrichtungen bei der Implementierung und Weiterentwicklung inklusiv gestalteter Erwachsenenbildung unterstützen und somit die Teilhabemöglichkeiten für Menschen mit Lernschwierigkeiten gezielt erweitern kann. Ziel dieser Arbeit ist deshalb die Erhebung und Beschreibung von wesentlichen Elementen und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung.

Da es in Deutschland an Erfahrungswerten sowie der systematischen Ausarbeitung notwendiger Realisierungsbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung mangelt, richtet die vorliegende Arbeit ihren Blick in einem zweiten Schritt auf die ‚Inspiring Practice‘ anderer Länder. In einer empirischen qualitativ-explorativen Studie in elf Erwachsenenbildungseinrichtungen und -institutionen Englands werden mit Hilfe von 55 Leitfadenterviews wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen aus Sicht der beteiligten Akteure erhoben und ausgewertet. Flankiert durch teilnehmende Beobachtungen, Dokumentenanalysen und Gespräche liefern die Ergebnisse zugleich einen Einblick in die praktische Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung in England. Die Wahl fiel auf England, weil in diesem europäischen Land inklusive Erwachsenenbildung bereits seit den 1990er Jahren als fester Bestandteil des Bildungssystems verankert ist und umfangreiche Erfahrungen gesammelt werden konnten.

Aus der Analyse dieser Erfahrungswerte werden in der Diskussion und Zusammenschau mit theoretischen Überlegungen und praktischen Umsetzungen richtungsweisende Impulse für die Weiterentwicklung der inklusiven Erwachsenenbildung in Deutschland abgeleitet und in einem Perspektivkonzept einer inklusiven Erwachsenenbildung zusammengefasst.

1 Einleitung

1.1 Einführung in das Thema

Allenthalben wird die Bedeutung lebenslangen Lernens betont (vgl. Europäische Kommission 2002b, 3). Die Möglichkeit der Teilhabe an institutionalisierter Erwachsenenbildung als einem Bereich des lebenslangen Lernens ist für alle Menschen wichtig, wird doch Bildung anerkannt als menschliches Grundbedürfnis, als Schlüssel erfolgreicher Alltagsbewältigung und als „Bedingung gesellschaftlicher Partizipation“ (Ackermann/Amelung 2009, 50; vgl. Inclusion Europe 2006b, 2; UN-BRK Art. 24 Abs. 1c; Hirschberg 2010, 3; Lindmeier/Lindmeier 2012, 112f.; Schmidt-Hertha/Tippelt 2013, 247). Mit Arnold/Faulstich/Mader u.a. ist zu konstatieren: „Je deutlicher Weiterbildung zur Voraussetzung der gesellschaftlichen Teilhabe in den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen wird, desto wichtiger wird es, sicherzustellen, dass entsprechende Zugänge geöffnet werden“ (Arnold/Faulstich/Mader u.a. 2000, 26; vgl. Europäische Kommission 2005, 4).

Auch Menschen mit Lernschwierigkeiten wollen an Erwachsenenbildung teilhaben. Sie fordern den barrierefreien Zugang zu und gleichberechtigte Teilhabemöglichkeiten an Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung¹ sowie gemeinsames Lernen mit Menschen ohne Behinderung (vgl. NIACE 2000, 1f.; Kölner Erklärung 2008a) – und das ist auch ihr gutes Recht (vgl. GEB 1999, 5).

1.1.1 Teilhabe an allgemeiner Erwachsenenbildung

Das Recht auf vollständige und gleichberechtigte Teilhabe an allgemeiner Erwachsenenbildung leitet sich zum einen aus dem gesetzlichen Auftrag der öffentlich geförderten Erwachsenenbildungseinrichtungen in Deutschland ab, offen für alle Menschen zu sein (vgl. DVV 2011, 14). Zum anderen wird die Rechte-Perspektive durch die Diskussion um international anerkannte zentrale Prinzipien wie Teilhabe und Inklusion sowie einen menschenrechtlichen Behinderungs- und Bildungsbegriff gestärkt (vgl. Tomasevski 2001; Wansing 2005b; Hinz 2006a; C. Lindmeier 2013b; Lindmeier/Lindmeier 2015).

Das ‚Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK)‘² (Vereinte Nationen 2008) präzisiert die Menschenrechte für die Lebenssituation von Menschen mit Behinderung. In der UN-BRK wird einleitend die vollständige, gleichberechtigte und wirksame gesellschaftliche Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Behinderung (,full and effective participation and inclusion in society‘ (UN-BRK Art. 3c) als einer von acht allgemeinen Grundsätzen des Übereinkommens beschrieben (vgl. Bielefeldt 2012, 158). Die UN-BRK betont das Menschenrecht von Menschen mit Behinderung auf Bildung, welches ohne Diskriminierung und auf Grundlage der Chancengleichheit in einem inklusiven Bildungssystem umzusetzen ist (vgl. UN-BRK Art. 24 Abs. 1 und Art. 3c; C. Lind-

¹ Unter ‚allgemeiner Erwachsenenbildung‘ werden in Anlehnung an Nuissl/Pehl (2004, 17f.) die generell für alle erwachsenen Menschen öffentlich zugänglichen Veranstaltungen im Rahmen der öffentlich anerkannten und geförderten Weiterbildung verstanden (vgl. Galiläer 2005, 164; Schmidt-Hertha/Tippelt 2013, 241). Somit finden innerbetriebliche Weiterbildungseinrichtungen, kommerzielle Träger, Fernlehreinstitute, Medien sowie Einrichtungen wie etwa Hochschulen oder Sportverbände, die auch Weiterbildung anbieten, keine Berücksichtigung in der vorliegenden Arbeit.

² Die seit 2001 durch ein Ad-hoc-Komitee erarbeitete ‚Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)‘ (United Nations 2006) wurde am 13.12.2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet. Sie trat international am 03.05.2008 in Kraft und ist in Deutschland seit dem 26.03.2009 verbindliche Rechtsgrundlage (vgl. Aktion Mensch 2013a, 9ff.).

meier 2009b, 9; Hinz 2010, 10; Hirschberg 2010). Dies wird explizit auch auf Erwachsenenbildung bezogen: „Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu [...] Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben“ (UN-BRK Art. 24 Abs. 5). Inklusive Bildung bezeichnet hierbei den Zugang zum allgemeinen Bildungssystem (UN-BRK Art. 24 Abs. 2a). Inklusion wird „als Schlüssel zur erfolgreichen Umsetzung des Rechts auf Bildung“ (Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2016, 1) anerkannt. Mit dem Inklusionsprinzip, „dem erstmals in einem Menschenrechtsabkommen der Vereinten Nationen Rechtsqualität zugebilligt wird“ (C. Lindmeier 2009b, 4; vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012, 86; Aichele 2013, 30), rückt Inklusion in den (bildungs-)politischen und gesellschaftlichen Fokus (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, 442; Wulf 2011, 22).

Das individuelle Recht auf inklusive Bildung besagt nach Art. 24 Abs. 2 der UN-BRK, „dass keine Person aufgrund einer Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden darf“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2010, 4). Gemäß der Strukturelemente des sogenannten ‚4A-Schemas‘ (vgl. Tomasevski 2001; C. Lindmeier 2012, 51ff.; Lindmeier/Lindmeier 2012, 117) muss diskriminierungsfreie, qualitativ hochwertige Bildung für alle Menschen ausnahmslos verfügbar (Availability), zugänglich (Accessibility), annehmbar (Acceptability) und für verschiedene Menschen in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten adaptierbar (Adaptability) sein (vgl. CSIE 2004, 3ff.; Motakef 2006; C. Lindmeier 2009b, 7ff.; Ackermann 2012b, 26). Aufgrund dieses menschenrechtlichen Bildungsansatzes sind die Staaten verpflichtet, ein inklusives (Erwachsenen-)Bildungssystem zu gewährleisten (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2005; Degener 2009a; 2009b; C. Lindmeier 2012, 50ff.; Lindmeier/Lindmeier 2012, 117; Aichele 2013, 31). Ebenfalls müssen ‚angemessene Vorkehrungen‘ zur Überwindung von Barrieren und zur Einstellung des Umfeldes auf den individuellen Bedarf von Menschen mit Behinderung bereitgestellt werden (vgl. UN-BRK Art. 2 Abs. 4 + Art. 24 Abs. 5; Aichele 2012; Hirschberg/Lindmeier 2013, 42).

Ausdrücklich wird auch auf die soziale Inklusion bzw. gesellschaftliche Zugehörigkeit (‚enhanced sense of belonging‘) als Dimension von Teilhabe und Inklusion verwiesen (vgl. UN-BRK Präambel m + n; Aichele 2013, 32ff.). Eine vollständige und wirksame Teilhabe ist erst erreicht, „wenn Menschen mit Behinderung sich in allen Lebensbereichen in verstärktem Maße sozial zugehörig fühlen können“ (C. Lindmeier 2009b, 4). Ein gleichberechtigter Zugang zur inklusiven Bildung sowie gemeinsames Lernen sind grundlegend für diese Erfahrung der Zugehörigkeit und haben damit menschenrechtliche Bedeutung (vgl. Bielefeldt 2009, 10; Aichele 2013, 34f.).

Während die deutsche Übersetzung der UN-BRK von ‚Teilhabe‘ und ‚Teilnahme‘ spricht, nutzt die englischsprachige Originalfassung den Begriff der ‚Participation‘. Partizipation kann als ein ‚Querschnittsanliegen‘ (vgl. Hirschberg 2010, 1) der UN-BRK bezeichnet werden. Der Begriff wird dort in verschiedenen Zusammenhängen genutzt und ist mit Aspekten wie Mitbestimmung, umfassender sozialer Inklusion sowie dem Einbezogensein von Menschen mit Behinderung in alle (Planungs-)Prozesse verbunden (vgl. Dortmunder Erklärung 2003; Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens 2005; WHO 2005, 20; DIE 2012, 24; Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013, 436; Hirschberg/Lindmeier 2013, 50)³.

Die beiden Grundsätze der Partizipation und Inklusion stehen somit in enger Verbindung zueinander und sind ‚entscheidend‘ für die Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems (vgl. Hirschberg/Lindmeier 2013, 43). Sie sind aktuelle ‚Leitwerte‘ in der Erwachsenenbildung (vgl. Ditschek 2011; Langemeyer/Schüßler 2013, 151) und stehen für „rechtliche Gleichstellung (Teilhabe) und (sozial-)ethische und politische Anerkennung und Wertschätzung (Inklusion)“ (C. Lindmeier 2009b, 4).

³ Im weiteren Verlauf der Arbeit wird der in Deutschland gängige Begriff der Teilhabe in diesem umfänglichen Sinne verwendet.

1.1.2 Barrieren der Teilhabe

Immer wieder erleben Menschen mit Lernschwierigkeiten Einschränkungen in ihren Teilhabemöglichkeiten an inklusiver Erwachsenenbildung.

Das mehrdimensionale Behinderungsmodell der ‚Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)‘ der Weltgesundheitsorganisation (WHO) und das menschenrechtliche Modell in der UN-BRK bieten mit ihrer Auffassung von Behinderung als eingeschränkte Partizipation einen anschlussfähigen Rahmen für die inklusive Erwachsenenbildung (vgl. Fischer 2008c, 410f.; Hirschberg 2011, 1; Lindmeier/Lindmeier 2012, 16ff.; Ryffel 2013, 106). Der weite und „pädagogisch anschlussfähige“ (Lindmeier/Lindmeier 2012, 25) Behinderungsbegriff⁴ der UN-BRK fußt auf der ICF. Beide Modelle weisen große Übereinstimmungen auf und haben sich auf internationaler Ebene durchgesetzt (vgl. Hollenweger 2005, 151; B. Lindmeier 2005, 137; Degener 2009a, 274; Hirschberg 2011, 2f.; Lindmeier/Lindmeier 2012, 37; Aktion Mensch 2013a, 19f.; 2013b, 42).

In der UN-BRK heißt es, „dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen⁵ und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern“ (UN-BRK Präambel e). Behinderung erklärt sich demnach nicht einseitig aus den (Aus-)Wirkungen einer individuellen Schädigung oder Beeinträchtigung, sondern ist vielmehr das Ergebnis von negativen Wechselwirkungen zwischen persönlichen Gegebenheiten und den hemmenden Umweltfaktoren sowie möglichen Barrieren, die Menschen mit Beeinträchtigungen bei der gleichberechtigten Teilhabe einschränken (vgl. Bach 2001, 46; Seidel 2003, 247; Hollenweger 2005, 157f.; Schuntermann 2005, 31; Fischer 2008c, 408; Hirschberg 2011, 1; Hirschberg/Lindmeier 2013, 41; Ryffel 2013, 106). Damit wird anerkannt, dass die Einschränkung der Partizipation die ‚eigentliche Behinderung‘ (vgl. C. Lindmeier 2005, 15) darstellt. Daher stehen die gesellschaftlichen Bedingungen in Form von materiellen, kulturellen und sozialen Kontextfaktoren im Fokus (vgl. Bach 1999, 18f; Degener 2009b, 200).

In der inklusiven Erwachsenenbildung müssen somit zum einen Barrieren⁶ für das Lernen und die Teilhabe identifiziert und beseitigt bzw. verringert werden. Zum anderen geht es um die Schaffung und den Ausbau von Unterstützungsmöglichkeiten, welche die ‚Passung‘ zwischen Mensch und Umwelt verbessern und eine gleichberechtigte Teilhabe ermöglichen (vgl. Ainscow/Booth 2000; Fornfeldt/Koenig/Seifert 2001, 16; Boban/Hinz 2003; Seidel 2003, 248; Wacker 2006, 56; Hinz 2007, 85; Markowetz 2008, 176f.; Friedel 2012, 29).

1.1.3 Der Begriff der Lernschwierigkeiten

Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen Menschen, die in der deutschsprachigen Diskussion als ‚geistig behindert‘ bezeichnet werden⁷. Aufgrund der Heterogenität des Personenkreises, der multikausalen

⁴ Zum Begriff der ‚Behinderung‘ als einem der zentralen Grundbegriffe der Sonderpädagogik siehe ausführlich Lindmeier/Lindmeier 2012.

⁵ Hierzu werden laut UN-BRK Menschen gezählt, „die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben“ (UN-BRK Art. 1). Diese Beeinträchtigungen werden im Sinne des Diversity-Ansatzes „keineswegs von vornherein negativ gesehen, sondern als normaler Bestandteil menschlichen Leben [sic!; R.B.] und menschlicher Gesellschaft ausdrücklich bejaht und darüber hinaus als Quelle möglicher kultureller Bereicherung wertgeschätzt“ (Bielefeldt 2009, 6f.).

⁶ Beispiele für Barrieren sind u.a. „unzugängliche Umgebungen, fehlende geeignete unterstützende Technologien oder negative Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013, 432).

⁷ Allerdings unterscheiden sich die Benennungen für diesen Personenkreis sowohl deutschlandweit als auch international (vgl. Europäische Kommission 2002a; European Agency 2005).

Ursachen, der individuellen Wechselbeziehung zwischen Körperfunktionen und Teilhabe sowie der damit einhergehenden Komplexität des Phänomens einer geistigen Behinderung existieren selten knappe Definitionen, sondern eher längere Beschreibungsversuche (vgl. Mühl 1998, 20ff.; Bach 2001, 14; AAMR 2002). Sie enthalten neben dem Hinweis auf umfängliche und ganzheitliche Beeinträchtigungen das nahezu alle Begriffsbestimmungen vereinende Element der kognitiven bzw. intellektuellen Beeinträchtigung⁸. Zur Benennung dieses Personenkreises wird in der vorliegenden Arbeit die in der internationalen Debatte geläufige und von Betroffenen bevorzugte Terminologie ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ genutzt (vgl. Schirbort 2007, 214). Der Begriff der ‚Lernschwierigkeiten‘ bietet aufgrund des Verzichts auf eine scharfe Abgrenzung zwischen geistiger Behinderung und Lernbehinderung im Erwachsenenalter sowie mit Blick auf benachteiligende Lebenslagen einen tragfähigen und praxistauglichen Begriff im Rahmen der Erwachsenenbildung.

In der deutschen (Sonder-)Pädagogik ist der Begriff der ‚Lernschwierigkeiten‘ kein fest definierter oder etablierter Terminus. Er ist die wörtliche Übersetzung des Begriffs ‚people with learning difficulties‘, den die Selbstbestimmt-Leben-Bewegung im angloamerikanischen Raum geprägt hat (vgl. Theunissen 2002, 364; 2007a, 10; 2011, 42f.; Firlinger 2003, 29; Schirbort 2007, 214) und der auch in der englischen Weiterbildung genutzt wird (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 152 + 230; B. Lindmeier 2003, 8; Jacobsen 2007).

Vermeehrt wehren sich Betroffene gegen den Begriff der ‚geistigen Behinderung‘, den sie als verletzend, diskriminierend und irreführend ablehnen (vgl. Doose 2007, 165; Schirbort 2007, 214). Die Mitglieder der Interessensvertretung ‚Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e. V.‘ sprechen von sich als ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ und wollen so auch von anderen bezeichnet werden⁹. Die Betroffenen wählen diese alternative Begrifflichkeit, „da ihnen einerseits in aller Regel in ihrer Schulzeit das Lernen erschwert wurde und sie andererseits anders lernen als viele andere Menschen, sich eben auch schwerer damit tun“ (Göbel/Kasang 2005)¹⁰.

Kritiker bemängeln die Unschärfe des Begriffs der Lernschwierigkeiten vor allem in Bezug auf die Abgrenzung zu Begriffen wie ‚Lernbehinderung‘ (vgl. Theunissen 2005, 13; Schirbort 2007, 214; Fornefeld 2013, 60f.)¹¹. Während im Verständnis von ‚Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland‘ vor allem Menschen unter den Begriff der Lernschwierigkeiten fallen, „die als geistig behindert oder mehrfachbehindert bezeichnet werden“ (Göbel/Kasang 2005), wird der Begriff der Lernschwierigkeiten in der vorliegenden Arbeit in einem umfassenden Sinne verwendet, der auch Personen mit Lernbehinderungen und anderen kognitiven Schwierigkeiten einschließt (vgl. Klauß 2006). Denn „der Übergang vom Lernniveau der Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung zum Lernniveau der Beeinträchtigung des schulischen Lernens (Lernbehinderung) ist fließend“ (Mühl 1999, 150; vgl. ICD-10, F70; Bach 2001, 99f.; AAMR 2002; Mehler-West/Warnke 2008, 169ff.; Theunissen 2008, 135). Vor allem in Bezug auf den Bereich der nach- und außerschulischen Bildung

⁸ Zur ausführlichen Diskussion siehe u.a. Deutscher Bildungsrat 1974; Greving/Gröschke 2000; Bach 2001; Podlesch 2003; Lindmeier/Lindmeier 2006; Theunissen 2007b; Fischer 2008b; Fornefeld 2008; Zimpel 2009; Speck 2013.

⁹ vgl. www.people1.de/wer_verein.html (10.07.2013)

¹⁰ Auch die WHO betont in der ICF den Grundsatz, „dass Menschen ein Recht darauf haben, so genannt zu werden wie sie es wünschen“ (WHO 2005, 171). Sie verwendet die Umschreibung ‚Person mit einem Problem im Lernen‘. Meyer (vgl. 2005, 173) weist darauf hin, dass die Bezeichnung ‚Person mit einem Problem im Lernen‘ allerdings wiederum stark auf eine Eigenschaft der Person und weniger auf Situationen abzielt.

¹¹ Der deutsche Begriff der Lernbehinderung ist im sonderpädagogischen Diskurs umstritten. „Es sei daran erinnert, daß der Begriff der Lernbehinderung historisch als sprachliche Verlegenheitslösung, interaktionstheoretisch als stigmatisierende Zuschreibung und pädagogisch als ein schulorganisatorischer Laufbahnbegriff gilt“ (Bleidick 1999, 85; vgl. van Essen 2009If.). Es gibt Diskussionen über die Bezeichnung der Fachrichtung; Heimlich und Gold bevorzugen den Begriff der Lernschwierigkeiten (vgl. Heimlich 2007, 181), weil hierdurch unter anderem der Blick auf die mangelnde Passung zwischen den individuellen Lernvoraussetzungen und den Umweltbedingungen betont wird und auch Menschen mit einer gravierenden Form der Lernbeeinträchtigung, einer geistigen Behinderung, unter diesen Begriff fallen (vgl. Gold 2011, 7 + 10f.).

erweist sich diese Verwendungsweise als zweckmäßig. Denn eine genaue Kategorisierung ist im Erwachsenenalter nicht ohne Weiteres möglich (vgl. SchwbAwV; Bleidick 1999, 85; Bach 2001, 9 + 99f.; Fischer 2008a, 24; Schäfers 2009a, 25; van Essen 2009, 1).

Darüber hinaus sollten im Begriff der Lernschwierigkeiten diejenigen Menschen mitbedacht werden, die aufgrund einer benachteiligenden Lebenslage wie beispielsweise Armut Erschwernisse beim Lernen erleben (vgl. Bach 2001, 60). Sie werden in der Bildungsdiskussion oft vernachlässigt (vgl. Theunissen 2009, 28; van Essen 2009, 3). Die Betroffenen sind „nicht aufgrund einer Behinderung in ihrer Bildung benachteiligt, sondern aufgrund eines anderen sozialen Merkmals“ (Lindmeier/Lindmeier 2012, 57; vgl. Schuntermann 2005, 11), allerdings sind die Übergänge oft fließend (vgl. Haeberlin 2011, 279). Nach Lindmeier/Lindmeier existiert „kein Konsens bezüglich eines pädagogisch und politisch brauchbaren und nicht diskriminierenden Begriffs von Benachteiligung“ (Lindmeier/Lindmeier 2012, 57). Er ist jedoch in besonderem Maße anschlussfähig an den fachlichen Diskurs in der Erwachsenenbildung, die sich seit ihrem Entstehen mit der Frage beschäftigt, wie benachteiligte Erwachsene – zu denen auch Menschen mit Behinderung gehören – erreicht werden können (vgl. Brüning/Kuwan 2002; C. Lindmeier 2009c, 34ff.; Lindmeier/Lindmeier 2012, 74; Buddeberg/Grotluschen 2013, 144). Da die Ursachen und die Genese von Lernschwierigkeiten im Alltag oft nicht auf den ersten Blick erkennbar sind, ist eine trennscharfe Abgrenzung nicht ohne Weiteres möglich und im Rahmen der Erwachsenenbildung auch nicht zielführend. Denn für eine Kursteilnahme sind keine genauen Diagnosen bei den Teilnehmenden erforderlich. Trotz der Inhomogenität der Gruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Ackermann 2012b, 26) sind in bestimmten Situationen komplexe Schwierigkeiten im Lernen, ähnliche Lebens- und Lernumstände, Exklusionsmechanismen und Diskriminierungen sowie nicht zuletzt Barrieren, die Teilhabe und Inklusion erschweren, festzustellen (vgl. Haeberlin 1996, 16; Beck 2003, 854 + 860; B. Lindmeier 2005, 143; Weisser 2005a, 132f.; Bielefeldt 2009, 8f.; Boban/Hinz 2013, 172; Ditschek 2013, 1).

Insgesamt befindet sich die vorliegende Arbeit immer wieder in dem vieldiskutierten Dilemma (oder gar der Paradoxie (vgl. Dederich 2013a, 67)), einerseits im Sinne der Inklusion offen für Heterogenität und Diversität in ihren vielfältigen Dimensionen bleiben und ohne Kategorisierungen¹² auskommen zu wollen, andererseits jedoch den Fokus speziell auf Menschen mit Lernschwierigkeiten zu richten (vgl. Podlesch 2003, 41; Hinz 2004, 246f.; B. Lindmeier 2005; Klauß 2006; Boban/Hinz 2008, 207; Markowetz 2008, 167; UNESCO 2008, 9; Kil 2013, 244; Dederich 2015; Hinz/Köpfer 2016). Letzteres erscheint angesichts gesellschaftlicher Exklusionstendenzen sinnvoll und notwendig¹³, formuliert doch auch die UN-BRK aus der spezifischen Perspektive von Menschen mit Behinderung (vgl. Bielefeldt 2009, 14). Hierdurch werden auf advokatorische Weise Menschen mit Lernschwierigkeiten vertreten, bei denen ansonsten die Gefahr besteht, dass ihre Bedürfnisse in der allgemeinen Erwachsenenbildung übersehen werden (vgl. Ackermann 2012b, 27). „In einem inklusiven Bildungssystem und auch in Erwachsenenbildungsangeboten darf Behinderung nicht geleugnet werden. Es ist vielmehr erforder-

¹² Kategorisierungen laufen Gefahr, zu Zementierungen von Strukturen beizutragen und die Sicht auf die Individualität der Einzelnen zu versperren (vgl. Hinz 2009, 173). Die negativen Auswirkungen der Kategorisierungsprozesse werden weltweit im fachwissenschaftlichen Diskurs wahrgenommen und unter Stichwörtern wie ‚Stigmatisierung‘, ‚Labeling‘ und ‚Self-fulfilling Prophecy‘ kritisch diskutiert (vgl. Bleidick 1999, 36 + 46; Bach 2001, 2; C. Lindmeier 2002, 411f.; Schuppener 2005, 15; Cloerkes 2007; Heimlich 2007, 183; Theunissen 2007b, 94; Goffmann 2008; Markowetz 2008; Wagner 2008, 364ff.; Haas 2012, 404ff.; Speck 2013, 136).

¹³ Im Wissen um die Relationalität und Relativität von Behinderung (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974, 34; Bach 1999, 18 + 27f.; C. Lindmeier 1993, 213; Bleidick 1999, 14f.; Bleidick 2006, 77; Dederich 2008, 78f.; Fornefeld 2013, 59f.) werden Behinderungskategorien vor allem im Kontext der Zuweisungen von Ressourcen für notwendig erachtet (vgl. Bach 2001, 1f.; Kron 2005, 84ff.; Feyerer 2011, 2f.; Ahrbeck 2013, 10). Bislang konnte dieses ‚Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma‘ (vgl. Füssel/Kretschmann 1993, 43) trotz Vorschlägen zu einer systemischen Ressourcenzuweisung (vgl. Haas 2012, 407) nicht zufriedenstellend gelöst werden (vgl. Wocken 2010a, 226f.).

lich, die notwendigen Bedingungen für erfolgreiche Bildungsprozesse zu schaffen“ (Hirschberg/Lindmeier 2013, 52).

In die Gruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten fallen auch Personen mit schweren und/oder mehrfachen Behinderungen, bei denen oftmals zusätzlich zur kognitiven Beeinträchtigung Beeinträchtigungen der Sinnesfunktionen oder der Motorik vorliegen (vgl. Mühl 1999, 149f.; Bach 2001, 21; Fornefeld 2006, 156; Bundschuh/Heimlich/Krawitz 2007, 34; Theunissen 2007b, 95; Mehler-West/Warnke 2008, 173f.). Viele der für sie bedeutsamen Barrieren und förderlichen Umweltfaktoren sind auch für die Teilhabe und Inklusion von Menschen mit anderen Behinderungsformen von Bedeutung. Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf konfrontieren die Erwachsenenbildung ferner mit der Forderung, den Bildungsanspruch sowie das Recht auf umfängliche Inklusion für alle Menschen gleichermaßen umzusetzen (vgl. Ackermann 2012a, 40; DIE 2012, 24). Da für eine wirksame Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten lernzieldifferentes Lernen und grundlegende strukturelle Veränderungen der allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen unabdingbar sind (vgl. Feuser 2012, 500), lässt sich am Beispiel dieser Gruppe inklusive Erwachsenenbildung in besonderer Weise auf den Prüfstand stellen.

Der Begriff der Lernschwierigkeiten richtet den Blick auf die notwendigen ‚speziellen Anforderungen‘ (vgl. Ditschek 2011, 165) im System der Erwachsenenbildung und ist somit in seinem ‚Erkenntnisinteresse von Handlungsabsichten zweckgeleitet‘ (Bleidick 1999, 87). Denn auch Lernschwierigkeiten sind kontext- und situationsabhängig (vgl. C. Lindmeier 1993, 126; 2005, 3; 2013c, 165; Bach 2001, 44ff.; WHO 2005, 14; Schäfers 2009a, 25; Brügelmann 2011, 355). Bei der Frage der Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten an inklusiver Erwachsenenbildung stellen nicht die besonderen Unterstützungsbedarfe das Problem dar, sondern die nicht vorhandenen Unterstützungsstrukturen (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012, 185).

1.1.4 Inklusive Erwachsenenbildung

Wie aufgezeigt haben Menschen mit Lernschwierigkeiten ein gesetzlich verankertes Recht auf eine gleichberechtigte, barriere- und diskriminierungsfreie Teilhabe an qualitativ hochwertiger inklusiver Erwachsenenbildung. Mit diesem ‚bildungspolitischen Imperativ‘ (Ackermann 2012b, 26; vgl. Schlummer 2011d, 4) sind große Herausforderungen verbunden.

Gemäß der UN-BRK haben die Staaten den Auftrag, Teilhabe durch die Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems zu ermöglichen. Da die Bedingungen eines Bildungssystems immer ‚gesellschaftlich, politisch, kulturell etc. bestimmt‘ (Ackermann 2010a, 235f.) sind, lassen sich diese auch gezielt beeinflussen und steuern (vgl. C. Lindmeier 2013c, 167; Wansing 2013, 21). Die allgemeine Erwachsenenbildung ist verpflichtet, auf die Bedarfe und Bedürfnisse der Menschen mit Lernschwierigkeiten einzugehen und ihr Recht auf vollständige und wirksame Teilhabe in einem inklusiven Erwachsenenbildungssystem umzusetzen (vgl. B. Lindmeier 2003, 9; Fullick 2008, 2; UN-BRK Art. 24 Abs. 5; Lindmeier/Lindmeier 2012, 185; Aichele 2013, 31). Durch den Abbau struktureller Diskriminierung und Barrieren sowie den Aufbau ‚inkludierender Bildungsstrukturen‘ (C. Lindmeier 2009b, 5) sind Erwachsenenbildungsstrukturen so zu gestalten, „dass sie der realen Vielfalt menschlicher Lebenslagen – gerade auch von Menschen mit Behinderungen – von vornherein gerecht werden“ (Aichele 2008, 12; vgl. Bielefeldt 2009, 11; Albers 2010, 53). Hierzu ist Barrierefreiheit anzustreben und es sind ‚angemessene Vorkehrungen‘ zur Sicherung des Zugangs und der Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten sowie ihrer sozialen Inklusion zu ergreifen (vgl. Ackermann/Amelung 2009, 50f.; Hirschberg 2011, 4; Aichele 2012).

Da Inklusion im Sinne der UN-BRK eine Teilnahme an regulären Angeboten der allgemeinen Erwachsenenbildung bedeutet (vgl. von Küchler 2010c, 281), definieren Erwachsenenbildungseinrichtungen „das Bedingungsfeld von Teilhabe und sind insofern ein Primärfaktor ihrer Ermöglichung oder Unterbindung“ (Feuser 2013, 130; vgl. von Küchler 2010c, 277; Ackermann/Burtscher/Ditschek u.a. 2013b, 11). Auch wenn „klar ist, dass Inklusion nicht ausschließlich eine institutionelle Frage ist“, so ist sie „hier jedoch am sichtbarsten manifestiert“ (Erdélyi 2006, 55). Daher stehen neben den Voraussetzungen und Rahmenbedingungen des Erwachsenenbildungssystems im Sinne des ‚organisational paradigm‘ (vgl. Ainscow/Miles 2009, 4; 2011a, 183) insbesondere die institutionellen Bedingungen und systemisch-organisationalen Ressourcen der allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen im Vordergrund dieser ‚institutionszentrierten‘ Arbeit (vgl. von Küchler 2010b, 334; Siebert 2011, 178). Inklusiver Erwachsenenbildung wird in der vorliegenden Arbeit als Konzept, Modell und Prozess zur Umsetzung einer gleichberechtigten Teilhabe auch von Menschen mit Lernschwierigkeiten an einer ‚Bildung für alle‘ in allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen verstanden (vgl. Peters 2010, 117; Aliche/Linz-Dinchel 2012, 16ff.; Ackermann/Schlummer 2016, 239). Dabei tangiert inklusive Erwachsenenbildung „das gesamte System der Erwachsenenbildung“ (Ditschek 2011, 163; vgl. Hinz 2006b, 3). Inklusiver Erwachsenenbildungseinrichtungen bieten ein umfangreiches Kursangebot mit verschiedenen Organisationsformen an (vgl. C. Lindmeier 2003, 34). Im Vordergrund steht das gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung im regulären Programm ‚im gesellschaftlichen Mainstream‘ (Aichele 2013, 34; vgl. Poscher/Langer/Rux 2008, 3; C. Lindmeier 2009b, Furrer 2010, 659). In diesem Sinne bezeichnet inklusive Erwachsenenbildung die selbstverständliche Teilhabemöglichkeit auch von Menschen mit Lernschwierigkeiten an einem für alle Menschen offenen Bildungsangebot.

1.1.5 Stand der Forschung

Mit Blick auf die inklusive Erwachsenenbildung in Deutschland zeigt sich, dass das Thema nur an wenigen Stellen diskutiert wird. Die Fragen zur Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten an allgemeiner Erwachsenenbildung werden vor allem in sonderpädagogischen Fachkreisen – aufbauend auf den über 30jährigen Erfahrungen in der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten – diskutiert (z.B. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000; Bücheler 2003; Brunner 2005; Babilon 2006a). Allerdings ist das Thema auch in der Sonderpädagogik¹⁴ ein eher randständiges. In der allgemeinen Erwachsenenbildung bleibt es „seltsam ruhig um das Thema“ (Brandt 2012, 3; vgl. Kil 2012, 20). Sie hat sich „noch viel zu wenig mit den Herausforderungen beschäftigt [...], die mit dem Inklusionsgebot auch auf diesen Bildungsbereich zukommen“ (Ditschek 2011, 163). Ein theoretischer Diskurs ist insgesamt betrachtet erst in Ansätzen vorhanden (vgl. Ditschek/Meisel 2012, 30); hauptsächlich liegen Erfahrungsberichte, jedoch kaum systematische Befunde vor.

Es zeigt sich, dass auch das Erwachsenenbildungsangebot und die Möglichkeiten der Teilhabe am allgemeinen Erwachsenenbildungssystem für die Personengruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten in Deutschland eingeschränkt sind. In der Erwachsenenbildungspraxis gibt es vereinzelt Einrichtungen, Projekte und Angebote, die sich um die Gestaltung inklusiver Erwachsenenbildung bemühen (vgl. Hoffmann/Kulig/Theunissen 2000; Babilon 2002; Bücheler 2004; Diesenreiter 2008a; Heß/Kagemann-Harnack/Schlummer 2008a; Ackermann/Amelung 2009; Ackermann/Burtscher/Dit-

¹⁴ Die Sonderpädagogik versteht sich als Teildisziplin der allgemeinen Pädagogik. Dabei ist Sonderpädagogik mit Stein zu beschreiben „als die Theorie und Praxis der Pädagogik bei Beeinträchtigungen und Benachteiligungen“ (Stein 2009, 5). In Großbritannien und auch international ist hierfür der Begriff der ‚special needs education‘ geläufig (vgl. Theunissen 2007a, 11).

schek u.a. 2012a; 2013b). Sie können sich unter den gegebenen Rahmenbedingungen jedoch nur schwer etablieren. Viele Erwachsenenbildungsangebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten finden nach wie vor in Einrichtungen der Behindertenhilfe statt. Im Rahmen der allgemeinen Erwachsenenbildung werden vor allem zielgruppenorientierte Kurse angeboten, gemeinsames Lernen von Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten ist eher selten (vgl. Hoffmann/Kulig/Theunissen 2000, 354, Babilon 2002, 37; Ackermann/Amelung 2009, 50).

Im Jahr 2007 – zum Zeitpunkt der empirischen Studie der vorliegenden Arbeit – wird in Deutschland noch von ‚integrativer Erwachsenenbildung‘¹⁵ gesprochen. Zwar weisen in dieser Zeit inklusive Erwachsenenbildungsbemühungen im Ausland sowie die im Jahr zuvor von den Vereinten Nationen verabschiedete UN-BRK auf ein Erstarren der Inklusionsbewegung hin, die nachfolgenden Entwicklungen sind zu dieser Zeit allerdings noch nicht absehbar. Die Arbeit ist somit in Zeiten starker Veränderungsprozesse entstanden und gibt einen Überblick über die wesentlichen Entwicklungen in der inklusiven Erwachsenenbildung in den letzten Jahrzehnten. Dabei wird deutlich, dass sich die inklusive Erwachsenenbildung in den vergangenen Jahren in Deutschland quantitativ ausgeweitet, jedoch letztlich nicht essentiell weiterentwickelt hat. Auch aktuell kann von einem breiten Diskurs, einer umfangreich gestalteten inklusiven Erwachsenenbildung und einem flächendeckenden inklusiven Erwachsenenbildungssystem keine Rede sein (vgl. Ackermann 2012b, 26ff.; 2016, 29; Ditschek 2011, 164; Hoffmeier 2011, 157; BRK-Allianz 2013, 49f.).

Insgesamt lässt sich für Deutschland ein Forschungsdesiderat bezüglich der Theorie und Praxis einer gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten an allgemeiner Erwachsenenbildung feststellen. Es mangelt an wissenschaftlicher Literatur und empirischen Arbeiten, Erfahrungen zur praktischen Umsetzung, einer Systematisierung notwendiger Realisierungsbedingungen sowie konkreten Praxisempfehlungen und Handlungsleitlinien, die die Implementierung, Gestaltung und Umsetzung inklusiver Strukturen gezielt unterstützen.

Damit inklusive Erwachsenenbildung gelingend realisiert werden kann, sind passende Rahmenbedingungen zu schaffen (vgl. Behr/Heimlich 2011, 825). Die Frage nach den hierzu notwendigen wesentlichen Elementen ist in starkem Maße mit Fragen der Qualität konnotiert und damit „anschlussfähig an die Diskussion um Qualität in der Bildungsdiskussion insgesamt“ (Schmidt-Hertha/Tippelt 2013, 248; vgl. Hartz/Meisel 2011, 10). Inklusion setzt als ‚analytische Kategorie‘ (DIE 2012, 22) klare Maßstäbe für und Anforderungen an die Qualität in der Erwachsenenbildung (vgl. Friebe/von Küchler/Reutter 2010, 307; Dederich 2013a, 65ff.). Inklusive Erwachsenenbildung versteht sich als Prozess der Organisationsentwicklung und ist in die Qualitätsentwicklungsprozesse einer Einrichtung einzubeziehen (vgl. Ditschek/Meisel 2012, 31ff.; Meisel 2012, 21f.). Während Erwachsenenbildungseinrichtungen im Rahmen der Organisationsentwicklung in anderen Gebieten auf eine Fülle von ausgearbeiteten Materialien zurückgreifen können (vgl. Guellali 2005, 12; Hartz/Meisel 2011, 60ff.), liegen solche Zusammenstellungen für den Bereich der Inklusion in Deutschland erst in Ansätzen vor (vgl. von Küchler 2010c, 287ff.; Ditschek 2011, 163; Babilon 2013, 123).

Andere Länder wie beispielsweise Großbritannien, Neuseeland oder Australien setzen inklusive Erwachsenenbildung bereits seit längerem um und konnten vielfältige Erfahrungen sammeln. In den ausländischen Konzepten wird die Implementierung und Durchführung inklusiver Erwachsenenbildung oft mit Diskussionen zu Gelingensbedingungen und ‚Best-Practice‘ in Qualitätshandbüchern verbunden. Auch wenn ausländische Lösungsansätze nicht einfach auf hiesige Strukturen übertragbar

¹⁵ Unbedingt zu beachten ist, dass im aktuellen Diskurs der allgemeinen Erwachsenenbildung der Begriff der ‚integrativen Erwachsenenbildung‘ vor allem auf das Thema Migration bezogen wird (vgl. DIE 2012, 23). Der ‚integrative Ansatz‘ thematisiert hier nicht die Integration von Menschen mit Behinderung, sondern die Anerkennung von Verschiedenheit und eine multikulturelle Gesellschaft (vgl. Schlummer 2011a, 2).

sind, können sie im Sinne einer ‚Inspiring Practice‘ wesentliche Anregungen bieten und den eigenen Blick für Veränderungspotenziale schärfen (vgl. Bürlı 1997; 2006a).

Eine Analyse der wenigen vorliegenden in- und ausländischen Projekte, Dokumente und Qualitätsmaterialien bietet erste Ergebnisse in Bezug auf wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung (vgl. C. Lindmeier 2004b, 4ff.; Babilon 2006a, 20ff.; Kil 2013, 247). Dabei untermauern internationale Erfahrungen die Ausgangsthese der Arbeit, dass Inklusion durch Organisationsentwicklung systematisch gesteuert und implementiert werden kann. Es mangelt insgesamt jedoch an einer empirisch basierten Aufarbeitung von Erfolgskriterien sowie konkreter Praxisempfehlungen (vgl. Ditschek 2011, 163f.; C. Lindmeier 2012, 56), „die zum Maßstab des organisatorischen und pädagogischen Handelns werden“ (von Küchler 2010c, 297) können.

Da Qualität in starkem Maße abhängig von subjektiven Sichtweisen und Bewertungen ist (vgl. Guella-li 2005, 22), sind in besonderem Maße die Erfahrungen der an inklusiver Erwachsenenbildung Beteiligten wichtig für die weitere Erforschung von Realisierungsbedingungen (vgl. Grilz 1998, 17). Angemessene Qualitätsentwicklung beinhaltet daher auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit die theorieabhängige Entwicklung von Kriterien gelingender Praxis sowie die empirische Erhebung der gegebenen Praxis unter Einbeziehung der beteiligten Akteure (vgl. Galiläer 2005, 241).

1.2 Zielsetzung und Vorgehensweise der Arbeit

Viele Erwachsenenbildungseinrichtungen sind auf der Suche nach Unterstützung bei der organisationalen Weiterentwicklung von Inklusion (vgl. Schlummer 2011d, 4; Meisel 2012, 19). Sie fordern Hilfestellungen, um ihre Strukturen und Prozesse auf die Teilhabe aller Menschen auszurichten, Barrieren abzubauen und Unterstützungsstrukturen aufzubauen (vgl. Brüning/Kuwan 2002, 100). Ebenso benötigen sie Hilfen, um auch Menschen mit Lernschwierigkeiten ‚eine umfassende Dienstleistung‘ (vgl. C. Lindmeier 2003, 34) aus einer Hand anzubieten, die sich von zielgruppenorientierten Kursen bis hin zur Teilnahme an regulären Kursen erstreckt. Auch beim Aufbau einer ‚teilhabegerechten Bildungsinfrastruktur‘ (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013, 126), die auf allen Ebenen an den Bedarfen und Bedürfnissen von Menschen mit Lernschwierigkeiten ausgerichtet ist, sind sie auf Unterstützung angewiesen. Da in Deutschland nur wenige Praxisbeispiele existieren und die Beschreibung der Realisierungsbedingungen an vielen Stellen aufgrund der ‚fehlenden Erfahrungswerte‘ (vgl. Eder-Gregor 2011, 167) sehr oberflächlich bleibt, liegen für Erwachsenenbildungsanbieter nur unzureichende Hilfestellungen vor (vgl. Brunner 2002, 91).

Die Erwachsenenbildungsforschung steht somit vor der Aufgabe, „durch Forschung und Lehre zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems und zur Verbesserung inklusiver Maßnahmen und ihrer Evaluation“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2014, 4) beizutragen (vgl. Arnold/Faulstich/Mader u.a. 2000, 26; Laubenstein/Lindmeier/Guthöhrlein u.a. 2015, 11). Hierzu bedarf es empirischer Untersuchungen, die dazu beitragen, „Einsichten zu vermitteln, Verständnis zu entwickeln und alternatives Handeln zu ermöglichen“ (Kriwet 2006, 197). Denn um die geforderte systematische Umsteuerung hin zu inklusiven Strukturen zu erreichen, „ist Wissen über Erfahrungen mit Inklusion erforderlich“ (Rudolf 2013, 1).

An diese Forschungsdesiderate und Aufgabenstellungen knüpft die vorliegende Arbeit an. Ihr Erkenntnisinteresse zielt auf die Erhebung, Analyse und Diskussion von wesentlichen Elementen und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis. Somit geht die vorliegen-

de Arbeit folgender Fragestellung¹⁶ nach: **Wie lassen sich Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der allgemeinen Erwachsenenbildung realisieren und was sind wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen einer inklusiven Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten?**

In der vorliegenden Arbeit werden unter Rahmenbedingungen vor allem die strukturellen Bedingungen verstanden, die für eine erfolgreiche Gestaltung und Durchführung inklusiver Erwachsenenbildung notwendig sind. Diese Rahmenbedingungen und wesentlichen Elemente umfassen sämtliche Strukturen, Prozesse, Personen sowie Ressourcen rund um Erwachsenenbildungseinrichtungen und deren Angebote. Es ist davon auszugehen, dass die Kenntnis dieser ermittelten Kernelemente den gesellschaftlichen und fachwissenschaftlichen Diskurs anregen, allgemeine Erwachsenenbildungseinrichtungen bei der Weiterentwicklung inklusiv gestalteter Erwachsenenbildung unterstützen (vgl. Nuissl 2010a, 45; Greving 2012, 9) und somit die Teilhabemöglichkeiten für Menschen mit Lernschwierigkeiten gezielt erweitern kann.

Die Arbeit ist entlang der Schnittstellen von Sonderpädagogik, allgemeiner Erwachsenenbildung und Inklusionsforschung entstanden – geschrieben aus einem inklusionsorientierten sonderpädagogischen Blickwinkel im pädagogischen Handlungsfeld der Erwachsenenbildung. Die Diskussion um Realisierungsbedingungen und Qualität inklusiver Erwachsenenbildung wird in der vorliegenden Arbeit begriffen „als kommunikativer Knotenpunkt, über den Anschlüsse an Fragen praktischer Gestaltung, normativer Reflexion, theoretischer Konzeptualisierung und empirischer Forschung hergestellt werden“ (Kuper 2013, 199). Inklusiv Erwachsenenbildung wird daher auf unterschiedlichen Ebenen als empirisch zugängliche Praxis, gestalterische Aufgabe und Zielvorstellung erforscht (vgl. Oliver 2010, 45; DIE 2012, 22; Greving 2013, 103). Hierbei müssen „(in der gebotenen Trennschärfe) [...] Anspruch und Wirklichkeit“ (Musenberg/Riegert 2010b, 38) im Blick gehalten werden.

Das Forschungsdesign und methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit lässt sich in zwei Herangehensweisen unterteilen, um verschiedene Perspektiven der Fachdiskussion zusammenzutragen und der Komplexität des Themas der inklusiven Erwachsenenbildung gerecht zu werden. Zuerst werden in einem Überblick über die aktuelle Fachdiskussion und den Forschungsstand wissenschaftliche Diskursstränge, praxisbasierte Modelle und Handlungskonzepte, die Situation der praktischen Umsetzung sowie vorliegende Materialien zu Realisierungsbedingungen dargestellt. Aus dieser Analyse der theoretischen Begründungsdiskurse lassen sich deduktiv erste wesentliche Bereiche und Bedingungen für die Gestaltung von Teilhabe und Inklusion ableiten. Da in Deutschland praktische Erfahrungen in der Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung erst in Anfängen vorliegen, mangelt es an Wissen über wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen, das aus einer umfänglichen Praxis heraus unter Einbeziehung der beteiligten Akteure formuliert ist (vgl. C. Lindmeier 2004b). Daher richtet die vorliegende Arbeit in einem zweiten Schritt den Blick auf die ‚Inspiring Practice‘ anderer Länder und erhebt in einer empirischen Studie in England die Erfahrungswerte der dortigen Umsetzung (vgl. Erdélyi 2010, 7). Die Wahl fiel auf England¹⁷, weil in diesem europäischen Land inklusive Erwachsenenbildung bereits seit vielen Jahren als fester Bestandteil des Bildungssystems verankert ist und umfängliche praktische Erfahrungen gesammelt werden konnten (vgl. Arthur 1994, 11; Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000).

¹⁶ Nicht verleugnet werden soll hierbei ‚die Autorin der Frage‘ (vgl. Erdélyi 2010, 7; Nuissl 2010a, 21f.; Flick 2012, 133) und die Positionierung der vorliegenden Arbeit zugunsten einer vollen und gleichberechtigten Partizipation und Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Rahmen des allgemeinen Erwachsenenbildungssystems (vgl. Haeberlin 1996, 63f.; Diekmann 1999, 70). Wie aufgezeigt wird, fußt diese Positionierung nicht auf ideologischen Annahmen, sondern auf ethischen Grundprinzipien, sonderpädagogischen Leitperspektiven und rechtlichen Bestimmungen.

¹⁷ Da auch in Großbritannien Bildung Ländersache ist, gelten die getroffenen Aussagen nur für England.

Die Verfasserin führte im Jahr 2007 eine qualitative Studie zur Exploration von wesentlichen Elementen und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung in England durch. Die Studie, die das Kernstück der vorliegenden Arbeit darstellt, geht der Frage nach: **Wie und unter welchen Bedingungen wird inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten konkret in ausgewählten Erwachsenenbildungseinrichtungen Englands realisiert?** Im Rahmen einer achtwöchigen Forschungsreise wurden elf englische Erwachsenenbildungseinrichtungen und -organisationen besucht, die dezidiert einen inklusiven Ansatz vertreten.

Im Mittelpunkt der empirischen Studie steht dabei die Untersuchungsfrage: **Welche Elemente und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten erachten die beteiligten Akteure als wichtig für das Gelingen?** Zur induktiven Erhebung dieser subjektiven Sichtweisen und Interpretationen von Realisierungsbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung wurden 55 qualitative leitfadengestützte Experteninterviews mit beteiligten Akteuren (Teilnehmende, Kursleitende, Assistenten und Verantwortliche in Erwachsenenbildungseinrichtungen sowie Fachleute in Erwachsenenbildungsorganisationen)¹⁸ durchgeführt (vgl. Meuser/Nagel 2003a; 2005a; Gläser/Laudel 2010). Durch die die Leitfadeninterviews kontextualisierenden Hospitationen, Kursbeobachtungen und Dokumentenanalysen (vgl. Friebertshäuser 2003a, 505; Schröder-Lenzen 2003, 107) wird ein umfassender Einblick in die Umsetzung und Gestaltung inklusiver Erwachsenenbildung in den Erwachsenenbildungseinrichtungen der Studie in England gewonnen.

Die im Rahmen dieser Studie explorierten Wissensbestände, Erfahrungswerte und subjektiven Sichtweisen aus dem Umsetzungsdiskurs werden in Form von ‚dichten Beschreibungen‘ (vgl. Kuckartz 2012, 75) deskriptiv dargestellt und ausgewertet.

Anschließend werden die weiteren Entwicklungen in der inklusiven Erwachsenenbildung in England und Deutschland nach Durchführung der Studie nachgezeichnet. Dabei zeigt sich, dass die empirische Erhebung in der Hochphase der englischen Bemühungen um inklusive Erwachsenenbildung durchgeführt wurde. Die umfangreichen Ergebnisse der Studie bieten in der Diskussion mit den theoretisch-hermeneutischen Ausführungen zahlreiche erfahrungsbasierte Anregungen und richtungsweisende Impulse für die Gestaltung, Umsetzung und Weiterentwicklung einer inklusiven Erwachsenenbildung in Deutschland (vgl. Klauer/Mitter 1987, 14f.; Bürlü 2006a, 32ff.).

1.3 Aufbau der Arbeit

Inhaltlich gliedert sich die vorliegende Arbeit in drei Teile:

Im ersten Teil werden die theoretischen Grundlagen der inklusiven Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten dargestellt und die Situation der Umsetzung zum Zeitpunkt der empirischen Erhebung wird beschrieben.

Zu Beginn werden in Kapitel 2 die Grundzüge des deutschen Erwachsenenbildungssystems in einem Überblick dargestellt und die historischen Entwicklungslinien der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten aufgezeigt. Darauf aufbauend wird in Kapitel 3 der Diskurs über die inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten aufgearbeitet, in dem inklusive Erwachsenenbildung und ihre wesentlichen Elemente definiert werden. Zur Einschätzung der Teilhabemöglichkeiten und Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten an allgemeiner

¹⁸ Die Arbeit bemüht sich um die konsequente Verwendung geschlechtsneutraler Begriffe bei der Beschreibung von Personengruppen beiderlei Geschlechts. Allerdings wird beim Fehlen eines geschlechtsneutralen Begriffs zugunsten einer besseren Lesbarkeit nur die maskuline Form aufgeführt. Wenn das Geschlecht eine Rolle spielt, ist dieses im Text kenntlich gemacht.

Erwachsenenbildung werden in Kapitel 4 verschiedene Angebotsstrukturen und Organisationsformen der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten vorgestellt. Im Anschluss daran wird die Situation der praktischen Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung sowohl in Deutschland als auch exemplarisch im internationalen Kontext aufgezeigt sowie die Weiterbildungsbeteiligung erhoben. In Kapitel 5 werden in einem Überblick Realisierungsbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten herausgearbeitet, die sich sowohl in den theoretischen Ausführungen als auch in der praktischen Umsetzung zeigen. Diese Ergebnisse fließen in die Konzipierung der empirischen Studie ein.

Im zweiten Teil der Arbeit wird die Zielsetzung, Planung und Umsetzung der Studie zur empirischen Erhebung von wesentlichen Elementen und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung in England sowie die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse beschrieben.

Kapitel 6 expliziert auf der Grundlage der bestehenden Forschungsdesiderate die Fragestellung und Zielsetzung der Studie. In Kapitel 7 erfolgt die Darstellung der methodischen Vorgehensweise der qualitativ-explorativen Studie. In diesem Rahmen werden die der Studie zugrunde liegenden Forschungsansätze der qualitativen sowie der vergleichenden Forschung vorgestellt. Nach einer Beschreibung des Forschungsdesigns, des Verlaufs der Datenerhebung und Datenerfassung sowie der Datenauswertung werden die Gütekriterien qualitativer Forschung dargestellt und die Studie in Bezug auf diese Kriterien diskutiert. Kapitel 8 stellt die Grundzüge der inklusiven Erwachsenenbildung in England vor. Die sehr umfangreiche und detaillierte Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Studie in inklusiv arbeitenden Erwachsenenbildungseinrichtungen und -organisationen Englands in Kapitel 9 bildet den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit. Aus den langjährigen Erfahrungen im englischen Erwachsenenbildungssystem lassen sich auf Grundlage der Interviewergebnisse zahlreiche wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen einer inklusiven Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten herausarbeiten.

Im dritten Teil der Arbeit werden weitere Entwicklungen in der inklusiven Erwachsenenbildung nach Durchführung der empirischen Studie aufgezeigt. Die Ergebnisse der Arbeit werden zusammenfassend diskutiert und Impulse zur Weiterentwicklung der inklusiven Erwachsenenbildung vorgestellt. In einem Perspektivkonzept einer inklusiven Erwachsenenbildung werden die Ergebnisse zusammengeführt.

Die Entwicklungen in der inklusiven Erwachsenenbildung in England und Deutschland nach 2007 werden in Kapitel 10 nachgezeichnet. In Kapitel 11 werden die Ergebnisse der Studie mit den aus der Theorie erarbeiteten wesentlichen Elementen und Rahmenbedingungen sowie weiteren Forschungsergebnissen zur Inklusion in Verbindung gebracht, interpretiert und kritisch diskutiert, um Impulse für die Gestaltung und Weiterentwicklung inklusiver Erwachsenenbildung in Deutschland aufzuzeigen. Aufbauend auf den Diskussionsergebnissen wird eine zusammenfassende Konzeptualisierung einer inklusiven Erwachsenenbildung vorgelegt. Im abschließenden Fazit in Kapitel 12 werden die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit unter besonderer Berücksichtigung der zugrunde liegenden Fragestellung bilanziert, einer kritischen Reflexion unterzogen und in ihrer Relevanz diskutiert. Darüber hinaus werden Anknüpfungsmöglichkeiten für mögliche weitere Forschungsprojekte aufgezeigt.

I INKLUSIVE ERWACHSENENBILDUNG MIT MENSCHEN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN

Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit werden die Grundzüge einer inklusiven Erwachsenenbildung vorgestellt und die Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten an allgemeiner Erwachsenenbildung analysiert. Es gilt zu erheben, inwieweit die deutsche Erwachsenenbildung „in der Lage ist, Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen anzusprechen und deren Teilhabe zu gewährleisten“ (Behr/Heimlich 2011, 813).

Zu Beginn werden die grundlegenden Begriffe, Ziele, Aufgaben, Inhalte und Strukturen des deutschen Erwachsenenbildungssystems sowie die prinzipielle Offenheit der allgemeinen Erwachsenenbildung für alle aufgezeigt. In einem Überblick werden die Entwicklungslinien der Auseinandersetzung mit Fragen der Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten an Erwachsenenbildung nachgezeichnet (Kapitel 2).

Darauf aufbauend werden die theoretischen Diskursstränge inklusiver Erwachsenenbildung dargestellt (Kapitel 3). Hier zeigen sich wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen, die eine inklusive Erwachsenenbildung definieren.

Mit Blick auf die Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung sowohl in Deutschland als auch international werden die Angebotsstrukturen und Organisationsmodelle sowie die Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten erhoben (Kapitel 4)¹⁹.

Abschließend werden im Hinblick auf die Realisierungsbedingungen wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung aufgezeigt, die im Rahmen von nationalen und internationalen Materialien benannt werden (Kapitel 5).

¹⁹ Die Entwicklungen nach Durchführung der empirischen Studie im Jahr 2007 werden in Kapitel 10 ausgeführt.

2 Erwachsenenbildung in Deutschland

2.1 *Das allgemeine Erwachsenenbildungssystem*

Im Sinne des ‚organisational paradigm‘ (vgl. Ainscow/Miles 2009, 4; 2011a, 183) stehen insbesondere die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen des Erwachsenenbildungssystems sowie der allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen im Fokus dieser Arbeit (vgl. hierzu auch von Küchler 2010c, 277; Siebert 2011a, 178). Daher werden nachfolgend in einem Überblick die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, die zentralen Begrifflichkeiten, historischen Entwicklungen, Funktionen und Ziele, Inhalte und Themen, Strukturen der Anbieter und Angebote, rechtliche und finanzielle Grundlagen der institutionalisierten allgemeinen Erwachsenenbildung sowie das Konzept des ‚Lebenslangen Lernens‘ dargestellt. Es gilt zu analysieren, auf welche Art und Weise das grundlegende Prinzip der Offenheit für alle Menschen in der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung Anknüpfungspunkte bietet, auch Menschen mit Lernschwierigkeiten einzubeziehen und ihnen Teilhabe und Inklusion zu ermöglichen.

2.1.1 **Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung**

Wenn von Erwachsenenbildung die Rede ist, wird zum einen auf der Ebene der Theorie, zum anderen auf der Ebene der Praxis argumentiert. Die wissenschaftliche Aufarbeitung der Theorie und Praxis der institutionalisierten Erwachsenenbildung blickt auf eine über hundertjährige Geschichte zurück (vgl. Meilhammer 2010b)²⁰. Ein einheitliches Verständnis von Erwachsenenbildung existiert allerdings nicht (vgl. Theunissen 2003, 25). Die UNESCO konstatiert: „The expression ‚adult education‘ [...] refers to the phenomenon deriving from the entirety of theories, strategies, policies and organisational models which aim to interpret, direct and manage the individual and collective training processes throughout their entire existence“ (UNESCO 1999a, 5). Der zentrale Gegenstand der Erwachsenenbildungstheorie ist der „Problemzusammenhang der Ermöglichung des Lernens Erwachsener. [...] Die zentrale Semantik macht sich an den Begriffen Lernen, Bildung und Subjekt fest; hierüber läuft die Einheit der Weiterbildung als Erziehungswissenschaft“ (Weisser 2005a, 129). Das Weiterbildungssystem „umfasst alle Institutionen, Programme und Kurse sowie Lernprozesse, welche die Aneignung von Wissen durch Erwachsene vermitteln. Dabei ist angesichts der Segmentierung und Partialisierung durchaus strittig, ob insgesamt von einem System gesprochen werden kann“ (Faulstich 2010b, 1; vgl. Siebert 2011a, 170). Faulstich vertritt die Perspektive einer ‚mittleren Systematisierung‘ (Faulstich 2010b, 1), da die Erwachsenenbildung zum einen staatlich nicht so einheitlich strukturiert und koordiniert wie andere Teilbereiche des Bildungssystems ist, auf der anderen Seite bei der Erfüllung ihrer Aufgaben jedoch nicht allein den Initiativen der Anbieter und der marktorientierten Nachfrage überlassen bleiben kann. Nach Weisser zeigt sich in einem Überblick über die Theorien der Weiterbildung „eine formale Reflexionsanlage, die zwischen Wissenschaft, sozialer Realität und Handlung in der Weiterbildung unterscheidet“ (Weisser 2005a, 129).

²⁰ Zur Theoriediskussion siehe ausführlich u.a. Arnold/Nolda/Nuissl 2010; Siebert 2011a, 169ff. Kupfer weist darauf hin, dass „es keine grundlegend eigenständige theoretische Konzeption der EWB [Erwachsenenbildung; R. B.]“ (Kupfer 2011, 145) gibt. Er bescheinigt der Erwachsenenbildung einen stark ausgeprägten Praxisbezug mit einem heterogenen Spektrum von Forschungsansätzen und Forschungsmethoden (vgl. Kupfer 2011, 146).

Siebert führt zum Verhältnis von Theorie und Praxis aus: „Theorie und Praxis sind unterschiedliche Systeme mit verschiedenen Maßstäben, Kriterien, Kategorien. Eine Theorie bildet die Praxis nicht wahrheitsgemäß ab – dazu ist die Praxis viel zu vielfältig, sondern beobachtet diese aus einer gewissen Distanz, um verallgemeinernde, aber auch zukunftsweisende, innovative Aussagen zu ermöglichen. Zwischen Theorie und Praxis besteht ein Zusammenhang, den man als strukturelle Koppelung, auch als Kongruenz bezeichnen kann: Ohne eine Praxis der Erwachsenenbildung gäbe es keine Theorie. Andererseits basiert Bildungspraxis immer auf theoretischen Annahmen und Zielsetzungen – auch wenn diese theoretischen Fundierungen nicht immer bewusst sind. [...] Eine Theorie beinhaltet meist ein ‚Überschusswissen‘, also Perspektiven, die über bestehende Zustände hinausweisen. Theorie erfüllt eine Praxisfunktion auch durch ‚Perturbationen‘, durch ungewohnte Sichtweisen, durch distanzierte und kritische Beobachtungen“ (Siebert 2011a, 169). Inklusiv Erwachsenenbildung, die Siebert folgend als ‚interdisziplinäre Querschnittswissenschaft‘ (Siebert 2011b, 25) verstanden wird, bedarf daher einer grundlegenden Analyse auf theoretischer und praktischer Ebene (vgl. Kapitel 3 und 4).

2.1.2 Begriff der Erwachsenenbildung

Sowohl in der theoretischen Forschung als auch in der praktischen Umsetzung haben sich in Deutschland die Begriffe ‚Erwachsenenbildung‘ und ‚Weiterbildung‘ durchgesetzt²¹ und werden seit den 1970er Jahren oft synonym verwendet (vgl. Weinberg 2000, 9; KMK 2013, 171), wobei aber durchaus unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zu beobachten sind.

Der Begriff der Weiterbildung wurde 1970 als bildungssystematischer Oberbegriff eingeführt, er „umfaßt Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 51). Damit wird Weiterbildung vom Deutschen Bildungsrat als eigenständiger Bildungsbereich deklariert und als quartäre, allerdings nicht systematisch geordnete oder staatlich organisierte Säule in das Bildungssystem eingebunden (vgl. Arnold 1996, 29; Hörner 1996, 37; Nuisl 2010b, 1).

Weinberg nutzt dagegen konträr zur Verwendungsweise des Deutschen Bildungsrates den Begriff der Erwachsenenbildung als Oberbegriff, da dieser es erlaubt, „alle Institutionen, Organisationsformen und Bildungsvorstellungen in ihrer jeweiligen Besonderheit als nebeneinander existierend darzustellen“ (Weinberg 2000, 10) und nicht an Bildungssystemdenken gebunden ist. In den Konzepten der Erwachsenenbildung bewegen sich die teils differierenden Zielvorstellungen zwischen den Polen der funktionalen beruflichen und der umfassenden personalen Bildung (vgl. Ratke 2003, 111; Nuisl 2010d, 1). Der engeren begrifflichen Konnotation der Weiterbildung als stärker zielgerichtetes und mehr auf berufliches Qualifikationslernen gerichtetes Lernen wird mit dem Begriff der Erwachsenenbildung eine weite – auch von der Verfasserin bevorzugte – subjektbezogene Sichtweise der Persönlichkeitsbildung entgegen gesetzt. Denn in der Erwachsenenbildung geht es neben der Wissensvermittlung um Identitätslernen, um Vermittlung von Erfahrungen über sich selbst und die eigene Lebenssituation (vgl. Kupfer 2011, 146). Dabei muss sie sowohl individuelle Bildungsinteressen als auch gesellschaftliche, soziale und ökonomische Entwicklungsprozesse und Ansprüche unterstützen (vgl. Galiläer 2005, 210). Erwachsenenbildung als umfassender Begriff beinhaltet im Verständnis der vorliegenden Arbeit Prozesse der lebenslangen allgemeinen, gesellschaftspolitischen und beruflichen Bildung²² (vgl.

²¹ Während beim Begriff der Erwachsenenbildung der Adressatenbezug im Vordergrund steht (vgl. Kupfer 2011, 146), rückt seit Ende der 1990er Jahre der vor allem durch die EU geprägte Begriff des lebenslangen Lernens stärker in den Vordergrund (vgl. Kapitel 2.1.8), der jegliche zielgerichtete Lerntätigkeit in der gesamten Lebensspanne umfasst. Im angloamerikanischen Sprachraum ist der Begriff der ‚adult education‘ weit verbreitet (vgl. Siebert 2011a, 13).

²² Hörner (1996, 22f.) weist darauf hin, dass sich eine so deutliche Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung in keinem anderen System als in Deutschland findet.

Hörner 1996, 45; Nuissl 2010b, 1; KMK 2013, 171). Diese Differenzierung ist auch für die Analyse inklusiver Erwachsenenbildung hilfreich und wichtig, da etwa die Teilbereiche unterschiedlich finanziert werden (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, 198f.). Zugleich ist jedoch die berechtigte Kritik bezüglich der Überschneidung der Kategorien zu berücksichtigen. So kann z. B. der Verwendungszweck des Gelernten nicht immer eindeutig ermittelt werden: Der Besuch eines Computerkurses kann sowohl beruflich als auch privat motiviert sein (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, 57). Mehr und mehr wirken diese Bereiche zusammen (vgl. KMK 2013, 28), sie sollten nicht strikt voneinander getrennt werden (vgl. Theunissen 2003, 31). Deutlich kommt dies in der Definition der UNESCO zum Ausdruck, in der die Prozesse der Erwachsenenbildung als sehr umfassend beschrieben werden: „UNESCO defines adult education as a ‚totality of organised education processes of all kinds, levels and methods, either formal or other, either further or substituting elementary education in schools, colleges and universities, including all forms of training. In such processes the individuals that society considers to be adult develop their abilities, enhance their knowledge, improve their vocational training and qualifications, viewpoints and behaviour in order to fully develop their personalities and participate in a balanced and independent social, economic and cultural development‘ (Jelenc, 1994:41)“ (Inclusion Europe 2006b, 2).

2.1.3 Historische Entwicklungen in der Erwachsenenbildung in Deutschland

Erwachsenenbildung als organisiertes und institutionalisiertes Lernen im Erwachsenenalter kann nur aus seiner geschichtlichen Entwicklung heraus verstanden werden. Dabei ist die Geschichte der Erwachsenenbildung aufs Engste mit gesellschaftlichem Wandel und den zu der jeweiligen Zeit herrschenden Vorstellungen über Bildung verknüpft (vgl. Weinberg 2000, 76; Faulstich 2010b, 1). Auch wenn ein detaillierter Blick in die Historie an dieser Stelle nicht geleistet werden kann, so lassen sich grob folgende Entwicklungen aufzeigen: Erwachsenenbildung entwickelte sich von ihrer Entstehung als Volksbildung mit einem sozialen Charakter als nachholende Bildung um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert über die personale Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit und die funktionalisierte Weiterbildung (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999, 34ff.) hin zum heutigen Gedanken der lebenslangen Bildung (ausführlich siehe Nuissl 2010b, 1; Siebert 2011a, 171ff.; Gundermann 2015, 3).

Bereits im 19. Jahrhundert existierten vom Engagement einzelner Vereine und Gruppen geprägte Strömungen der Volksbildung, die sich um eine ‚sozial-integrative‘ Arbeit und Chancengleichheit, etwa in der nachholenden Bildung für Arbeiter, bemühten (vgl. Ditschek 2012, 7; Lindmeier/Lindmeier 2012, 75). Allerdings erfuhren besonders randständige Gruppen der Gesellschaft erst sehr spät und nur unvollkommen Zugangsmöglichkeiten und Bildungschancen. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts führte der starke Ausbau der institutionellen Infrastruktur zu erweiterten Angeboten und Strukturen der Volksbildung, wie z. B. 1871 die Gründung der ‚Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung‘, aus der später die Volkshochschulen hervorgingen.

1960 betonte der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen in seinem Gutachten ‚Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung‘ die wachsende Bedeutung der lebenslangen Bildung sowie die Aufhebung des Gegensatzes von Bildung und Arbeit und gab eine profilierte Beschreibung von Bildung in den Teilbereichen Politik, Freizeit und Lebenshilfe. Das Gutachten „gilt als erster Ausdruck einer wirksamen bildungspolitischen Unterstützung der Erwachsenenbildung (EB) in Deutschland“ (Schlummer 2012, 81). Der Deutsche Bildungsrat baute 1970 Weiterbildung als quartären Sektor des Bildungssystems aus (vgl. Arnold 1996, 29; Siebert 2011a, 175). Zu dieser Zeit begann auch die Diskussion um die Einbeziehung von Zielgruppen, die in der Erwachsenenbildung unterrepräsentiert und benachteiligt sind, etwa Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinde-

rung (vgl. C. Lindmeier 2009c, 34; Ditschek 2012, 23f.; Schlummer 2016b, 61; vgl. Kapitel 4.1.3.1). Laut der ‚Hamburger Erklärung zur Erwachsenenbildung‘ von 1997 ist der Staat eine „wesentliche Instanz, um das Recht auf Bildung für alle, insbesondere für die am stärksten gefährdeten Gruppen der Gesellschaft [...] sicherzustellen“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2010, 32).

2.1.4 Funktionen, Ziele und Prinzipien von Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung verfolgt eine Vielfalt an Zielen und Intentionen. Sie dient der Entfaltung individueller Potenziale, der beruflichen Weiterbildung und der gesellschaftlichen Teilhabe (vgl. Bastian/Frieling 2010, 1). Ihre wesentlichen Funktionen liegen dem Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) zufolge in der persönlichen und beruflichen Qualifikation, in Kompensation und Kommunikation (vgl. DVV 2011, 7f.). Die UNESCO benennt als vier Säulen des lebenslangen Lernens: „Learning to know, Learning to do, Learning to live together, Learning to be“ (Inclusion Europe 2006b, 4). Weitere Funktionen und Ziele der allgemeinen Erwachsenenbildung lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Grundausstattung an allgemeinbildendem, weltanschaulichem, wissenschaftlichem, lebenspraktischem und beruflichem Wissen, Kompetenzen und Ich-Stärke erwerben, ausweiten oder neu vermitteln (vgl. Weinberg 2000, 11), erweitert um die Zielvorstellung der Persönlichkeitsbildung, der „Befähigung zu sozial verantwortungsbewußter Selbstbestimmung“ (König/Theunissen 1998, 319), „Reflexion der eigenen Situation und Rolle im gesellschaftlichen Kontext“ (Reinecke 2004, 14) sowie Teilhabe an sozialen, gesellschaftlichen, ökonomischen und kulturellen Prozessen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, 52; Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, 4f.; Inclusion Europe 2006b, 2). Darüber hinaus werden der Erwachsenenbildung auch Auswirkungen auf die Gesellschaft zugeschrieben (vgl. UNESCO 1997, 1). Es geht in der Erwachsenenbildung somit auch um Ziele wie Demokratie, Chancengleichheit, Menschenrechte, Wettbewerbsfähigkeit²³, Beschäftigung und sozialer Zusammenhalt (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000). Die Gemeinsamkeit dieser vielfältigen, nicht eindeutig bestimmten Ziele und Funktionen liegt im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft und Individuum, so dass als übergeordnete Aufgabe die Balance von sozialer und personaler Identität bezeichnet werden kann, gepaart mit der Befähigung zum selbständigen Weiterlernen (vgl. Meyer-Jungclausen 1985, 28f.). Hier wird allerdings folgender Konflikt augenscheinlich: Zum einen braucht die pädagogische Arbeit Intentionen, um nicht beliebig zu werden, andererseits sollen in der Erwachsenenbildung die Ziele vom Erwachsenen selbst (mit-)bestimmt werden und seine Wünsche und Motivationen ernst genommen werden (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1997, 714). Mit Meyer-Jungclausen lässt sich daher als vorrangiges Lernziel formulieren: „Der Mensch soll sich als Subjekt seiner Situationen und Handlungen begreifen können und sein Leben (und sein Lebensziel) selbst gestalten“ (Meyer-Jungclausen 1985, 29).

Die drei wichtigsten Prinzipien der Erwachsenenbildung sind die Freiwilligkeit der Teilnahme, Möglichkeiten der freien Wahl verschiedenster Themen und Kurse sowie die Mitbestimmung der Teilnehmenden (vgl. Theunissen 2003, 65f.; Fornefeld 2013, 156; KMK 2013, 171). Theunissen/Plaute fassen diese zusammen unter den Schlagworten Emanzipation und Autonomie (vgl. Theunissen/Plaute 1995, 174; Bundschuh 2008a, 3). Diese Grundsätze spiegeln sich auch in den klassischen methodisch-didaktischen Prinzipien der Erwachsenenbildung wieder: Selbstbestimmung, erwachsenengerechte Lehr- und Lernformen, Mitbestimmung, Teilnehmerorientierung, Lernsituation als Lebenssituation,

²³ Kritisch zu betrachten sind hierbei rein funktionalistische und instrumentalisierende Zielsetzungen wie ‚Orientierung am Markt‘ oder ‚Identifizierung mit den Interessen des Betriebes‘, die den Bildungsgedanken sehr stark verkürzen.

Lernen durch Handeln, partnerschaftlicher Umgang, Individualisierung, Ganzheitlichkeit sowie Qualität und Relevanz von Lernangeboten (vgl. Europäische Kommission 2002b, 10; Theunissen 2003, 65f.; Bücheler 2006, 138; Ackermann/Amelung 2009, 13f.; Kil 2013, 245).

2.1.5 Themen und Inhalte von Erwachsenenbildungsangeboten

„Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, 20). Die Themen der Erwachsenenbildung zielen somit auf alle Lebensbereiche und sind dabei so breit gefächert wie die Interessen der Teilnehmenden in einer pluralen Gesellschaft selbst (vgl. C. Lindmeier 2000, 171; Kulig 2006, 137). Das Niedersächsische Erwachsenenbildungsgesetz legt fest, dass die Bildungsbedürfnisse der Erwachsenen die Inhalte bestimmen (vgl. NEBG 1999, §1 Abs. 2); die Inhalte und Themen werden somit weder vom Staat noch von übergeordneten Trägern ausdrücklich vorgegeben. Generell können alle Themen und Inhalte zur Bildung beitragen, es kommt auf die Art der Zielformulierung und Umsetzung an. „Entscheidend ist ihr unterstellter praktischer Gebrauchsnutzen, ihre soziale Legitimation und ihr Erfolg am Markt“ (Hartkemeyer 2000, 182). Die inhaltliche Offenheit ist jedoch nicht mit Beliebigkeit zu verwechseln. Die Inhalte entwickeln sich immer im Wechselspiel zwischen Angebot und Nachfrage, zwischen Teilnehmerwünschen und gesellschaftlichen Erfordernissen sowie zwischen wünschenswerten und notwendigen Bildungsangeboten (vgl. Furrer 2004, 7f.).

Der Deutsche Bildungsrat beschreibt den Themenkatalog als „von lebenspraktischen Notwendigkeiten des Alltags bis zu religiösen Fragen“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 53) reichend, wobei insbesondere die Bereiche zu berücksichtigen sind, in denen ein Missverhältnis zwischen den nötigen und möglichen Bildungsniveaus herrscht. Die Deutsche UNESCO-Kommission (1977, 14) stellt dazu ergänzend fest, dass bei der Bestimmung des Inhalts die besonderen Bedürfnisse der bildungsmäßig am stärksten benachteiligten Gruppen oberste Priorität besitzen. Ebenso verlangt Lebenslanges Lernen auch nach einem sich an das Lebensalter und die sich dadurch wandelnden Bedürfnisse und Interessen angepasstem Angebot (vgl. Baumgart 1991, 55f.). Einen Überblick über mögliche Themen bietet beispielsweise die Programmbereichsaufteilung der Volkshochschulen mit den sechs Fachgebieten Politik – Gesellschaft – Umwelt, Kultur – Gestalten, Gesundheit, Sprachen, Arbeit – Beruf sowie Grundbildung – Schulabschlüsse (vgl. Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens 2000, 7f.). Mit Bundschuh ist abschließend zu betonen, dass Erwachsenenbildung dadurch gekennzeichnet ist, „dass Themen und Inhalte von Bildungsangeboten nicht vorgegeben und abschließbar aufgelistet werden können“ (Bundschuh 2008a, 4).

2.1.6 Kursformen, Institutionen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung

In der Praxis zeigt sich Erwachsenenbildung äußerst plural und vielgestaltig. Sie umfasst Kursangebote und -formate, die von der weit verbreiteten Form der Abendkurse über Einzelveranstaltungen, Exkursionen und Wochen- oder Wochenendkurse bis hin zu mehrjährigen Ausbildungsgängen reichen (vgl. Nuissl 2010b, 1).

Insbesondere für die speziellen „Einrichtungen, die den Menschen helfen, sich zu bilden, [...] gilt der Name ‚Erwachsenenbildung‘“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, 15; vgl. Nuissl/Pehl 2004, 24ff.; Faulstich 2010a, 1). Die institutionelle Struktur der Erwachsenenbil-

„heterogen, unübersichtlich und differenziert“ (Nuissl 2010b, 1; vgl. Faulstich 2010a, 1; von Küchler 2010c, 278). Erwachsenenbildungsangebote werden von verschiedensten Institutionen, Organisationen und Einrichtungen offeriert. Sie weisen sehr unterschiedliche Zielrichtungen, Organisationsformen, Trägerstrukturen, Rechtsformen und Arbeitsweisen sowie soziale und personale Zusammenhänge auf (vgl. Faulstich 2010b, 1; Nuissl 2010b, 1; Friedel 2012, 7). Da es kein einheitliches Raster zur Darstellung der Institutionen gibt²⁴, haben nach dem Grundsatz der Pluralität von Erwachsenenbildung „die ideologischen Wurzeln, organisatorischen Bindungen und institutionellen Voraussetzungen der Einrichtungen und Träger nach wie vor eine große Bedeutung“ (Nuissl 2010b, 1). Die Institutionen können frei oder gebunden organisiert sein. Gebundene Erwachsenenbildung wird u.a. von Parteien und Kirchen angeboten, ungebundene Weiterbildung²⁵ versteht sich als unabhängig von Weltanschauungen und Autoritätsansprüchen (vgl. Nuissl 2010d, 1).

Laut Erhebungen nimmt die betrieblich organisierte berufliche Weiterbildung den größten Anteil an allen Erwachsenenbildungsangeboten ein (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013, 2; KMK 2013, 72). Aber auch hier sind die Unterscheidungen zwischen betrieblicher und ‚externer‘ Weiterbildung nicht trennscharf (vgl. Faulstich 2010b, 1).

In Deutschland sind die Volkshochschulen die wohl bekanntesten und größten öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen. Quantitativ gesehen – gemessen an Teilnehmendenzahlen, Weiterbildungsvolumen und Finanzaufkommen – stehen sie nach der betrieblichen Weiterbildung an zweiter Stelle (vgl. Bastian/Frieling 2010, 1; Faulstich 2010b, 1; Kupfer 2011, 151). In dem flächendeckenden Netz von fast 1000 Volkshochschulen wurden im Jahr 2009 etwa 9,2 Millionen Kursbelegungen verzeichnet (vgl. DVV 2011, 9). „Kennzeichen der VHS-Arbeit ist ihre prinzipielle Offenheit für alle, die durch weltanschauliche und parteipolitische Unabhängigkeit, wohnortnahe Angebote und eine kostengünstige Preisgestaltung gesichert wird. Die große Bandbreite der Angebote [...] ist ausgerichtet an den Orientierungs-, Bildungs- und Qualifizierungsinteressen der Teilnehmenden. Sie dienen der Entfaltung individueller Potenziale, beruflicher WB [Weiterbildung; R. B.] und Qualifikationsanpassungen und tragen zur gesellschaftlichen Integration bei. Mit Kursangeboten im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung und Nachholen von Schulabschlüssen bieten VHS auch bildungsbenachteiligten Zielgruppen eine zweite Chance. [...] Innerhalb der ‚kommunalen Bildungslandschaften‘ wollen VHS ihren Beitrag zu einem kohärenten Bildungs- und Übergangsmanagement leisten“ (Bastian/Frieling 2010, 1; vgl. Kapitel 2.1.9).

In vielen Erwachsenenbildungseinrichtungen ist die Zahl der Hauptamtlichen relativ gering, daher ist nach Faulstich eine ‚marginale Professionalisierung‘ zu verzeichnen, „bei der das Hauptgewicht der Arbeitstätigkeiten bei Honorarkräften bzw. nebenberuflichen oder ehrenamtlichen Personen liegt“ (Faulstich 2010b, 1). Insgesamt sind die statistischen Daten über die Personalstruktur in der Erwachsenenbildung allerdings lückenhaft.

2.1.7 Rechtliche Grundlagen, Gesetze und Finanzierung

Anders als das Schulwesen ist die Erwachsenenbildung in Deutschland nur in sehr geringem Umfang staatlich geordnet²⁶, in der Verfassung wird sie nicht geregelt (vgl. Nuissl/Pehl 2004, 20ff.; Nuissl

²⁴ Zu anderen Ordnungsversuchen der Institutionen und Organisationen und den Schwierigkeiten einer Systematik siehe Nuissl 2010d, 1.

²⁵ Die ‚Freiheit‘ dieser Institutionen soll aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch hier das Menschenbild und angenommene Grundwerte einen Einfluss auf Theorien und Konzepte der Erwachsenenbildung haben.

²⁶ Kupfer zufolge hat dies Auswirkungen auf die Bildungschancen der Teilnehmenden (vgl. Kupfer 2011, 148). Nach Einschätzung der Verfasserin wird durch diesen Umstand auch Inklusion im Rahmen der Erwachsenenbildung nicht so offensiv in den Blick genommen, eingefordert und gefördert wie etwa im Bereich der schulischen Bildung.

2010b, 1; KMK 2013, 171). Die Erwachsenenbildung ist deutschlandweit betrachtet „uneinheitlich strukturiert, sie besteht aus verschiedenen Segmenten, in denen staatliche Zuständigkeiten und Bildungsmarkt unterschiedlich kombiniert sind“ (Galiläer 2005, 162; vgl. Kupfer 2011, 148). Dabei herrscht ein Pluralismus der Institutionen, der Staat übernimmt mit Blick auf öffentliche Ziele (wie Flächendeckung oder die Weiterbildungsbeteiligung benachteiligter Gruppen) eine subsidiäre Rolle (vgl. Galiläer 2005, 163; Nuissl 2010b 1). Über Gesetze und Verordnungen sowie über finanzielle und förderpolitische Maßnahmen versucht der Staat, Erwachsenenbildung zu strukturieren und zu steuern (vgl. von Küchler 2010c, 279). Allerdings sind diese Regelungen immer nur für einzelne Teilbereiche gültig, die oftmals unzureichend miteinander verschränkt sind. „Weitgehend unberührt von öffentlichen Strukturimpulsen sind die kommerziell betriebene EB [Erwachsenenbildung; R. B.] sowie die WB [Weiterbildung; R.B.] in den Betrieben“ (Nuissl 2010b, 1). Erwachsenenbildung „unterliegt bislang nur dann einer staatlichen Ordnung, wenn sie an staatlichen Zuschüssen partizipieren will oder mehr oder weniger zu staatlichen Bereichen gehört (etwa bei der Lehrerfortbildung oder der WB an Hochschulen)“ (Nuissl 2010d, 1).

In der in bildungspolitischen Fragen föderalistisch strukturierten Bundesrepublik Deutschland gelten zur Förderung und Finanzierung der Erwachsenenbildung die einzelnen Weiterbildungsgesetze der Bundesländer (vgl. Hörner 1996, 34; Galiläer 2005, 162). Einige Bundesländer haben den Bereich der Erwachsenenbildung in ihre Landesverfassungen aufgenommen. Das in Niedersachsen 1970 in Kraft getretene erste deutsche ‚Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung‘ verdeutlicht das Recht auf Weiterbildung und die Verpflichtung des Landes, ein flächendeckendes Mindestangebot zu garantieren (vgl. Knoll 1994, 391; Rohlmann 1994, 403ff.; Siebert 2011a, 175).

Finanzfragen sind ein wesentlicher Faktor einer Weiterbildungsstruktur, die gestalterische Ordnungsgrundsätze wie Offenheit, Partizipation und Qualität des Angebots gewährleisten will (vgl. Nuissl 2010b, 1). Allerdings ist die Erwachsenenbildung der am schlechtesten mit öffentlichen Mitteln ausgestattete Bildungsbereich (vgl. Meisel 2012, 20). Die Finanzierung von Erwachsenenbildung wird in den Erwachsenenbildungsgesetzen der Länder geregelt. Einrichtungen können gemäß den Regelungen eine subsidiäre Bezuschussung beantragen; öffentlich gefördert werden allgemeine, politische, kulturelle und berufliche Erwachsenenbildungsangebote (vgl. Galiläer 2005, 164). Dabei sind die finanziellen Strukturen „entsprechend der Vielfalt institutioneller, organisatorischer und rechtlicher Grundlagen“ (Nuissl 2010b, 1) sehr differenziert. Insgesamt ist die Finanzierung der Erwachsenenbildung eine Mischfinanzierung, in der neben öffentlichen Mitteln auch Geld von Stiftungen und gesellschaftlichen Organisationen wie Kirchen oder Gewerkschaften, von Betrieben sowie Gebühren und Beiträge von den Teilnehmenden selbst eine Rolle spielen (vgl. Faulstich 2010b, 1; Nuissl 2010b, 1; Timmermann 2010, 1; Kupfer 2011, 149; KMK 2013, 91). Da die öffentlichen Aufwendungen stagnieren, geraten viele Einrichtungen zunehmend unter Finanzdruck und es etablieren sich immer deutlicher Marktmechanismen (vgl. Bretschneider 2004, 43; Faulstich 2008, 661; Kupfer 2011, 150). Der Rückzug aus der öffentlichen Verantwortung reduziert die steuernde Funktion des Staates in der Erwachsenenbildung zunehmend (vgl. von Küchler 2010c, 286).

Um öffentliche finanzielle Mittel erhalten zu können, müssen Institutionen gemäß der Weiterbildungsgesetze anerkannt sein (vgl. KMK 2013, 91ff.). Hierzu ist von ihnen ein gewisser Anteil gemeinwohlorientierter Maßnahmen durchzuführen, zu denen in Niedersachsen u.a. neben der politischen Bildung, der Alphabetisierung, Deutsch als Fremdsprache und dem Abbau geschlechtsspezifischer Benachteiligung auch die Förderung der sozialen Eingliederung von Menschen mit Behinderung zählt. In der ‚Verordnung zur Durchführung des Niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetzes (DVO-NEBG)‘ werden gemeinwohlorientierte Maßnahmen in Bezug auf Menschen mit Behinderung konkretisiert. „Maßnahmen, die geeignet sind, die soziale Eingliederung von Menschen mit Behinderungen zu fördern oder deren spezielle Benachteiligungen zu mildern oder auszugleichen, müssen den

besonderen Bildungsbedürfnissen geistig, seelisch und körperlich behinderter Menschen Rechnung tragen und für diesen Personenkreis ausgeschrieben sein. Die Bildungsinhalte sollen zur Verbesserung der Lebenssituation Behinderter und deren sozialer Eingliederung beitragen. Die Bildungsmaßnahmen müssen außerhalb organisierter Arbeitsprozesse stattfinden und dürfen nicht vorrangig der Therapie oder Betreuung dienen“ (DVO-NEGB 2011, §7 Abs. 10). Bei diesen Maßnahmen können „Familienangehörige oder betreuende Personen als Teilnehmende gezählt werden, wenn ihre Anwesenheit zur Betreuung erforderlich ist“ (DVO-NEGB 2011, §4 Abs. 2) und somit auf die Mindestteilnehmerzahl von sieben Teilnehmenden angerechnet werden.

2.1.8 Das Konzept ‚Lebenslanges Lernen‘

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts ist die Bedeutung des ‚Lebenslangen Lernens‘ international hoch anerkannt und zur ‚internationalen Konsensformel‘ geworden (vgl. B. Lindmeier 2003, 7; Weisser 2005b, 69; Field 2006). Im europäischen Bildungsraum stellt Erwachsenenbildung neben den Schulen und Hochschulen die dritte Säule in der Umsetzung des Konzepts dar (vgl. Nuissl 2010c, 1).

2.1.8.1 Wichtige Entwicklungslinien des Konzepts des Lebenslangen Lernens

Der Begriff des Lebenslangen Lernens taucht zum ersten Mal Ende der 1960er Jahre in der bildungspolitischen Diskussion auf (vgl. Reinecke 2004, 13). Während die erste Phase der Debatte noch keine umfassenden bildungspolitischen Konsequenzen hatte, erfolgte in den 1990er Jahren die Wiederaufnahme der Diskussion um Lebenslanges Lernen (vgl. Dietsche/Meyer 2004, 8). 1994 wurde Nuissl (2010c, 1) zufolge das aus der angelsächsischen Erwachsenenbildung stammende Konzept des ‚Lifelong Learnings‘ erstmals auch explizit in Deutschland erwähnt und von da an auch hier verstärkt thematisiert (vgl. Schreiber-Barsch 2007, 250f.). Der Begriff findet sich in zahlreichen Dokumenten internationaler Organisationen wie der UNESCO und der OECD sowie in europäischen und deutschen Stellungnahmen (vgl. Reinecke 2004, 13; Stockmialek 2006, 133; OECD 2007, 10; Jarvis 2010, 44f.; Pätzold 2010, 1).

Im Jahr 1996 rief die Europäische Kommission das ‚Europäische Jahr des Lebenslangen Lernens‘ aus und die Bildungsminister der OECD-Länder erklärten ‚Lifelong Learning for All‘ zum Leitziel ihrer Bildungspolitik (vgl. Reinecke 2004, 13; Nuissl 2010c, 1). Von besonderer Bedeutung ist das ‚Memorandum über Lebenslanges Lernen‘ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000), welches die Europäische Kommission im Jahr 2000 herausbrachte und in dem sie Strategien zur Entwicklung Lebenslangen Lernens festlegt. Es folgten 2002 kurz hintereinander zwei weitere Mitteilungen zu diesem Thema: ‚Lebenslanges Lernen: Bald Wirklichkeit für alle‘ (Europäische Gemeinschaften - Generaldirektion für Bildung und Kultur 2002) und ‚Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens‘ (Europäische Kommission 2002b). Diese Papiere etablierten das Konzept fest in der europäischen Erwachsenenbildung (vgl. Siebert 2011a, 183). Die Strategien zum Lebenslangen Lernen basieren auf dem in Lissabon vom Europäischen Rat im Jahr 2000 festgelegten Ziel, die EU innerhalb des nächsten Jahrzehnts zu einem wettbewerbsfähigen, wissensgestützten Wirtschaftsraum mit größerem sozialen Zusammenhalt zu machen. Da Europa nur wettbewerbsfähig ist, wenn auch alle Bürger durch lebenslanges Lernen wettbewerbsfähig bleiben, muss zum einen eine Erhöhung des Bildungsniveaus zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit und zum anderen die Förderung des sozialen Zusammenhalts und gesellschaftliche Teilhabe unterstützt werden (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaf-

ten 2000, 3; Nuissl 2010c, 1; Kupfer 2011, 154). „Lebenslanges Lernen bildet im Rahmen dieser Strategie ein Schlüsselement“ (Lattke 2010, 2).

In Deutschland haben Bund und Länder 2004 auf Grundlage der europäischen Vorgaben eine gemeinsame ‚Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland‘ beschlossen (vgl. Bund-Länder-Kommission 2004; von Küchler 2010c, 287; KMK 2013, 23).

Im Jahr 2006 gab die Europäische Kommission erstmals eine spezielle Mitteilung ‚It’s never too late to learn‘ zu Fragen des Lebenslangen Lernens im Rahmen der Erwachsenenbildung heraus, ihr folgte ein Jahr später die Erarbeitung eines Aktionsplans (vgl. Lattke 2010, 1). Dieser Aktionsplan nennt als Schlüsselfragen die Beseitigung von Barrieren der Teilhabe, die Sicherung der Qualität, Rahmenpläne für Qualifikationen, Investitionen für ältere Bürger und Migranten sowie Maßnahmen zur Messung von Fortschritt²⁷.

Somit kann im Rahmen der EU bei allen länderspezifischen Unterschieden inzwischen „vom Vorhandensein einer europäischen Erwachsenenbildungspolitik gesprochen werden“ (Lattke 2010, 1).

2.1.8.2 *Lebenslanges Lernen über die gesamte Lebensspanne*

Die Konzepte zum Lebenslangen Lernen betonen die Kontinuität und Notwendigkeit des Lernens über die gesamte Lebensspanne (vgl. Meilhammer 2010a, 1; Pätzold 2010, 1; Siebert 2011a, 183) und in verschiedenen Lernsituationen (vgl. Europäische Kommission 2002b, 17)²⁸. Gemäß der Definition der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung umfasst Lebenslanges Lernen daher „alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands. Dabei wird ‚Lernen‘ verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen“ (Bund-Länder-Kommission 2004, 13).

Viele Lernprozesse von Erwachsenen werden „in Institutionen organisiert, da diese als soziale Systeme die Funktion haben, für den Einzelnen die Komplexität der Lernmöglichkeiten zu strukturieren und zu systematisieren“ (Babilon/Goeke/Terfloth 2007, 15). Dies führt dazu, dass der Fokus oft auf formales Lernen verengt bleibt, welches „üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet“ (Europäische Kommission 2002b, 57). Während formale Bildungsangebote curriculumbasiert zu einem anerkannten Abschluss führen, sind non-formale Lernangebote nicht abschlussorientiert (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, 9) und es existiert keine scharfe Trennung zum informellen Lernen (vgl. Babilon/Goeke/Terfloth 2007, 14). Durch den Diskurs zum Lebenslangen Lernen gerät das gesamte Spektrum von Lernsituationen in den Blick (vgl. Europäische Kommission 2005, 9; Siebert 2011a, 178; KMK 2013, 28)²⁹. Hier wird „neben der herkömmlichen, formal organisierten WB [Weiterbildung; R. B.] zunehmend die Bedeutung vielfältiger ‚informeller‘ Lernprozesse am Arbeitsplatz oder in der Freizeit erkannt“ (Kuwan 2010, 1; vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, 10; Europäische Gemeinschaften - Generaldirektion für Bildung und Kultur 2002, 1; Speck 2005, 329; Bundschuh 2008a, 2; Siebert 2011a, 183). Gemäß der Europäischen Kommission gilt es, mit dem

²⁷ vgl. http://ec.europa.eu/education/policies/III/adultcom_en.html (26.07.2012)

²⁸ Schmidt-Hertha/Tippelt machen darauf aufmerksam, dass auch Inklusion „nur durch eine Abstimmung und enge horizontale Kooperation von Erwachsenen- und Weiterbildungsinstitutionen sowie eine enge biografisch orientierte vertikale Kooperation von frühkindlichem, schulischem, beruflichem, akademischem und allgemein erwachsenenorientiertem Lernen realisiert werden“ (Schmidt-Hertha/Tippelt 2013, 253) kann.

²⁹ So stellt auch der seit 2007 europaweit durchgeführte ‚Adult Education Survey‘ die große Relevanz informeller Lernsituationen heraus (vgl. Kuwan 2010, 1). In diesem Bericht werden – anders als in Deutschland oft üblich – „alle Bildungsaktivitäten von Personen, die älter als 25 Jahre sind, als ‚adult learning‘ eingestuft“ (Gnahs 2010, 1).

Konzept des Lebenslangen Lernens „Brücken zwischen verschiedenen Lernkontexten und Lernformen zu schlagen und den Zugang zu individuellen Lernwegen zu erleichtern“ (Europäische Kommission 2002b, 27; vgl. Europäische Gemeinschaften - Generaldirektion für Bildung und Kultur 2002, 1; Lattke 2010, 1). In der vorliegenden Arbeit ist der Blick auf institutionalisiertes Lernen in Erwachsenenbildungseinrichtungen gerichtet, informelle Lernprozesse gehen nicht in die Analyse ein.

2.1.8.3 Ziele des Lebenslangen Lernens

Insgesamt zeigt sich eine Vielfalt an individuellen, ökonomischen, sozialen und politischen Zielen und Intentionen in Konzepten zum Lebenslangen Lernen (vgl. Dietsche/Meyer 2004, 9; Reinecke 2004, 13). Trotz aller Uneinheitlichkeiten lässt sich ein breiter „Konsens über folgende vier allgemeine und komplementäre Ziele feststellen: persönliche Entfaltung, der aktive und demokratische Bürger, soziale Eingliederung und Beschäftigungs-/Anpassungsfähigkeit“ (vgl. Europäische Kommission 2002b, 17). Die EU und OECD definieren Lebenslanges Lernen daher folgendermaßen: „Learning activity that is undertaken throughout life and improves knowledge, skills and competences within personal, civic, social and/or employment-related perspectives“ (OECD 2007, 24; vgl. Europäische Kommission 2002b, 58).

Obgleich Lebenslanges Lernen sowohl ökonomische als auch sozialpolitische Zielsetzungen umfasst (vgl. Europäische Kommission 2002b, 14), scheinen ökonomische und arbeitsmarktrelevante Aspekte sowie die damit einhergehende „Instrumentalisierung des lebenslangen Lernens durch die EU-Bildungspolitik“ (Lattke 2010, 2; vgl. Pätzold 2010, 1; Olesen/Wildemeersch 2012, 99f.) zu überwiegen. So wurden und werden der sozioökonomische Wandel, die Entwicklung zur Informations- und Wissensgesellschaft, die sich veränderte Arbeitswelt, Arbeitskräftemangel bzw. -überschuss, Wirtschaftskrisen und komplexe Anforderungen an die arbeitende Bevölkerung zur Begründung der Notwendigkeit Lebenslangen Lernens herangezogen (vgl. Reinecke 2004, 13; Field 2006, 79ff.; Stockmialek 2006, 133). Lebenslanges Lernen soll Europa als wettbewerbsfähigen Wirtschaftsraum stärken (vgl. Europäische Kommission 2002b, 3; Gerspach 2003, 38f.). Kritiker merken an, dass die Programmatik des Lebenslangen Lernens in einem neoliberalen wirtschaftlichen Zusammenhang steht, in dem Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung oft ausgegrenzt werden (vgl. Gerspach 2003, 389; Field 2006, 156). Zugleich erfährt in der Tendenz berufsbezogene Weiterbildung „eine deutliche Aufwertung bei gleichzeitigem Bedeutungsverlust von beruflich nicht direkt verwertbaren Bildungsinhalten“ (Reinecke 2004, 14).

Die Europäische Kommission betont jedoch auch die Bedeutung des Lernens als „wichtige Quelle persönlicher Entfaltung“ (Europäische Gemeinschaften - Generaldirektion für Bildung und Kultur 2002, 6) und spricht von einer deutlichen Neuorientierung „hin zu stärker integrierten politischen Konzepten [...], die soziale und kulturelle Zielsetzungen mit wirtschaftlichen Argumenten für lebenslanges Lernen verknüpfen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, 11). Denn lebenslanges Lernen ist zugleich Mittel und Ziel zur Förderung aktiver Staatsbürgerschaft und sozialen Zusammenhalts, gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit, Toleranz und Demokratie (vgl. Gerspach 2003, 382; Lenz 2007, 3; Dasch/Henkes/Kil 2013, 7ff.).

Die Europäische Kommission betont zudem die wichtige Rolle des Lebenslangen Lernens für die Gestaltung und Weiterentwicklung einer Gesellschaft (vgl. Europäische Kommission 2002b, 14; Lenz 2007, 3; Olesen/Wildemeersch 2012, 100): „Gesellschaften, die das Lernen fördern, können toleranter und demokratischer werden; ihre Bürger sind glücklicher und besser im Stande, am Aufbau einer gerechteren und besseren Gesellschaft teilzuhaben“ (Europäische Gemeinschaften - Generaldirektion für Bildung und Kultur 2002, 6). Dabei ist die Einbeziehung und Gleichstellung aller Bevölkerungsgrup-

pen eine unbedingte Notwendigkeit in einer auf demokratische Teilhabe ausgerichteten Gesellschaft (vgl. Europäische Kommission 2002b, 3).

2.1.8.4 Lebenslanges Lernen zur Unterstützung von Teilhabe und Inklusion

Ein wichtiges Lernfeld im Rahmen des Lebenslangen Lernens ist aus Sicht der EU der Umgang mit Vielfalt und Diversität. „Europäer von heute leben in einem komplexen sozialen und politischen Umfeld“ und müssen „lernen, positiv mit kultureller, ethnischer und sprachlicher Vielfalt umzugehen. Bildung im weitesten Sinne ist der Schlüssel, um zu lernen und zu begreifen, wie diesen Herausforderungen zu begegnen ist“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, 6). Darin inbegriffen sind Fragen nach der Anerkennung von Differenz, die in der Erwachsenenbildung auch unter dem Stichwort des interkulturellen Lernens in einer multikulturellen Gesellschaft gestellt werden und sich mit dem Konzept der inklusiven Pädagogik überschneiden (vgl. C. Lindmeier 2003, 28; Lindmeier/Lindmeier 2012, 75f.; vgl. Kapitel 3.2.1).

Lebenslanges Lernen und Bildung sind wichtige Elemente bei der Vermeidung sozialer Exklusion (vgl. Field 2006, 145; Oliver 2010, 14). Ungleichheiten beim Zugang und der Teilhabe sowie bei den Lernergebnissen sollen mit dem Grundsatz der Chancengleichheit überwunden und Teilhabemöglichkeiten erweitert werden (vgl. Europäische Kommission 2002b, 10; Gerspach 2003, 382; Field 2006, 156; Lattke 2010, 1; KMK 2013, 171). Die Ermöglichung von Inklusion ist dabei sowohl das Ziel von Bildungsangeboten als auch die Basis für Lebenslanges Lernen in der Gesellschaft (vgl. Stockmialek 2006, 132). „Zu diesem Zweck muss der Unterstützung benachteiligter Gruppen in allen Mitgliedsstaaten besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden; dazu zählen vor allem Menschen mit Behinderungen oder Lernschwächen“ (Europäische Kommission 2002, 25 – zitiert nach European Agency 2009, 10).

„Um Lebenslanges Lernen zu einer Selbstverständlichkeit in jeder Bildungsbiografie werden zu lassen“ (Bund-Länder-Kommission 2004, 9), sind Weiterentwicklungen und neue Projekte notwendig, die auch Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung wirksame Teilhabe und Inklusion ermöglichen. Ferner sind Rahmenbedingungen notwendig, die einen „chancengerechten Zugang für alle“ (Bund-Länder-Kommission 2004, 16)³⁰ eröffnen. Hierzu zählen institutionelle Veränderungen, die die Strukturen und Praktiken so verändern, dass verschiedene Typen von Lernenden vom Angebot profitieren (vgl. Field 2006, 156). Es gilt, notwendige Assistenz und Unterstützung bereit zu stellen, damit jeder Mensch an Bildung und Lebenslangem Lernen teilhaben kann. Gemäß Europäischer Kommission lautet die Aussage „eindeutig, dass die bisherigen Systeme offener und flexibler werden müssen, damit die Lernenden individuelle, bedarfs- und interessengerechte Lernwege einschlagen können, um die Vorteile der Chancengleichheit in ihrem Leben nutzen zu können [...] Der erste Baustein ist Partnerschaft. Alle relevanten Akteure – ob sie Teil der formalen Systeme sind oder nicht – müssen kooperieren, damit die Strategien ‚vor Ort‘ Wirkung zeigen. Der zweite Baustein ist die Ermittlung der Bedürfnisse von Lernenden bzw. von potenziell Lernenden und des Lernbedarfs von Organisationen und Gruppen, von Gesellschaft und Arbeitsmarkt. Drittens wird eine angemessene Mittelausstattung (Finanzierung, wirksame Mittelverteilung) angesprochen. Danach wird untersucht, wie Lernangebote auf die Bedürfnisse und Interessen von Lernenden abgestimmt und der Zugang zum Lernen durch Weiterentwicklung von Bildungsangeboten verbessert werden kann, so dass jeder überall und jederzeit die Möglichkeit zum Lernen hat. [...] Die Entwicklung einer Lernkultur hängt letzt-

³⁰ Auch andere Programme zum Lebenslangen Lernen wie beispielsweise der UNESCO oder der OECD verweisen auf die Bedeutung der ‚Bildung für alle‘ und wollen die Zugänglichkeit insbesondere für bildungsbenachteiligte Menschen erhöhen (vgl. UNESCO 2003; OECD 2007).

lich von einem größeren Bildungsangebot, mehr Bildungsbeteiligung und Lernnachfrage ab“ (Europäische Kommission 2002b, 10). Allerdings macht die Europäische Kommission auch deutlich: „Wir wissen und vermitteln immer noch zu wenig zu folgenden Fragen: [...] Wie lässt sich die Lernumgebung so auslegen, dass Behinderte integriert werden können?“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, 16).

Derzeit ist Lebenslanges Lernen für viele Menschen – etwa Menschen mit Behinderung – „noch keineswegs selbstverständlich. [...] So geht es erst noch darum, dieses Recht für alle zu erstreiten, unter Beachtung der Grundsätze von Freiwilligkeit und Mitbestimmung“ (Reinecke 2004, 14). Daher hebt die Europäische Kommission den Aspekt der Zielgruppenorientierung hervor, „um wirklich lebenslanges Lernen für alle zu ermöglichen. Dies gilt vor allem für ausgrenzungsgefährdete Personen, z. B. [...] Behinderte“ (Europäische Kommission 2002b, 24; vgl. Kapitel 4.1.3.1). Ein wichtiger Aspekt ist hierbei das Lernen von Selbstvertretung, die zu aktiver Bürgerschaft führt (vgl. Inclusion Europe 2006b, 4).

Im Rahmen des Europäischen Jahres der Menschen mit Behinderung fanden 2003 verschiedenste Aktivitäten mit dem Ziel statt, Teilhabe an Bildung stärker in den öffentlichen Fokus zu rücken. Im Oktober 2003 wurde die Mitteilung der Kommission ‚Chancengleichheit für Menschen mit Behinderungen: Ein europäischer Aktionsplan‘ veröffentlicht, dem 2004 ein Aktionsprogramm der EU zur Förderung von Projekten im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung folgte. Diese Veröffentlichungen tragen dazu bei, die Bedeutung des Lebenslangen Lernens für Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung hervorzuheben. Auch sind einige EU-Förderprogramme wie ‚Grundtvig‘ und ‚Sokrates‘ auf benachteiligte Erwachsene ausgerichtet (vgl. European Agency 2000). Sie sollen u.a. zur Erhöhung der Partizipation und Sicherung der Zugänglichkeit für benachteiligte Menschen beitragen (vgl. Kupfer 2011, 155f.). In Deutschland förderte etwa 2006 das Aktionsprogramm ‚Lebensbegleitendes Lernen für alle‘ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung Konzepte des Lebenslangen Lernens für benachteiligte Menschen (vgl. Mußmann 2009, 451). Im April 2006 (noch vor Verabschiedung der UN-BRK) hat der Europarat einen Aktionsplan ‚Zur Förderung der Rechte und vollen Teilhabe behinderter Menschen an der Gesellschaft: Verbesserung der Lebensqualität behinderter Menschen in Europa 2006-2015‘ vorgelegt (vgl. Europarat, Ministerkomitee 2006, 7f.; Ellger-Rüttgardt 2011, 15f.). Eine Besonderheit des Aktionsplans besteht darin, die Aufmerksamkeit auf Gruppen von besonders schutzbedürftigen Menschen mit Behinderung, u.a. Frauen und Menschen mit schweren Behinderungen und hohem Unterstützungsbedarf, zu richten und deren gesellschaftliche Teilhabe soweit wie möglich einzufordern.

Insgesamt zeigt sich anhand dieser Bemühungen um Partizipation, soziale Inklusion und Persönlichkeitsentwicklung die große Schnittmenge des Konzepts des Lebenslangen Lernens mit anderen Initiativen zu und Forderungen nach wirksamer Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der allgemeinen Erwachsenenbildung (vgl. Gerspach 2003, 391).

2.1.9 Prinzipielle Offenheit der allgemeinen Erwachsenenbildung für alle Menschen

In Deutschland haben die öffentlich geförderten allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen den bildungspolitisch gesetzten Auftrag, offen für alle erwachsenen Menschen zu sein (vgl. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, 16). Erwachsenenbildung ist „auf umfassende Teilhabe möglichst aller Gruppen, Schichten, Milieus und Minderheiten an der Bildung und durch die Bildung an der Gesellschaft ausgerichtet“ (Ditschek 2012, 9). Diese auch historisch nachweisbare

Aufgabe und Tradition der sozialen Partizipation aller gesellschaftlichen Schichten kann mit Lindmeier als ein Markenzeichen und strukturelles Merkmal der öffentlichen Erwachsenenbildung bezeichnet werden (vgl. C. Lindmeier 2003, 28; von Küchler 2010b, 331f.; Ackermann 2012b, 29). Dabei geht es Rippien (2011, 170f.) zufolge erstens um das gemeinsame Lernen von Menschen verschiedenster Gruppen. Diesen Menschen ist zweitens in ihrer Unterschiedlichkeit Raum zu geben für ihre Lernbedürfnisse. Und drittens sind hierzu die nötigen Voraussetzungen in der Gesellschaft zu schaffen.

Insbesondere die Volkshochschule wird in Deutschland „quasi als Vertreterin der allgemeinen Erwachsenenbildung begriffen [...] weil sie vielleicht am deutlichsten mit öffentlich verantworteter Weiterbildung identifiziert wird“ (Rippien 2011, 169; vgl. Hörner 1996, 46; Nuissl 2010d, 1). In seinem neuen Grundsatz-Programm ‚Die Volkshochschulen – Bildung in öffentlicher Verantwortung‘ von 2011 betont der Deutsche Volkshochschul-Verband die Offenheit für alle Menschen als wesentliches Prinzip und Merkmal der Volkshochschularbeit: „Volkshochschulen sind offen für Menschen aller sozialen Schichten und Einkommensgruppen, aller Milieus und Kulturen, für Menschen mit und ohne Behinderungen“ (DVV 2011, 7). Er geht erstmals auf die Belange von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung ein (vgl. Ackermann 2016 31), weist auf die Bedeutung von Zielgruppenkursen auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten hin (vgl. DVV 2011, 8) und bekennt sich explizit zu Leitwerten „wie Emanzipation, Partizipation und schließlich Integration und Inklusion“ (DVV 2011, 6; vgl. Ditschek 2012, 8; Ditschek/Meisel 2012, 30; Ditschek 2013, 7)³¹.

Inklusive Erwachsenenbildung kann somit an die elementaren Erfahrungen einer generell sehr heterogenen Teilnehmerschaft und damit von Vielfalt und Diversität in der allgemeinen Erwachsenenbildung anschließen. Im Konzept der Inklusion „bündeln sich die Bewegungen und Traditionen der Erwachsenenbildung, die schon immer darauf aus waren, eine Bildung für alle zu realisieren“ (DIE 2012, 22). Dies stellt eine günstige Voraussetzung für die Gestaltung inklusiver Erwachsenenbildung dar (vgl. C. Lindmeier 2003, 28; Ackermann 2012b, 29).

Ferner verfügt „die Erwachsenenbildung wie kein anderer Bildungsbereich über Freiräume und Möglichkeiten für eine teilnehmerorientierte Angebotsgestaltung“ (Kil 2012, 21). Denn Erwachsenenbildungseinrichtungen arbeiten nicht in starren Strukturen und die Semesterplanung bietet Möglichkeiten für stetige Veränderung (vgl. Laszlo 2012, 123f.). Auch die Freiwilligkeit der Teilnahme, die heterogene Teilnehmerzusammensetzung in den Kursen, die zumeist nicht-abschlussbezogenen offenen Kursangebote, das Fehlen eines auf zielgleiche Unterrichtung ausgerichteten Curriculums sowie die damit einhergehende fehlende Selektionsfunktion (vgl. Kil 2013, 244) erleichtern es der Erwachsenenbildung im Gegensatz zum schulischen Bereich, „Inklusion in ausgewählten Bereichen lösungsorientiert zu erproben und den innovativen gesellschaftlichen Veränderungsprozess maßgeblich mitzugestalten“ (Galle-Bammes 2012b, 36). Erwachsenenbildung ist damit „ein idealer Ort, um Inklusion zu probieren, zu üben und voran zu bringen“ (Laszlo 2012, 123).

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich bereits seit ihren Anfängen die sozial-integrative Funktion der Erwachsenenbildung und ihre prinzipielle Offenheit für alle Teilnehmenden zeigen. Die vielfältigen Ziele und Funktionen Lebenslangen Lernens liegen im Spannungsfeld zwischen personaler und beruflicher Bildung, wobei eine wesentliche Aufgabe in der Ermöglichung von Teilhabe und Inklusion besteht (vgl. C. Lindmeier 2003, 28; Meisel 2012, 17; Dasch/Henkes/Kil 2013, 7ff.; Kil 2013, 255).

³¹ Allerdings erfährt der Leitwert der Inklusion im DVV-Grundsatzpapier keine Konkretisierung, es fehlen formulierte organisatorische Standards und entsprechende didaktische Konzepte (vgl. Meisel 2012, 19; Schlummer 2012, 86f.).

2.2 *Entwicklungslinien der Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten an Erwachsenenbildung*

Um Einschätzungen zu den Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten an allgemeiner Erwachsenenbildung vornehmen zu können, wird in einem ersten Schritt die Verwendung des Begriffs der Lernschwierigkeiten in der allgemeinen Erwachsenenbildung analysiert. Daran anschließend werden historische Entwicklungslinien der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten in Deutschland³² mit Blick auf die Entwicklung hin zur inklusiven Erwachsenenbildung nachgezeichnet.

2.2.1 Menschen mit Lernschwierigkeiten in der allgemeinen Erwachsenenbildung

In Deutschland gab es bereits in den 1970er Jahren erste Forderungen nach gemeinsamem Lernen – auch im Rahmen der Erwachsenenbildung – für Menschen mit und ohne Behinderung, etwa vom Deutschen Bildungsrat (vgl. 1970; 1974). Mit Ditschek steht zu vermuten, dass die Einstellung der Arbeit des Deutschen Bildungsrates 1975 mit ein Grund dafür gewesen ist, „dass von einer Forderung nach Beteiligung der Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung bis in die jüngste Zeit kaum noch die Rede war“ (Ditschek 2013, 6).

Lange Zeit reagierte die allgemeine Erwachsenenbildung insgesamt „nur recht zögerlich auf die Bildungsbedürfnisse von Menschen mit Behinderungen“ (Markowetz 2013, 163; vgl. Ditschek/Meisel 2012, 30). Zwar haben sich schon immer einzelne Personen des Themas angenommen, von Küchler stellt jedoch rückblickend fest: „Noch vor einigen Jahren wäre die Diskussion um die ungleiche Bildungsteilhabe zumindest im Kontext der allgemeinen Weiterbildung auf Widerspruch gestoßen: Im Selbstverständnis der Weiterbildung war lange Zeit die Position vorherrschend, im Unterschied zu anderen Institutionen der Bildung wie Schulen und Hochschulen sei die Frage einer Mitverantwortung für die Selektivität des Bildungssystems zu vernachlässigen, da Weiterbildung per definitionem keiner Zulassungsbeschränkung unterliege, an Bildungsproblemen ausgleichend, chancensichernd und kompensatorisch ansetze“ (von Küchler 2010c, 276). In den letzten Jahren wird jedoch auch in der allgemeinen Erwachsenenbildung das Thema der Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Behinderung stärker thematisiert (vgl. von Küchler 2010b, 331).

Der Begriff der Lernschwierigkeiten kommt in der allgemeinen wissenschaftlichen Erwachsenenbildungsdiskussion in Deutschland zu Beginn des neuen Jahrtausends jedoch so gut wie nicht vor. Das Thema Lernschwierigkeiten wird dort zumeist unter dem Stichwort ‚Behinderung‘ und/oder ‚benachteiligte Erwachsene‘ diskutiert (vgl. C. Lindmeier 2009c; Brüning/Kuwan 2002). In der Regel wird von der Zielgruppe der ‚Menschen mit Behinderung‘ gesprochen (vgl. beispielsweise Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens 2000; 2005). Es gibt jedoch auch viele Kursausschreibungen und Praxispublikationen, in denen es speziell um die Gruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten geht (vgl. u.a. Meyer-Jungclaussen 1985; Hartwig/Schuchardt 1996; Hoffmann/Kulig/Theunissen 2000).

Im ‚Wörterbuch Erwachsenenpädagogik‘ weist Schöffter unter der Überschrift ‚Lernstörungen – Lernwiderstände‘ darauf hin, dass pointiert formuliert Lernstörungen und -widerstände „überhaupt erst

³² Die Ausführungen beziehen sich nicht auf die DDR, in der es keine Erwachsenenbildungsangebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten gab (vgl. Theunissen 2003, 22ff.).

unter der Perspektive institutionalisierter WB [Weiterbildung; R.B.] pädagogisch thematisiert werden“ (Schäffter 2010a,1), da diese beim impliziten Lernen meist keine Rolle spielen. Die Erwachsenenbildung reagiert hierauf, indem sie Bildungsangebote bereitstellt, welche die Autonomie dieser Lerner stärken, einen schützenden Lernraum bieten, Lernschwächen funktional kompensieren oder den Erwerb von Kompetenzen fördern sollen (vgl. Schäffter 2010a, 1).

2.2.2 Entwicklungslinien der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten

In den 1970er Jahren gerieten in der deutschen Erwachsenenbildung „vor allem gesellschaftliche (Rand-)Gruppen in den Blick, die durch ihre soziale Herkunft oder Lage benachteiligt sind“ (C. Lindmeier 2009c, 34; vgl. Ditschek 2012, 23f.; Theunissen 2003, 21; Ludwigs-Dalkner 1999; Scholz 2009). In dieser Phase hielt das Zielgruppenkonzept Einzug in die allgemeinen Erwachsenenbildungsinstitutionen, mit dem sich die Erwachsenenbildung um Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit sowie Teilhabe von benachteiligten und sogenannten bildungsfernen Bevölkerungsgruppen bemüht (vgl. Kapitel 4.1.3.1). Explizit wurden auch Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung in diese Überlegungen einbezogen (vgl. C. Lindmeier 2003, 28; Schuchardt 2003a; 2003b; Kulig 2006, 137).

Ebenfalls wurden zu dieser Zeit Menschen mit Behinderung im Sinne der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung aktiv, u.a. Gusti Steiner (Frankfurt), Manfred Hambitzer (Nürnberg) und Peter Radtke (München). So etablierten sich zu dieser Zeit erste Modelle der Erwachsenenbildung für Menschen mit Körper- und Sinnesbehinderungen (vgl. Bücheler 2003, 43; Theunissen 2003, 46; Ditschek 2012, 23f). Seit den 1970er Jahren bieten Volkshochschulen etwa in Frankfurt am Main, Hannover, München und Oldenburg Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung an, teilweise in eigenständigen Fachbereichen wie zum Beispiel in Nürnberg im Fachbereich ‚Behinderte Nichtbehinderte‘.

In dem von den Vereinten Nationen ausgerufenen ‚Internationalen Jahr der Behinderten‘ wurde 1981 ein wissenschaftliches Forschungsprojekt zur Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen im Rahmen der allgemeinen Erwachsenenbildung durch den Bund unterstützt (vgl. Schuchardt 2003a; 2003b). Allerdings ist festzustellen, dass sich die allgemeine Erwachsenenbildung nach einigen grundlegenden Arbeiten Ende der 1970er/Anfang der 1980er Jahre (vgl. u.a. Hessischer Volkshochschulverband 1981; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1986) bis ins neue Jahrtausend auf der theoretischen Ebene fast vollständig aus der Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung zurückzog (vgl. C. Lindmeier 1998a, 136; 2003, 29).

Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten wurde Ende der 1970er Jahre nach Gründung der ersten ‚Schulen für Geistigbehinderte‘ zum – allerdings bis heute eher randständigen – Thema – sowohl in Ansätzen im Rahmen der allgemeinen Erwachsenenbildung als auch vor allem in der Sonderpädagogik (vgl. Theunissen 2003, 45ff.; Weisser 2005a, 131; Ackermann/Amelung 2009, 9; Ditschek 2013, 6; Ryffel 2013, 105). Organisationen der Behindertenhilfe wie die ‚Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V.‘ brachten die Notwendigkeit der Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten in die öffentliche Diskussion ein. So veröffentlichte die Lebenshilfe 1972 eine Empfehlung zur ‚Erwachsenenpädagogik bei geistig Behinderten‘ (Bundesvereinigung Lebenshilfe 1973; vgl. Speck 2016, 16) und der Ausschuss ‚Erwachsenenbildung für geistig behinderte Menschen‘ erarbeitete 1985 eine Grundsatzempfehlung zur ‚Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behin-

derung' (vgl. Ackermann/Amelung 2009, 10). Speck gab 1982 einen Sammelband ‚Erwachsenenbildung bei geistiger Behinderung' heraus (vgl. Speck 1982). Die Bildungsbedürfnisse von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten wurden zunehmend anerkannt und in praktischen Konzepten und theoretischen Ausführungen bearbeitet (vgl. Bücheler 2003, 43; Lindmeier/Lindmeier 2006, 134). Beispielsweise führte die Deutsche UNESCO-Kommission 1976 in ihren ‚Empfehlungen über die Entwicklung der Weiterbildung' die inhaltliche Gestaltung von Maßnahmen der Weiterbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten aus (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 1977). In Oberschleißheim bei München etwa bot das ‚Theodor-Heckel-Bildungswerk' seit 1977 ein Kursprogramm für Menschen mit Lernschwierigkeiten an; weitere Projekte wurden ins Leben gerufen (vgl. Speck 2016, 17ff.).

In Deutschland gingen wichtige Impulse für die Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten von der universitären Geistigbehindertenpädagogik aus. Insbesondere das ‚Heidelberger Modell' wurde in den 1980er Jahren breit diskutiert (vgl. Höss 1998; Ditschek 2012, 21; Ackermann 2016, 22). An der Universität Köln initiierte Ackermann 1987 eine Gesprächsrunde zur Situation der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Ackermann 2016, 23). Drei wissenschaftliche Kolloquien in den Jahren 1987 bis 1989 förderten die Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Mix 2010, 69; Ackermann 2016, 22). Die Tagungsbände (vgl. Höss/Goll 1987; Dalkner/Ludwigs/Ungar 1988; Beiße/Feddern/Maibauer 1998) verdeutlichen, „dass von Anfang an auch versucht wurde, die wissenschaftlichen Disziplinen der Behindertenpädagogik und der allgemeinen Erwachsenenbildung miteinander in Kontakt zu bringen“ (Ditschek 2012, 21).

Insgesamt versuchte die Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten, sich in ihren Grundzügen in starkem Maße an die allgemeine Erwachsenenbildung anzulehnen. Die grundlegenden und einander sehr stark ähnelnden Theorien und Konzepte zur Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten wurden vor allem in den 1980er Jahren geprägt (u.a. Meyer-Jungclaussen 1985; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1986; Baumgart 1991; Bundesvereinigung Lebenshilfe für Geistig Behinderte 1991; Theunissen 2003).

Auch die Bemühungen anderer Länder fanden seit den 1980er Jahren verstärkt Eingang in die deutschen Konzeptionen der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Speck 2016, 17). So richtete sich der Blick zum Beispiel auf die 1983 von Pro Infirmis Kanton Zürich initiierten ‚Bildungsklub' (vgl. Ryffel 2013, 105), auf Großbritannien (vgl. Knust-Potter 1993; Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000), die skandinavischen Länder (vgl. Wolf 2008; Ringsmose 2008) und die USA (vgl. Blumenthal 1987). Die Kenntnis dieser ausländischen Projekte und Modelle unterstützte die deutschen Bestrebungen hin zu mehr integrativer Erwachsenenbildung (Bücheler 2003, 43).

Im Mai 1989 wurde die ‚Gesellschaft zur Förderung der Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung e.V.' gegründet, die sich 1994 in ‚Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. Deutschland (GEB)' umbenannte (vgl. Mix 2010, 69; Ackermann 2016, 24f.; Schlummer 2016a). Aufgabe und Ziel der Gesellschaft ist es, mit ihrer Fachzeitschrift ‚Erwachsenenbildung und Behinderung', Publikationen, nationalen und internationalen Tagungen sowie Fortbildungsangeboten das Thema der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten voran zu bringen und Lobbyarbeit zu betreiben (vgl. Mix 2010, 69f.; Ditschek 2012, 21ff.; Ryffel 2013, 106; Ackermann 2016, 29). Die Existenz der ‚GEB' ist einerseits zu begrüßen, da sie Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten etabliert, andererseits muss sie sich der Kritik stellen, separativen Tendenzen Vorschub zu leisten (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 130f.; Ackermann 2016, 27).

Von Beginn an wurde auch von Seiten der ‚GEB‘ eine integrative Erwachsenenbildung als Zielstellung beschrieben (vgl. Höss 1998, 33; Ackermann 2016, 25). Eine richtungsweisende Veranstaltung war hierbei die von der ‚Gesellschaft‘ 1995 veranstaltete Tagung „Umbruch – Aufbruch – Horizonte. Neue Wege der Erwachsenenbildung“ in Berlin (vgl. Ackermann/Amelung 2009, 10). „Hier wurde das ‚Berliner Manifest Erwachsenenbildung und Behinderung‘ verabschiedet, das grundlegende Ziele und Forderungen an die allgemeine Erwachsenenbildung formulierte“ (Ditschek 2012, 22; vgl. GEB 1995). Zwar wurde zu diesem Zeitpunkt gemeinsame Erwachsenenbildung von Menschen mit und ohne Behinderung nur am Rande thematisiert (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 131), die formulierten Grundsätze und Anforderungen haben jedoch mit Blick auf eine inklusive Erwachsenenbildung „bis heute nichts an Aktualität eingebüßt“ (Ditschek 2012, 23f.; vgl. C. Lindmeier 2012, 45). Allerdings fand das ‚Berliner Manifest‘ in der allgemeinen Erwachsenenbildung nicht die erhoffte Resonanz (vgl. Ditschek 2012, 22).

Auf weiteren Veranstaltungen wie der Tagung ‚Dialoge‘ im Jahr 1998 wurde das Thema der Integration „einem breiteren Publikum als relevant vermittelt“ (Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 138). In einem Grundsatzpapier bekennt sich die ‚GEB‘ im Jahr 2003 zum Ausbau integrativer Strukturen (vgl. GEB 2003; C. Lindmeier 2012, 47) sowie zu den übergeordneten Zielsetzungen der gesellschaftlichen Teilhabe und Inklusion.

In den 1990er Jahren weitete sich das integrative Angebot der Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten sowohl in Einrichtungen der Behindertenhilfe als auch in Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung aus (vgl. Bücheler 2003, 43). Neue Projekte wie das ‚Würzburger Erwachsenenbildungs-Integrations-Projekt (EIP)‘ von 1994 bis 1998 an der Volkshochschule Würzburg (vgl. C. Lindmeier 1996; Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 33ff.) oder an der Volkshochschule Köln (vgl. Reinecke 2004; 2016) fokussieren Integration. Auch Publikationen zum Europäischen Jahr der Menschen mit Behinderungen (vgl. Themenheft ‚Behinderungen‘ der Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, DIE 4/2003; Schuchardt 2003a; 2003b) oder das erste Schwerpunktheft der Zeitschrift ‚Erwachsenenbildung und Behinderung‘ zum Thema der integrativen Erwachsenenbildung im Jahr 2000 (vgl. Schlummer/Schmiedeberg/Weber 2016) greifen diese Fragen auf.

Über viele Jahre hinweg mussten Vertreter aus der sonderpädagogischen Disziplin wie Lindmeier in der Diskussion um integrative Erwachsenenbildung jedoch konstatieren, dass sie mit ihren integrativen „Ideen und Forderungen nicht bis zur allgemeinen Erwachsenenbildung durchgedrungen sind“ (C. Lindmeier 2012, 50).

Seit Anfang der 2000er Jahre mehren sich Arbeiten aus dem Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung, die sich umfassend mit Fragen der ungleichen Bildungsteilhabe auseinandersetzen (vgl. von Küchler 2010c, 276) und auch die Gruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung berücksichtigen (vgl. Brüning/Kuwan 2002). Zudem wurde das Thema der inklusiven Erwachsenenbildung von verschiedenen Gremien und Arbeitskreisen voranzubringen versucht (vgl. Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens 2003; 2005; Sächsischer Landesbeirat für Erwachsenenbildung 2003; Babilon 2006a; Blin 2012, 1).

Der Gedanke einer inklusiven Erwachsenenbildung wird im deutschsprachigen Raum auch nach der Jahrtausendwende eher selten explizit thematisiert, zumeist aus sonderpädagogischer Perspektive (vgl. u.a. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000; B. Lindmeier 2002; 2003; Bücheler 2003; 2004; Schuchardt 2003a; 2003b; Brunner 2005; Goetze 2005; Grill 2005a; Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens 2005; Babilon 2006a; Heß/Kagemann-Harnack/Schlummer 2008a). Zu betonen ist

allerdings, dass auch frühere Überlegungen wie etwa Schuchardts Modell der partizipativen Erwachsenenbildung mit den Phasen Stabilisierung, Integration und Partizipation (vgl. Schuchardt 2003a; 2003b) oder Lindmeiers mehrdimensionales Integrationskonzept (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000; vgl. Kapitel 4) viele Zielperspektiven verfolgen, die heute unter dem Begriff der Inklusion diskutiert werden. Zwar gehen von der UN-BRK wesentliche neue Impulse aus, zum Zeitpunkt der empirischen Studie der vorliegenden Arbeit im Jahr 2007 ist diese Debatte in Deutschland jedoch noch kaum angekommen.

Wie aufgezeigt wurde die Fragestellung der Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten an Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum bis in die 2000er Jahre hinein eher selten und zugleich nahezu ausschließlich aus der Perspektive der Sonderpädagogik bearbeitet. Die allgemeine Erwachsenenbildung hat sich dieser Fragestellung erst in Ansätzen angenommen. Aus den beiden Teilgebieten liegt insgesamt „wenig Gemeinsames und eher Randständiges“ (Weisser 2005a, 131) vor. Das große Dilemma der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten besteht laut Ackermann/Amelung (2009, 21) darin, dass sie sich bildungspolitisch (immer noch) in einer Grauzone zwischen den beiden Systemen der allgemeinen Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe befindet. „Dort, wo sie hingehört, wird sie übersehen, da wo sie gesehen und wahrgenommen wird, gehört sie – eigentlich – nicht hin!“ (Ackermann 1993, 37).

Von großer Bedeutung für die Weiterentwicklung von Teilhabe und Inklusion ist es daher, dass das Thema Behinderung nicht weiterhin dem System der Sonderpädagogik überantwortet wird (vgl. Beck 2004, 69), sondern die allgemeine Erwachsenenbildung die volle Verantwortung für die Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung übernimmt und deren Exklusionsrisiken bearbeitet – subsidiär unterstützt durch das Fachwissen der Sonderpädagogik (vgl. C. Lindmeier 1993, 255; Bach 1999, 4 + 48; Deppe-Wolfinger/Rother-Dey/Schnell 2007, 26 + 33; Hoyningen-Süess/Liesen 2007, 421; Mühl 2008, 57f.; Stein 2009, 1; Rippien 2011, 177; Haas 2012, 408). Im Diskurs müssen Allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik ihr gemeinsames Thema (vgl. Rippien 2011, 175; Weisser 2005a, 128) sowie ihre Beziehung im Rahmen der Gestaltung einer inklusiven Erwachsenenbildung bestimmen (vgl. Bleidick 1999, 103f.). Dieser „Paradigmenwechsel vom Denken ‚in getrennten Zuständigkeiten‘ hin zum Denken in ‚gemeinsamer Verantwortung‘ ist die Herausforderung der nächsten Jahre und Jahrzehnte“ (vds 2010, 76).

3 Diskursstränge in der inklusiven Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten

Das Thema der inklusiven Erwachsenenbildung wird in Wissenschaft und Forschung nach wie vor eher randständig und erst in Ansätzen bearbeitet (vgl. Ditschek 2012, 15; Ditschek/Meisel 2012, 30; Meisel 2012, 20). Nach einem Überblick über den grundlegenden Begriff der Inklusion (Kapitel 3.1) werden verschiedene Diskursstränge der deutschsprachigen Diskussion um inklusive Erwachsenenbildung aufgezeigt (Kapitel 3.2), aus denen sich wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen einer inklusiven Erwachsenenbildung ableiten lassen.

3.1 Der Inklusionsdiskurs als Grundlage einer inklusiven Erwachsenenbildung

Inklusion ist zum zentralen Leitbegriff in der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion geworden (vgl. Hinz 2006a, 98; 2013; Krach 2009, 382; VDS 2013, 71). Der Begriff der Inklusion leitet sich etymologisch aus dem Lateinischen von ‚includere‘ (einschließen; einbeziehen; enthalten) ab und zielt auf die Teilhabe aller Menschen in ‚einem allgemeinen Bildungssystem für alle‘. Inklusion steht für Nicht-Aussonderung, Chancengleichheit und gesellschaftliche Zugehörigkeit sowie Wertschätzung von Verschiedenheit.

‚Inclusion‘ spielt im anglo-amerikanischen Sprachraum schon seit den 1970er Jahren eine Rolle in der schulischen Debatte der ‚Special Needs Education‘ und in der Bürgerrechtsdebatte (vgl. Ziemer 2012, 1; Boban/Hinz 2013, 172; Theunissen 2013, 171). Durch die Erklärung von Salamanca 1994 der UNESCO und erste Veröffentlichungen zu dem Thema wurde der Begriff der Inklusion rund um die Jahrtausendwende auch in den deutschsprachigen sonder- und vor allem integrationspädagogischen Diskurs eingeführt, stellte den Anschluss an den internationalen Diskurs her und gewann nach und nach kontinuierlich an Bedeutung (vgl. Bürling 1997; 2008a; Hinz 2002, 2004; Sander 2002, 2003; GEW 2003; Sander/Schnell 2004; Dworschak/Schmidt 2011, 269; Boban/Hinz 2013, 172). Insbesondere die 2006 von den Vereinten Nationen verabschiedete UN-BRK begründete Inklusion als Menschenrecht und etablierte Inklusion in den politischen und gesellschaftlichen Diskurs (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, 442; Wulf 2011, 22)³³. Inzwischen hat der Inklusionsbegriff als internationaler Standardbegriff zur Beschreibung einer umfassenden Teilhabe aller Menschen Begriffe wie ‚Integration‘ und ‚Mainstreaming‘ fast vollständig abgelöst (vgl. Bürling 1997, 64; Krach 2009, 386ff.). Derzeit lässt sich eine fast inflationäre Nutzung des Inklusionsbegriffs feststellen (vgl. Wansing 2013, 16).

Über den Begriff der Inklusion, seine Definition und inhaltliche Bestimmung wird nach wie vor kontrovers diskutiert (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012, 179)³⁴. Weltweit finden sich „unter dem Begriff Inklusion eine Vielzahl unterschiedlicher wissenschaftlicher Diskurse und professioneller Ansätze [...], die je nach Disziplin und Diskurstradition bzw. nach Anwendungsfeld verschiedene Bedeutungs-

³³ Bei der deutschen Übersetzung der UN-BRK gab es Kontroversen um die Übersetzung von ‚Inclusion‘ mit ‚Integration‘ (vgl. Netzwerk Artikel 3 e.V. 2008; Wocken 2010a, 204f.; 2011). Dies ist Lindmeier zufolge weniger ein Übersetzungsproblem als vielmehr ein „Problem zweier unterschiedlicher bildungspolitischer Grundüberzeugungen“ (C. Lindmeier 2009b, 6), die nicht nur den schulischen Bereich, sondern auch die Erwachsenenbildung betreffen (vgl. Bielefeldt 2009, 11; Aichele 2008, 12). Völkerrechtlich verbindlich ist jedoch die englische Fassung, die korrekt mit ‚inklusiv‘ zu übersetzen ist.

³⁴ Für einen vertieften Einblick in die weit verzweigte Diskussion um den Inklusionsbegriff wird an dieser Stelle auf die aktuelle Fachliteratur verwiesen (vgl. beispielsweise Ziemer 2017).

inhalte von Inklusion akzentuieren“ (Wansing 2013, 16; vgl. Köpfer 2012, 3; Hoffmann/Mania 2013, 73). Oft wird Inklusion mit weiteren Begriffskonzepten wie Exklusion, Diversity, Intersektionalität, Partizipation und Teilhabe verknüpft. Viele Definitionen beziehen sich auf Diversität in all ihren Dimensionen, andere nur auf Behinderung (vgl. UNESCO 2008, 5; Ainscow/Miles 2009, 1; Kiuppis 2014, 31ff.; Lindmeier/Lütje-Klose 2015, 7ff.). Daher ist in der deutschen Fachdiskussion keine einheitliche, „von der Mehrheit der Fachleute geteilte Inklusionsdefinition auszumachen“ (Lindmeier/Lindmeier 2012, 180). Wocken konstatiert, dass die vielfältige Verwendung des Inklusionsbegriffs einer „babylonischen Sprachverwirrung“ (Wocken 2013, 59) gleicht.

Das Inklusionskonzept entstand vor allem im schulischen Kontext³⁵ als Reaktion auf und Kritik an den verengten und ‚verflachten Formen der Integration‘ (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012, 174 + 186) in einer oft defizitären Integrationspraxis sowie der sehr langsamen und teils gar stagnierenden Integrationsentwicklung (vgl. Theunissen 2002a, 365; Wocken 2010a, 205ff.). In der Erwachsenenbildung zeigten sich diese Problemstellungen in ähnlicher Weise (vgl. Kapitel 4). Während in Deutschland im schulischen Bereich seit Beginn der 2000er Jahre eine intensive und facettenreiche Diskussion über inklusive Bildung, deren Umsetzung und Realisierungsbedingungen geführt wird und vielgestaltige praktische Erfahrungen vorliegen, erreicht der Gedanke der Inklusion die Erwachsenenbildungsdiskussion deutlich langsamer (vgl. Dworschak/Schmidt 2011, 272; Brandt 2013, 9; Goll 2013, 281). Inzwischen fungiert Inklusion jedoch auch in der Erwachsenenbildungsdiskussion als ein übergreifender ‚Leitwert‘ und als ‚Leitprinzip‘ (vgl. Ditschek 2011, 165). Da sich Inklusion „mit pragmatischen Argumenten nicht zureichend begründen“ lässt und „empirische, ökonomische, psychologische und soziale Begründungen“ (Zirfas 1998, 113f.) zu kurz greifen, sprechen Ainscow/Booth/Dysen u.a. von Inklusion als einem ‚approach of values‘ (vgl. Ainscow/Booth/Dysen 2006, 26). Andere betonen: „Inklusion ist zuallererst eine Haltung“³⁶ (Aktion Mensch 2013a, 66; vgl. Zirfas 1998, 116; Furrer 2010, 68; C. Lindmeier 2013a, 185), die den anderen Menschen als Inhaber „gleicher Rechte und Würde“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2012, 42) betrachtet. In der von der UN-BRK inspirierten Lesart ist der Inklusionsbegriff ein „grundsätzlich positiv konnotierter Wertbegriff“ (Dederich 2013a, 67), dessen Ziel die Überwindung von Exklusion darstellt. Somit ist Inklusion wertebasiert und normativ-ethisch ausgerichtet (vgl. Haerberlin 1996; Theunissen 2005, 216; Behr/Heimlich 2009, 813; Hirschberg/Lindmeier 2013, 39).

Aber Inklusion steht nicht nur für ein sozialmoralisches Ideal, sondern ist auch als politische Forderung zu begreifen (vgl. Feuser 2006a; Ellger-Rüttgardt 2007, 248; Dederich 2008, 77; Markowitz 2008, 171): Sie fördert demokratische Bildung (vgl. Deppe-Wolfinger/Rother-Dey/Schnell 2007, 26ff.) und zu ihrer Umsetzung müssen notwendige (bildungs-)politische Maßnahmen ergriffen werden (vgl. DIE 2012, 22).

Daher kann Inklusion „als übergreifendes Prinzip sowohl die Bildungspolitik als auch die Bildungspraxis leiten, ausgehend von der Tatsache, dass Bildung ein grundlegendes Menschenrecht ist und die

³⁵ Diese schulischen Erfahrungen und Ideen sind in Teilen auch für die Erwachsenenbildung fruchtbar. Daher fließen in der vorliegenden Arbeit immer wieder auch schulische Debatten in die Darstellung inklusiver Erwachsenenbildung ein.

³⁶ Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der ‚Haltung‘ als Oberbegriff für Einstellungen, Überzeugungen, Erwartungen, Werte und Motivationen von Menschen verwendet. Moser, die stattdessen den Begriff der ‚Beliefs‘ präferiert, beschreibt das generelle Problem im Feld der Einstellungsforschung, dass viele Begriffe mehr oder weniger synonym verwendet werden und die ihnen jeweils zugrunde liegenden Konzepte nicht immer explizit gemacht werden (vgl. Moser 2017, 203f.). Mit Rekurs auf den in der Sonderpädagogik vieldiskutierten Begriff der ‚Haltung‘ (vgl. Haerberlin 1996, 35) wird dem Forschungsgegenstand Rechnung getragen: Zum Zeitpunkt der empirischen Studie nutzen viele Qualitätsmaterialien zur inklusiven Erwachsenenbildung diesen Begriff (vgl. Kapitel 5.2). Zudem stellt ‚Haltung‘ die direkte Übersetzung der Begriffe ‚Attitude‘ und ‚Approach‘ dar, welche sowohl im internationalen Diskurs (vgl. Tait/Purdie 2000; Ainscow/Booth/Dysen 2006) als auch von den Befragten der empirischen Studie (vgl. Kapitel 9) häufig verwendet werden. Auch aktuell wird der Begriff der ‚Haltung‘ in Arbeiten zur inklusiven Erwachsenenbildung genutzt (vgl. Furrer 2010, 68; Ackermann 2012b; 29; Ditschek/Meisel 2012, 32; MVHS 2014, 9).

Basis für eine gerechtere Gesellschaft darstellt“ (Wulf 2011, 19; vgl. Ainscow/Miles 2009, 5f.). Nach von Küchler ist „der produktive Gehalt des Begriffs I. [Inklusion; R.B.] in dem Changieren zwischen wissenschaftlicher Analyse und normativen Leitvorstellungen anzusiedeln“ (von Küchler 2010a, 1).

3.2 *Diskursstränge in der inklusiven Erwachsenenbildung*

Im wissenschaftlichen Diskurs wird Inklusion aus verschiedenen Perspektiven betrachtet; je nach Perspektive werden ihr unterschiedlichste Bedeutungen und Funktionen zugeschrieben (vgl. Dederich 2013a, 65). Auch im Rahmen der Erwachsenenbildung wird der Inklusionsbegriff in vielgestaltigen Verwendungsweisen und -kontexten angewandt. In einem Überblick werden nachfolgend die Implikationen verschiedener bedeutender nationaler und internationaler sozial- und bildungspolitischer Dokumente, Richtlinien und Gesetze sowie wissenschaftlicher Diskurse auf die inklusive Erwachsenenbildung dargestellt. Es wird aufgezeigt, welche Merkmale jeweils im Vordergrund des pädagogischen, (mensen-)rechtlichen und soziologischen Zugangs stehen (vgl. Kailer 2006, 19; Dworschak/Schmidt 2011, 270; Brandt 2012, 3; Ziemer 2012, 1) und wie diese verschiedenen Begründungsstränge Einfluss auf die Theoriebildung einer inklusiven Erwachsenenbildung nehmen. Weitere Perspektiven und Anregungen für die theoretische Konzeptualisierung und praktische Ausgestaltung einer inklusiven Erwachsenenbildung finden sich in den Leitprinzipien (sonder-)pädagogischer Arbeit sowie in der Orientierung an den Wünschen, Bedürfnissen und Bedarfen von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Die herausgearbeiteten wesentlichen Elemente sind sowohl für Gestaltung und Umsetzung als auch die Einschätzung der Qualität inklusiver Erwachsenenbildung von Bedeutung.

3.2.1 Pädagogisch-bildungspolitische Zugänge

In der Pädagogik und Bildungspolitik fand der Begriff der Inklusion seit Mitte der 1990er Jahre zunehmend internationale Verbreitung.

3.2.1.1 *Dokumente der UNESCO*

Vor allem die Konferenz ‚Pädagogik für besondere Bedürfnisse‘, die 1994 von der ‚United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)‘ in Salamanca einberufen wurde, trug zur Verbreitung des Inklusionsgedankens bei (vgl. Kiuppis 2014, 13 + 130ff.). Ihr Thema war die Bildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung, die als Teil einer allgemeinen pädagogischen Strategie weiterentwickelt werden muss und Reformen in der Schule nötig macht (vgl. Wulf 2011, 19). Zum Abschluss der Konferenz wurden die Erklärung ‚The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education‘ und der Aktionsplan ‚Framework for Action on Special Needs Education‘ verabschiedet (vgl. UNESCO 1994; 1999b; Biewer 2000). In diesen Dokumenten wird der Aufbau eines inklusiven Bildungssystems empfohlen, da Inklusion³⁷ als Schlüssel zur Erreichung von Teilhabe an einer ‚Bildung für alle‘ betrachtet wird (vgl. Peters 2010, 120). Ein fundamentales Prinzip der Inklusion ist das gemeinsame Lernen (vgl. UNESCO 1994, 11f.). Der Bereich der Erwachsenenbildung findet in der Salamanca-Erklärung in Absatz 57 kurze Erwähnung: „Persons with disabilities should be given special attention in the design and implementation of adult

³⁷ In der deutschsprachigen Übersetzung von 1996 wurde ‚Inclusion‘ fehlerhaft mit ‚Integration‘ übersetzt, dieser Fehler wurde 2010 in der Korrektur behoben (vgl. Walter-Klose 2012, 60).

and continuing education programmes. Persons with disabilities should be given priority access to such programmes. Special courses should also be designed to suit the needs and conditions of different groups of adults with disabilities“ (UNESCO 1994, 35).

Die Salamanca-Konferenz reiht sich ein in die ‚Education for All‘-Initiative der UNESCO, die von besonderer Bedeutung für die Inklusionsdebatte ist. Diese Initiative wurde 1990 in Jomtien auf der UNESCO-Konferenz ‚Bildung für alle‘ ins Leben gerufen (vgl. UNESCO 2008, 11). Diskutiert wurde ein universeller Zugang zu Bildung sowie die Förderung von Bildungsgerechtigkeit (vgl. Wulf 2011, 19).

Auf dem Weltbildungsforum in Dakar im Jahr 2000 wurden die ‚Education for All‘-Ziele in den Millenniumszielen konkretisiert (vgl. Degenhardt 2008, 25; Ainscow 2010, 147; Peters 2010, 117; Lindmeier/Lindmeier 2012, 84f.). 164 Länder haben sich verpflichtet, bis 2015 diese sechs fundamentalen Bildungsziele zu verwirklichen und unter anderem einen deutlich verbesserten Zugang zur Grundbildung für alle zu realisieren (vgl. Wulf 2011, 19f.).

Ein wichtiges Dokument in diesem Zusammenhang sind die ‚Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All‘ aus dem Jahr 2005, die wichtige Impulse gesetzt haben (vgl. UNESCO 2005). Inklusion wird hier als Prozess beschrieben, „der auf die Verschiedenheit der Bedürfnisse aller Lernenden durch Erhöhung der Teilhabe an Bildung, Kultur und Gesellschaft eingeht und den Ausschluss von der Bildung und innerhalb der Bildung reduziert“ (Lindmeier/Lindmeier 2012, 183). In den Guidelines hat die UNESCO ein Stufenmodell³⁸ zur Beschreibung der Teilhabe entwickelt: Über den Ausschluss (Ablehnung) und die Segregation (Annahme) hin zur Integration (Verstehen) und schließlich zur Inklusion (Wissen) und damit ‚Bildung für alle‘ (vgl. UNESCO 2005, 24; Lindmeier/Lindmeier 2012, 181). Inklusion beinhaltet aus Sicht der UNESCO den Umbau des gesamten Bildungssystems (vgl. Walter-Klose 2012, 62). Dieses „trägt die volle Verantwortung dafür, das Recht auf Bildung sicherzustellen. Es ist ausgestattet und in der Lage, Vielfalt zu begegnen durch: Flexible Lehr- und Lernmethoden angepasst an verschiedene Bedürfnisse und Lernziele, Neuorientierung der Lehrer-Ausbildung, Flexibles Curriculum [...] Wertschätzung von Vielfalt [...]“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2010, 15).

Auf der internationalen Konferenz ‚Inclusive Education. The way to the Future‘ in Genf 2008 einigte sich die UNESCO auf eine gemeinsame grundlegende Definition von Inklusion im Rahmen der ‚Education for All‘-Ziele: „Removing the barriers for participation in learning for all learners is at the core of the concept of inclusive education, which is truly rights-based and will require all aspects of the education system to be reviewed and redesigned“ (UNESCO 2008, 8).

3.2.1.2 Pädagogik der Vielfalt

In den letzten 20 Jahren wurde der Inklusionsbegriff auch in der deutschen pädagogischen Diskussion zum zentralen, fast schon inflationär gebrauchten Leitbegriff (vgl. Hinz 2006a, 98; 2013; Krach 2009, 382; VDS 2013, 71). Das gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung bildet den Mittelpunkt des pädagogisch-bildungspolitischen Inklusionsansatzes (vgl. Papadopoulos 2012, 38).

Der pädagogische Inklusionsbegriff fordert – aufbauend auf dem in den 1990er Jahren in der Integrationstheorie entwickelten Ansatz der ‚Pädagogik der Vielfalt‘ (vgl. Deppe-Wolfinger/Prenzel/Reiser 1990; Prenzel 1993; Boban/Hinz 2013, 172) – einen wertschätzenden Umgang mit Heterogenität und

³⁸ Kritische Stimmen halten das Bild der Treppe für unbrauchbar, da sich viele Gesellschaften auf mehreren Stufen gleichzeitig befinden (vgl. Degenhardt 2008, 24f.).

Diversität³⁹ (vgl. Ainscow/Booth 2000; Boban/Hinz 2003; Stroh 2011, 9). Im Vordergrund eines gleichberechtigten Miteinanders steht ein positiver Blick auf die Vielfalt und Mannigfaltigkeit menschlichen Lebens (vgl. C. Lindmeier 2009b, 4; Dworschak/Schmidt 2011, 269ff.; Deutsches Institut für Menschenrechte 2012, 40; Köpfer 2012, 1; Theunissen 2013, 171). Es geht um die Achtung, Anerkennung und Wertschätzung aller Menschen (vgl. Homann/Bruhn 2009, 255f.; Prengel 2005; Mathwig 2006, 21ff.; Boban/Hinz 2013, 172). Die menschliche Vielfalt zeigt sich in verschiedensten Dimensionen wie Alter, Geschlecht, ethnischer, kultureller und sozialer Hintergrund, Religion oder Behinderung (vgl. Hinz 2009, 172). Im Konzept der Inklusion stehen allen Menschen unabhängig hiervon die gleichen Möglichkeiten offen, „an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potentiale zu entwickeln“ (Kil 2012, 20; vgl. Felder 2012, 150)⁴⁰. Die Menschen werden nicht gemäß bestimmter Dimensionen getrennten Institutionen zugeordnet, sondern alle Menschen werden mit gleichen Rechten in ihrer Unterschiedlichkeit in einem System für alle willkommen geheißen (vgl. C. Lindmeier 2009b, 8f.). „Inclusion is about the presence, participation and achievement of all students“ (Ainscow/Miles 2009, 3; vgl. UNESCO 2008, 18).

Hierfür wird eine Veränderung der Einrichtungskultur und des Unterrichts gefordert. Daher werden in der inklusiven Pädagogik konkrete didaktische Fragestellungen in Bezug auf Inklusionsprozesse bearbeitet, unter anderem mit Blick auf ein differenziertes Curriculum (vgl. Löser/Werning 2013, 22) und methodische Differenzierungen. Als wesentliche Veränderungen des Unterrichts werden u.a. offene Unterrichtssituationen und/oder Aufgabenstellungen auf unterschiedlichen Niveaustufen sowie kooperative Lernformen angesehen, Unterricht muss individuumszentriert und binnendifferenziert ausgerichtet werden (Löser/Werning 2013, 26f.).

3.2.1.3 *Der pädagogisch-bildungspolitische Zugang und inklusive Erwachsenenbildung*

Die Forderung im Rahmen der Erwachsenenbildung lautet: „Whenever possible people with intellectual disabilities should attend mainstream life long learning programmes“ (Inclusion Europe 2006b, 3). Im Rahmen pädagogisch-bildungspolitischer Zugänge wird diskutiert, wie das Ziel der gleichberechtigten und wirksamen Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung an der allgemeinen Erwachsenenbildung gewährleistet und gemeinsames Lernen gestaltet werden kann (vgl. Ackermann/Burtscher/Ditschek u.a. 2013b, 12). Als wesentliche Merkmale auch für den Bereich der inklusiven Erwachsenenbildung gelten in der Literatur:

- die menschenrechtliche Basis von Inklusion,
- der Zugang zum allgemeinen Bildungssystem auch für Teilnehmende mit besonderem Unterstützungsbedarf,
- die Bezugnahme auf alle von Ausschluss und Diskriminierung betroffenen Menschen,
- die Berücksichtigung und Wertschätzung von Verschiedenheit,
- die soziale Inklusion mit dem Gefühl der Zugehörigkeit,
- die Verbesserung der Qualität und Effektivität von Bildung für alle,

³⁹ Während der Begriff der ‚Heterogenität‘ den deutschsprachigen Diskurs vor allem im schulischen Bereich prägt, ist in der internationalen Diskussion der Begriff der ‚Diversity‘ gebräuchlich (vgl. Reisenberger/Dadzie 2002; Ainscow/Miles 2011a). Da der Diversitätsbegriff in seinem umfassenden Verständnis auch Aspekte von Vielfalt und Vielfältigkeit betont, wird er in der vorliegenden Arbeit dem Heterogenitätsbegriff vorgezogen.

⁴⁰ Dieser Diversity-Ansatz wird auch in der UN-BRK vertreten. Das führt nach Bielefeldt dazu, „dass manche Formulierungen der Konvention eine Nähe zu den Dokumenten des kulturellen Minderheitenschutzes aufweisen“ (Bielefeldt 2009, 7; vgl. C. Lindmeier 2009b, 9; Dworschak/Schmidt 2011, 272).

- die Gestaltung eines inklusiven Systems, unter anderem durch den Abbau von Barrieren und den Aufbau von Unterstützungssystemen

(vgl. Aichele 2008, 12; Ainscow/Miles 2009, 2ff.; von Küchler 2010a, 1; Deutsches Institut für Menschenrechte 2012, 40; Köpfer 2012, 1; Lindmeier/Lindmeier 2012, 181; Theunissen 2013, 171; Ackermann 2017, 138ff.).

Zudem muss inklusive Erwachsenenbildung „individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen [...] ermöglichen“ (Ackermann/Burtscher/Ditschek u.a. 2013c, 259). In diesem Zusammenhang sind eine inklusive Didaktik und Konzepte zu entwickeln, wie „inklusive Erwachsenenbildung eine Auseinandersetzung mit der Differenzenerfahrung angesichts von Menschen mit geistiger Behinderung“ (Ackermann 2012b, 29) eröffnen kann und wie Weiterbildungsangebote so gestaltet werden können, dass sie für alle Menschen gewinnbringend sind und „ihr ‚Unterschied‘ und ihre ‚Differenz‘ nicht exkludierend werden“ (Reddy 2010, 127). Hierbei bietet der Ansatz der Pädagogik der Vielfalt gute Anschlussmöglichkeiten an die elementare Erfahrung einer generell sehr heterogenen Teilnehmerschaft in der allgemeinen Erwachsenenbildung (vgl. Kapitel 2.1.9). In einem inklusiven Erwachsenenbildungssystem gilt: „[...] die Unterschiedlichkeit aller Menschen ist kein zu lösendes Problem, sondern eine Normalität – an diese Normalität wird das System angepasst und nicht umgekehrt“ (Albers 2010, 53).

3.2.2 (Menschen-)rechtliche Zugänge

In der vorliegenden Arbeit bildet der (menschen-)rechtliche Diskurs um Teilhabe und Inklusion den zentralen Zugang zur Begründung einer inklusiven Erwachsenenbildung (vgl. C. Lindmeier 2009b, 9; 2012, 50). Der menschenrechtsbasierte Ansatz „hat vom angloamerikanischen Raum ausgehend über die internationale Ebene in die Behindertenpolitik der Europäischen Union und in die nationalen Gesetzgebungen der Mitgliedsländer“ (König 2005, 13; vgl. Degener 2009a, 274; Feuser 2010a, 18) auch in Deutschland Einzug gehalten und sich durchgesetzt. Aus dieser Perspektive heraus wird das Recht auf Teilhabe und Inklusion „primär durch menschenrechtliche Vereinbarungen und Gesetze begründet“ (Dworschak/Schmidt 2011, 271).

Die Idee sozialer Menschenrechte gründet „in der Menschenwürde und in dem naturrechtlichen Gedanken von der Gleichheit der Menschen“ (Bundeszentrale für politische Bildung 2007, 14). Die Bundeszentrale für politische Bildung führt aus, dass der Begriff der Menschenrechte sehr komplex ist. „Er beinhaltet nicht nur den Schutz des Individuums vor staatlicher Willkür, sondern auch wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte“ (Bundeszentrale für politische Bildung 2007, 3). Zwar bleiben Verlautbarungen zum Schutz der Menschenrechte in der praktischen Umsetzung oft hinter ihrem Anspruch zurück, „dennoch haben sie eine hohe Bedeutung: Sie setzen unverrückbare Maßstäbe für die Beurteilung realer Lebenslagen und Unrechtserfahrungen, sie schaffen Sensibilität und bilden den Referenzpunkt für Betroffene, um sich gegen Benachteiligung und vorenthaltene Lebenschancen zu wehren“ (Bundeszentrale für politische Bildung 2007, 3).

Auch das Recht auf Bildung wird als Menschenrecht festgeschrieben. Es ist elementar, „weil der Mensch zur vollen Menschwerdung der Erziehung und Bildung bedarf“ (Bleidick 1999, 117). Ebenso sichert das Recht auf Bildung Menschenwürde und Persönlichkeitsentfaltung sowie Teilhabe an Kultur und Gesellschaft (vgl. Haeberlin 1996, 344; Schuppener 2005, 17). Darüber hinaus befähigt Bildung als ‚Empowerment-Recht‘ Menschen, „für die eigenen Rechte einzutreten und sich für die Rechte anderer zu engagieren“ (Lindmeier/Lindmeier 2012, 113). Die Betrachtung von Bildung als Men-

schenrecht stellt nach Lindmeier/Lindmeier „den konzeptionellen Gegenpol zum Humankapital-Ansatz dar. Während letzterer den Gedanken der Effizienz betont, stellt erster den Aspekt einer über Rechte vermittelten Gerechtigkeit heraus“ (Lindmeier/Lindmeier 2012, 85). International wurde das Menschenrecht auf Bildung erstmals in Artikel 26 der ‚Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte‘ der UN aus dem Jahr 1948 verkündet (vgl. Stein 2013, 8). Im ‚Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte‘ (Sozialpakt der UN von 1966) wurden die Bestimmungen zum Recht auf Bildung präzisiert, etwa als Recht auf Grundbildung, Wahlfreiheit der Erziehungsberechtigten und im Diskriminierungsverbot (vgl. Hirschberg 2010, 3; Lindmeier/Lindmeier 2012, 112f.).

Im Laufe der Jahre erstarkte diese Rechte-Perspektive. So wird in der Salamanca-Erklärung auf das Recht auf Bildung auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung hingewiesen (vgl. Dworschak/Schmidt 2011, 271). „Auf der Ebene konkreter Initiativen ist die Modellierung von Bildung als Recht eng mit der [...] ‚Education for All‘-Bewegung“ (Lindmeier/Lindmeier 2012, 84f.) der UNESCO verbunden. Dabei werden besonders auch die Bildungsrechte von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung in den Blick genommen, etwa in dem Konzeptpapier ‚The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion‘ (UNESCO 2004) oder in den ‚Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All‘ (UNESCO 2005).

In der ‚Hamburger Erklärung zur Erwachsenenbildung‘ fordert die UNESCO 1997 ein Recht auf Teilhabe an Erwachsenenbildung (vgl. UNESCO 1997, 4). Sie macht darauf aufmerksam, dass ein vollumfänglicher Zugang (‚full access‘) zu Erwachsenenbildung auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung gewährleistet werden muss (vgl. UNESCO 1997, 25). Die UNESCO führt aus, auf welche Weise dies geschehen soll: „Creating continuing opportunities for persons with disabilities and promoting their integration: (a) by making all forms of learning and training accessible to disabled people and ensuring that the learning and training provided respond to their educational needs and goals; (b) by fostering institutional policies that ensure equal access, services and vocational and employment opportunities for the disabled, under which appropriate learning technology matches their special learning needs“ (UNESCO 1997, 25).

Auch das deutsche Grundgesetz garantiert jedem Menschen das Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, wobei, wie aufgezeigt, Lern- und Bildungsprozesse eine wichtige Rolle spielen. „Das Recht auf Bildung ergibt sich aus den in den Artikeln 1 - 19 des Grundgesetzes niedergelegten individuellen und sozialen Grundrechten“ (Speck 1994, 409). Die 2002 erfolgte Ergänzung des Grundgesetzes in Art. 3 Abs. 3 Satz 2 ist mit Hinblick auf den Bildungsbereich folgendermaßen zu verstehen: „Niemand darf wegen seiner Behinderung pädagogisch benachteiligt werden“ (Bleidick 1999, 7). Das deutsche Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) erklärt Benachteiligungen in Bezug auf Bildung für unzulässig (vgl. Thönnies 2006, 4). Die ‚Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung (GEB)‘ konstatiert: Das „Recht darauf, sich zu bilden, ist ein Menschenrecht. Dies gilt für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung grundsätzlich genauso elementar wie für andere“ (GEB 1999, 5).

3.2.2.1 *Das ‚Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen‘ der Vereinten Nationen*

Besonders deutlich wird der menschenrechtsbasierte Zugang im 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedeten ‚Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK)‘.

Die UN-BRK präzisiert die allgemeinen Menschenrechte für Menschen mit Behinderung (vgl. Hinz 2010, 10; Hirschberg/Lindmeier 2013, 40). Sie sieht in der Inklusion „den Schlüssel zur erfolgreichen

Umsetzung des Rechts auf Bildung' (vgl. Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2016, 1). Im Inklusionsprinzip fordert sie die diskriminierungsfreie, vollständige und wirksame Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Behinderung in den Regelsystemen der Gesellschaft (vgl. UN-BRK Art. 3c; C. Lindmeier 2009b, 9; Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2016, 3ff.) sowie ihre soziale Inklusion mit dem Ziel eines verstärkten Zugehörigkeitsgefühls ('enhanced sense of belonging')⁴¹ (vgl. UN-BRK Präambel m; C. Lindmeier 2009b, 4f.; 2013b, 176; Bielefeldt 2009, 16; Aichele 2013, 34f.; Becker 2013, 133f.; Felder 2013). „Es geht also um rechtliche Gleichstellung (Teilhabe) und (sozial-)ethische und politische Anerkennung und Wertschätzung (Inklusion)“ (C. Lindmeier 2009b, 4).

„Führende deutsche Völker- und Menschenrechtsexperten sehen das Innovationspotential der UN-Konvention [...] im Inklusionsprinzip (inclusiveness), dem erstmals in einem Menschenrechtsabkommen der Vereinten Nationen Rechtsqualität zugebilligt wird“ (C. Lindmeier 2009b, 4). Das Prinzip der Inklusion wird in der UN-BRK ausdrücklich mit dem Recht auf Bildung in Zusammenhang gebracht, indem das Recht auf Bildung als Recht auf inklusive Bildung präzisiert wird (vgl. UN-BRK Art. 24 Abs. 1 und 2 in Verbindung mit dem UN-Sozialpakt Art. 13 Abs. 2; C. Lindmeier 2012, 50; Lindmeier/Lindmeier 2012, 86; Ditschek 2012, 13; Aichele 2013, 30ff.; Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2016, 1). Das individuelle Menschenrecht auf qualitativ hochwertige inklusive Bildung besagt nach Art. 24 Abs. 2 der UN-BRK, „dass keine Person aufgrund einer Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden darf“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2010, 4).

Darüber hinaus ist das Konzept der ‚angemessenen Vorkehrungen‘ (UN-BRK Art. 2 Abs. 4) integraler Bestandteil des Rechts auf inklusive Bildung und vor allem dann relevant, „wenn es gilt, im Einzelfall individuelle Barrieren zu überwinden und das Umfeld auf den Bedarf einer behinderten Person einzustellen“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2010, 5; vgl. Hirschberg/Lindmeier 2013, 42). ‚Angemessene Vorkehrungen‘ umfassen „notwendige und geeignete Änderungen und Anpassungen, die keine unverhältnismäßige oder unbillige Belastung darstellen und die, wenn sie in einem bestimmten Fall erforderlich sind, vorgenommen werden, um zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen oder ausüben können“ (UN-BRK Art. 2). Werden solche ‚angemessenen Vorkehrungen‘ verweigert, stellt dies gemäß UN-BRK Art. 2 und 5 eine Diskriminierung dar, die Aichele (2012, 1) zufolge justiziabel ist.

Gemäß dem Menschenrecht auf inklusive Bildung müssen Menschen mit Behinderung gleichberechtigt Zugang zu hochwertiger Bildung in einem staatlich gewährleisteten inklusiven Bildungssystem für alle haben – auch im Bereich des Lebenslangen Lernens (vgl. Ditschek 2012, 6f.). Von besonderer Bedeutung für den Bildungsbereich ist der Artikel 24 der UN-BRK (vgl. Netzwerk Artikel 3 e.V. 2008, 17ff.). Deutschland hat sich verpflichtet, gemäß Art. 24 Abs. 5 auch im Bereich der Erwachsenenbildung ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten und ‚angemessene Vorkehrungen‘ zu treffen (vgl. C. Lindmeier 2009b 9; Ackermann 2012b, 26; Hirschberg/Lindmeier 2013, 42; Katzenbach 2013, 28). Mit Rekurs auf das Gutachtenergebnis von Porscher/Langer/Rux zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen gemäß Art. 24 der UN-BRK zum Aufbau eines inklusiven Schulsystems, „in dem der gemeinsame Unterricht von Schülern mit und ohne Behinderungen der Regelfall ist“ (Porscher/Langer/Rux 2008, 3), muss auch in der inklusiven Erwachsenenbildung das gemeinsame Lernen von Teilnehmenden mit und ohne Behinderung im Vordergrund stehen.

⁴¹ Diese starke Akzentsetzung auf soziale Inklusion ist neu und ungewöhnlich, „denn die Zielsetzung eines verstärkten Zugehörigkeitsgefühls kommt bislang in keiner internationalen Menschenrechtskonvention explizit vor und gehört auch nicht zum Standardvokabular des Menschenrechtsdiskurses“ (C. Lindmeier 2009b, 4).

Mit Hilfe der vier Strukturelemente des menschenrechtlichen Bildungsansatzes lässt sich genauer bestimmen, worauf es bei der Verwirklichung des Rechts auf Bildung ankommt (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012, 117; C. Lindmeier 2012, 50ff.; Hirschberg/Lindmeier 2013, 44ff.; Wocken 2013, 92ff.). Gemäß des von Tomasevski erarbeiteten sogenannten ‚4A-Schemas‘ (vgl. Tomasevski 2001), welches Ende der 1990er Jahre Eingang in die internationale Fachdiskussion gefunden hat⁴², muss Bildung über folgende strukturelle Merkmale verfügen: Availability (Verfügbarkeit), Access (Zugänglichkeit), Acceptability (Annehmbarkeit/Akzeptierbarkeit) und Adaptability (Anpassbarkeit) (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2005; Lohrenscheidt 2007, 42ff.; Lindmeier/Lindmeier 2012, 114f.). Diese vier Strukturelemente sind explizit auch auf das Prinzip der Inklusion zu beziehen. Lindmeier führt aus: „Wenn sich das Diskriminierungsverbot auf alle vier Strukturelemente eines menschenrechtlichen Bildungsansatzes bezieht, dann muss sich im Umkehrschluss auch das Prinzip der Inklusivität auf die Verfügbarkeit, die Zugänglichkeit, die Akzeptierbarkeit und die Anpassbarkeit der Bildung beziehen“ (C. Lindmeier 2009b, 7; vgl. CSIE 2004, 3). Nach Lohrenscheidt weitet Tomasevski ihr Schema selbst auf den Ansatz der Inklusion aus, indem sie anhand eines Gerichtsurteils im Fall Linda Brown im Jahr 1954 aus dem Bereich der schulischen Rassentrennung herausarbeitet, dass es unter dem Aspekt ‚Availability‘ nicht um bloße Verfügbarkeit von Bildung geht, sondern gemäß des Gerichtsurteils ‚separate is not equal‘ um eine gleichberechtigte Teilhabe an inklusiver Bildung im allgemeinen System. Bildung in separaten Institutionen widerspricht dem Sinn einer Bildung als öffentliches und frei verfügbares Gut (vgl. Lohrenscheidt 2007, 44; C. Lindmeier 2009b, 8; 2012, 52).

3.2.2.2 *Der menschenrechtliche Zugang und inklusive Erwachsenenbildung*

Inklusive Erwachsenenbildung, die auf dem völkerrechtlich fundierten, einklagbaren Menschenrecht auf Bildung gründet, ist verpflichtet, das Recht auf Achtung der menschlichen Würde, auf Zugehörigkeit und eine wirksame und diskriminierungsfreie Teilhabe am allgemeinen Erwachsenenbildungssystem in einer aktiven Rolle umzusetzen. Das Nichtgewähren dieses Rechts auf inklusive Bildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten ist auf Grundlage der UN-BRK Art. 5 als Menschenrechtsverletzung einzuordnen (vgl. Stein 2013, 13f.). Denn die UN-BRK verpflichtet die unterzeichnenden Staaten zum Aufbau eines inklusiven Bildungssystems, in dem die Menschen die jeweils notwendige Unterstützung erhalten (C. Lindmeier 2009b, 9). Der Aufbau eines inklusiven Erwachsenenbildungssystems mit einem gleichberechtigten Zugang zu allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen für alle ist eine verbindliche Zielstellung, aus der sich „für öffentliche und öffentlich-rechtliche Bildungsträger eine unmittelbare Verpflichtung“ (Papadopoulos 2012, 37; vgl. Behr/Heimlich 2011, 818) zu grundlegenden strukturellen Veränderungen ergibt (vgl. Hirschberg/Lindmeier 2013, 42). Galle-Bammes verdeutlicht, dass von den Erwachsenenbildungseinrichtungen „die konsequente Öffnung ihres Programms für Menschen mit Behinderungen erwartet werden [darf; R. B.] – ‚Gemeinsamer Unterricht‘ in der Erwachsenenbildung gewissermaßen“ (Galle-Bammes 2012b, 34). Da die UN-BRK jedoch keine pädagogischen Theorien oder Handlungsanweisungen enthält (vgl. Köpfer 2013a, 22f.), muss sie auf nationaler Ebene konkretisiert werden. Als Schwierigkeit erweist sich hierbei, dass die UN-BRK zwar von den Regierungen unterzeichnet wurde, es aber wenig Kontrollen der Umsetzung gibt. So fehlen beispielsweise „klare Zielsetzungen, verbunden mit Zeitplänen, und ausreichend weitreichende Selbstverpflichtung der Regierung“ (Lindmeier/Lindmeier 2012, 85; vgl. Aichele 2012, 3).

⁴² Im Jahr 1999 hat etwa der für den Sozialpakt zuständige Ausschuss der UN sich inhaltlich und interpretatorisch mit der Frage nach dem diskriminierungsfreien Menschenrecht auf Bildung auseinandergesetzt, und in einem (völkerrechtlich nicht verbindlichen) ‚Allgemeinen Kommentar Nr. 13‘ das ‚4A-Schema‘ aufgegriffen (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2005; Degener 2009a; 2009b; C. Lindmeier 2012, 51).

Hirschberg/Lindmeier (2013) differenzieren die vier Strukturelemente für die inklusive Erwachsenenbildung aus. Im Sinne von ‚Availability‘ muss Erwachsenenbildung verfügbar sein, etwa indem genügend Bildungseinrichtungen und -angebote vorhanden sind. Gemäß ‚Access‘ müssen zusätzliche Ressourcen zur Unterstützung der Sicherung von diskriminierungsfreier Zugänglichkeit für alle Menschen zu einer Bildungseinrichtung bereit gestellt werden, dabei geht es auch um Barrierefreiheit. Ferner müssen die Formen und Inhalte von Bildung unter dem Gesichtspunkt der ‚Acceptability‘ den allgemeinen Bildungszielen entsprechen und qualitativ hochwertig sein. Das Bildungssystem und die Bildungsinhalte müssen sich dabei gemäß dem Strukturelement der ‚Adaptability‘ flexibel an die Bedürfnisse der Menschen und ihre Diversität anpassen (vgl. Tomasevski 2001, 31ff.; C. Lindmeier 2009b, 7ff.; 2012, 51ff.; Lindmeier/Lindmeier 2012, 117f.; Hirschberg/Lindmeier 2013, 45). Diese ‚empirisch überprüfbaren Bestandteile‘ (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission⁴³) helfen, die Wirksamkeit des Rechts auf Bildung und seine Justiziabilität zu erhöhen (vgl. C. Lindmeier 2009b, 7; 2012, 50; Lindmeier/Lindmeier 2012, 114).

Mit Tomasevski (2001, 12) lässt sich der menschenrechtsbasierte inklusive Bildungsansatz zusammenfassen als das Recht *auf* Erwachsenenbildung, Rechte *in* der Erwachsenenbildung und Rechte *durch* Erwachsenenbildung (vgl. Motakef 2006; Lohrenscheit 2007, 49; C. Lindmeier 2012, 50f.).

3.2.3 Soziologische Zugänge

Teilen der Inklusionsdebatte wird sowohl in der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung als auch in der bildungspolitischen Realität vorgeworfen, naiv zu sein, wenn allein Inhalte wie die Wertschätzung von Diversität als Begründung herangezogen und soziale Problemlagen, gesellschaftliche Ausgrenzungen sowie die Dialektik von Inklusion und Exklusion ignoriert werden (vgl. Kailer 2006, 17; Bielefeldt 2009, 8; Kronauer 2017). Feuser merkt an, dass zum Teil zwar „programmatisch durchaus richtige Forderungen aufgeworfen“ werden, die jedoch „ohne hinreichende soziologisch und ökonomisch fundierte Analysen der gesellschaftlichen und (nicht nur bildungs-) politischen Lage [...] von der Geschichte der Integration und der gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (Feuser 2006c; vgl. Feuser 2006b, 280) abgekoppelt werden. Denn „Inklusion eröffnet unter realen Bedingungen eben nicht nur Spielräume der (wünschenswerten) Teilhabe an der (guten) Gesellschaft, sondern Einbeziehung in die Gesellschaft bedeutet auch Konfrontationen mit ausgrenzenden Normalitätsimperativen, denen man sich kaum entziehen kann“ (Wansing 2013, 23). Daher waren auch „die Anfänge der deutschen Integrationsbewegung vor knapp vier Jahrzehnten keineswegs bloß pädagogisch, sondern explizit gesellschaftskritisch und politisch motiviert“ (Herz 2011, 10; vgl. C. Lindmeier 2013b, 170). Ebenso nehmen Dokumente wie die UN-BRK die vielfältig existierende Benachteiligung, Diskriminierung und Exklusion von Menschen mit Behinderung als Ausgangspunkt und Anlass der Forderung nach Teilhabe und Inklusion (vgl. Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2016, 2). „Inklusion als Recht auf Teilhabe an allen gesellschaftlichen Bereichen politisch zu fordern hat quasi als Voraussetzung, dass dieses Recht offensichtlich nicht als Recht gewährt wird“ (Stein 2013, 5).

Es bedarf daher auch im Rahmen der inklusiven Erwachsenenbildung einer umfassenden Analyse vorhandener exkludierender gesellschaftlicher Strömungen und Gesellschaftsstrukturen sowie eines genauen Blicks auf Fragen von Verschiedenheit und Ungleichheit (vgl. Feuser 2006c; Herz 2011, 11; Dworschak/Schmidt 2011, 269 + 273ff.; Wansing 2013, 16). Hierfür bietet der soziologische Diskurs mit seinen Kernthemen der Ausgrenzung und Diskriminierung einen Rahmen (vgl. Wansing 2005b, 55; Stroh 2011, 8ff.; Ackermann/Burtscher/Ditschek u.a. 2013a, 12; Budde/Humrich 2014).

⁴³ vgl. <http://unesco.de/wissenschaft/menschenrechte/mr-zustaendigkeiten/recht-auf-bildung.html> (22.08.2017)

Aus soziologischer Perspektive wird das Thema der Teilhabe und Inklusion vor allem in Bezug auf den Gegenbegriff ‚Exklusion‘ bearbeitet (vgl. Kronauer 2010b; 2010c; 2013; 2017). Der Fokus dieser Sichtweise liegt auf der Beschreibung von Ausschluss- und Ausgrenzungsmechanismen und einem theoretisch fundierten dialektischen Verständnis von Inklusion und Exklusion innerhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse (vgl. Wansing 2005b, 15; Weisser 2005a, 131; von Küchler 2010a, 1; Dworschak/Schmidt 2011, 269; C. Lindmeier 2013b, 171). Da kein einheitlicher Exklusionsbegriff existiert, lässt sich „als kleinster gemeinsamer Nenner verschiedener Positionen [...] festhalten, dass mittels des Exklusionsbegriffs [...] vorrangig soziale Selektionsprozesse, sowie deren Ergebnisse beschrieben werden, wie z. B. der Verlust von Teilhabechancen oder der Mangel an sozialer Bedeutung und sozialen Beziehungen“ (Terfloth 2013, 1). Soziale Exklusion kann allgemein definiert werden „als Ausschluss von Personen oder Personengruppen von grundlegenden politischen, ökonomischen und sozialen Leistungen und Prozessen der Gesellschaft“ (Wansing 2005b, 60).

Es lassen sich grob zwei Entstehungskontexte des Exklusionsbegriffs unterscheiden, „die verschiedene inhaltliche Ausrichtungen aufweisen und differente wissenschaftstheoretische Bezüge verwenden“ (Terfloth 2013, 2; vgl. von Küchler 2010a, 1; Ditschek 2012, 1; Ditschek 2013, 4f.). Zum einen wird Exklusion von Vertretern der Systemtheorie „allgemein theoretisch und als ein zeitlich unabhängiges Phänomen“ beschrieben, während die Vertreter der Ungleichheitsforschung „vorrangig historisch und anhand von normativen Werten argumentieren“ (Terfloth 2013, 3). Nachfolgend werden beide Richtungen mit ihren Implikationen für die inklusive Erwachsenenbildung vorgestellt.

3.2.3.1 *Inklusion und Exklusion in der Systemtheorie*

Soziologische Systemtheorien stellen die Frage nach der Einbeziehung von Personen in die Gesellschaft (vgl. Brüsemeister 2008, 116). Dabei besteht die Gesellschaft systemtheoretisch betrachtet nach Luhmann „nicht aus Menschen, sondern aus Kommunikation. Individuen können nur über soziale Adressen (Rollen- und Personenzuschreibungen) für soziale Systeme (Funktionssysteme, Organisationen und Interaktionen) Bedeutung erlangen“ (Terfloth 2013, 59; vgl. Luhmann 1984). Bei Luhmann bezeichnet Inklusion wertneutral die Berücksichtigung in und Teilhabe an Kommunikation und somit die Form des Einbezogenwerdens, der Relevanz und Berücksichtigung von Personen in sozialen Teilsystemen (vgl. Wansing 2005b, 47 + 51; Dederich 2013b, 59). Der systemtheoretische Exklusionsbegriff⁴⁴ dient dementsprechend „der Beschreibung der Irrelevanz eines Individuums/einer Person für soziale Systeme“ (Terfloth 2013, 4f.; vgl. Wansing 2005b, 39f.). Ausgehend von einer funktionalstrukturell differenzierten Gesellschaft sind nach Luhmann Personen niemals voll und ganz inkludiert oder exkludiert, sondern stets nur situativ und partiell für die Zeit der Operation in sozialen Teilsystemen (vgl. Bürlü 1997, 57; Speck 2003, 267; Beck 2004, 69; Wansing 2005b, 43; C. Lindmeier 2013b, 175; Terfloth 2013, 5). Es gibt somit eine „Gleichzeitigkeit des gesellschaftlichen ‚Draußen und Draußen‘“ (Wansing 2005a, 21). Die analytischen Kategorien der Inklusion und Exklusion sind systemtheoretisch als zwei Seiten einer Medaille zu betrachten (vgl. Babilon/Goeke/Terfloth 2007, 18), mit denen sich der spezifische Teilhabemodus einer Person sowie die Funktionsweisen und Teilhabebedingungen von Systemen analysieren lassen.

Die systemtheoretische Sichtweise macht die Erwachsenenbildung auf den Umstand aufmerksam, dass Einrichtungen spezifische institutionalisierte Erwartungshaltungen über Mitgliedsrollen an die Teilnehmenden herantragen. Wansing zufolge wird das Inklusionspostulat des Erziehungs- und Bildungs-

⁴⁴ „Bei näherem Hinsehen zeigt sich allerdings schnell, dass es im Kontext der Systemtheorie nicht nur eine große Vielfalt in der Verwendung des Exklusionsbegriffs gibt, sondern auch heftige Kontroversen darüber, ob und wie er angemessen zu verstehen und zu handhaben ist“ (Wansing 2005b, 50).

systems somit unter Umständen durch seine Bildungsorganisationen unterwandert (vgl. Wansing 2005b, 63). Menschen mit Lernschwierigkeiten müssen in der allgemeinen Erwachsenenbildung eine Relevanz für Kommunikationsprozesse gewinnen, um als gleichberechtigte Kommunikationspartner einbezogen zu werden. Somit stellt sich insbesondere „auf der Ebene der Interaktionssysteme [...] die Frage, ob ein Einbezug ins Unterrichtsgeschehen z.B. durch Adressierung erfolgt oder ob durch die Leistungsanforderungen und das sprachliche Niveau Exklusion aus der Unterrichtskommunikation begünstigt wird“ (Terfloth 2013, 7f.; vgl. Babilon/Goeke/Terfloth 2007, 15f.). Gegebenenfalls müssen die Einschränkungen von Kommunikation kompensiert werden (vgl. Dworschak/Schmidt 2011, 275). Aus einer systemtheoretisch-gesellschaftskritischen Sicht benötigt die allgemeine inklusive Erwachsenenbildung daher Instrumente zur Analyse der Strukturen und Zusammenhänge von Zugangsbedingungen und Interaktionen (vgl. Speck 2003, 120).

Die normative Setzung von Inklusion als das Gute und Exklusion als das Schlechte ist aus systemtheoretischem Blickwinkel falsch. Ackermann bewertet in diesem Zusammenhang die Idee einer vollständigen Inklusion aller Menschen als ‚Inklusions-Kitsch‘: „Angesichts der Tatsache, dass Inklusion in der modernen Gesellschaft als Partialinklusion, d.h. als Inklusion in einige bzw. verschiedene Teilsysteme der Gesellschaft abläuft – und dass eine Person als Ganze in keinem Teilsystem gefragt ist, sondern immer nur ein Blick auf einige Rollen – muss die verklärende Rede von Inklusion und die hiermit einhergehende Hoffnung auf ‚Totalinklusion‘ als das bezeichnet werden, was sie ist: Inklusions-Kitsch! Kitsch, der zugunsten der Harmonisierung die tatsächlichen Differenzen verdeckt und diese erst gar nicht sichtbar werden lässt“ (Ackermann 2010a, 242f.; vgl. Reiser 2007, 99; DIE 2012, 22).

Insgesamt spielt die rein deskriptive Systemtheorie, wie Luhmann sie versteht, jedoch kaum eine Rolle in der aktuellen Diskussion (vgl. Kronauer 2017). Denn die wertneutrale strukturelle Analyse von Exklusion ist dahingehend zu kritisieren, dass sie Probleme sozialer Benachteiligung nicht aufgreift, gesellschaftliche Bedingungen nicht in Frage stellt, Fragen nach einer Weiterentwicklung der Gesellschaft keine Rolle spielen und keine Lösungsmöglichkeiten angeboten werden (vgl. Wansing 2005b, 30 + 40 + 47f.; Dworschak/Schmidt 2011, 275; Aliche/Linz-Dinchel 2012, 13; Terfloth 2013, 3ff.). Ebenfalls bleibt „die ‚menschliche‘ subjektive Erfahrung von benachteiligten Teilhabechancen und sozialer Ausgrenzung“ (Wansing 2005b, 53) unberücksichtigt. Mit Wansing ist von einer prinzipiellen „Unvereinbarkeit des theoretischen Exklusionsbegriffes (als andere Seite des Formbegriffes Inklusion) und des empirischen Exklusionsbegriffes (als Bezeichnung von Phänomenen sozialer Ausgrenzung)“ (Wansing 2005b, 52) auszugehen.

3.2.3.2 *Diskurs zur sozialen Ungleichheit*

Andere soziologische Arbeiten nehmen explizit „das gesellschaftliche Problem neuer sozialer Spaltungen“ (Kronauer 2013, 17) in den Blick. Sie thematisieren Exklusion „als problematische empirische Folgeerscheinung funktionaler Differenzierung“ (Wansing 2005b, 51), beleuchten Phänomene wie kumulierende soziale Exklusion und versuchen Lösungsansätze zu liefern (vgl. Kronauer 2010c, 28; Furrer 2013, 198). Der Begriff Exklusion wird hier normativ eingesetzt, „um die Ausgrenzung und den Verlust von materiellen, politisch-institutionellen oder kulturellen Teilhabemöglichkeiten, vor dem Hintergrund der Vorstellung angemessener Lebenschancen, zu beschreiben“ (Terfloth 2013, 3f.).

Ihren Ausgang nahmen die Debatten um soziale Ungleichheit in soziologischen Forschungen etwa von Bourdieu und Castel in Frankreich in den 1980er Jahren. Im Rahmen der schwierigen arbeitsmarktpolitischen Situation mit Arbeitslosigkeit, Armut und sozialem Ausschluss entstand eine gesellschafts- und sozialpolitische Debatte um soziale Kohäsion, Lebenslagen und ‚soziale Exklusion‘ (vgl. Wansing

2005b, 55ff.; Krach 2009, 383; Kronauer 2010b, 11ff.; 2017; Ditschek 2012, 1; Terfloth 2013, 2). Der zentrale Begriff der Exklusion wurde zunehmend in den offiziellen Sprachgebrauch und die politischen Programme der Europäischen Union zur Bekämpfung von Arbeitslosigkeit und Armut aufgenommen (vgl. Wansing 2005b, 57f.). In Großbritannien wurde der Begriff der sozialen Exklusion in der Tradition der Bürgerrechte als Verlust eines Mindestmaßes an Partizipationschancen in der Wohlfahrtstheorie in den 1990er Jahren zu einem Leitbegriff sowohl für Regierungsprogramme als auch die Wissenschaft (vgl. Kronauer 2010b, 13; C. Lindmeier 2013b, 175; Terfloth 2013, 2). Auch in Deutschland wurde das Begriffspaar Inklusion/Exklusion im Zusammenhang mit den neuen Exklusionstendenzen durch den Wandel auf dem Arbeitsmarkt um das Jahr 2000 herum entdeckt und etwa von Faulstich oder Kronauer auch auf die Erwachsenenbildung bezogen (vgl. Faulstich 2004, 23; Kronauer 2010b, 13ff.; Ditschek 2012, 11).

Bei dem Begriffspaar Inklusion/Exklusion handelt es sich um analytische Kategorien der Gesellschaftsanalyse, die es ermöglichen, Ungleichheiten und Exklusionsrisiken einer Gesellschaft zu erkennen (vgl. Kronauer 2010b, 15). Inklusion und Exklusion „manifestieren sich als Abstufungen in der Qualität von Zugehörigkeit und Teilhabe“ (Kronauer 2010b, 18) und bezeichnen „einen Prozess ebenso wie einen Zustand“ (Kronauer 2010b, 17; vgl. Kronauer 2010c, 26 + 50). Sie bemessen sich dabei „nicht allein an der formalen Einbeziehung in Institutionen, sondern auch und vor allem an der sozialmateriellen Qualität möglicher Teilhabe, die durch die Institutionen vermittelt wird“ (Kronauer 2010a, 44). Dies „impliziert, dass verschiedene Formen bzw. Grade der Ausgrenzung möglich sind und Exklusion umkehrbar ist“ (Terfloth 2013, 3; vgl. Kronauer 2010b, 18).

Kronauer knüpft bei der Beschreibung von Exklusionsprozessen an Webers Kategorie der ‚sozialen Schließung‘ an und macht darauf aufmerksam, dass nicht jede Exklusion per se schlecht ist (vgl. Kronauer 2013, 19; Terfloth 2013, 1f.). Problematisch wird soziale Schließung erst, „sobald damit für die Ausgeschlossenen soziale Lebenschancen beeinträchtigt werden“ (Kronauer 2010c, 25).

Der Inklusionsbegriff zielt im soziologischen Sprachgebrauch auf die Verminderung von Exklusionsrisiken und die Schaffung von gesellschaftlichen Teilhabechancen (vgl. Stroh 2011, 9; Kronauer 2010c, 56; 2013, 17 + 21ff.; Kil 2012, 20; Ziemer 2012). Dabei ist der Blick gemäß dem ‚Capability Approach‘ auf die Reduktion von Ungleichheiten bei den Verwirklichungschancen zu richten (vgl. C. Lindmeier 2013b, 180).

Das Ziel der Überwindung von Exklusion darf jedoch nicht darüber hinweg täuschen, dass Inklusion in einem unauflösbaren Zusammenhang mit Exklusion steht (vgl. Budde/Hummrich 2014). Denn die „Inklusion auf der Grundlage sozialer Rechte bleibt [...] unter kapitalistisch-marktwirtschaftlichen Vorzeichen immer gefährdet und fragil. Die prekäre Verbindung von Machtabhängigkeit und sozialen Rechten stellt gewissermaßen die ‚Achillesferse‘ der sozialen Inklusion dar“ (Kronauer 2010c, 34). Momentan werden an Erwachsenenbildungseinrichtungen unterschiedliche, teils widersprüchliche gesellschaftliche Erwartungen herangetragen (vgl. Friebe/von Küchler/Reutter 2010, 306; Kronauer 2010b, 22; 2017). Auf der einen Seite sollen die Einrichtungen durch Programme und Projekte zur Reduzierung der sozialen Exklusion und Umsetzung von Chancengleichheit beitragen. Parallel dazu sind sie einer zunehmenden Ökonomisierung und Marktorientierung der Bildung ausgesetzt (vgl. von Küchler 2010c, 286).

3.2.3.3 *Der soziologische Zugang und inklusive Erwachsenenbildung*

Das Thema der Diskussion um Ungleichheit und Ausgrenzung war der Erwachsenenbildung nie fremd (vgl. Kronauer 2010b, 10; vgl. Kapitel 2). Der veränderte Blickwinkel auf Gesellschaftsstrukturen

eröffnet dennoch eine recht neue „zielgruppenunspezifische kritische Perspektive auf Verschiedenheit, Ungleichheit und Teilhabe“ (Wansing 2013, 16; vgl. Friebe/von Küchler/Reutter 2010, 307; C. Lindmeier 2013b, 177ff.; Schäffter 2013, 60). Die soziologische Analyse zeigt, dass das Erwachsenenbildungssystem nach wie vor zu einer Verfestigung sozialer Ungleichheiten beiträgt und Exklusionsrisiken verschärft (vgl. Wansing 2005b, 62f.; Seifert 2006, 7; Feuser 2010b, 59; Kronauer 2010c, 46; von Küchler 2010c, 284ff.). Da Exklusionsprozesse mehrdimensional sind und sich wechselseitig verstärken, macht die Forschung zudem auf kumulierende Exklusionen aufmerksam⁴⁵. Hierbei nimmt das Erwachsenenbildungssystem eine exponierte Stellung ein, weil es starke interdependente Auswirkungen auf die Inklusion und Exklusion in anderen Teilsystemen haben kann (vgl. Wansing 2005b, 15; Kronauer 2010c, 47; Dworschak/Schmidt 2011, 274; Stroh 2011, 10; Aliche/Linz-Dinchel 2012, 12f.; Terfloth 2013, 4).

Verschiedenste Kontextfaktoren tragen zu sozialen Exklusionsprozessen in der Erwachsenenbildung bei. So wirken aktuelle sozio-ökonomische Entwicklungen ebenso wie die selektive Funktionsweise von Organisationen, institutionelle Strukturen und organisatorisches Handeln, bauliche oder technische Barrieren sowie soziale Einstellungen, Zuschreibungen und Etikettierungen als Exklusionsmechanismen (vgl. Wansing 2005b, 193f.; Markowetz 2008, 180; Speck 2011, 87; Dederich 2013b, 65; Langemeyer/Schüßler 2013, 151). Eine umfassende Analyse der Ausgrenzungsmechanismen wurde jedoch in der empirischen Weiterbildungsforschung bislang vernachlässigt (vgl. Friebe/von Küchler/Reutter 2010, 307; Kronauer 2010c, 53; von Küchler 2010c, 277; DIE 2012, 23; Kil 2012, 21). Im Rahmen der inklusiven Erwachsenenbildung ist daher eine Identifizierung der „Triebkräfte der Exklusion“ (Kronauer 2010b, 17) auf systemischer, institutioneller und organisatorischer Ebene unerlässlich. Jede Erwachsenenbildungseinrichtung muss „in der Lage sein, eigene physische, psychische und systemische Schließungseffekte zu analysieren bzw. zu bearbeiten“ (Kil 2013, 247), um über individuelle Teilhabe hinausgehend gesellschaftliche Veränderungen Richtung Inklusion institutionell zu ermöglichen. (vgl. Friebe/von Küchler/Reutter 2010, 206; Kronauer 2010b, 18 + 20f.; von Küchler 2010a, 1).

Aus soziologischer Perspektive stellt sich zudem die Frage nach Kriterien, mit deren Hilfe sich in der inklusiven Erwachsenenbildung entscheiden lässt, welche Formen der partiellen Exklusion etwa in zielgruppenorientierten Kursangeboten berechtigt sind, weil sie der erwünschten Vielfalt von Lebensweisen entsprechen, und welche unzuverlässig und diskriminierend sind (vgl. Dederich 2013a, 66; Kronauer 2013, 19ff; Wansing 2013, 25).

3.2.4 Der Diskurs um ethische Fragen, Leitprinzipien und Zielperspektiven in der Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten

Da hinter jedem Verhalten von Personen bestimmte Werte und Menschenbildannahmen sowie Prinzipien stehen (vgl. Haeberlin 1996, 36; Bach 1999, 51; Weinberg 2000, 22f.; Fischer 2008b, 14f.; Lindmeier/Lindmeier 2012, 88ff.), ist Pädagogik eine „wertegeleitete Disziplin“ (Dederich 2008, 70) und „angewandte Ethik“ (Dederich 2008, 72).

⁴⁵ Wansing zeigt auf, dass der soziologische Begriff der sozialen Exklusion mit seiner mehrdimensionalen, relationalen und dynamischen Perspektive vielfältige Anknüpfungspunkte zum Modell von Behinderung gemäß der ICF bietet (vgl. Wansing 2005b, 192f.).

3.2.4.1 *Anthropologische und ethische Grundannahmen*

Es gilt, sich auch im Rahmen der inklusiven Erwachsenenbildung wertreflexiv mit anthropologisch-ethischen Grundannahmen auseinander zu setzen und diese offen zu formulieren. Das ermöglicht rationale Argumentation und Transparenz – auch wenn sich laut Haerberlin die Gültigkeit von Wertentscheidungen „nicht mit den Methoden des intersubjektiv nachvollziehbaren Argumentierens allein beweisen“ (Haerberlin 1996, 63f.) lässt. Wie jemand beispielsweise über Lernschwierigkeiten, Erwachsenenbildung sowie Teilhabe und Inklusion denkt, ist in hohem Maße von seinem Menschenbild abhängig (vgl. Fischer 2008b, 16f.; Weinberg 2000, 22f.). In der inklusiven Erwachsenenbildung spielt insbesondere die jeweilige Perspektive auf Behinderung eine besondere Rolle (vgl. Fischer 2008b, 26f.). Die ‚anthropologischen Kernannahmen‘ haben Schlee zufolge einen ‚doppelten Charakter‘. „Einerseits beschreiben sie, wie Menschen sind. Andererseits enthalten sie zugleich auch Vorstellungen, wie Menschen sein sollten. Diese Soll-Vorstellungen sind letzten Endes für das pädagogische Planen und Handeln ausschlaggebend. Ob man sich dessen bewusst ist oder nicht, sie bestimmen in der Pädagogik die Ziele und die Kriterien für die methodischen Überlegungen“ (Schlee 2007, 62f.). Zusammenfassend ist mit Lindmeier/Lindmeier festzuhalten, dass ethische Grundannahmen – auch in der Diskussion um inklusive Erwachsenenbildung – „sowohl das individuelle Lebens- und Bildungsrecht als Menschenrecht als auch die sozialetische Frage der Anerkennung von Verschiedenheit und die politisch-ethische Frage der wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an (inklusive) Bildung thematisieren“ (Lindmeier/Lindmeier 2012, 93) müssen. Dies ist wichtig, weil „Handlungsprinzipien und Zielperspektiven wie Normalisierung, Integration/Inklusion oder Selbstbestimmung [...] ohne eine solche Vergewisserung über anthropologische und ethische Grundannahmen der Gefahr einer unprofessionellen Verkürzung auf eine Sozial- bzw. Erziehungstechnologie ausgesetzt wären“ (Lindmeier/Lindmeier 2012, 89).

Insgesamt steht auch die inklusive Erwachsenenbildung – um mit Dederich zu sprechen – vor einer ‚sozialetischen Doppelaufgabe‘: „Auf der einen Seite muss ihr Ziel eine nicht ausgrenzende Ethik und ein inklusiver Ethos sein, der Formen gerechten und solidarischen Zusammenlebens aller Menschen ohne erzwungene Separation ermöglicht. Da den inklusiven Tendenzen der Gegenwart exklusive gegenüberstehen, d.h. ein Ringen um Ein- und Ausschluss im Gange ist, muss sie sich auf der anderen Seite für Schutzbereiche stark machen“ (Dederich 2008, 73).

3.2.4.2 *Leitprinzipien und Zielperspektiven*

Die (sonder-)pädagogische Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten orientiert sich darüber hinaus an fachlichen Standards. Diese wesentlichen handlungsleitenden Prinzipien und Zielperspektiven finden als normative Orientierungspunkte ebenfalls Eingang in die Theorie inklusiver Erwachsenenbildung (vgl. König 2005, 6; B Lindmeier 2009, 399; Nuissl 2013, 109). Zu diesen durchaus nicht einhellig beurteilten Leitkonzepten gehören etwa „die Integration, das Normalisierungsprinzip, neuere Beiträge zu einer Reformulierung des Bildungsbegriffs oder das Empowermentkonzept“ (Dederich 2008, 79). Diese und weitere Prinzipien wie Selbstbestimmung, Assistenz, Lebensqualität und Sozialraumorientierung gelten in der internationalen Fachdebatte schon länger „als Wegweiser moderner Behindertenarbeit“ (Theunissen 2006a, 8). Sie verdeutlichen einen grundlegenden Wandlungsprozess in der Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Schlummer 2012, 80). Nicht länger ist das Prinzip der wohlfahrtsstaatlichen Fürsorge leitend, sondern der bürgerrechtliche Schutz vor Diskriminierung und das Recht auf Selbstbestimmung (vgl. Stockmialek 2006, 136; Hirschberg/Lindmeier 2013, 40) sowie das Ziel einer gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten an

gesellschaftlichen Regelstrukturen (vgl. Beck 2004, 69; Schuppener 2005, 44; Theunissen 2006b, 13; Frühauf 2008, 298; C. Lindmeier 2009b, 5; Dworschak/Schmidt 2011, 278; Römisch 2011, 36ff.).

Die Leitprinzipien werden auch in der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten diskutiert (vgl. GEB 1995; Theunissen 2003, 65ff.; Galle-Bammes 2012a, 128f.). So hat die ‚Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung‘ sie in ihrem Grundsatzpapier als übergeordnete Zielsetzungen aufgenommen (vgl. GEB 2003). Nachfolgend werden diese Prinzipien und Zielperspektiven in einem kurzen Überblick⁴⁶ expliziert und auf ihre Anregungen für die Gestaltung einer inklusiven Erwachsenenbildung hin untersucht (vgl. Theunissen 2003, 53; Babilon 2006a, 11ff.).

Gemäß dem Normalisierungsprinzip geht es darum, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten auch im Rahmen der Erwachsenenbildung Möglichkeiten geboten werden, ein Leben so normal wie möglich zu führen (vgl. Bank-Mikkelsen 1980, 56; Wolfensberger/Thomas 1983; Nirje 1994). Folgende Schlussfolgerungen lassen sich auf Basis des Normalisierungsprinzips für die grundsätzliche Gestaltung inklusiver Erwachsenenbildung ziehen (vgl. Babilon 2006a, 11f.): Die Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten muss an allgemeine Bildungsinstitutionen angegliedert sein und deren Vokabular, Organisation und Inhalten entsprechen (vgl. Knust-Potter 1993, 11). ‚Normalisierte Teilnahme‘ bedeutet ferner, dass für Menschen mit Lernschwierigkeiten wie für alle anderen Teilnehmenden auch so etwas wie Scheitern, falsche Kurswahl oder fehlende Vorkenntnisse zur Teilnahme zur Erwachsenenbildung dazu gehören. Meyer-Jungclaussen führt in seiner umfassenden Beschreibung der Bedeutung des Normalisierungsprinzips für die Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten als Leitidee und Prüfungsinstrument weitere wichtige Forderungen und Fragestellungen auf, von denen einige hier exemplarisch vorgestellt werden: „Entsprechen die pädagogischen Mittel und Methoden denen der allgemeinen Erwachsenenbildung?“, „Wie wird der Erwachsene mit geistiger Behinderung als Adressat der Erwachsenenbildung angesprochen? Wird die Behinderung oder das Erwachsensein betont?“, „Wie spiegelt sich dieses im direkten Umgang, in der Sprache der Kursleitenden und in schriftlichen Programmankündigungen wieder?“, „Finden die Angebote für Erwachsene mit geistiger Behinderung am gleichen Ort wie andere Bildungsmaßnahmen statt?“ und „Wie sind die Bildungsangebote für Erwachsene mit geistiger Behinderung in einer Volkshochschule organisiert? Wird die ‚Besonderheit‘ durch die Bildung eigener Sonder-Fachbereiche verstärkt?“ (Meyer-Jungclaussen 1985, 39).

Das Konzept der Lebensqualität kann als Weiterführung und Erweiterung des Normalisierungsprinzips gelten (vgl. Wacker/Wansing/Schäfers 2005, 15; Wansing 2005b, 132). Es erhebt neben den objektiven Lebensbedingungen das subjektive Erleben und Bewerten derselben (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012, 163). Lebensqualität meint somit „den Vermittlungsprozess von objektiven Lebensbedingungen und subjektivem Wohlbefinden“ (Wansing 2005b, 133). Im Rahmen der inklusiven Erwachsenenbildung ist auf der einen Seite nach objektiven Bedingungen der Qualität von Erwachsenenbildung zu fragen, auf der anderen Seite nach der subjektiven Einschätzung der Situation seitens der Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012, 166) und ihrem Wohlbefinden etwa in Bezug auf emotionales Wohlbefinden, soziale Beziehungen und Selbstbestimmung (vgl. Wansing 2005b, 133). Somit stellen die subjektiven Perspektiven und Beurteilungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten ein zentrales Beurteilungskriterium des Gelingens inklusiver Erwachsenenbildung dar (vgl. Oberste-Ufer/Schwarte 2001, 26f.; Mohr 2004, 38ff.; Dee 2010, 412; Römisch 2011, 38).

⁴⁶ Ausführliche Darstellungen siehe beispielsweise Wansing 2005b, Babilon 2006a; Römisch 2011, Lindmeier/Lindmeier 2012.

Theunissen weist darauf hin, dass der Normalisierungsgedanke im Rahmen einer ‚lebensweltbezogenen Behindertenarbeit‘ zum Tragen kommen muss, die „den Einzelnen als kompetenten Akteur seiner Lebensverhältnisse begreift“ (Theunissen 2002a, 364). Die Leitprinzipien der Lebenswelt- und Sozialraumorientierung speisen sich daher aus Forderungen, die Perspektive der Menschen mit Lernschwierigkeiten zu stärken, indem die Unterstützungsangebote durch eine Sozialraumorientierung vernetzt werden und von den individuellen sozialen, institutionellen, materiellen regional-räumlichen Bezügen der Lebenswelt der Menschen aus gedacht werden. Die Lebensbedingungen und -verhältnisse sollen für alle Menschen in einem Sozialraum zufriedenstellend gestaltet sein (vgl. Wansing 2005b, 195f.; Schlummer 2012, 92; Hoffmann/Mania 2013, 77ff.). Für inklusive Erwachsenenbildungseinrichtungen bedeutet dies, Netzwerke und Aktivitäten im Sozialraum zu stärken (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012, 167f.). Es geht um die Frage, wie eine Erwachsenenbildungseinrichtung und ihr Programm so gestaltet werden können, dass sie von vornherein alle Menschen im Einzugsbereich berücksichtigt und damit auch Menschen mit Lernschwierigkeiten und schweren Behinderungen eine passgenaue, konsequent an den Bedürfnissen orientierte Teilhabe und Inklusion ermöglicht. Ferner kann der Blick auf die Ressourcen des Sozialraums gerichtet werden sowie auf die Frage, welche Unterstützung das soziale Umfeld der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in diesem Prozess braucht (vgl. Theunissen 2007a, 329f.; Rohrmann/Schädler 2014, 143).

Erwachsenenbildung kann einen wichtigen Beitrag für mehr Selbstbestimmung und Empowerment von Menschen mit Lernschwierigkeiten leisten (vgl. Schönwiese 2005, 143). Selbstbestimmung bezeichnet die (relativ) freie Verfügbarkeit eines Menschen über sich selbst und sein Verhalten (vgl. Schönwiese 2005, 140f.; Schuppener 2005, 47; UN-BRK Art. 3). Menschen mit Lernschwierigkeiten sollen ihre Selbstbestimmungspotentiale beim Treffen von Entscheidungen, Kommunizieren und Handeln so weit wie eben möglich einbringen und ihr Leben selbstbestimmt gestalten können. Es geht dabei nicht allein um Selbständigkeit oder eine Lebensführung ohne fremde Hilfe, sondern um Kontrolle über das eigene Leben, das eigenständige Treffen von Entscheidungen basierend auf Wahlmöglichkeiten sowie die Minimalisierung von Abhängigkeiten und Fremdbestimmung (vgl. Mohr 2004, 30ff.; Schönwiese 2005, 141; Schuppener 2005, 49; Babilon 2006a, 12; Klauf 2008, 98ff.). Selbstbestimmung ist als Bildungsbedingung und -ergebnis zugleich zu verstehen (vgl. Klauf 2008, 117). Kompetenzen zur Selbstbestimmung können erlernt werden und müssen daher gelehrt werden (vgl. Corley/Taymans 2007; Lindmeier/Lindmeier 2012, 160). In diesem Sinne ist Erwachsenenbildung dann Empowerment. Im Empowerment-Ansatz ermächtigen Menschen mit Lernschwierigkeiten sich, selbstbestimmter zu leben. Sie nutzen eigene und soziale Ressourcen, um ihre Lebensumstände zu verbessern sowie unabhängiger zu werden. Dabei unterstützen sie sich gegenseitig, um zu mehr Einfluss und Macht sowie Autonomie zu gelangen (vgl. Niehoff 1996, 8; Osbahr 2000, 62ff.; Theunissen 2002a, 364f.; 2006b, 13; 2007a, 23ff.; Mohr 2004, 17f.; Dederich 2008, 80; Lindmeier/Lindmeier 2012, 160ff.). Individuelle Selbstbestimmung wird um Solidarität und politisches Engagement erweitert (vgl. Theunissen 2007a, 85; Klauf 2008, 97). Eine weitere tragende Säule ist die Einbeziehung von Menschen mit Lernschwierigkeiten als Experten in eigener Sache (vgl. Theunissen 2001a, 15f.; 2001b, 22ff.). Mit Theunissen muss sich die inklusive Erwachsenenbildung in diesem Zusammenhang fragen: „Welche Wünsche, Interessen, und Lernbedürfnisse haben Menschen mit Lernschwierigkeiten und welche Kompetenzen, Kenntnisse, Orientierungen und Bewältigungsstrategien benötigen sie, um Fähigkeiten zum Empowerment, zur Selbstbestimmung, kollektiven und demokratischen Partizipation entwickeln zu können?“ (Theunissen 2007a, 333; vgl. Lindmeier/Lindmeier 2013, 159). Selbstbestimmung erfordert neben der konsequenten Einbeziehung der Betroffenen (vgl. Miles-Paul 2004, 10) „auch die Gestaltung struktureller Bedingungen“ (Klauf 2008, 129). Es gilt zu prüfen, inwieweit die organisatorischen Strukturen und die pädagogische Gestaltung der Kurse Selbstbestimmung ermögli-

chen (vgl. *Transition from School to Work* 2005, 87f.; Uphoff 2008, 29ff.). Theunissen macht darauf aufmerksam, dass eine solche auf Empowerment abzielende Erwachsenenbildung hohe Anforderungen an die Mitarbeitenden stellt (vgl. Theunissen 2007a, 348). Eine freie Wahl zwischen alternativen Kursangeboten und Angebotsstrukturen, Mitsprache- und Mitwirkungsmöglichkeiten sowie das Aufspüren eigener Interessen und Bedürfnisse bieten Raum zur Ein- und Ausübung von Selbstbestimmung (vgl. Galle-Bammes 2000, 22; Osbahr 2000, 65). Dies weist eine hohe Übereinstimmung zu den Leitprinzipien der Erwachsenenbildung wie Freiwilligkeit, Offenheit, Mitbestimmung und Eigenverantwortlichkeit sowie Lebensweltbezug auf (vgl. Theunissen 2007a, 325).

Die Behindertenhilfe ist bemüht, die Hilfen des Alltags zu entpädagogisieren und durch Konzepte der Assistenz und Unterstützung zu ersetzen (vgl. Lanwer 2005; Schuppener 2005, 47; Feuser 2006a; Mohr 2006; Theunissen 2006a; Langner 2009; Lelgemann 2009; Lindmeier/Lindmeier 2012, 158f.). Assistenz gilt in der Fachdiskussion als Schlüssel zur Ein- und Ausübung von Selbstbestimmung (vgl. Lang 2001, 36ff.; Boban/Schumann 2005, 135; Schönwiese 2005, 142; Lelgemann 2009, 66; Hirschberg/Lindmeier 2013, 41) sowie zur Verwirklichung von Teilhabe (vgl. Boban/Schumann 2005, 135). Dem Angebot von Unterstützungsmaßnahmen in Form von Assistenz kommt auch in der inklusiven Erwachsenenbildung eine bedeutende Rolle zu (vgl. Loeken/Windisch 2005, 148; Schönwiese 2005, 141; Wißing 2010, 18ff.). Bei der Implementierung personeller Unterstützung für Menschen mit Lernschwierigkeiten müssen sich Erwachsenenbildungseinrichtungen mit der Fachdiskussion auseinandersetzen, welche Unterstützungsleistungen und -formen unter den Begriff von Assistenz fallen bzw. ob nicht besser von Unterstützung zu sprechen ist (vgl. Theunissen/Hoffmann/Plaute 2000, 131; Theunissen 2002b, 181; 2006a, 9; Loeken/Windisch 2005, 147; Feuser 2006a; 2011, 205; Lanwer 2006, 12 + 33; Langner 2009, 3; Lelgemann 2009, 69; Köpfer 2013b, 1f.). Die Spannweite der personalen Unterstützungsangebote reicht von Aufgaben lebenspraktischer und organisatorischer Art bis hin zu pädagogischer Unterstützung. Bei Menschen mit Lernschwierigkeiten gehört es u.a. zu den Aufgaben der Assistenten, „unterschiedliche Wahlmöglichkeiten aufzuzeigen, um Selbstbestimmung erst konkret zu ermöglichen“ (Boban/Schumann 2005, 135f.). Es gilt, die Unterstützungsmaßnahmen so zu gestalten, dass „Erwachsene Kontrolle über ihr Leben entwickeln“ (Schönwiese 2005, 144). Mit Boban/Schumann sollte Assistenz in der inklusiven Erwachsenenbildung unbedingt „als ergänzende Funktion für das jeweilige System und nicht für einzelne Personen verstanden werden“ (Boban/Schumann 2005, 137).

Die Bedeutung dieser Leitprinzipien ist mittlerweile so gut wie unumstritten und allgemein anerkannt, in der Umsetzung zeigt sich in vielen Fällen jedoch eine deutliche Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit (vgl. König 2005, 79; Seifert 2006, 6; Bürli 2010, 3). Die dargestellten Leitprinzipien sind eng miteinander verknüpft, so dass sie „nur gemeinsam Gültigkeit“ (Klauß 2008, 102) haben. „Dennoch besitzt jede der Zielkategorien ihren eigenen Bedeutungskern, der nicht von einer der anderen sinnvoll mitausgesagt werden kann“ (Mohr 2004, 44). Teilweise stehen die Leitkategorien gar in einem Spannungsverhältnis zueinander (vgl. Klauß 2008, 102). Mohr weist darauf hin, dass es ferner einer Gewichtung dieser gleichberechtigten Zielkategorien bedarf, die von Kontextfaktoren wie der Situation, Biographie, Lebensumwelt sowie von persönlichen Werten und Bedürfnissen des Menschen mit Lernschwierigkeiten beeinflusst wird (vgl. Mohr 2004, 44). Diese Aspekte werden im folgenden Abschnitt aufgegriffen.

3.2.5 Wünsche, Bedürfnisse und Bedarfe von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Bezug auf Erwachsenenbildung

Menschen mit Lernschwierigkeiten erwarten zu Recht, dass ihre individuellen Bedürfnisse und Interessen in einer inklusiven Erwachsenenbildung Berücksichtigung finden (vgl. Weisser 2005b, 75; Kölner Erklärung 2008a). Denn in der Erwachsenenbildung bestimmen laut gesetzlicher Vorgabe die Bildungsbedürfnisse der Teilnehmenden die Themen und Inhalte (vgl. NEBG 1999, §1 Abs. 2; Europäische Gemeinschaften - Generaldirektion für Bildung und Kultur 2002, 1; Bielefeldt 2010, 68). Hinzu kommt die Forderung der UN-BRK, die Erwachsenenbildungsstrukturen so zu gestalten, dass sie die Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten auch von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung von vornherein mitbedenken (vgl. Aichele 2008, 12; C. Lindmeier 2009b, 4; Bielefeldt 2010, 68; Hirschberg 2010, 2; Heimlich 2011, 47; Katzenbach 2013, 32). Dabei geht es nicht lediglich darum, innerhalb der bestehenden Erwachsenenbildungsstrukturen auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten Raum zu schaffen. Vielmehr müssen die Strukturen so verändert werden, dass sie auch den Lebenslagen von Menschen mit Lernschwierigkeiten gerecht werden.

Da sich Barrieren der Teilhabe durch Wechselwirkungen zwischen organisationalen Faktoren auf Seiten der Erwachsenenbildungseinrichtungen und personenbezogenen Faktoren auf Seiten der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ergeben (vgl. Stroh 2011, 17), ist es hilfreich, um letztere zu wissen. Denn wenngleich „personale Faktoren der Teilnehmenden – wie kognitive, motivationale und emotionale Merkmale – nur bedingt durch den Weiterbildungsanbieter beeinflussbar sind, hat die Bildungseinrichtung in die Ausgestaltung ihres Angebotsprofils, ihrer Personalentwicklung, ihrer Öffentlichkeitsarbeit, ihrer Rahmenbedingungen und ihrer Lehr-Lern-Arrangements die personalen Faktoren der Adressat/inn/en (z.B. Interessen, Motive, Vorwissen) einschließlich deren sozialen und biographischen Hintergrundes mit einzubeziehen“ (Stroh 2011, 17f.). Entscheidend ist somit die Analyse der individuellen Ausgangslagen sowie der Lebensbedingungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Bach 2001, 2; Theunissen 2007a, 327f.; Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013, 126), um adäquat auf diese reagieren zu können.

Zur Erhebung „eines quantitativen Erwachsenenbildungsbedarfs“ (Ackermann/Schlummer 2012, 74) sind Angaben zur Anzahl der in Deutschland lebenden Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten notwendig. Hierzu existieren divergierende Statistiken. Während Mehler-West/Warnke in Deutschland im Sinne eines IQs von unter 50 von einer Gesamtprävalenz „zwischen 0,3 und 0,49 %“ ausgehen und sich damit rechnerisch „die Anzahl der in Deutschland lebenden Personen auf 350 000 bis 400 000“ (Mehler-West/Warnke 2008, 173) beläuft, geht Mühl im Erwachsenenalter von 0,45 bis 0,5 % der Population aus (Mühl 1999, 150). Für Europa nimmt Inclusion Europe dagegen eine deutlich höhere Prävalenz einer ‚intellectual disability‘ zwischen 1 bis 3 % der Bevölkerung an (vgl. Inclusion Europe 2006a). Der größeren Anzahl von Männern mit Lernschwierigkeiten stehen Frauen etwa im Verhältnis 3:2 gegenüber (vgl. Lemke/Schuck 2003, 596).

Unter Bildungsbedarf versteht Schlutz „das in einer bestimmten Lage an Bildung Benötigte oder Gewünschte“ (Schlutz 2010, 1). Dabei hat Bedarf eine objektive und eine subjektive Seite, etwa „ein objektiv nachweisbares Qualifizierungserfordernis, bezogen auf eine größere Gruppe, einen Betrieb, die gesellschaftliche Entwicklung. Der subjektive Aspekt des Bedarfs, der in der Motivation des Individuums und in seinen sozialen Lebensbedingungen verankert ist, wird häufig auch als ‚Bildungsbedürfnis‘ bezeichnet“ (Schlutz 2010, 1; vgl. Bundschuh/Lindmeier 2007, 27; UNESCO 2008, 25).

Bildung ist als lebenslanger, grundsätzlich un abgeschlossener Prozess zu verstehen. Bildung ist immer Selbstbildung und beinhaltet die ‚Eigenaktivität des Subjekts‘ (vgl. Dreher 1996, 115; Beck 2003, 845; Fischer 2004, 111; Buchka 2008, 322; Ackermann 2010a, 235). Bildung kann dabei reflexiver (sich bilden) oder transitiver (jemanden bilden) Art sein (vgl. Mohr 2004, 59; Ackermann 2010b, 56ff.). „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, 9f.).

In der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten gilt es vor allem, Konzepte der Förderung zu überwinden (vgl. Kulig 2006, 138; Ryffel 2013, 105) und den Bildungsbegriff so auszuweiten, dass auch die Bildungsbedürfnisse von Menschen mit schweren Behinderungen einbezogen sind (vgl. Beck 2004, 70; Ackermann 2010a; 2010b; Fornefeld 2010, 278; Musenberg/Riegert 2010a; Lindmeier/Lindmeier 2012, 79). Zur Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung muss im Sinne der UN-BRK „ein subjektorientierter und auf Lebenslanges Lernen ausgerichteter Bildungsbegriff systematische Grundlage pädagogischer Überlegungen“ sein, denn ein auf Kognition ausgerichteter Bildungsbegriff „ist nicht leicht mit inklusiven, binnendifferenzierten, vorurteilsbewussten, partizipativen und auf Selbstbestimmung zielenden Programmen zu vereinen“ (Hirschberg/Lindmeier 2013, 44; vgl. C. Lindmeier 2010, 2). Wie bei allen Menschen kann Bildung auch bei Menschen mit Lernschwierigkeiten „immer nur als die je mögliche Relation von Lernausgangslage und Lernergebnis bestimmt werden“ (Bleidick 1999, 105). Daher können die zu meisternden Lernschritte „individuell völlig unterschiedlich sein“ (Reinecke 2004, 14), so dass die methodisch-didaktische Aufbereitung der Themen und Inhalte auf diese Verschiedenheit einzugehen hat.

Dozenten müssen „über fundiertes Wissen verfügen, wie erwachsene Menschen, auch unter besonderer Berücksichtigung von Lernerschwernissen oder Lernbeeinträchtigungen, lernen“ (Bücheler 2006, 136). Denn nach wie vor werden Erwachsene mit Lernschwierigkeiten immer wieder in ihren Lernmöglichkeiten unterschätzt (vgl. Speck 2005, 329). Da allerdings „die Weiterbildung behinderter Menschen an deutschen Universitäten weder im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung noch im Bereich der Sonderpädagogik durch eigene Lehrstühle vertreten wird, liegen auch kaum Forschungsergebnisse zur Lernmotivation und zu den Lernvoraussetzungen erwachsener körperlich, geistig und seelisch behinderter Menschen vor. Grundlagenforschung in diesem Bereich ist deshalb eines der dringendsten Forschungsdesiderate“ (C. Lindmeier 2009c, 57; vgl. Brüning 2002, 101; Fischer 2008a, 24). Immer wieder wird beschrieben, dass sich Lernschwierigkeiten neben den kognitiven Schwierigkeiten etwa beim Erlernen der Kulturtechniken auch auf andere Lern- und Entwicklungsbereiche auswirken, etwa Motivation, Wahrnehmung, Gedächtnis, Problemlösen, Motorik, Kommunikation und Interaktion sowie Emotionalität (vgl. Kerka 1998; Mühl 1999, 149; Bach 2001, 25ff.; AAMR 2002, 11ff.; Inclusion Europe 2006a; Bundschuh 2008b, 184; Fischer 2008b, 19ff.) Allerdings sind diese aufgeführten möglichen Schwierigkeiten als pauschale Zuschreibungen nicht hilfreich, vielmehr sollten die individuellen Lernmöglichkeiten und Lebensbedingungen möglichst konkret beschrieben werden (vgl. Mühl 1999, 150; Podlesch 2003, 39ff.). Dabei ist zu bedenken, dass die individuellen Lernmöglichkeiten erst in Wechselwirkung mit Barrieren in der Umwelt zu Schwierigkeiten im Lernen führen (vgl. Bach 2001, 41f.; Fischer 2008a, 23).

Nach Theunissen müssen in der Gestaltung von Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten unter anderem folgende „handlungsbestimmende Leitprinzipien“ (Theunissen 2003, 65) beachtet werden: erwachsenengemäße Ansprache, partnerschaftliche Vorgehensweisen, Freiwilligkeit, Wahlmöglichkeit, Selbst- und Mitbestimmung, Subjektzentrierung und Individualisierung sowie ganzheitliches, lebensweltnahes und handelndes Lernen (vgl. Mühl 1999, 150; Podlesch 2003, 44;

Bücheler 2006, 139; Inclusion Europe 2006b, 4; Theunissen 2007a, 329; vgl. Kapitel 2.1.4). Zudem benötigen viele Erwachsene mit Lernschwierigkeiten „beim Lernen Orientierungshilfen im Sinne von Strukturierungen [...], am besten in bildhafter, anschaulicher Form“ (Podlesch 2003, 43; vgl. Mühl 1999, 151). Insgesamt ist „ein intensives Eingehen auf die individuellen Möglichkeiten und Schwierigkeiten“ (Mühl 1999, 150) von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten nötig mit einem Wechsel von Gruppen-, Teilgruppen und Einzelarbeit. Hierbei muss Erwachsenenbildung im Blick behalten, dass sie zwar durch eine vorbereitete Lernumgebung und die Lernbegleitung durch Kursleitende Lernprozesse anstoßen kann, dass sich der eigentliche Bildungsprozess jedoch der Beeinflussbarkeit von außen entzieht (vgl. Babilon/Goeke/Terfloth 2007, 15). Ackermann zufolge ist daher stets von Bildung ‚als Möglichkeit‘ auszugehen (vgl. Ackermann 2011).

Gemäß dem aktuellen Zielgruppenkonzept stehen allerdings weniger personale Gegebenheiten als vielmehr ähnliche Lebenslagen und Lebensumstände bestimmter Gruppen im Fokus (vgl. Katzenbach 2005, 88; Weisser 2005a, 132; Schiersmann 2010, 1; Schmidt-Hertha/Tippelt 2013, 258; vgl. Kapitel 4.1.3.1). Kenntnisse über Lern- und Lebenssituationen von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten sind für die Gestaltung einer inklusiven Erwachsenenbildung unerlässlich (vgl. Schmidt-Hertha/Tippelt 2013, 255; Zimmer 2013, 117). Denn ein Teil der Menschen mit Lernschwierigkeiten kann „ohne ausreichende Berücksichtigung seiner individuellen Lebensbedingungen (z.B. Biographie, Wohn- und Arbeitssituation) und seines Unterstützungsbedarfs nicht gleichberechtigt an Bildung und am kulturellen Leben partizipieren“ (Galle-Bammes 2012a, 129).

Analysen von Lebenslagen lenken den Blick auf überindividuelle gesellschaftliche Exklusionsprozesse und Barrieren und zeigen notwendige Bedingungen in Bildungsprozessen auf (vgl. Hirschberg/Lindmeier 2013, 52). Die Erkenntnisse fließen einerseits in die Angebotsplanung ein. Zudem unterstützen sie die Identifizierung und Beseitigung von Barrieren für das Lernen und die Teilhabe sowie die Schaffung und den Ausbau von Unterstützungsstrukturen und angemessenen Vorkehrungen, welche die ‚Passung‘⁴⁷ zwischen Mensch und Umwelt verbessern und somit Teilhabe und Inklusion fördern (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 1977, 14; Wacker 2006, 56; Markowitz 2008, 176f.; Ackermann 2012a, 40; Kil 2012, 20). Darüber hinaus helfen sie, Kurse strukturell „so zu gestalten, dass Lernende mit unterschiedlichen, vielfältigen und heterogenen Lernvoraussetzungen erfolgreich miteinander lernen können“ (von Küchler 2010a, 1; vgl. Hausotter 2007, 397).

Mit Blick auf Lebenslagen⁴⁸ als deskriptivem Betrachtungsrahmen für die Lebensverhältnisse zeigt sich, dass Erwachsene mit Lernschwierigkeiten oft ähnliche Barrieren, Ausgrenzungen und Diskriminierungen erfahren (vgl. Bielefeldt 2010, 66). Nach wie vor verläuft das Leben vieler Menschen mit Lernschwierigkeiten in hohem Grade institutionalisiert (vgl. Römisch 2011, 43). Sie werden oft an der Übernahme und Ausübung ihrer Erwachsenenrolle gehindert (vgl. Beck 2003, 860ff.; Schuppener 2005, 44; Speck 2005, 328; Orthmann Bless 2009, 21; Römisch 2011, 39; Koenig 2013) und erleben Einschränkungen von sozialen Beziehungen (vgl. Beck 2003, 864; Orthmann Bless 2009, 21f.). Fehlende Schulabschlüsse und eingeschränkte berufliche Perspektiven führen zu niedrigen Einkommen sowie einem oft insgesamt niedrigen sozialen Status (vgl. Beck 2003, 848 + 864); Corley/Taymans 2007; Orthmann Bless 2009, 21; Gold 2011, 279; Römisch 2011, 66). Es zeigt sich, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten in vielen Fällen eine Kumulation von Risiken in verschiedenen Lebensbereichen wie Wohnen, Partnerschaft, soziales Netzwerk, Erwerbstätigkeit, Beruf und Bildung erleben (vgl.

⁴⁷ Das bio-psycho-soziale Behinderungsmodell stellt Beck zufolge den „Anschluss an die Sozialisations- und Lebenslagenforschung“ (Beck 2003, 854) her.

⁴⁸ Beck definiert Lebenslagen als „Konstellation von (vor- oder nachteilhaften) Lebensbedingungen in den unterschiedlichen Lebensbereichen innerhalb einer gegebenen Situation“ (Beck 2003, 851), konstituiert durch interne und externe Einflussfaktoren.

Beck 2004, 67; Wansing 2005b, 66f. + 193f.; Brüsemeister 2008, 7; Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013, 24). Zwar hat sich die materielle und soziale Lage von Menschen mit Lernschwierigkeiten „in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich verbessert“ (Katzenbach 2013, 37), derzeitige Prozesse des gesellschaftlichen Umbruchs, die sich in Krisen des Arbeitsmarkts, des Wohlfahrtsstaates und in einer Finanzkrise äußern, tragen jedoch große Risiken für Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung in sich, da sie in vielen Fällen die soziale Ungerechtigkeit verschärfen und mehr Benachteiligungen generieren (vgl. Beck 2004, 67; Katzenbach 2013, 37).

Als besonders benachteiligt innerhalb der Gruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten erweisen sich nach Lang in der Erwachsenenbildung Erwachsene mit leichten Lernschwierigkeiten, die in der freien Wirtschaft arbeiten, Bewohner ländlicher Gebiete, Erwachsene mit schweren Behinderungen und ältere Menschen (vgl. Lang 2001, 32; Schmidt-Hertha/Tippelt 2013, 243). Vor allem Menschen mit schwerer Behinderung sind selbst innerhalb der Behindertenhilfe in besonderem Maße von Exklusion betroffen (vgl. Klauß 2010, 343ff.; Hüppe 2011, 158; Dederich 2013b, 60f.). Es gilt, ihre Bedarfe und Bedürfnisse in der Erwachsenenbildung durch besondere Unterstützungsmaßnahmen wie feste Bezugspersonen, kurze Lerneinheiten und die Einbeziehung der Ebene der basalen Körpererfahrung zu beantworten (vgl. Fornefeld 2006, 158).

Es zeigt sich, dass das Interesse von Menschen mit Lernschwierigkeiten an Erwachsenenbildung groß ist (vgl. Babilon 2006b; Goldbach 2011, 25; Ditschek/Meisel 2012, 30) und auch für diesen Personenkreis eine immer größere Bedeutung gewinnt (vgl. Ackermann/Amelung 2009, 9).

Die Bedarfe und Bedürfnisse sind in Ziele und Inhalte von Erwachsenenbildungsangeboten umzuformulieren, wobei die Angebote auszurichten sind „an den Orientierungs-, Bildungs- und Qualifizierungsinteressen der Teilnehmenden“ (Bastian/Frieling 2010, 1; vgl. Bücheler 2006, 139). Bei Menschen mit Lernschwierigkeiten erfolgt eine Einschätzung ihrer Bedarfe und Bedürfnisse allerdings oft von Außen. „Die Betroffenenperspektive, das Wollen des Betroffenen selbst, sie müßte eine höhere Signifikanz beanspruchen als das Urteil der anderen“ (Bleidick 1999, 138; vgl. Bach 2001, 50). Wie die konkreten und ‚höchst unterschiedlichen‘ (Katzenbach 2013, 34) Bildungsinteressen von Menschen mit Lernschwierigkeiten aussehen, muss vor allem direkt im Austausch mit Betroffenen erhoben werden. Soweit wie möglich sollen daher Menschen mit Lernschwierigkeiten in die Auswahl der Inhalte und Festlegung von Themen einbezogen werden (vgl. Mall 1998, 1; Theunissen 2003, 67).

Aus verschiedenen Erhebungen zu den Bildungsinteressen von Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. NIACE 2000, 1f.; B. Lindmeier 2003, 7f.) lässt sich allgemein das Bedürfnis nach mehr Mitbestimmung im Alltag, nach Erfahrungsaustausch und beruflicher Weiterqualifikation ablesen. In einer nicht-repräsentativen Befragung 1993 wünschten sich Menschen mit Lernschwierigkeiten folgende Themen: Neuere Geschichte und Zeitgeschichte, Fotografie, naturkundliche Exkursionen und Englisch (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 34; Ditschek 2013, 9f). In den Umfragen zeigt sich insgesamt eine in weiten Teilen gleiche Motivations- und Interessenslage sowie oft ähnliche Themenwünsche wie bei den Teilnehmenden ohne Behinderung (vgl. B. Lindmeier 2003, 7f.).

Die individuellen, beruflichen, sozialen und politischen Dimensionen und Ziele der Erwachsenenbildung (vgl. Kapitel 2.1.4) und die große Bandbreite der Inhalte und Themen (vgl. Kapitel 2.1.5) gelten genau so auch in der Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten, bedürfen jedoch unter Umständen einer Erweiterung, Spezifizierung oder Ergänzung um behinderungsspezifische Themen (vgl. GEB 1999, 6; Bundschuh 2008a, 2; Ackermann/Amelung 2009, 11f.). Eine Engführung der Themen ist unbedingt zu vermeiden. „BürgerInnen lassen sich nicht auf bestimmte Themen festlegen; es geht nicht nur um Umgang mit Geld, Orientierung in der Umgebung, Fahren mit öffentlichen Verkehrsmitt-

teilen und Ähnliches. Genau so muss es um Politik, Sexualität, pränatale Diagnostik,... und alles was Menschen überhaupt interessieren kann“ (Hinz 2006b, 3; vgl. Bundschuh 2008a, 4) gehen.

„Erwachsenenbildung erhält und entwickelt Lernvoraussetzungen“ (Kil 2013, 244; vgl. Dasch/Henkes/Kil 2013, 7ff.). Befunde zeigen, dass sich Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen durch Lernen positiv entwickeln (Kil 2013, 245). Fischer verweist auf die Bedeutung der emotionalen und motivationalen Schlüsselfertigkeiten, „die es als günstige Voraussetzungen für Entwicklung und Lernen zu stärken gilt“ (Fischer 2008a, 25). Im Sinne von ‚Lernen lernen‘ lassen sich auch eigene Ideen für künftige persönliche Lernmöglichkeiten entwickeln (vgl. Bücheler 2006, 1; Goldbach 2012, 157f.). Erwachsenenbildungskurse bieten Gelegenheit, eigene Interessen wahrzunehmen, herauszubilden und neu zu entdecken. Ebenso spielt die Biographiearbeit eine wichtige Rolle (vgl. C. Lindmeier 2004a). Zum Beispiel kann für jüngere Erwachsene die Ablösung vom Elternhaus ein aktuelles Problem sein, für nicht wenige ältere Personen mit Lernschwierigkeiten wird hingegen die Frage des Wechsels vom Arbeitsleben in den Ruhestand besonders wichtig sein.

Die Angebote der Erwachsenenbildung bieten Gelegenheit, Kompetenzen und Wissen zu erwerben und auszubauen, aber auch nachzuholen (vgl. Meyer-Jungclaussen 1985, 30ff.; GEB 1999, 5). In einer Studie von Seifert zum Thema Wohnen etwa berichten 60 % der befragten Menschen mit Lernschwierigkeiten, dass sie gerne etwas Neues lernen möchten, z. B. in den Bereichen Beruf, Kulturtechniken oder Selbständigkeit im Alltag (vgl. Seifert 2010, 116). Darüber hinaus kommt der Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten unter dem Aspekt des Nachholens schulischer und beruflicher (Grund-)Bildung „im Zusammenhang mit Bildungsbenachteiligungen in früheren Lebensphasen“ (Orthmann Bless 2009, 28) ein starkes Gewicht zu (vgl. Bücheler 2006; Janousek 2010; Bindl/Thielen 2011). Angesichts oft eingeschränkter Schriftsprachkenntnisse, die für die Teilhabe an gesellschaftlichen Austauschprozessen und Entwicklungen von großer Bedeutung sind, spielen hierbei Angebote zur Grundbildung, zur Alphabetisierung und Kommunikationsförderung eine bedeutende Rolle (vgl. Janousek 2010, 72).

Viele Menschen mit Lernschwierigkeiten erleben die Erwachsenenbildung als ein wichtiges Element zur Kontaktaufnahme und zum Erfahrungsaustausch (vgl. Hoffmann/Trojer 1997, 112; Orthmann Bless 2009, 29). Ebenso kann Erwachsenenbildung Räume zur Verfügung stellen, in denen sie Erfahrungen von Anerkennung und Zugehörigkeit machen können (vgl. Koenig 2013) und die Teilhabe, Selbstbestimmung und Mitwirkung ermöglichen (vgl. Meyer-Jungclaussen 1985, 39; Babilon 2006a, 11; Dasch/Henkes/Kil 2013, 7; Kil 2013, 245f.).

Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung, wozu die Erwachsenenbildung Menschen mit Lernschwierigkeiten die Möglichkeit bieten muss (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung 2001; Ditschek 2012, 49). Ferner können Veranstaltungen „etwa zur Information über neue behindertenspezifische Alltagstechniken und -hilfen“ (Bach 1999, 143) erforderlich sein. Die Erwachsenenbildung steht dabei ‚im Spannungsfeld von Integration und Eigenkultur‘, wie Wolf ausführt (vgl. Merz 2004, 322; Wolf 2008, 78). Des Weiteren ist die Auseinandersetzung mit behindernden Umweltfaktoren sowie die Unterstützung zur Belastungsbewältigung im Sinne von Netzwerkförderung sowie Identitätsstärkung, Partizipation und Empowerment von besonderer Bedeutung (vgl. Bach 2001, 75f.; Beck 2003, 865; 2004, 70; Theunissen 2007a, 334; Bundschuh 2008a, 2; Uphoff/Kauz/Schellong 2013). Bildungsprozesse können Menschen mit Lernschwierigkeiten als Empowerment dienen (vgl. Theunissen 2002b; 2007b; Schlummer 2012; Ditschek 2012, 14). Daher benennt Theunissen „die Anbahnung und Unterstützung von Empowerment-Fähigkeiten“ (Theunissen 2007a, 334) als oberste Zielebene in der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten.

Ein stärker selbstbestimmtes Leben in der Gemeinde macht das Erlernen von Fähigkeiten zur eigenständigen Haushaltsführung oder Mobilität unabdingbar (vgl. B. Lindmeier 2003, 7f.; Wansing 2005b,

91). Möglicherweise haben für Menschen mit Lernschwierigkeiten in diesem Bereich „Zielgruppenangebote zu Themen wie Sexualität, Partnerschaft und Elternschaft sowie zu klassischen Themen der politischen Bildung (z.B. zu Parteien, Wahlen, Marktwirtschaft usw.) eine Berechtigung“ (Ditschek 2012, 49; vgl. Inclusion Europe 2006b, 3).

Auch der große Bereich der beruflichen Bildung muss gestärkt werden. Menschen mit Lernschwierigkeiten fordern mehr Möglichkeiten der Qualifizierung und Zertifizierung (vgl. Faulstich 2010b, 1). Ebenso können Erwachsenenbildungsangebote einen Ausgleich zur Arbeit anbieten, die Kurse dienen der Freizeitgestaltung sowie dem (Kennen-)Lernen neuer Freizeitbeschäftigungen (vgl. Kerkhoff 1992, 183).

In Bezug auf Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten wird deutlich, dass Erwachsenenbildung nicht allein auf kognitive Aspekte ausgerichtet sein sollte, sondern Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentwicklung in allen Dimensionen und allen Lebensbereichen zum Ziel haben muss (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung 2001).

Es lässt sich feststellen, dass Unterschiede in den Bedarfen und Bedürfnissen von Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten in Bezug auf Erwachsenenbildung vor allem in den Realisierungsmöglichkeiten zu sehen sind: Während die meisten Erwachsenen selbst für ihre Weiterbildung sorgen können, brauchen viele Menschen mit Lernschwierigkeiten dabei Unterstützung (vgl. Bach 1999, 16; Feyerer 2011, 3; Kil 2013, 255). Sie sind auf eine ‚subsidiäre Weiterbildung‘ (Speck 1990, 316) und ‚aufsuchende Erwachsenenbildung‘ (Ackermann 2016, 30) angewiesen. Nicht nur in der konkreten Ausgestaltung der Kurse, sondern auch bei der Auswahl, Planung, Anmeldung, Organisation sowie dem Besuch von Erwachsenenbildung benötigen viele Menschen mit Lernschwierigkeiten Unterstützung (vgl. Eder-Gregor 1998, 374f.; Hoffmann/KuligTheunissen 2000, 369). Auf Basis der ICF und der UN-BRK ist der Unterstützungsbedarf aber nicht ausschließlich auf eine Person, sondern in gleichem Maße auf die Umweltfaktoren auszurichten (vgl. Schäfers 2009a, 27).

3.2.6 Zusammenführung der verschiedenen Elemente einer inklusiven Erwachsenenbildung

Zwar steht hinter dem Inklusionsbegriff keine starke Theorie, in der Zusammenführung der aufgezeigten Diskursstränge⁴⁹ lassen sich jedoch wesentliche Elemente einer inklusiven Erwachsenenbildung herausarbeiten sowie verschiedene Ebenen und Dimensionen von Inklusion und Exklusion im Bereich der Erwachsenenbildung differenziert beschreiben und analysieren. Der Begründungsdiskurs steckt einen breiten Horizont ab, indem Inklusion als „eine gesellschaftspolitische Anforderung, eine dialektische regulative Idee, eine nüchterne analytische Kategorie und eine Herausforderung für die Weiterbildung“ (DIE 2012, 22) beschrieben wird.

Der gemeinsame Nenner der theoretischen Debattenstränge liegt in der Kritik an Exklusionsprozessen im Rahmen der Erwachsenenbildung und in der Forderung nach systemisch-institutionellen Veränderungen zur Überwindung diskriminierender Verhältnisse (vgl. Dederich 2013a, 66; Kronauer 2013, 18 + 25).

⁴⁹ Da eine Verschränkung unterschiedlicher theoretischer Perspektiven im Rahmen der Erwachsenenbildung bislang kaum stattfand, unternimmt der Sammelband ‚Zugänge zu Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog‘ (Ackermann/Burtscher/Ditschek u.a. 2013a) einen ersten Versuch diesbezüglich (vgl. Kronauer 2013, 18).

In den Forderungen nach Teilhabe und Zugänglichkeit überschneiden sich die soziologischen Theorien der sozialen Schließung mit den Forderungen der UN-BRK und dem (Menschen-)Rechtsdiskurs (vgl. Ackermann/Burtscher/Ditschek u.a. 2013b, 11; Hirschberg/Lindmeier 2013; Kronauer 2013, 18). Allen Bürgern muss in einem inklusiven allgemeinen Erwachsenenbildungssystem gleichberechtigt Zugang zu allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen gewährleistet werden (vgl. Stroh 2011, 9). Dabei ist Inklusion nicht als Sonderproblem von einzelnen Gruppen zu verstehen, sondern als „gesellschaftspolitische Aufgabe, inkludierende Verhältnisse zu schaffen“ (Kronauer 2013, 25; vgl. Grill 2005a, 12).

In diesem Zusammenhang propagieren einige Wissenschaftler ‚full inclusion‘, andere halten ein Kontinuum an Organisationsmöglichkeiten für realistisch (vgl. Bach 2001, 93; Ellger-Rüttgardt 2008, 444; C. Lindmeier 2009a, 416; Köpfer 2012, 3). Es ist durchaus umstritten, inwieweit aus der UN-BRK Schlüsse über die konkrete Gestaltung des Bildungssystems gezogen werden können (vgl. Ahrbeck 2013, 3). Ellger-Rüttgardt verweist darauf, dass von Wahlfreiheit und der Möglichkeit eines Zugangs zum allgemeinen Bildungssystem die Rede ist, nicht aber von der Pflicht (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, 446; Deutsches Institut für Menschenrechte 2012, 42; zur Kritik daran vgl. Schumann 2012, 59f.). Gemäß Art. 24 Abs. 2e (vgl. Netzwerk Artikel 3 e.V. 2008) zielt die UN-BRK eindeutig auf vollständige und wirksame Inklusion im Regelsystem. Ausnahmen sollen demzufolge „nur dann zugelassen werden, wenn dies zum Erlernen von Blindenschrift, Kommunikations-, Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie für das Erlernen der Gebärdensprache und zur Förderung der sprachlichen Identität gehörloser Menschen erforderlich ist“ (Aktion Mensch 2013b, 22).

Das gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung steht im Vordergrund einer inklusiven Erwachsenenbildung (vgl. Aichele 2013, 34; vgl. Poscher/Langer/Rux 2008, 3; C. Lindmeier 2009b; Furrer 2010, 659).

Während sich die Soziologie den Phänomenen von Inklusion und Exklusion auf einer eher deskriptiv-analytischen Ebene nähert, sind die pädagogische ebenso wie die menschenrechtliche Perspektive stark normativ ausgerichtet (vgl. Ackermann/Burtscher/Ditschek u.a. 2013c, 257). Sie fordern Rechenschaft „über die gesellschaftliche Positionierung von Weiterbildung“ (Kronauer 2010b, 9). Die Einrichtungen sind „daraufhin zu untersuchen, ob und wie sie Inklusion zumindest als Teilnahme an Weiterbildung und weitergehend als Vergrößerung der demokratischen Teilhabechancen im Sinne einer ‚positiven Norm gesellschaftlicher Zugehörigkeit‘ (Inklusion durch Weiterbildung) ermöglichen“ (von Küchler 2010c, 283; vgl. Speck 2003, 391).

In der inklusiven Erwachsenenbildung geht es nicht allein um Teilnahmemöglichkeiten, sondern vielmehr um umfassende Partizipation und soziale Inklusion. Das sozialpolitische Konzept der Inklusion wird erweitert um „ethisch ausgerichtete Konzepte wie Anerkennung, Autonomie, Nichtdiskriminierung, Menschenwürde und Chancengleichheit, wie sie in der UN-BRK als Grundsätze inhaltlich aufeinander verweisen“ (Wansing 2013, 25; vgl. UN-BRK Präambel i; Ainscow/Miles 2011a; Felder 2012, 148).

Teilhabe fordert eine ‚substantielle Beteiligung‘ aller Menschen (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012, 154). Menschen mit Lernschwierigkeiten kommen selbst zur Sprache und werden in die Planungsprozesse umfassend einbezogen (vgl. Dortmunder Erklärung 2005, 9; Ackermann/Amelung 2009, 51; DIE 2012, 24; Hirschberg/Lindmeier 2013, 50). Daher sind Erwachsenenbildungseinrichtungen „so zu gestalten, dass alle Menschen unterrichtet werden und lernen können, indem sie gewürdigt werden, wie sie sind, partizipieren und ihr Potenzial entfalten können“ (Hirschberg/Lindmeier 2013, 39).

Die soziale Inklusion wird im menschenrechtlichen Bildungsansatz mit der Zielsetzung eines verstärkten Zugehörigkeitsgefühls (‚enhanced sense of belonging‘, vgl. UN-BRK Präambel m) verknüpft.

Soziale Inklusion ist damit neben der rechtlichen Gleichstellung und dem gleichberechtigten Zugang zum allgemeinen Bildungssystem eine weitere „Schlüsselkategorie“ (C. Lindmeier 2009b 4; vgl. (Mohr 2004, 36; Schuppener 2005, 49f.) in einer inklusiven Erwachsenenbildung.

Inklusive Erwachsenenbildung muss die Mehrdimensionalität von Exklusionsprozessen im Blick haben (vgl. Wansing 2005b, 192), wenn sich etwa Ungleichheiten der Teilhabe mit Ungleichheiten zwischen Klassen, Ethnien oder Geschlechtern verbinden und kumulieren. „Weiterbildung kann am ehesten dann ‚inkludierend‘ wirken, wenn sie um diese Überlagerungen und Verbindungen weiß und sie bei ihrer Angebotsgestaltung und -vermittlung berücksichtigt“ (Kronauer 2010b, 18). Ein solches Diversitätsmanagement⁵⁰ in der Erwachsenenbildung vernetzt dabei verschiedene wissenschaftliche Ansätze wie zum Beispiel Lebenslanges Lernen, interkulturelle Erwachsenenbildung, Gender Mainstreaming, Benachteiligtenförderung und barrierefreie Erwachsenenbildung.

Die UN-BRK stärkt „einen diversitätsbewussten und subjektbezogenen Bildungsbegriff“ (Hirschberg/Lindmeier 2013, 43). Somit ist in inklusiver Erwachsenenbildung eine Balance zwischen Gleichheit und Verschiedenheit herzustellen (vgl. Wocken 2010a, 214f.), wie in der Debatte um ‚egalitäre Differenz‘ ausgeführt wird (vgl. Prengel 2005, 20).

Inklusion erfordert eine radikale Umorientierung der Sichtweise von Behinderung: Nicht die Beeinträchtigungen einer Person stellen das Problem dar, sondern die Unfähigkeit des Erwachsenenbildungssystems, adäquat auf die Bedürfnisse einer Person zu reagieren. „It is not ‚disability‘ that hinders full and effective participation in society, but rather ‚attitudinal and environmental barriers‘ in that society“ (UNESCO 2008, 10). Mit Kronauer ist zu fragen: ‚Was behindert Menschen?‘ und daran anschließend nach Möglichkeiten und Notwendigkeiten zu suchen, Zugänge zu schaffen (vgl. DIE 2012, 23).

Hierzu bedarf es einerseits des Abbaus struktureller Diskriminierungen sowie der Analyse und Beseitigung von Barrieren (vgl. Bielefeldt 2009, 11ff.). Auf der anderen Seite gilt es, angemessene Vorkehrungen zu treffen, Barrierefreiheit umzusetzen und notwendige Unterstützungsmaßnahmen bereit zu stellen. Inklusive Erwachsenenbildung zielt darauf, bestehende Angebote, die nicht für alle zugänglich sind, für alle zugänglich zu machen (vgl. Babilon 2013, 130).

Zur Gestaltung umfassender Teilhabe im Rahmen eines inklusiven Erwachsenenbildungssystem müssen die gesamten Strukturen, Prozesse und Angebote im Bildungssystem und in den Einrichtungen so gestaltet oder verändert werden, dass sie der Vielfalt menschlicher Lebenslagen von vornherein besser gerecht werden (vgl. Kron 2005, 82; Hinz 2006b, 3; Aichele 2008, 12; Ditschek 2011, 163). ‚Inkludierende Bildungsstrukturen‘ (vgl. C. Lindmeier 2009b, 5) passen sich flexibel an die vielfältigen individuellen Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten von Menschen an (vgl. Ainscow/Miles 2009, 4; Heimlich 2011, 47; Kil 2012, 20; Lindmeier/Lindmeier 2012, 117; Walter-Klose 2012, 60).

Bei der Gestaltung und Umsetzung sowie der Einschätzung der Qualität inklusiver Erwachsenenbildung sind die herausgearbeiteten wesentlichen Elemente von zentraler Bedeutung. Sie dienen als normative Zielvorstellungen, auf die es in der inklusiven Erwachsenenbildung hinzuarbeiten gilt (vgl. Wocken 2010a, 225). Dabei ist Inklusion als ein stetiger Prozess zu verstehen (vgl. UNESCO 2008, 18; von Küchler 2010a, 1).

⁵⁰ vgl. <http://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/grundlagen> (22.06.2015)

4 Die Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten

Da die theoretischen Forderungen inklusiver Erwachsenenbildung keine „Beschreibung faktisch gegebener Verhältnisse oder gängiger Praxis“ (Ackermann 2012b, 26) sind, gilt es im Weiteren zu analysieren, an welchen Orten und in welchem Maße Menschen mit Lernschwierigkeiten in Deutschland zum Zeitpunkt der empirischen Studie der vorliegenden Arbeit an Erwachsenenbildung teilnehmen.

Die allgemeine Erwachsenenbildung ging lange Zeit kaum auf die Bedarfe und Bedürfnisse von Menschen mit Lernschwierigkeiten ein, daher wurden viele separate Erwachsenenbildungsangebote im Rahmen der Behindertenhilfe entwickelt und angeboten. Aber auch im Rahmen der allgemeinen Erwachsenenbildung und vor allem ihrer Auseinandersetzung mit Bildungsbenachteiligungen entstanden kooperativ organisierte, zielgruppenorientierte und integrative Angebote. Diese verschiedenen Angebotsstrukturen und Organisationsformen in der Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten werden in einem Überblick aufgezeigt (Kapitel 4.1). Hierbei stellen sich „kritische Fragen an gewachsene Strukturen“ (Ditschek 2012, 25), inwieweit sie Zugänge für Menschen mit Lernschwierigkeiten schaffen und Teilhabe und Inklusion ermöglichen.

Im Anschluss daran wird die Situation der praktischen Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung in Deutschland anhand der Darstellung von bestehenden Projekten, Initiativen und Angeboten aufgezeigt. Dem schließt sich ein exemplarischer Überblick über ausgewählte internationale Konzepte und Modelle inklusiver Erwachsenenbildung an (Kapitel 4.2). In Bezug auf die Implementierung, Umsetzung und Gestaltung inklusiver Erwachsenenbildung werden sowohl national als auch international beträchtliche Unterschiede offensichtlich (vgl. European Agency for Development in Special Needs Education 2009, 5).

Die Erhebung der Weiterbildungsbeteiligung ermöglicht weitere Rückschlüsse auf den Umfang der Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten an inklusiver Erwachsenenbildung (Kapitel 4.3).

4.1 Angebotsstrukturen und Organisationsformen in der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten

Erwachsenenbildungsangebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten sind an unterschiedlichen Lernorten angesiedelt: in herkömmlichen allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen, in speziellen Erwachsenenbildungseinrichtungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten sowie in verschiedenen Einrichtungen der Behindertenhilfe, etwa Wohnheimen und Werkstätten für behinderte Menschen (vgl. Bücheler 2004, 22; Ackermann/Amelung 2009, 15ff.). Darüber hinaus bieten auch Wohlfahrts- und Interessensverbände wie die Lebenshilfe oder Selbsthilfegruppen Erwachsenenbildungskurse an (vgl. Babilon/Goeke/Terflath 2007, 14 + 18f.). Im Folgenden werden diese unterschiedlichen Organisationsformen der Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten dargestellt und anhand einiger exemplarisch ausgewählter Institutionen und Modelle veranschaulicht.

Denkbar sind verschiedene Systematiken zur Ordnung der Organisationsformen. Schuchardt (vgl. 1999, 576f.) etwa beschreibt in ihrem Zielgruppen-Interaktions-Konzept die Kategorien der Separation, Integration und Partizipation. Galle-Bammes (vgl. 2000, 22) ordnet die Angebote unter dem Gesichtspunkt des gemeinsamen Lernens als behinderungsspezifisches, behinderungsübergreifendes, integratives oder reguläres Angebot. Besonderes Gewicht soll in den nachfolgenden Ausführungen auf die Kategorisierung der Organisationsformen als Separations-, Kooperations-, Zielgruppen- oder In-

tegrationsmodell (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 139ff.; C. Lindmeier 2003, 33ff.) gelegt werden. Die Kategorien werden unter dem Aspekt der Teilhabe und des gemeinsamen Lernens gebildet, wobei die Eindeutigkeit eines Angebotes als Bildungsmaßnahme, die organisatorischen Zuständigkeiten, der Lernort sowie die Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens von Menschen mit und ohne Behinderung für eine Zuordnung ausschlaggebend sind (vgl. C. Lindmeier 2003, 33). „Diese konzeptionellen und organisatorischen Varianten bestehen seit den 1980er-Jahren – und sie bestehen bis heute teilweise parallel fort“ (Schlummer 2012, 85). Auch wenn die Kategorien nicht immer trennscharf sind und viele Institutionen auf mehreren Ebenen arbeiten, so verdeutlicht eine Darstellung aktueller Modelle und Angebote entlang dieser Kategorien jedoch Entwicklungen und analysiert Möglichkeiten der Teilhabe für Menschen mit Lernschwierigkeiten.

Im Folgenden wird – in leichter Abwandlung zu und Erweiterung von Lindmeiers Modell – von separaten Kursen und Angeboten gesprochen, wenn Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten in Einrichtungen der Behindertenhilfe stattfindet. Im Kooperationsmodell bieten Einrichtungen der Behindertenhilfe in Zusammenarbeit mit Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung Erwachsenenbildungsangebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten an. In allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen können Menschen mit Lernschwierigkeiten sowohl an zielgruppenorientierten Kursen als auch an integrativen Kursen teilnehmen. Zielgruppenorientierte Kurse sind Kurse, die speziell für Menschen mit Lernschwierigkeiten angeboten werden. Integrative Kurse sind Angebote, die als ‚Kurse für Menschen mit und ohne Behinderung‘ ausgeschrieben und somit besonders gekennzeichnet sind. Als inklusive Angebote werden Kurse der allgemeinen Erwachsenenbildung bezeichnet, die ohne eine spezielle Kennzeichnung allen Teilnehmenden offen stehen und bei denen die Erwachsenenbildungseinrichtung notwendige Unterstützungsmaßnahmen bereit stellt (vgl. Kapitel 3).

4.1.1 Separate Erwachsenenbildungsangebote im Rahmen der Behindertenhilfe

Nach wie vor wird ein großer Teil der Erwachsenenbildungsangebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht durch die allgemeine Erwachsenenbildung, sondern durch die Einrichtungen der Behindertenhilfe angeboten (vgl. Hartwig/Schuchardt 1996; Ackermann/Amelung 2009, 20; Ackermann 2011). Diese übernehmen im von Lindmeier so bezeichneten ‚Separationsmodell‘ die alleinige Planung, Administration und Durchführung der Erwachsenenbildungsmaßnahmen (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 139; C. Lindmeier 2003, 33). Die Kurse sind meist interne Angebote von Werkstätten für behinderte Menschen oder Wohneinrichtungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten und werden oft auch in den Räumlichkeiten dieser Institutionen durchgeführt.

Ein Beispiel für Erwachsenenbildung in Einrichtungen der Behindertenhilfe stellt die ‚Evangelische Stiftung Neuerkerode‘ dar, die als eine der ersten Vollzeitwohneinrichtungen explizit und systematisch Angebote der Erwachsenenbildung in einer internen ‚Volkshochschule für Behinderte‘ institutionalisiert und in die alltäglichen Lebensbezüge eingebunden hat (vgl. Gaedt-Sachse 1992; 1993). Die Erwachsenenbildung ist in das Leben dieser Einrichtung fest integriert und auf die konkreten Lebensbedingungen der Heimbewohner abgestimmt. Die Kooperation mit externen Weiterbildungsanbietern wurde in den letzten Jahren verstärkt ausgebaut.

Auch in den ‚Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM)‘ werden gemäß ihres Auftrags Bildungsangebote arbeitsbegleitend durchgeführt, vor allem im Bereich der beruflichen Bildung, aber auch zur Weiterentwicklung der Persönlichkeit (vgl. SGB IX § 136 Abs. 1; WVO § 5 Abs. 3; Ackermann/Amelung 2009, 25ff.; Ackermann/Schlummer 2012, 73; Röhm 2016). Meist übernehmen die

begleitenden Dienste die Planung und Durchführung der arbeitsbegleitenden Angebote (vgl. Thrun 2000, 7) – und sind darüber hinaus oft auch wichtige Ansprechpartner für öffentliche Erwachsenenbildungsinstitutionen, die mit der WfbM kooperieren. Nachweislich haben sie einen großen Einfluss auf die Weiterleitung von Bildungsangeboten sowie die Auswahl und Beratung der Beschäftigten mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung (vgl. Gaedt-Sachse 1992, 60; Brodisch/Galle-Bammes 1994, 21; Rohrmann/Rosenkötter 1997, 107; Burtscher 2013, 105). Das Angebot von Erwachsenenbildung in den Werkstätten für behinderte Menschen wird im Fachdiskurs prinzipiell begrüßt. Solange es Werkstätten gibt, erscheint es „nicht nur gerechtfertigt, sondern notwendig, spezielle Bildungsveranstaltungen für den Kreis der dort Beschäftigten anzubieten, so wie sich andere Bildungsveranstaltungen gezielt an Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer bestimmter Branchen oder Hierarchieebenen richten“ (Rohrmann/Rosenkötter 1997, 109). Außerdem ist eine Entwicklung von beruflichen Qualifikationskursen dringend erforderlich, da es für Menschen mit Lernschwierigkeiten „bisher kaum Angebote für eine berufliche Fort- und Weiterbildung gibt“ (Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 209). Dennoch dürfen die Differenzen zwischen Erwachsenenbildung und Persönlichkeitsförderung in einer WfbM nicht übersehen werden. Während sich Erwachsene in der Erwachsenenbildung freiwillig und selbstbestimmt weiterbilden, stellt die WfbM in ihren Angeboten zum Teil eigene Interessen wie z. B. Defizite im Arbeitsprozess in den Vordergrund. Die Mehrzahl der arbeitsbegleitenden Maßnahmen ist dem Bereich der Rekreation zuzuordnen, oftmals erfolgt die Auswahl der Kursteilnehmenden durch den Begleitenden Dienst, und auch die im Normalisierungsprinzip geforderte Trennung von Arbeit und Freizeit ist nicht gewährleistet (vgl. Gaedt-Sachse 1992, 60). Ackermann/Amelung machen darauf aufmerksam, dass es gemäß ihrer Erhebung in Berlin in den Werkstätten „vielmals an einem differenzierten Konzept von Erwachsenenbildung“ mangelt. „Was auf den ersten Blick sowohl quantitativ als auch qualitativ zufrieden stellend wirkt, entpuppt sich bei näherer Betrachtungsweise und vor dem Hintergrund der genannten Kriterien der Erwachsenenbildung als unangemessen“ (Ackermann/Amelung 2009, 30).

Die Folgerung von Schwarte (1991, 27), dass die WfbM lediglich für arbeitsweltbezogene Maßnahmen, nicht jedoch für darüber hinausgehende Lernbereiche der geeignete Lernort sei, erscheint der Verfasserin zu radikal. Vielmehr gilt es immer wieder zu bedenken, dass die Maßnahmen der Erwachsenenbildung zwar die Angebote der Erwachsenenbildungseinrichtungen ergänzen können, „diese jedoch aufgrund ihrer vorgegebenen Aufgabenstellung nicht umfassend übernehmen oder ersetzen können“ (Meyer-Jungclaussen 1985, 130). Umfassende Bildungsangebote öffentlicher Bildungseinrichtungen sind demnach auch für Beschäftigte der Werkstätten für behinderte Menschen unerlässlich (vgl. Eder-Gregor 2000, 214), so dass die WfbM's verstärkt auch Kooperationen mit Bildungsanbietern wie Volkshochschulen eingehen sollten (vgl. Burtscher 2013, 114).

Auch Selbsthilfeinstitutionen bieten Erwachsenenbildungsangebote an, etwa das ‚Bildungs- und Forschungsinstitut zum selbstbestimmten Leben Behinderter (bifos)‘ mit seiner Online-Akademie⁵¹. Ebenso veranstalten Behindertenverbände und Interessensvertretungen Erwachsenenbildungsseminare (vgl. Ackermann/Amelung 2009, 40f.), beispielsweise das Bildungsinstitut ‚InForm‘ der Bundesvereinigung Lebenshilfe in Marburg⁵² oder die ‚Lebenshilfe Bildung gGmbH‘ in Berlin (vgl. Ackermann/Amelung 2009, 38ff.).

Eine besondere Organisationsform stellen spezielle Erwachsenenbildungseinrichtungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten dar (vgl. Bach 1999, 143f.). Obwohl auch sie separate Angebote speziell für

⁵¹ vgl. www.bifos-ok.de (12.01.2008)

⁵² vgl. www.lebenshilfe.de/de/fortbildung/institut-inform/InstitutInForm_ueber_uns.php (26.08.2017)

diese Zielgruppe anbieten, „sind Menschen mit Behinderung hier bereits in einen allgemeinen Bildungskontext integriert“ (Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 141). Die Einrichtungen orientieren sich an der allgemeinen Erwachsenenbildung und haben einen originären Bildungsauftrag, so dass Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. diese Angebote dem Zielgruppenmodell zurechnen (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 145ff.). In der vorliegenden Arbeit finden sie jedoch an dieser Stelle Berücksichtigung, da fast immer die Behindertenhilfe Träger dieser eigenständigen Erwachsenenbildungseinrichtungen ist und es sich somit um eher separate Strukturen handelt.

Das 1977 gegründete ‚Theodor-Heckel-Bildungswerk München (THBW)‘ des ‚Heilpädagogischen Centrums Augustinum‘ in München war die erste deutsche Einrichtung, in der Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten im Rahmen einer eigenen Erwachsenenbildungsinstitution organisiert war (vgl. Speck 2016, 17f.). Weitere Beispiele für Einrichtungen, die spezielle Erwachsenenbildungskurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten durchführen, sind das ‚Lernmobil e.V. Berlin‘ (vgl. Theunissen 2003, 237ff.; Ackermann/Amelung 2009, 37f.), ‚Die Brücke‘ des Diakonischen Bildungswerks in Eisenach (vgl. Lang 2001; Theunissen 2003, 225ff.; Paschek 2004), die Freizeit- und Bildungseinrichtung ‚BAFF‘ in Reutlingen (vgl. Theunissen 2003, 229ff.), der ‚Lindenhof‘ in Bethel (vgl. Schuchardt 2003b, 426), der ‚Bildungsclub Pro Infirmis‘ in der Schweiz (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 77ff.; Bucher/Färber 2004; Furrer 2012) oder auch der 1973 gegründete ‚Martinsclub Bremen e.V.‘ (vgl. Martinsclub Bremen 1996; Bretschneider 2001; Theunissen 2003, 234ff.).

Viele Einrichtungen dieser Art haben vor Jahren begonnen, neben den separaten Kursen auch vermehrt integrative Veranstaltungen zu unterstützen. Beispielsweise führte der ‚Bildungsclub Zürich‘ ein zweijähriges Projekt ‚Integrative Erwachsenenbildung‘ im Kanton Zürich durch. Der ‚Martinsclub Bremen‘, der sich explizit als unabhängig von Werkstätten und Wohnheimen versteht und sich an erwachsenenbildungspädagogischen Standards orientiert (vgl. Ditschek 2012, 39), arbeitete von 1997 bis 2000 an einem Projekt zur individuellen Begleitung von Menschen mit Lernschwierigkeiten bei der Teilnahme an Veranstaltungen in der allgemeinen Erwachsenenbildung über Assistenz (vgl. Bretschneider 2001). Beide Projekte wollten Menschen mit Lernschwierigkeiten über das eigene Kursprogramm für diesen Personenkreis hinaus den individuellen Zugang zu Bildungsangeboten der allgemeinen Erwachsenenbildung ermöglichen. Ferner bemühte sich der ‚Martinsclub‘, seine Veranstaltungen nicht nur im vereinseigenen Bildungszentrum, sondern auch in öffentlichen Räumlichkeiten der Stadt Bremen durchzuführen.

Die Entstehungsgeschichte separativer Modelle ist meist darauf zurückzuführen, dass aufgrund mangelnder Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten in der allgemeinen Erwachsenenbildung sowie deren weitgehendem Desinteresse ein verstärkter Ausbau von Erwachsenenbildung in Sondereinrichtungen erfolgte und spezielle Sondererwachsenenbildungseinrichtungen gegründet wurden. Positiv lässt sich das separate Kursangebot deuten „als Ausdruck der breiten Anerkennung und Umsetzung des Rechts auf Anerkennung lebenslanger Bildung behinderter Menschen“ (C. Lindmeier 2003, 29). Lindmeier kann in der Annahme unterstützt werden, dass diese Separation von der Behindertenhilfe nicht aktiv gefördert wird, sondern ihr von Seiten der Bildungspolitik und von Seiten der allgemeinen Erwachsenenbildung aufgenötigt wurde (vgl. C. Lindmeier 1998a, 133). Galle-Bammes konstatiert, dass separate Modelle unter dem Gesichtspunkt von Inklusion zwar „fragwürdig, oftmals aber notwendig“ (Galle-Bammes 2012b, 34) sind.

Zwar gibt es Stimmen, die besondere Lerninteressen sowie die Forderung nach einen ‚Schonraum‘ zur Begründung separater Angebote heranziehen (vgl. Lang 2001, 33; Lindmeier/Lindmeier 2012, 74), kritisch wird aber immer wieder angemerkt, dass dies zur „Herausbildung einer ‚Sonder-Andragogik‘“ (C. Lindmeier 2003, 29) führt, die „(allgemein-)erwachsenenpädagogisch betrachtet, eine zunehmende

Desintegration dieses Personenkreises eher befördert als verhindert hat“ (C. Lindmeier 1998b, 153). Der Ausbau von Angeboten seitens der Behindertenhilfe, die angestrebte Professionalisierung und Systematisierung sowie ‚Selbsterhaltungstendenzen‘ separater Angebote führten in der Vergangenheit zu einer Verfestigung der separaten Strukturen (vgl. Jähnert 1994, 21; Schuppener 2005, 55; Theunissen 2006b, 15; Seifert 2010, 32) und in deren Folge zu einer zunehmenden „Arbeitsteilung zwischen allgemeiner Erwachsenenbildung und ‚Sondererwachsenenbildung‘“ (Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 129). Die allgemeine Erwachsenenbildung hat ihre Verantwortung für Menschen mit Lernschwierigkeiten „einem Entlastungssystem überantwortet“ (Beck 2004, 69; vgl. Heusohn 2012, 144). Noch immer berufen sich Vertreter der allgemeinen Erwachsenenbildung darauf, „dass für Menschen mit Behinderungen das System der Behindertenhilfe mit seinen Wohnprojekten und Behindertenwerkstätten zuständig ist“ (Ditschek 2012, 21).

In der separaten Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten können darüber hinaus sowohl die Angebotsbreite als auch die Qualität der Bildungsangebote oft nicht überzeugen⁵³. Auch fehlen oft „hauptamtlich-erwachsenenpädagogische Fachkräfte, themenspezifisch ausgebildete Kursleiter/-innen und auf die fachlichen Anforderungen hin eingerichtete Räumlichkeiten“ (Ditschek 2012, 39). Insbesondere die Qualifikation der ‚erwachsenenbildnerisch Tätigen‘ lässt nach Ackermann oft zu wünschen übrig. So führen beispielsweise Mitarbeiter der Sondereinrichtungen Kurse durch, wobei zwar deren spezifische Fachlichkeit von Vorteil ist, diese oft aber erwachsenenbildnerisch kaum qualifiziert sind (vgl. Ackermann 2012b, 28). Ebenfalls kritisch zu sehen sind die erschwerten Begegnungsmöglichkeiten mit Menschen ohne Behinderung. Goeke konstatiert in ihrer Umfrage an Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz im Jahr 2005 im Vergleich zu Untersuchungen von 1998 und 2000 sogar einen leichten „Anstieg der Angebote in den Räumlichkeiten der Behindertenarbeit [...], was im Sinne der Inklusion nicht zu befürworten ist“ (Goeke 2005, 10), da dies Kontaktmöglichkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu Menschen ohne Behinderung erschwert und der Lernort zudem eine Barriere für die Teilnahme von Menschen ohne Behinderung darstellt (vgl. Goeke 2005, 10). Die Ausbildung dieser Sondererwachsenenbildung befindet sich nach Lindmeier „keineswegs in Einklang mit dem Normalisierungsprinzip“ (C. Lindmeier 2003, 30) sowie den Forderungen nach Teilhabe und Inklusion. Der Nutzen eines separierenden Lernortes sollte daher unbedingt den Folgen von Isolation und Ausgrenzung gegenüber gestellt werden (vgl. Zimmer 2013, 119f.).

Sinnvoll können separate Angebote als Übergangslösung dann sein, wenn die Teilnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten an öffentlicher Weiterbildung nicht realisiert werden kann, da diese Institutionen noch nicht über ein adäquates Angebot verfügen. Auch mangelhafte öffentliche Erreichbarkeit und ein schlecht ausgebautes öffentliches Verkehrssystem können unter Umständen die Aufrechterhaltung separater Angebote rechtfertigen (vgl. Bach 1999, 143). Bretschneider führt als weitere Vorteile von Erwachsenenbildungsangeboten im Rahmen der Behindertenhilfe an, dass Lernen „im gewohnten Milieu“ stattfinden kann, bestehende Fahrdienste genutzt werden können und „die Kommunikationswege zwischen BetreuerInnen und ErwachsenenbildnerInnen“ (Bretschneider 1996, 17) eingespielt sind. Letzteres stuft Bretschneider jedoch zugleich auch kritisch ein, denn „eine Fortführung von personellen Hierarchien, indem z. B. WohnstättenbetreuerInnen oder GruppenleiterInnen aus der WfB als DozentInnen in der Erwachsenenbildung fungieren, ist sehr kritisch zu hinterfragen“ (Bretschneider 1996, 16). Zudem fordern Menschen mit Lernschwierigkeiten in einigen Situationen das Lernen in separaten Kursen und Einrichtungen etwa im Sinne der ‚Eigenkultur‘ (vgl. Wolf 2008) ein.

⁵³ Mit Ditschek ist zu betonen, dass diese Kritik allerdings nicht in gleichem Maße auf die speziellen Erwachsenenbildungseinrichtungen zutrifft, „die nicht selten auch mit Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung zusammenarbeiten“ (Ditschek 2012, 39).

Mit Lindmeier ist zu fordern, dass die Durchführung separater Angebote immer einer Begründung bedarf (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 204; C. Lindmeier 2003, 34). Hinz geht mit seiner Forderung gar so weit, gemäß der UN-BRK „noch bestehende ‚Sonderorte‘ [...] nach und nach aufzugeben“ (Hinz 2010, 9; vgl. Markowetz 2013, 164).

4.1.2 Kooperationsmodelle zwischen der Behindertenhilfe und Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung

Oft kooperieren Einrichtungen der Behindertenhilfe und Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung bei der Organisation und Durchführung von Erwachsenenbildungskursen für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Diese Fälle werden nach Lindmeier dem Kooperationsmodell zugerechnet (vgl. C. Lindmeier 2003, 33f.), wobei die Kooperation auf verschiedenen Ebenen und auf sehr unterschiedliche Weise praktiziert wird. Die allgemeine Erwachsenenbildung delegiert einen Teil ihrer Aufgaben an Einrichtungen der Behindertenhilfe – oder umgekehrt. Das Leistungsspektrum der allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtung umfasst in der Regel die Bereitstellung der Räume sowie die Erledigung der Kursadministration, teilweise auch die Bereitstellung von Kursleitungen und die Beteiligung an Finanzen (vgl. Ditschek 2012, 21). Die Behinderteneinrichtungen übernehmen oft die Teilnehmerwerbung, Kursplanung samt Themenauswahl und Kursleitergewinnung sowie die Begleitung der Kursleitenden (vgl. Eder-Gregor 1998, 364; Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 142ff.; Ditschek/Neubert/Schwabe 2012, 103). Bei einer Kooperationsveranstaltung kann es sich daher entweder um ein separates Angebot für Menschen mit Lernschwierigkeiten in speziellen Einrichtungen oder um ein zielgruppenorientiertes oder integratives Angebot in den Räumlichkeiten der öffentlichen Institutionen handeln. Gemäß verschiedener Studienergebnisse ist eine Zusammenarbeit zwischen der allgemeinen Erwachsenenbildung und Einrichtungen der Behindertenhilfe bei etwa einem Drittel der Angebote zu beobachten (vgl. Hoffmann/Kulig/Theunissen 2000, 356f.; Bartsch/Heinen 2002, 47).

Beispiele für enge, zum Teil bereits langjährige Kooperationen sind das ‚Mosbacher Projekt‘, in welchem die ‚Johannes-Anstalten‘ und das ‚Bildungszentrum Mosbach‘ kooperieren (vgl. Rumstadt 2005), oder die ‚Berliner Lebenshilfe Bildung gGmbH‘, die eng mit der ‚VHS Berlin-Mitte‘ zusammenarbeitet (vgl. Ditschek 2012, 41).

Auch die bestehenden Fachbereiche ‚Menschen mit Behinderung‘ an Volkshochschulen delegieren sowohl bei zielgruppenorientierten als auch integrativen Kursen oft einen Teil der Aufgaben an verschiedene Einrichtungen der Behindertenhilfe. Einige Volkshochschulen wie etwa in Hannover oder auch der ‚Martinsclub Bremen‘ bieten Angebote in Kooperation mit einer WfbM in den Werkstätten an (vgl. Ernst 1996; Bretschneider 2001; Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens 2003, 11ff.).

Ein Beispiel einer systematischen regionalen Kooperation stellt die Hamburger ‚Koordinationsrunde Erwachsenenbildung‘ dar (vgl. Kagemann-Harnack 1997, 14ff.; Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 143; Ackermann/Amelung 2009, 44f.; Ackermann/Schlummer 2012, 76; Meisel 2012, 22). Hier haben sich seit mehr als 20 Jahren fünf Träger der Behindertenhilfe zusammengeschlossen und treffen sich zur gemeinsamen Planung und Entwicklung von Angeboten der Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Sie stellen jährlich ein trägerübergreifendes Programmangebot mit rund 100 Kursen zusammen. Zu den weiteren Zielen dieser Initiative gehören eine Öffnung von Regelangeboten, die Initiierung und Erprobung integrativer Angebote sowie die Entwicklung speziel-

ler Kurse für Menschen mit schwerer Behinderung. Die Koordinationsrunde wird vom Hamburger Amt für Berufs- und Weiterbildung finanziell unterstützt.

Das aktive Kooperieren zwischen Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung und Institutionen der Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten sowie Einrichtungen der Behindertenhilfe leistet einen wesentlichen Beitrag zur Sicherung von Erwachsenenbildungsangeboten. Im Sinne einer inklusiven Erwachsenenbildung sollte allerdings die allgemeine Erwachsenenbildungseinrichtung die volle Verantwortung innehaben, die Angebote durchzuführen und gegebenenfalls Einrichtungen der Behindertenhilfe einbeziehen. ‚Scheinkooperationen‘, in denen beispielsweise „lediglich die Programmankündigungen im Veranstaltungsverzeichnis einer VHS erscheinen“ (Ackermann/Amelung 2009, 21), sind der Weiterentwicklung einer inklusiven Erwachsenenbildung nicht dienlich.

4.1.3 Menschen mit Lernschwierigkeiten in der allgemeinen Erwachsenenbildung

Einige allgemeine Erwachsenenbildungseinrichtungen bieten – wie nachfolgend dargestellt wird – zielgruppenorientierte Kurse speziell für Menschen mit Lernschwierigkeiten sowie integrative Kurse für Menschen mit und ohne Behinderung an oder ermöglichen Menschen mit Lernschwierigkeiten die Teilnahme am regulären Programm (vgl. Bücheler 2004, 23). Vereinzelt haben Erwachsenenbildungseinrichtungen einen Fachbereich speziell für die Zielgruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung eingerichtet.

4.1.3.1 Zielgruppenorientierte Erwachsenenbildungsangebote

In den 1970er Jahren wurde der Begriff der Zielgruppe in der Erwachsenenbildung „zu einem zentralen makrodidaktischen Leitbegriff“ (Schiersmann 2010, 1). Schäffter beschreibt die Verknüpfung des Teilnehmenden-Begriffs (als Planungselement auf mikrodidaktischer Ebene der direkten Kursstunde) und Adressaten (auf makrodidaktischer Ebene bei der Angebotsentwicklung) „im Begriff Zielgruppe, der einerseits als Planungskategorie einen Adressatenbereich und andererseits als Handlungskategorie ein spezifisches Teilnehmerkonstrukt bezeichnen kann“ (Schäffter 2010b, 1). Für das Konzept der Zielgruppenarbeit gibt es verschiedene, teils divergierende Theorien und Begründungen. Unter anderem geht es um die emanzipatorische Einbeziehung von bislang durch die Erwachsenenbildung nicht erreichten Gruppen, den Abbau sozialer Benachteiligung, die Schaffung von Chancengleichheit und Demokratisierung der Bildung (vgl. C. Lindmeier 2003, 28; 2009c, 39ff.; Schiersmann 2010, 1; Lindmeier/Lindmeier 2012, 75). Dieser Ansatz der Zielgruppenarbeit ist eng verknüpft mit den politischen und gesellschaftlichen Umbrüchen seiner Entstehungszeit. Er will „bis dahin von Erwachsenenbildungsinstitutionen faktisch ausgeschlossene Gruppen für organisierte Lernprozesse motivieren und damit zur Demokratisierung des Bildungswesens beitragen“ (Schiersmann 1999, 558). Das Zielgruppenkonzept ist somit auf die Integration von benachteiligten Gruppen ausgerichtet. Ein weiterer Ursprung des Zielgruppenkonzepts liegt im ökonomisch begründeten Bedarf an Bildung, wieder ein anderer verfolgt eine „dezidiert politisch akzentuierte Zielperspektive“ (Schiersmann 2010, 1), indem Zielgruppenarbeit dazu beitragen soll, gesellschaftliche Veränderungen zu initiieren. Der lernpsychologisch begründete Ansatz setzt auf eine Homogenisierung der Lerngruppe zur Optimierung der Bil-

dungsprozesse; er „hat die wissenschaftliche Diskussion nicht sehr stark geprägt, aber sich demgegenüber in der Praxis wohl am breitesten durchgesetzt“ (Schiersmann 2010, 1).

Unter Zielgruppen werden bestimmte, sozio-demografisch fixierbare Gruppen verstanden, deren Lebenssituation nicht nur berücksichtigt, sondern immer wieder auch zum Thema der Kurse wird (vgl. Schiersmann 1999, 564). Siebert charakterisiert eine Zielgruppe als eine auf ein bestimmtes Bildungsziel hin homogene Gruppe (vgl. Siebert 2010, 82).

Durch das Zielgruppenkonzept wurden Menschen mit Behinderung zu Adressaten der allgemeinen Erwachsenenbildung (C. Lindmeier 2003, 28). Insbesondere Schuchardt hat das Thema der Zielgruppenarbeit mit Menschen mit Behinderung aus Sicht der allgemeinen Erwachsenenbildung aufgearbeitet (vgl. Schuchardt 2003b, 417ff.). Ihr ‚Zielgruppen-Interaktions-Konzept‘⁵⁴, das im Erwachsenenbildungsdiskurs große Anerkennung erfuhr, betont den Prozesscharakter der Zielgruppenarbeit: Zuerst geht es um eine Stabilisierung der Teilnehmenden in homogenen Gruppen, anschließend folgt die Integration in reguläre Kurse und als ein letzter Schritt die Partizipation, das selbstverständliche Lernen in heterogenen Gruppen. Zielgruppenarbeit hat demnach in diesem Kontext die Aufgabe, sich letztlich selbst überflüssig zu machen (vgl. Schuchardt 1999, 576; C. Lindmeier 2003, 29). Es zeigt sich allerdings, dass eine allgemeine Zielgruppe ‚Menschen mit Behinderungen‘ nicht sinnvoll ist, da diese Gruppe in sich bereits viel zu heterogen ist. Daher erfolgt oft eine Unterteilung nach einzelnen Behinderungsarten. Von Beginn an wurden zielgruppenorientierte Kurse speziell auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten ausgeschrieben und angeboten (vgl. Schlummer 2016b, 61).

Die Begründung einer Zielgruppe ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ liegt allerdings nicht in der Besonderheit dieses Personenkreises, sondern in seiner von Ausgrenzung bestimmten gesellschaftlichen Situation sowie ähnlichen Barrieren in Bildungsprozessen, auf die dieser Personenkreis stößt. „Die Zielgruppe kann eine operative Konsequenz von Barrierenanalysen oder ein Anlass zur Entdeckung von Barrieren sein, sie kommt aber nicht über Personmerkmale zustande, sondern über Lebenslagen mit Exklusionsrisiken“ (Weisser 2005a, 132). Es empfiehlt sich daher – auch im Sinne von Inklusion – Abstand zu nehmen von sozial-demografischen Auswahlkriterien und stattdessen auf Merkmale wie gleiche Lernziele und Lebenssituationen oder gleiche Lerninteressen zu setzen (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, 109; Hinz 2010, 10; Ditschek 2012, 10; Fawcett 2016, 92f.).

Diese Sichtweise spiegelt sich auch in der generellen Kritik am Zielgruppenkonzept Ende der 1980er Jahre. Denn eine Identifikation von Gruppen ist „durch die Entstandardisierung von Lebensläufen [...] sowie Entgrenzung und Subjektivierung von Lernprozessen“ (Weisser 2005a, 128) immer schwieriger. Nach Schiersmann ist angesichts der Ausdifferenzierung von Lebenslagen ein neues Aufgabenverständnis der Zielgruppenarbeit nötig: „Neben die Intention, einen Beitrag zum Abbau sozialer Ungleichheiten zu leisten, tritt die Unterstützung bei der Sicherung der individuellen sozialen Ressourcen, d. h. derjenigen Basiskompetenzen, die für den Einzelnen notwendig sind, um im Prozess der Individualisierung zu bestehen“ (Schiersmann 2010, 1). Bezugspunkt sind damit nicht die Defizite als Ausgangspunkt von Lernprozessen, sondern „eher geteilte Lebensumstände“ (Schiersmann 2010, 1). Die Orientierung an Defiziten, mit denen das Zielgruppenkonzept bei der Konstruktion institutioneller Gruppen (ungewollt) arbeitet, die damit in Gang gesetzten ‚Stigmatisierungsprozesse‘ (vgl. Schiersmann 2010, 1; Siebert 2011a, 24) sowie die Gefahren von Ghettoisierung und Isolation (C. Lindmeier 2003, 28f.) sind weitere Kritikpunkte am Zielgruppenkonzept (vgl. Hoffmann/Mania 2013, 76). Nach Weisser stabilisieren Zielgruppenkurse über Zuordnung und Ausgrenzung „die Benachteiligung struk-

⁵⁴ Schuchardt entwickelte dieses Modell im Laufe der Jahre weiter zum „Krisen-Management-Interaktionsmodell zum Lernprozess Krisenverarbeitung (KMIZLPK)“ (vgl. Schuchardt 2003a, 46).

turell“ (Weisser 2005a, 128). Schiersmann weist zudem auf die „Gefahr der Pädagogisierung gesellschaftlicher Problemlagen und einer entsprechenden Instrumentalisierung von Bildungsprozessen“ hin, durch die sich die „ursprünglich kompensatorische bzw. emanzipatorische Funktion dieses Ansatzes“ (Schiersmann 2010, 1) ins Gegenteil verkehren kann. Auch die Marktorientierung des Zielgruppenkonzepts und seine Nutzung als Planungsinstrument tragen hierzu bei (vgl. C. Lindmeier 2000, 175). Als Folge der Kritik am Zielgruppenkonzept hat sich die allgemeine Erwachsenenbildung in den 1990er Jahren „theoretisch wie praktisch immer weniger um die Zielgruppenarbeit mit Menschen mit Behinderung bemüht“ (Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 133). Mit Schiersmann ist zu konstatieren, dass der Zielgruppenbegriff „zwar auf der einen Seite zu den gängigsten Leitbegriffen in der EB [Erwachsenenbildung; R. B.] zählt, auf der anderen Seite aber konzeptionell immer verschwommener wird und an bildungs- und sozialpolitischer Sprengkraft eingebüßt hat“ (Schiersmann 2010, 1).

Maßgeblich für eine Zuordnung von Angeboten in der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten zum Zielgruppenmodell ist Lindmeier zufolge der Umstand, „dass Fachkompetenz in Bezug auf Erwachsenenbildung ebenso wie in Bezug auf behinderungsspezifische Fragen in der anbietenden [allgemeinen; R.B.] Institution angesiedelt ist, da dies die zentrale Voraussetzung für den Übergang zu einem umfassenden Dienstleistungsangebot [...] darstellt“ (Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 145; vgl. C. Lindmeier 2003, 34). Das bedeutet keinesfalls, dass allgemeine Bildungseinrichtungen völlig autark Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten organisieren und durchführen. Auch sie bedürfen der Unterstützung und Beratung von sowie Kooperation mit Einrichtungen der Behindertenhilfe (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 149). Aber die allgemeinen Bildungsinstitutionen übernehmen die volle Verantwortung für den gesamten Prozess, alle Aufgaben und die Kursdurchführung innerhalb ihrer Strukturen.

Wenn öffentliche Bildungsinstitutionen Menschen mit Lernschwierigkeiten als eine ihrer Zielgruppen ins Auge fassen, so werden Angebote für diesen Personenkreis oft entweder einem bereits bestehenden Fachbereich zugeordnet oder aber es wird ein eigenständiger Fachbereich gegründet – oft mit der Bezeichnung ‚Menschen mit und ohne Behinderung‘. Ob dieser Fachbereich im Sinne des oben dargestellten Kooperationsmodells, des Zielgruppenansatzes oder integrativ arbeitet, ist auf den ersten Blick nicht ohne Weiteres zu erkennen.

Verschiedenste allgemeine Bildungseinrichtungen führen zielgruppenorientierte Kurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten durch (vgl. Scholz 2009, 24ff.). Da vor allem die Arbeit von Volkshochschulen in der Literatur gut dokumentiert ist, liegt hier der Schwerpunkt der weiteren Ausführungen.

Einige Volkshochschulen haben einen eigenen Fachbereich ‚Menschen mit und ohne Behinderung‘, etwa der 1974 als erster deutscher gegründete und nach wie vor größte Fachbereich ‚Behinderte-Nichtbehinderte‘ des Bildungszentrums Nürnberg (vgl. Hambitzer 1991; Brodisch/Galle-Bammes 1994; Galle-Bammes 1999; 2000; 2012a, 126; 2015; Schuchardt 2003b, 423; Fawcett 2016, 77). Von den jährlich mindestens 300 Veranstaltungen mit über 3.000 Anmeldungen im Programmbereich ‚Angebote für behinderte und nichtbehinderte Menschen‘ wenden sich rund fünf Prozent der Angebote an Menschen mit und ohne Behinderung (vgl. Galle-Bammes 2012a, 126). Rund 28 % dieser Angebote werden an Orten der Behindertenhilfe durchgeführt (vgl. Fawcett 2016, 82f.).

Weitere bekannte Umsetzungen des Zielgruppenmodells sind etwa das Heidelberger Modell mit seinen seit 1984 durchgeführten Arbeitsphasen der Etablierung, Stabilisierung und Regionalisierung von Kursangeboten an Volkshochschulen (vgl. Höss/Goll 1987; Ditschek 2012, 23f.), die Arbeit der Kreisvolkshochschule Friesland (vgl. Dalkner/Ludwigs/Ungar 1988), der ‚Themenkreis Behinderung‘ an der VHS Köln (vgl. Volkshochschule Köln 1997; Reinecke 2016, 191) die Zielgruppenarbeit mit Menschen mit Behinderung an der VHS Oldenburg (vgl. Eike/Meyer-Jungclaussen 1986) sowie die

Arbeit von Schuchard und Nachfolgern an der VHS Hannover (vgl. Jähnert 1994; Behindertenbeauftragter des Landes Niedersachsen 1996; Schuchardt 2003b, 428ff.+ 437ff.).

Die Volkshochschule Ulm bietet eine besondere Form von Zielgruppenkursen an. In den Sommermonaten werden seit 1999 in einer ‚Sommerschule‘ jährlich rund 15 Kurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten angeboten (vgl. Heusohn/Schweitzer 2011; Heusohn 2012; Ditschek 2012). Ein spezielles Programmheft in Leichter Sprache sowie ein vereinfachtes Anmeldeverfahren sollen ermöglichen, „dass behinderte Menschen so selbständig wie möglich Kurse auswählen und belegen können“ (Heusohn 2012, 152). Darüber hinaus engagiert sich die Volkshochschule Ulm seit 2000 im Rahmen von Kooperationsprojekten der Europäischen Union mit Partnerorganisationen in verschiedenen Ländern auch bei der Entwicklung von Handbüchern, Leitfäden und Materialien für den Unterricht mit Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Heusohn/Schweitzer 2011, 18; Heusohn 2013).

Letztlich jedoch wurde das Zielgruppenmodell – auch in den deutschen Volkshochschulen – nie flächendeckend eingeführt. Im Jahr 2007 liegen nur punktuelle Untersuchungen zur Zielgruppenarbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten innerhalb der Volkshochschulen vor. Der Hessische Volkshochschulverband etwa veröffentlichte 1981 eine deutschlandweit durchgeführte Studie über Weiterbildungsangebote der Volkshochschulen für Teilnehmer mit Behinderungen (vgl. Hessischer Volkshochschulverband 1981). Hoffmann/Kulig/Theunissen erhoben im Jahr 2000 in einer bundesweiten Befragung Angebote der Volkshochschulen für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Von den bundesweit 218 angeschriebenen Volkshochschulen, die laut einer Liste des DVV Angebote für die Zielgruppe der Menschen mit Behinderung machten, kamen 118 Fragebögen zurück, in denen 87 Volkshochschulen angaben, solche Kurse im Programm zu haben – dies entspräche einem Anteil von etwa 10-15 % aller deutschen Volkshochschulen (vgl. Hoffmann/Kulig/Theunissen 2000, 352f.). In einer auf Rheinland-Pfalz beschränkten Umfrage von Goeke im Jahr 2005 wurden 86 Volkshochschulen befragt, von denen 53 antworteten. Zwölf dieser Volkshochschulen berichteten, Angebote für Menschen mit Behinderung durchzuführen, in sechs der Einrichtungen auch für die Zielgruppe für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Diese ausschließlich zielgruppenorientierten Kurse wurden oft in Räumlichkeiten der Behindertenhilfe durchgeführt; von integrativen Kursen wurde zu diesem Zeitpunkt nicht berichtet (vgl. Goeke 2005).

Dass zielgruppenorientierte Kurse im Gegensatz zu separaten Kursen „nicht mehr in Wohnheimen, Werkstätten oder Freizeiteinrichtungen des Behindertenbetreuungswesens, sondern in den Räumlichkeiten der allgemeinen Erwachsenenbildung stattfinden“ (C. Lindmeier 200a, 34) und in ihrer vollen Zuständigkeit liegen, ist ein wichtiger Schritt in Richtung Inklusion.

Insgesamt betrachtet haben zielgruppenorientierte Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten ohne Frage eine Berechtigung und übernehmen wichtige Aufgaben. Sie sind dann sinnvoll und hilfreich, „wenn sie sich durch spezifische Inhalte rechtfertigen. Dieses war z. B. bei den legendären Kursen ‚Bewältigung der Umwelt‘ der Volkshochschule Frankfurt in den siebziger Jahren der Fall, von denen wesentliche Impulse für die Behindertenbewegung ausgingen. Gleiches gilt für Kurse in Gebärdensprache für Hörende“ (Frehe 2003). Wie bereits für die separaten Kurse angeführt gilt auch hier, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten zielgruppenorientierte Kurse zur Stärkung ihrer ‚Eigenkultur‘ nutzen und einfordern (vgl. Wolf 2008). Befürworter des Zielgruppenkonzepts betonen zudem die Bedeutung des sozialen ‚Schonraums‘ (vgl. C. Lindmeier 2003, 28). Zielgruppenorientierte Kurse mit ebenfalls Betroffenen senken für viele bildungsungewohnte Teilnehmende die Schwellen- und Berührungängste in Bezug auf Erwachsenenbildung, vermitteln Sicherheit und verfolgen einen kompensatorischen Ansatz (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012, 74). Der Austausch über die gemeinsame Situation und die Behinderung kann Menschen stärken, so dass schließlich auch reguläre Kurse besucht werden

und sich die Teilnehmenden in diesen heterogenen Lerngruppen behaupten können. Ebenfalls ist in Anlehnung etwa an Einschätzungen der UN für den Schulbereich davon auszugehen, dass einige Erwachsene mit hohen Unterstützungsbedarfen (etwa Menschen mit schwerer Behinderung, mit starken Verhaltensauffälligkeiten oder starkem Autismus) in einigen Situationen sehr speziell gestaltete Kurse benötigen, um an allgemeiner Erwachsenenbildung partizipieren zu können (vgl. C. Lindmeier 2009a, 425).

Oft ist das Angebot für die Zielgruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten allerdings sowohl in der Quantität als auch der thematischen Breite eingeschränkt (vgl. Babilon 2002 41; Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens 2003, 41ff.). Die eingeschränkte thematische Angebotsauswahl in den Zielgruppenkursen enthält vor allem Angebote zum Lesen, Schreiben, Rechnen, Malen und Gestalten. „Dabei widerspricht diese thematische Selektion offensichtlich den Leitprinzipien der Erwachsenenbildung“ (Ackermann/Amelung 2009, 34). Ferner wird bei der Ausschreibung von Zielgruppenkursen oft auch auf sprachlicher Ebene stark segregiert.

Durch die Auslagerung der Zielgruppe in einen eigenen Fachbereich läuft eine Institution zudem Gefahr, dass andere Bereiche sich nicht mehr zuständig fühlen für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung. Zudem stellt sich die Frage, ob Übergänge zum gemeinsamen Lernen in integrativ ausgeschriebene oder reguläre Angebote strukturell möglich sind und wie diese zu gestalten sind. Denn festzustellen bleibt, dass solche Übergänge eher selten erfolgen.

4.1.3.2 *Integrative Erwachsenenbildung*

Zur Bezeichnung des gemeinsamen Lernens von Menschen mit und ohne Behinderung im Rahmen der allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen wird im (sonder-)pädagogischen Diskurs bis zum Beginn der Rezeption der UN-BRK 2006 vor allem der Begriff der ‚integrativen Erwachsenenbildung‘ verwendet. Der Begriff der Integration steht für das ‚Hereinholen‘ von Menschen mit Lernschwierigkeiten in die Einrichtungen (vgl. Kapitel 3.1).

Seit Entstehung der Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten in den 1970er Jahren wurde die Integration dieses Personenkreises an regulären Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung angestrebt (vgl. Bücheler 2004, 23). Viele Fachleute setzten sich für die Umsetzung von Integration ein (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 137; Theunissen 2003, 49f.; Behr/Heimlich 2011, 814ff.). Die Zielperspektive der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten war für sie immer schon die umfassende Partizipation, wie sie Schuchardt in ihrem ‚Zielgruppen-Interaktions-Modell‘ fordert (vgl. Schuchardt 1999; 2003a). Knust-Potter führt aus: „Normalisierte Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung heißt, daß Bildungskurse primär in allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen stattfinden und nicht ausschließlich zielgruppenorientiert organisiert werden“ (Knust-Potter 1993, 11).

Es gab und gibt sowohl von Seiten der allgemeinen Erwachsenenbildung als auch von Seiten der Behindertenhilfe Bemühungen, Menschen mit Lernschwierigkeiten in reguläre Erwachsenenbildungskurse zu integrieren, gemeinsames Lernen zu initiieren und den Grundsatz der ‚Bildung für alle‘ umzusetzen (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 139; Ryffel 2013, 105).

Bis Mitte der 1990er Jahre gab es jedoch kaum systematisch betriebene Umsetzungen einer integrativen Erwachsenenbildung, sondern eher Modellprojekte. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. weisen daher zu Recht darauf hin, dass die in ihrem Buch ‚Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung‘ beschriebenen Projekte „die ersten ihrer Art im deutschsprachigen Raum“ (Lindmei-

er/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 137) waren. Unter anderem verweisen sie auf das ‚Würzburger Erwachsenenbildungs-Integrations-Projekt (EIP)‘ und das Projekt ‚Integrierte Erwachsenenbildung‘ des ‚Bildungsklubs Pro Infirmis Kanton Zürich‘.

Das Würzburger ‚Erwachsenenbildungs-Integrations-Projekt‘ wurde von 1994 bis 1998 universitär entwickelt und begleitet (vgl. C. Lindmeier 1996; 1998a, 140; 2012, 43; Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 33ff.). Am englischen Modell von ‚Mencap‘ in London orientiert, wo eine Einzelintegration mit Begleitung in reguläre Kurse organisiert worden war (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 21ff.), wurden auch in Würzburg ehrenamtliche Begleiter rekrutiert. Die Kurse der Volkshochschule, an denen Menschen mit Lernschwierigkeiten teilnahmen, wurden im allgemeinen Programm nicht speziell kenntlich gemacht (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 33ff.).

Im Schweizer Projekt ‚Integrierte Erwachsenenbildung‘ (1996-1998) kooperierte der ‚Bildungsklub Pro Infirmis Zürich‘ mit mehreren verschiedenen allgemeinen Erwachsenenbildungsanbietern (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 77ff.). In diesem Projekt wurden insbesondere die Kursleitenden fachlich umfassend unterstützt (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 94ff.). Die integrative Erwachsenenbildung wurde über das Projekt hinaus weitergeführt, eine Teilnehmer- und Institutionsbefragung im Jahr 2003 ergab sehr positive Ergebnisse.

Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. konstatierten als Reaktion auf die positiven Erfahrungen beider Projekte und Veröffentlichungen zu den Projekten, „dass das Interesse an integrativer Arbeit spürbar zunimmt, und das vielerorts bereits Überlegungen im Gange sind“ (Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 125).

Auch weitere Volkshochschulen bemühen sich seit langem um die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung am allgemeinen Programm und bieten hierzu neben den zielgruppenorientierten Kursen auch integrative Kurse an, wie etwa die Volkshochschule Hannover (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 134f.; Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens 2003, 11ff.), die Volkshochschule Dortmund (vgl. Behr/Heimlich 2011, 814f.) oder das Bildungszentrum Nürnberg (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 135; Galle-Bammes 2012b, 126). Die Münchner Volkshochschule mit ihrem nach Nürnberger Vorbild 1979 gegründeten Fachbereich ‚Bildung für Menschen mit Behinderung‘ bemüht sich ebenfalls schon seit langer Zeit um barrierefreie Bildungsangebote für alle (vgl. Laszlo 2012). Jüngeren Datums sind Initiativen beispielsweise an den Volkshochschulen Region Kassel (vgl. Schädt/Windisch 2011; Windisch 2012; 2014) oder Osterholz-Scharmbeck (vgl. Fichte 1998, Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens 2003, 28ff.).

Darüber hinaus existiert seit vielen Jahren die sogenannte ‚graue Integration‘: „Ganz unspektakulär, ohne viel Diskussion und ohne finanzielle oder personelle Unterstützung“ (Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens 2003, 11) nehmen Menschen mit Lernschwierigkeiten am allgemeinen Programm von Bildungseinrichtungen teil.

Integrative Angebote werden nicht flächendeckend angeboten. Dem zunehmenden Bedarf und Wunsch von Menschen mit Lernschwierigkeiten nach gemeinsamem Lernen in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung steht zu Beginn der 2000er Jahre gar eine Stagnation der Integrationsbemühungen gegenüber (vgl. Bücheler 2003, 43; 2004, 22). Integrative Kurse finden nur vereinzelt statt, die wenigen vorliegenden Studien sprechen von etwa 7 % bezogen auf das Gesamtangebot der Kurse für diesen Personenkreis (vgl. Babilon 2002, 37; Hoffmann/Kulig/Theunissen 2000, 354).

Zusammenfassend bedeutet integrative Erwachsenenbildung in der praktischen Umsetzung zumeist, dass entweder einzelne reguläre Kurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten geöffnet oder aber spezielle Angebote für Menschen mit und ohne Behinderung im Rahmen der allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen vorgehalten werden. Diese Kurse werden meist als ‚Angebote für Menschen

mit und ohne Behinderung' ausgeschrieben und dabei speziell gekennzeichnet. Eher selten geht es um die Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten, an regulären Kursen des gesamten Angebots teilnehmen zu können. Zu beobachten ist, dass die Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung sowie ihre speziellen Fachbereiche „trotz des Bemühens um Integration keine systematische Organisation integrativer Bildungsangebote an[bieten; R. B.], weshalb zielgruppenspezifische separate Kursangebote nach wie vor ein deutliches Übergewicht am Gesamtangebot der Kurse und Veranstaltungen“ (Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 134) hatten und haben. Zwar ist die „Maximalforderung nach ‚ausschließlich integrativen Angeboten‘ [...] angesichts des vielerorts noch vorhandenen Bildungsnotstands fehl am Platz“ (Galle-Bammes 2000, 21) und zielgruppenorientierte Kurse haben wie aufgezeigt eine Berechtigung. Dennoch ist im Sinne der UN-BRK einzufordern, dass eine Teilhabe am Regelsystem und regulären Bildungsveranstaltungen in besonderer Weise anzustreben sind. Ihnen gebührt im Rahmen der Ermöglichung von selbstbestimmter Teilhabe und Inklusion gemäß der UN-BRK ein besonderer Stellenwert.

Allerdings sind etwa die Volkshochschulen meist allein schon personell nicht in der Lage, umfassende Integrationsangebote und -modelle zu koordinieren (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 144f.).

Erwachsene mit Lernschwierigkeiten – besonders auch diejenigen, die außerhalb von Behinderteneinrichtungen arbeiten und wohnen – nutzen integrative Angebote gerne und mit viel Erfolg (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 121). Positiv vermerkt werden die größere Wahlmöglichkeit und der Kontakt zu Menschen ohne Behinderung, der jedoch erst hinter dem Interesse am Kursthema Ausschlag für eine Teilnahme gibt. Um Menschen mit Lernschwierigkeiten für eine erste integrative Kursteilnahme zu gewinnen, ist viel Öffentlichkeitsarbeit, Beratung und direkte Ansprache nötig. Denn es gibt „Hemmschwellen bei behinderten Menschen, Angebote wahrzunehmen, die nicht speziell für sie konzipiert sind, sondern für alle offen stehen“ (Wilder 2007, 35). Männer scheinen insgesamt eher an integrativen Kursen teilzunehmen, wohingegen Frauen mehr Ermutigung und Beratung zu brauchen scheinen (vgl. Bretschneider 2001, 42f.; Ryffel/Skelton 2001, 12). Zudem lässt sich feststellen, dass Menschen mit schwerer Behinderung kaum an integrativen Angeboten teilnehmen (vgl. Furrer 2000, 13; Bundesvereinigung Lebenshilfe 2005; Schlummer 2005, 14; Ackermann 2012a; Calabrese/Georgi-Tscherry 2013).

Als positiv erweisen sich die Erfahrungen aus den integrativen Kursen, die zeigen, dass eine wachsende Zahl von Menschen ohne Behinderung diese Kurse und gemeinsames Lernen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten als Möglichkeit zum Verständigungslernen betrachtet und sich diese somit „als ein Gewinn für alle Beteiligten“ (Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 16; vgl. C. Lindmeier 2003, 29) herausstellen. Oft zeigt sich, „dass integrative Erwachsenenbildung bei allen Beteiligten besser ‚ankommt‘ als erwartet. Wie so oft bei der Realisierung integrativer Projekte sind die Zweifel im Vorfeld größer als die realen Probleme“ (Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 127).

Festzustellen ist aber auch, dass trotz der Bezeichnung ‚Kurse für Menschen mit und ohne Behinderung‘ nur wenige Erwachsene ohne Behinderung an diesen Angeboten teilnehmen (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 33). So konstatiert Dobert von der ‚umdenken – Heinrich-Böll-Stiftung Hamburg e.V.‘ für die für Menschen mit und ohne Behinderung ausgeschrieben Bildungsangebote: „Was uns – noch – nicht gelingt, ist die Mischung“ (Dobert 2012, 209). Die Skepsis in der Bevölkerung gegenüber integrativen Bildungsangeboten ist ‚unübersehbar‘ (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 16). Galle-Bammes beschreibt die Nürnberger Erfahrungen: „Selbst bei gleichen Bildungsinteressen suchen nichtbehinderte Menschen [...] kaum nach integrativen Bildungsangeboten und haben häufig Bedenken an diesen Angeboten teilzunehmen“ (Galle-Bammes 2000, 20f.). Deshalb versucht das Bildungszentrum, die integrativen Kurse über interessante Themen zu konzipieren und diese nicht mehr speziell als integrative Kurse auszuschreiben (vgl. Galle-Bammes 2012b, 131). Insbeson-

dere integrative kreativ-künstlerische Angebote und Theaterkurse werden gerne auch von Menschen ohne Behinderung besucht (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 144; DIE 2012, 23; Galle-Bammes 2012b, 34). Daher planen Einrichtungen integrative Kurse oft im Bereich der musischen Bildung (vgl. Heß/Kagemann-Harnack/Schlummer 2008b, 20). Daneben werden auch Kulturtechniken und Gesundheitskurse als besonders geeignete Themen für gemeinsames Lernen betrachtet (vgl. Blin/Seibt/Schubert 2012, 12).

Integrativ ausgeschriebene Kurse bedeuten zwar die Aufhebung der vollständigen Ausgliederung von Menschen mit Schwierigkeiten aus dem regulären Programm, doch überspitzt lässt sich mit Bücheler sagen: „Menschen mit Behinderung dürfen mitmachen, aber nur, wenn sie ‚gekennzeichnet‘ sind, wenn ich als nicht behinderte Teilnehmer/-in weiß, worauf ich mich einlasse“ (Bücheler 2004, 24).

Im Jahr 2007 meint integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten in Deutschland eine eher partielle Teilhabe im Rahmen einzelner speziell ausgeschriebener Kurse in einer ansonsten wenig veränderten Organisation. Nur selten ergibt sich aus dem Besuch integrativer Kurse eine normalisierte, gleichberechtigte Teilhabe am gesamten regulären Programm innerhalb des allgemeinen Erwachsenenbildungssystems. Lazlo beschreibt mit Hinblick auf die Bemühungen der ‚Münchener Volkshochschule (MVHS)‘, dass die vereinzelte Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/ oder Behinderung in regulären Kursen nur schlecht funktioniert. Denn „zur Inklusion gehören viele wichtige Bausteine, wie eine Bewusstseinsveränderung, die Anpassung der Rahmenbedingungen“ (Lazlo 2012, 122). Das Integrationsmodell muss daher erweitert und ergänzt werden „um eine in der gesamten Organisation und in allen Programmbereichen zu etablierende inklusive (Lern-)Kultur“ (Ditschek 2012, 10).

In den theoretischen Konzeptionen der integrativen Erwachsenenbildung ging es Autoren wie Lindmeier schon immer um eine umfassende Teilhabe und ‚inkludierende Bildungsstrukturen‘ (vgl. C. Lindmeier 2009b, 5). Auch Nirje hebt den Aspekt der ‚organisatorischen Integration‘ als besonders bedeutsam heraus, „weil diese seiner Auffassung nach die räumliche, funktionale, soziale, personale und gesellschaftliche Integration überhaupt erst institutionell verankert“ (C. Lindmeier 2003, 30). So beschreiben Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. das Integrationsmodell folgendermaßen: „Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung bieten Menschen mit geistiger Behinderung eine umfassende Dienstleistung an, die sich von separaten bis hin zu integrativen Angeboten erstreckt“ (Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 147). Lindmeiers mehrdimensionales Integrationskonzept „kommt dem heutigen Inklusionsansatz schon recht nahe“ (Meisel 2012, 19; vgl. Kapitel 3).

4.1.4 Zusammenfassung der Angebotslage

Zur Einschätzung der quantitativen Angebotslage in der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten existieren kaum empirische Erhebungen und präzise Analysen. Die Literatur besteht zum großen Teil aus einerseits programmatischen Schriften und andererseits Erfahrungs- und Tätigkeitsberichten über einzelne Modelle und Projekte, so dass es an gesicherten Daten zu den bestehenden Angeboten für Menschen mit Lernschwierigkeiten sowie dem Ausmaß der Flächendeckung mangelt. Gemäß der vorliegenden Erfahrungen sowie der Ergebnisse der wenigen bundesweiten und regionalen Studien kann allerdings von einem umfänglichen, bedarfs- und flächendeckenden Angebot keine Rede sein (vgl. Hoffmann/Kulig/Theunissen 2000; Babilon 2002, 37; Bartsch/Heinen 2002; Goeke 2005; Heß/Kagemann-Harnack/Schlummer 2008b, 18; Ackermann/Amelung 2009; Blin 2012; Ditschek 2012, 6).

Zum Zeitpunkt der empirischen Studie der vorliegenden Arbeit existieren in Deutschland wie aufgezeigt Erwachsenenbildungsangebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten sowohl in Sonder-

Einrichtungen als auch an allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Umfrageergebnissen zufolge bieten im Jahr 2000 etwa zehn bis 15 % der Volkshochschulen bundesweit Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten an (vgl. Hoffmann/Kulig/Theunissen 2000, 357). Im Rahmen der allgemeinen Erwachsenenbildung werden vor allem zielgruppenorientierte Kurse angeboten, gemeinsames Lernen von Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten ist eher selten.

Das Angebot bleibt insgesamt oft „ohne nachhaltige Wirkung auf die ausdifferenzierte Landschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung. Diese ist und bleibt gekennzeichnet durch temporäre Projekte und das teilweise große Engagement einzelner Personen an verschiedenen Orten, ohne dass bislang übergreifende strukturelle Entscheidungen und System bildende organisatorische Veränderungen im großen Stil sichtbar werden“ (Ditschek 2012, 23). Einige Anbieter der allgemeinen Erwachsenenbildung haben erste Schritte unternommen, ihre Einrichtungen und ihr Angebot in Richtung einer inklusiven Erwachsenenbildung weiterzuentwickeln.

4.2 Stand der Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung

In der Erwachsenenbildungspraxis gibt es Einrichtungen, Organisationen, Projekte und Initiativen, die sich bereits in den Jahren vor der empirischen Studie Anfang 2007 um die Gestaltung und Umsetzung einer inklusiven Erwachsenenbildung bemühen (vgl. Diesenreiter 2008a; Heß/Kagemann-Harnack/Schlummer 2008a; Ackermann/Amelung 2009; Ackermann/Burtscher/ Ditschek u.a. 2012a)⁵⁵.

Die nachfolgenden Ausführungen geben einen (nicht repräsentativen) Überblick über ausgewählte nationale und internationale inklusive Projekte und Erwachsenenbildungseinrichtungen⁵⁶. Exemplarisch werden zuerst Initiativen und Angebote aus Deutschland vorgestellt, daran schließt sich ein kurzer Überblick über internationale Entwicklungen an. Die aufgezeigten Projekte und Modelle von Erwachsenenbildungseinrichtungen und -organisationen sowie Einrichtungen der Behindertenhilfe ermöglichen einen Einblick in die Anfänge der Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung und verdeutlichen die Bandbreite von Herangehensweisen, Ansätzen und Möglichkeiten. Darüber hinaus geben sie Hinweise auf und Beispiele für wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen einer inklusiven Erwachsenenbildung und verdeutlichen bestehende Herausforderungen und Problemlagen.

4.2.1 Zur Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung in Deutschland

Einige Erwachsenenbildungsanbieter haben sich auf den Weg gemacht und erste Anstrengungen unternommen, inklusive Erwachsenenbildung weiterzuentwickeln (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 139; Bartsch/Heinen 2002; Theunissen 2003). Ackermann/Burtscher/Ditschek u.a. konstatieren: „Wir fangen nicht bei null an“ (Ackermann/Burtscher/Ditschek u.a. 2012b, 8). Manche der nachfolgend vorgestellten Beispiele sind erst vor kurzem entstanden, andere ‚traditionsreiche Leuchttürme‘

⁵⁵ Eine ausführliche Darstellung der Entwicklungen in der inklusiven Erwachsenenbildung nach Durchführung der Studie 2007 findet sich in Kapitel 10.

⁵⁶ Zum Thema der inklusiven Erwachsenenbildung finden sich inzwischen einige publizierte Forschungsarbeiten, viele Angebote lassen sich aber nur in aufwändigen Recherchen über sogenannte ‚graue‘ Literatur im Internet und durch direkte Kontakte zu Erwachsenenbildungseinrichtungen erschließen (vgl. Ditschek 2012, 42). Da der terminologische Gebrauch ‚inklusive Erwachsenenbildung‘ zudem durch erhebliche inhaltliche Differenzen in der Gestaltung der Kurse und Einrichtungen gekennzeichnet ist und die Begriffe Teilhabe, Integration und Inklusion teilweise synonym verwendet werden, ist oft nicht auf den ersten Blick zu erkennen, ob es sich um zielgruppenorientierte, integrative oder inklusive Angebote handelt (vgl. Behr/Heimlich 2011). Daher gilt es genau zu analysieren, was einzelne Begrifflichkeiten beschreiben.

(vgl. Ditschek 2012, 42) blicken bereits auf eine längere Geschichte zurück (vgl. Ditschek/Schlummer 2011, 51).

Der Fachbereich ‚Behinderte – Nichtbehinderte‘ des ‚Bildungszentrums Nürnberg‘ verfolgt seit 1974 das Ziel einer ‚Bildung für alle‘ und führt pro Jahr etwa 300 Bildungsveranstaltungen durch, ein Teil davon als ‚Angebote für behinderte und nichtbehinderte Menschen‘ (vgl. Galle-Bammes 1999; 2000; Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 135). Zudem werden spezielle Beratungen und Hilfestellungen angeboten, beispielsweise Assistenz, Teamteaching oder die Organisation eines Behindertenfahrdienstes. Hierbei wird das Bildungszentrum auch finanziell von der Stadt Nürnberg unterstützt. Bereits 1991 spricht Hambitzer die Bedeutung der Durchlässigkeit von zielgruppenorientierten Kursen in das allgemeine Programm der Volkshochschule an (vgl. Hambitzer 1991, 111).

Auch in der ‚Münchener Volkshochschule (MVHS)‘, der größten Erwachsenenbildungseinrichtung Europas, bemüht sich seit 1977 der Fachbereich ‚Bildung für Menschen mit Behinderung‘ um die Umsetzung barrierefreier Erwachsenenbildung (vgl. Ditschek 2012, 44; Laszlo 2012). Neben den jährlich etwa 200 zielgruppenorientierten Kursen, in denen auch Menschen ohne Behinderung willkommen sind, unterstützt der Fachbereich Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und/ oder Behinderung beim Besuch von Veranstaltungen der anderen Fachgebiete der Münchener Volkshochschule.

Das ‚Würzburger Erwachsenenbildungs-Integrations-Projekt‘ bemühte sich 1994 bis 1998, Menschen mit Lernschwierigkeiten durch ehrenamtliche Begleitungen den Besuch regulärer Volkshochschulkurse zu ermöglichen (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 21ff.).

Auch der Martinsclub Bremen führte von 1997 bis 2000 ein Projekt zur individuellen Begleitung von Menschen mit Lernschwierigkeiten bei der Teilnahme an Veranstaltungen in der allgemeinen Erwachsenenbildung über Assistenz durch (vgl. Bretschneider 2001).

Insgesamt liegen zum Zeitpunkt der empirischen Studie 2007 jedoch kaum deutsche Beispiele vor, die eindeutig einer inklusiven Erwachsenenbildung mit den oben dargestellten Grundzügen (vgl. Kapitel 3.2.6) zuzurechnen sind.

4.2.2 Zur internationalen Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung

Da die Inklusionsbewegung in Deutschland zum Zeitpunkt der empirischen Studie relativ jung ist und in ihren Bemühungen um die Entwicklung und Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung ganz am Anfang steht, macht es Sinn zu eruieren, „ob es Länder mit mehr und weiter fortgeschrittenen Inklusionserfahrungen gibt und inwieweit diese Erfahrungswerte neue Impulse für die deutsche Inklusionsbewegung darstellen können“ (Johnson 2013, 11). Hier zeigen internationale Vergleiche, dass einige Länder über weiter fortgeschrittene und umfänglichere Inklusionserfahrungen verfügen als Deutschland und somit hilfreiche Impulse und Anregungen für die Weiterentwicklung der inklusiven Erwachsenenbildung in Deutschland bieten können. Das Thema der Inklusion, welches beispielsweise in der angloamerikanischen Theorie und Praxis schon früh aufgegriffen wurde (vgl. Grill 2005a, 17; vgl. Kapitel 3.1), wird im Bereich des Lebenslangen Lernens international oft unter Fragestellungen der Zielgruppenarbeit und des Mainstreaming diskutiert (vgl. Babilon 2006b).

Nachfolgend werden exemplarisch einige Modelle, Projekte und Angebote inklusiver Erwachsenenbildung aus Europa und Übersee dargestellt. Die Beispiele, die von europäischen Initiativen und Projekten bis hin zu einzelnen Angeboten in Mitgliedsstaaten Europas reichen, erheben keinerlei An-

spruch auf Repräsentativität und Vollständigkeit⁵⁷. Sie gestatten jedoch einen ersten Einblick in die Umsetzung und Realisierungsbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung im Ausland.

4.2.2.1 Inklusive Erwachsenenbildung in Europa

Europaweit wird die Verbesserung der Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten am allgemeinen Erwachsenenbildungssystem diskutiert (vgl. Kapitel 2.1.8) und Erwachsenenbildungseinrichtungen sowie Institutionen der Behindertenhilfe machen sich auf den Weg, inklusive Erwachsenenbildung zu etablieren und zu evaluieren (vgl. Babilon 2006a; 2008c).

Der gemeinnützige europäische Dachverband ‚Inclusion Europe‘, der sich gemeinsam auch mit deutschen Verbänden und Organisationen für die Belange von Menschen mit Lernschwierigkeiten einsetzt, veranstaltete 2006 eine Tagung ‚Learning all our lives‘ in Brüssel, auf der Teilnehmende aus ganz Europa Ziele und Erfordernisse einer Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten diskutierten. Hierbei nahm die Frage nach Inklusion im Rahmen der Erwachsenenbildung einen zentralen Stellenwert ein (vgl. Babilon 2006b; Inclusion Europe 2006b). Auf der Tagung wurde deutlich, „dass sich die einzelnen Länder auf sehr unterschiedlichen Niveaus bewegen. Auf der einen Seite ein Land wie Griechenland, in dem nach eigenen Angaben rund 75 % aller Menschen mit geistiger Behinderung an Weiterbildung teilnehmen, die zu 25 % in inklusiven Settings stattfindet. Auf der anderen Seite Länder wie Kroatien, die gerade erst mit dem Aufbau von Erwachsenenbildungsangeboten beginnen“ (Babilon 2006b, 42). Körner, die damalige Vorsitzende von Inclusion Europe, bezeichnete die Situation der Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten in Europa zusammenfassend als einen „bunten Flickenteppich mit erheblichen Löchern“ (Babilon 2006b, 42).

Im Projekt ‚Pathways to Adult Education for Intellectually Disabled People (Pathways I)‘ war ‚Inclusion Europe‘ als Projektkoordinator von 2007-2009 an der Erarbeitung erster Standards zum Thema der Rechte von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf Zugänglichkeit von Informationen und Lebenslangem Lernen beteiligt. Die Erfahrungen der Projektpartner wurden in Empfehlungen und Trainings niedergeschrieben⁵⁸.

Das ‚Pathway‘-Projekt ist ein Beispiel für ein durch die Europäische Union gefördertes Aktionsprogramm. Die EU unterstützt seit den 2000er-Jahren einige Maßnahmen und Projekte zur Förderung von Konzepten und des Austauschs über Gelingensbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung.

So wurde in der Grundtvig-Lernpartnerschaft ‚Integrative Erwachsenenbildung mit Menschen mit und ohne Behinderung‘ in den Jahren von 2002 bis 2004 die Entwicklung inklusiver Konzepte und Qualifizierungsmaßnahmen für Dozenten in den Mittelpunkt der Bemühungen gestellt⁵⁹.

Im Grundtvig-Projekt ‚I AM 2003 - Inclusive Adult Education Model‘ wurde ein Handbuch für das Design, die Organisation und Implementierung inklusiver Erwachsenenbildung entwickelt sowie ein Training für Assistenten⁶⁰.

⁵⁷ Die Verfasserin wurde auf die dargestellten Beispiele in der Literatur, auf Tagungen oder in Internetrecherchen aufmerksam. Dabei wirken sich sowohl die Auffindbarkeit im Internet als auch die durch die Sprachkompetenz der Verfasserin beeinflusste Bevorzugung deutsch- und englischsprachiger Literatur auf die Auswahl der vorgestellten Projekte aus.

⁵⁸ vgl. <http://inclusion-europe.org/sy/projects/past-projects/pathways-i> (18.05.2014); www.llpinclusion.eu/casestudy.asp?itemid=191&itemTitle=Pathways+to+Adult+Education+for+Intellectually+Disabled+People§ion=25§ionTitle=Case+studies (18.05.2014)

⁵⁹ vgl. www.uni-klu.ac.at/bmkz/integrative_erwachsenenbildung.htm (18.05.2014)

⁶⁰ vgl. www.lebenshilfe-guv.at/english/eu_projects/i_am_2003 (18.05.2014); <http://isoc.siu.no/isocii.nsf/projectlist/110836> (18.05.2014)

Im EU-Projekt ‚Inclusive Practices for Learners with Disabilities (IPLD)‘ erstellten die Beteiligten ein Handbuch mit inklusiven Praktiken für Lernende mit Sinnesbehinderung⁶¹.

Ziel des EU-Projekts ‚Modelle der Bildung und des Lernens für Menschen mit Behinderung (mo.bi.le)‘ in den Jahren 2001 bis 2004 war die Erleichterung der Zugänglichkeit zu Erwachsenenbildungsmaßnahmen durch die Entwicklung einer Informationsbroschüre und von Lernmaterialien sowie die Konzeption einer Fortbildung für Dozenten (vgl. B. Lindmeier 2003, 13f.)⁶². Auch die Volkshochschule Ulm war an diesem Projekt beteiligt⁶³. In Österreich wurde im Rahmen des Projekts ein Ausbildungslehrgang ‚ErwachsenenbildnerIn für Menschen mit Lernschwierigkeiten und integrative Gruppen‘ von ‚biv integrativ‘ entwickelt und durchgeführt (vgl. biv integrativ 2003a, 13; B. Lindmeier 2003, 22).

Im österreichischen Erwachsenenbildungssystem gibt es Eder-Gregor zufolge einige Bemühungen um inklusive Bildung (vgl. Eder-Gregor 2011, 168).

Aus einer Elterninitiative heraus wurden drei ‚TAFIE‘-Vereine mit unterschiedlichen Schwerpunkten gegründet. Der ‚TAFIE Innsbruck-Land‘ (der sich heute ‚TAFIE – Tiroler Arbeitskreis für integrative Entwicklung‘ nennt) bietet seit 1996 im Bildungsprojekt ‚Oase – Ohne Aussonderung selbst erleben‘ Erwachsenenbildungskurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten an⁶⁴. Seit 2002 liegt der Schwerpunkt auf der Öffnung von regulären Kursen von bestehenden Erwachsenenbildungseinrichtungen; hierzu wurde ab 2002 das dreijährige Projekt ‚INKA – Integratives Kursangebot‘ durchgeführt (vgl. Verein TAFIE Innsbruck-Land 2005; Mensch im Mittelpunkt/Verein TAFIE Außerfern 2005).

In Wien engagiert sich seit 1997 ‚biv integrativ – die Akademie für integrative Bildung‘ (vormals ‚Integrativer Bildungsverein für Menschen mit (mehr oder weniger) Behinderung‘ (vgl. biv integrativ 2003a; 2003b) mit großem Einsatz für die Implementierung inklusiver Bildung. Menschen mit Lernschwierigkeiten können die Bildungsberatung der ‚biv integrativ‘ in Anspruch nehmen oder an Kursen teilnehmen, die ‚biv integrativ‘ u.a. in Kooperation mit der Volkshochschule Meidling anbietet. Die VHS hat zielgruppenorientierte Kurse im Angebot und bemüht sich darüber hinaus, die Zugänglichkeit regulärer Kurse aus dem normalen Programm mit Hilfe von Lernassistenz sicherzustellen (vgl. biv integrativ 2003a, 8).

Seit 2003 veranstaltet das ‚Bundesinstitut für Erwachsenenbildung‘ in Zusammenarbeit mit ‚biv integrativ‘ jährlich ‚Integrative Bildungstage‘ (vgl. biv integrativ 2003a, 14)⁶⁵.

Im Jahr 2005 wurde im Rahmen eines Equal-Projekts ‚seni_tec‘ von der ‚Online Schulungs- und Beratungsgesellschaft‘ ein Handbuch ‚Inklusive Bildung. Erste Schritte zu einer gemeinsamen Erwachsenenbildung für behinderte und nichtbehinderte Menschen‘ herausgegeben (vgl. Grill 2005a). Dieses Handbuch wurde Grill zufolge ‚aus der Praxis für die Praxis‘ entwickelt: Auf Tagungen und in Workshops recherchierten und evaluierten die Beteiligten internationale Kriterien zur Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung und stellten diese für das Handbuch und die ‚Inklusions-Checklisten‘ zusammen (vgl. Grill 2005b).

In Niederösterreich wurde in Kooperation des ‚Bildungs- und Heimatwerks Niederösterreich (BHW NÖ)‘, des ‚Forums Erwachsenenbildung Niederösterreich (FEN)‘ und des ‚Österreichischen Instituts für Erwachsenenbildung (ÖIEB)‘ seit 2005 im Projekt ‚Erwachsenenbildung inklusive‘ ein Handbuch ‚Barrierefreie Erwachsenenbildung in Niederösterreich‘ entwickelt (vgl. BHW NÖ/FEN/ÖIEB 2006;

⁶¹ vgl. www.bfi-stmk.at/projekte/eu-projekte/abgeschlossene-projekte/ipld-inclusive-practices-learners-disabilities (18.05.2014)

⁶² vgl. www.biv-integrativ.at/biv.php?s=c100 (18.05.2014)

⁶³ vgl. www.vh-ulm.de/cms/index.php?id=43 (18.05.2014))

⁶⁴ vgl. www.tafie.at/index.php?menuid=1 (19.05.2014)

⁶⁵ vgl. www.bifeb.at/fileadmin/samba/Presse/Barrierefreiheit_am_bifeb_.pdf (18.05.2014)

BHW NÖ/FEN/ÖIEB u.a. 2006; Diesenreiter 2008a). Von 2006 bis 2007 wurde ferner ein Projekt zur Implementierung integrativer Erwachsenenbildungsangebote durchgeführt⁶⁶.

Das ‚Beratungs-, Mobilitäts- und Kompetenzzentrum (BMKz)‘ der Universität Klagenfurt hat sich 2003-2004 an einer Grundtvig-Lernpartnerschaft ‚Integrative Erwachsenenbildung mit Menschen mit und ohne Behinderungen‘ beteiligt, an der u.a. auch die Kärntner Volkshochschulen teilnahmen. Ziel des Projekts war es, „integrative Ansätze und Bemühungen in der Erwachsenenbildung in den verschiedenen europäischen Ländern zu erfassen, neue Ideen zu entwickeln und diese Ergebnisse zu verbreiten. Bei den Treffen der Kooperationspartner wurde modellhaft integrative Erwachsenenbildung durchgeführt, es wurden bestehende und neue Methoden erprobt. In einer ‚Handmappe‘ wurden diese Ergebnisse dokumentiert und allen in der Erwachsenenbildung Interessierten zugänglich gemacht“ (BMKZ 2005⁶⁷).

In der Schweiz existieren seit fast 30 Jahren Angebote der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten, „und fast ebenso lange wird versucht, diese Kurse auch innerhalb von Institutionen der Erwachsenenbildung“ (Furrer 2012, 135) anzubieten.

Der Zusammenschluss der Elternvereine ‚insieme‘⁶⁸ und ‚Pro Infirmis‘ ist die größte Schweizer Fachorganisation für Menschen mit Lernschwierigkeiten und organisiert als Konsortium sogenannte ‚Bildungsklubs‘⁶⁹. Diese bieten Menschen mit Lernschwierigkeiten Erwachsenenbildungsangebote an, die zumeist als zielgruppenorientierte Kurse organisiert sind. Darüber hinaus arbeiten die Bildungsklubs auch mit Anbietern der regulären Weiterbildung zusammen und organisieren integrative Kurse für Menschen mit und ohne Behinderung (vgl. Bucher/Färber 2004; Konsortium Bildungsklubs 2005).

Der ‚Bildungsklub Pro Infirmis Zürich‘ ist bekannt durch sein Projekt ‚Integrierte Erwachsenenbildung‘ 1996-1998 (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 77ff.; Ryffel/Skelton 2000; 2001), durch welches sich inklusive Erwachsenenbildung entwickeln konnte. Die Kurse bei den regulären Erwachsenenbildungsanbietern werden offen ausgeschrieben, die mögliche Teilnahme von bis zu zwei Menschen mit Lernschwierigkeiten wird nicht erwähnt. Menschen mit Lernschwierigkeiten nehmen entweder selbständig eine Anmeldung in der Einrichtung direkt vor oder vermittelt über den Bildungsklub. 2007 waren auf diese Weise rund 120 integrative Kurse im Angebot, die von rund 100 Personen mit Lernschwierigkeiten genutzt wurden. Der Bildungsklub vermittelt zudem bei Bedarf Assistenz, berät die allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen und führt Weiterbildungen für Kursleitende und Hospitationen durch.

Eine niederländische Einrichtung der Behindertenhilfe öffnet im Rahmen des ‚Twinkle-Projekts‘ ihre Erwachsenenbildungskurse für die gesamte Bevölkerung, die Kurse werden im allgemeinen Erwachsenenbildungsprogramm ausgeschrieben. Auf diesem Wege findet ‚Integration andersherum‘ statt (vgl. Babilon 2006b, 43).

In Spanien fördert die Organisation ‚Afanias‘ für Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Region Madrid deren Teilhabe an der allgemeinen Erwachsenenbildung über verschiedene Stufen: Die Verantwortlichen sprechen von ‚physical integration‘ (gleicher Ort), ‚mixed mode‘ und ‚complete mode‘ (participation and productive integration)“ (vgl. Babilon 2006b, 43; Inclusion Europe 2006a)⁷⁰.

⁶⁶ vgl. www.oieb.at/upload/3133_2_OIEB-Nachlese_Integrativ_060309.pdf (18.05.2014)

⁶⁷ www.bmkz.org/uber-uns/projekte-aktivitaeten/integrative-erwachsenenbildung (19.05.2014)

⁶⁸ vgl. <http://insieme.ch/insieme/angebot/bildung-freizeit> (19.04.2014)

⁶⁹ vgl. www.proinfirmis.ch/de/betroffene-angehoerige/arbeit-bildung/bildungsklub.html (19.05.2014)

⁷⁰ vgl. www.afanias.org/index.php?m=Ingles (19.05.2014)

Großbritannien ist ein Staat mit einem sehr starken, langjährigen Engagement für inklusive Erwachsenenbildung (vgl. Blumenthal 1987; B. Lindmeier 2000a; 2000b; 2002; Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000; Babilon 2008a; 2008b; 2009; 2013; ausführlich siehe Kapitel 8). Da auch hier Bildung föderalistisch organisiert ist, unterscheiden sich die Bestrebungen der einzelnen Länder. In England wird der Gedanke der Inklusion im Bereich der Erwachsenenbildung durch die nationale Gesetzgebung (z. B. im ‚Disability Discrimination Act‘) sehr forciert. Auch mit Hilfe von Forschungsberichten wie ‚Inclusive Learning‘ oder in Projekten wird intensiv daran gearbeitet, die Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/ oder Behinderung zu verbessern (vgl. Jacobsen/Sutcliffe 1998; NIACE 2001). Von verschiedensten Erwachsenenbildungsorganisationen und -anbietern gehen wichtige Anregungen zur Umsetzung und Gestaltung inklusiver Erwachsenenbildung aus, die im Jahr 2000 von Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. in einer ersten Studie vorgestellt wurden (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000).

4.2.2.2 Inklusive Erwachsenenbildung in Übersee

In Ländern wie Australien, Neuseeland und den USA gibt es seit Beginn der 2000er Jahre vielfältige Bemühungen, inklusive Erwachsenenbildung zu unterstützen. Einige Modelle und Projekte werden nachfolgend exemplarisch dargestellt.

Über das Commonwealth ist Australien eng mit Großbritannien, dessen Gesetzgebung und dessen Bildungssystem verknüpft. So sind auch hier über den ‚Disability Discrimination Act‘ Anbieter allgemeiner Erwachsenenbildung seit 1992 zur Umsetzung von Inklusion verpflichtet und die ‚Disability Standards for Education‘ (2005) geben Standards vor in Bezug auf Anmeldeverfahren, Partizipation, das Curriculum und Unterstützungsangebote⁷¹. Es finden sich zahlreiche Beispiele für die Umsetzung und Gestaltung inklusiver Erwachsenenbildung (vgl. Bowman 2007).

Das ‚ACE DisAbility Network‘ im Bundesstaat Victoria wurde 2003 als Partnerschaft von Einrichtungen der Behindertenhilfe und der allgemeinen Erwachsenenbildung mit dem Ziel gegründet, allgemeine Erwachsenenbildungsanbieter durch Informationen, Fortbildungen, Forschung, Netzwerkarbeit und Beratung in der inklusiven Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten und/ oder Behinderung zu unterstützen⁷². Dieses Netzwerk hat u.a. im Jahr 2005 ein Handbuch ‚Disability Training and Resource Options for Training Providers‘ erstellt, in welchem in einer Sammlung bereits verfügbare Materialien und Hilfsmittel auch für die Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten vorgestellt werden (vgl. Oswald 2005). Das Handbuch enthält generelle Hinweise für die Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten und/ oder Behinderung und spezielle Hilfestellungen für verschiedene Behinderungsformen, etwa für ‚Intellectual Disabilities‘. So wird beispielsweise auf die in Australien zahlreich vorhandenen Soft- und Hardware-Pakete zur Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten sowohl in den Kulturtechniken als auch im Bereich des selbstbestimmten Lebens verwiesen.

Insgesamt finden sich viele Webressourcen, die Anbieter bei der Umsetzung und Gestaltung inklusiver Erwachsenenbildung unterstützen⁷³. Beispielsweise bietet der Service ‚Creating Accessible Teaching and Support (CATS)‘ auf seiner Homepage zahlreiche Informationen und Materialien zu diesem Thema⁷⁴. Herauszuheben sind Unterstützungsmaterialien wie beispielsweise die Handreichung ‚Inclusive

⁷¹ vgl. http://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/disability_standards_for_education_2005_plus_guidance_notes.pdf (02.06.2014)

⁷² vgl. www.acedisability.org.au (20.05.2014)

⁷³ Übersicht siehe www.adcet.edu.au (02.06.2014)

⁷⁴ vgl. www.adcet.edu.au/cats (02.06.2014)

Practice is Good Practice' (Barrett 1999), die schon früh inklusive Bildung mit der Debatte um Qualität verbinden (vgl. Kapitel 5.2).

Auch in Neuseeland bemüht man sich seit vielen Jahren um inklusive Erwachsenenbildung und veröffentlicht hierzu Unterstützungsmaterialien. So werden in der umfassenden Publikation ‚Kia Orite – Achieving Equity' (ACHIEVE 2004) in einem ‚Code of Practice' Standards beschrieben, die Einrichtungen bei der Weiterentwicklung inklusiver Bildung unterstützen können.

In den USA gab es sehr früh Gesetze, die das Bürgerrecht von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/ oder Behinderung auf Teilhabe und Inklusion stärken, so etwa der ‚American with Disabilities Act' (1990), der die Zugänglichkeit und Nutzbarkeit sämtlicher öffentlicher Einrichtungen gesetzlich sichert (vgl. Oliver 1995; DAS KUCRL 2000; Grill 2005a, 18). Demnach haben Teilnehmende mit Behinderung auch im Rahmen der Erwachsenenbildung das Recht, ohne Diskriminierung an Bildung zu partizipieren und dabei ‚reasonable accommodations' in Anspruch nehmen zu können (vgl. National Institute for Literacy 1998). Allerdings ergaben die Recherchen der Verfasserin im Internet und Mailkontakte zu wichtigen Erwachsenenbildungseinrichtungen in den USA (etwa zum ‚Department of Education', ‚National Adult Literacy and Learning Disabilities Center' oder zum ‚Arkansas Adult Learning Resource Center') kaum Hinweise auf inklusiv gestaltete allgemeine Erwachsenenbildung. Das ‚National Institute for Literacy' hat eine mehrbändige Reihe ‚Bridges to Practice' mit Materialien herausgebracht, um Erwachsenenbildungsanbieter im Bereich der ‚Literacy' mit Menschen mit Lernschwierigkeiten zu unterstützen (vgl. National Institute for Literacy 1998).

An der ‚University of Kansas' wird im ‚Center for Research on Learning' in der ‚Division of Adult Studies' in Projekten Material entwickelt und frei zugänglich zur Verfügung gestellt, um die Zugänglichkeit zur Erwachsenenbildung zu verbessern⁷⁵. Im Jahr 2005 etwa wurde im Projekt ‚Accommodating Adults with Disabilities in Adult Education Programs' ein umfangreiches Manual entwickelt (vgl. DAS KUCRL 2005), aus dem Jahr 2000 stammt die Broschüre ‚Beyond Ramps: Making your services accessible to people with disabilities' (vgl. DAS KUCRL 2000).

Ein wesentlicher Bereich der nachschulischen Bildung, in dem vor allem in der USA, aber auch international, bereits zahlreiche Projekte, Erfahrungsberichte, Manuale und Leitfäden vorliegen, ist der Bereich der inklusiven ‚Post-Secondary Education' an Colleges und Universitäten (vgl. Weinkauff 2002; Behr/Heimlich 2011, 819ff.). Trotz der offensichtlichen Unterschiede zur allgemeinen Erwachsenenbildung findet dieser Bereich an dieser Stelle kurze Erwähnung, da die dort entwickelten Materialien – wie etwa Handbücher und Best-Practice-Anweisungen – vielfältige Anregungen für die inklusive Erwachsenenbildung bieten (vgl. Kapitel 5.2).

Allein in den USA gab es einem Forschungsbericht (vgl. Grigal/Hart/Lewis 2012, 3) zufolge im Jahr 2010 rund 168 Programme an Colleges, an denen Studierende mit Lernschwierigkeiten teilnehmen (vgl. Cory/Taylor/Walker u.a. 2003; Grigal 2006; Grigal/Hart/Martinez u.a. 2006, 2; Burmaster 2007; Rogan/Walker 2007, 57; Butterworth/Migliore 2008; Burgstahler 2009; Research and Training Center on Community Living – University of Minnesota 2011; The Wisconsin Technical College System 2011; U.S. Department of Education - Office for Civil Rights 2011)⁷⁶. Projekte und Informationen zu Themen wie etwa dem ‚Universal Design' unterstützen diese Entwicklungen⁷⁷.

Weitere Länder mit vielfältigen Erfahrungen im Bereich der ‚Post Secondary Education' sind beispielsweise Kanada mit etwa dem ersten inklusiven Post-Secondary Education-Angebot an der

⁷⁵ vgl. <http://das.kucrl.org/materials> (03.06.2014)

⁷⁶ vgl. www.semel.ucla.edu/opendoors (04.06.2014)

⁷⁷ vgl. www.eonline.org (21.06.2014)

‚University of Alberta‘ seit 1987 (vgl. Alberta Association for Community Living 2005a; 2005b; 2006; Hughson/Moodie/Uditsky 2005; British Columbia/Kanada 2006; Canadian Council on Learning 2009), England (vgl. The Quality Assurance Agency für Higher Education 2001; LSC 2002; B. Lindmeier 2003; Maudslay 2005; Rose 2005; Open University 2006; University of Gloucestershire 2006; Disability Rights Commission 2007b) und Australien (vgl. University of New South Wales 2000; Lobban 2002; Goodacred/Kirkpatrick/McLean u.a. 2005; Australian Vice-Chancellors‘ Committee 2006)⁷⁸.

Es erweist sich als weitaus schwieriger, die weltweite und dementsprechend vielfältige Praxis der inklusiven Erwachsenenbildung zu erheben als die diesbezüglichen Absichtserklärungen oder gesetzlichen Grundlagen (vgl. Bürli 2010, 14). Hierbei stellen die verschiedenen Definitionsansätze von Inklusion im Rahmen der Erwachsenenbildung (etwa ‚Inclusive Learning‘ in England; vgl. Kapitel 8.3.3) oder Lernschwierigkeiten (vgl. Kapitel 8.1.1) eine zusätzliche Herausforderung bei der Erhebung und Darstellung internationaler Angebote und Projekte dar. Die aufgezeigten Beispiele bieten dennoch die Möglichkeit, im Sinne einer ‚Inspiring Practice‘ verschiedene Erfahrungen, institutionelle Hintergründe, historische Entwicklungen und vor allem Gedanken zu Realisierungsbedingungen zu reflektieren und für die Weiterentwicklung einer inklusiven Erwachsenenbildung in Deutschland fruchtbar zu machen.

Insgesamt zeigen sich sowohl national als auch international erhebliche Unterschiede in Bezug auf die Implementierung, Umsetzung und Gestaltung inklusiver Erwachsenenbildung.

4.3 Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Ein weiterer Indikator zur Einschätzung von Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten ist die Weiterbildungsbeteiligung.

Allerdings gibt es kaum repräsentative Untersuchungen oder verlässliche, wissenschaftlich fundierte Auskünfte über die Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Behinderung und im Speziellen von Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Schmidt-Hertha/Tippelt 2013, 242). Nach wie vor fehlen „differenzierte Angaben über die Art und den Umfang der Weiterbildungsteilnahme“ (C. Lindmeier 2009c, 57), denn Ditschek zufolge sind die Weiterbildungsstatistiken in Bezug auf Menschen mit Lernschwierigkeiten und/ oder Behinderung zumeist „wenig aussagekräftig“ (Ditschek 2012, 5). So kommt die Kategorie ‚Behinderung‘ weder in dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006 erstellten ‚Integrierten Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland‘, im ‚Eckdatenbericht zur Weiterbildung‘ 2008 oder in dem europaweit standardisierten ‚Adult Education Survey‘ und dessen deutschen Ergebnissen vor (vgl. Ditschek 2012, 5; Schmidt-Hertha/Tippelt 2013, 242), noch finden sich Hinweise auf die Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/ oder Behinderung.

Berechnungen von Schmidt-Hertha/Tippelt auf Basis der Daten des Nationalen Bildungspanels und der Verbundstatistiken des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung zeigen jedoch deutlich, dass Personen mit Lernschwierigkeiten und/ oder Behinderung in der Weiterbildung unterrepräsentiert sind (vgl. Schmidt-Hertha/Tippelt 2013, 241ff.).

Die Teilhabe von Menschen mit schwerer Behinderung stellt eine besondere Herausforderung an die inklusive Erwachsenenbildung dar, weil sich hier Schwierigkeiten und Barrieren potenzieren. Zudem

⁷⁸ vgl. www.flinders.edu.au/cdip/toolkit/toolkit_home.cfm (04.06.2014)

werden bislang basale Zugänge zu Themen in der Erwachsenenbildung nur sehr vereinzelt angeboten, so dass Menschen mit schwerer Behinderung nach wie vor kaum Zugang zu Erwachsenenbildungsangeboten im Rahmen der allgemeinen Bildungsinstitutionen haben und nur sehr selten an diesen teilnehmen (vgl. Mall 1998, 2ff.; Ackermann 2012a, 41). Es finden sich kaum Erfahrungen im Bereich der inklusiven Erwachsenenbildung mit Menschen mit schweren Behinderungen (vgl. Goll 2013, 281). Galle-Bammes fasst zusammen: „Je mehr diese behinderten Menschen unterstützende und pflegerische Hilfestellungen benötigen, kommunikations- und mobilitätseingeschränkt sind sowie unter schwierigen bzw. ausgrenzenden Rahmenbedingungen leben (z. B. finanzieller und institutioneller Art), umso stärker ist ihre kulturelle Teilhabe, individuelle Selbstbestimmung und gesellschaftliche Inklusion bedroht“ (Galle-Bammes 2012b, 129). Somit sind die derzeitigen Inklusionsbemühungen weit entfernt davon, eine ‚Erwachsenenbildung für alle‘ zu realisieren (vgl. Fornefeld 2006, 158; 2010, 261; Feuser 2011, 204; Papadopoulos 2012, 39).

Da heute allerdings weniger der Ausschluss aus Institutionen als die Ausgestaltung der Institutionen selbst für den Verlust von Teilhabe entscheidend ist (vgl. von Küchler 2010a, 1; vgl. Kapitel 3.2.3), sind nicht allein Informationen über den Teilnahmeumfang, den ‚Zielgruppenerreichungsgrad‘ (vgl. Gnahs 2010, 1) oder die Quantität der Angebote notwendig, sondern vor allem auch Kenntnisse über vorliegende Barrieren. Denn Weiterbildungsbeteiligung als Teilnahme an institutionalisierter Erwachsenenbildung ist „das Ergebnis einer komplexen und dynamischen Wechselbeziehung zwischen einer Vielzahl von Faktoren, die sowohl auf der Seite der Institution als auch auf der Seite der Teilnehmenden anzusiedeln sind“ (Stroh 2011, 17). Daher sind im Rahmen der inklusiven Erwachsenenbildung dringend Barrieren und mögliche Förderfaktoren in den Blick zu nehmen.

Deshalb erhebt etwa der ‚Adult Education Survey‘ nicht nur individuelle, sondern auch angebotsbezogene Weiterbildungsbarrieren – allerdings bislang nicht aussagekräftig in Bezug auf Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und/ oder Behinderung (vgl. Bilger/Gnahs/Hartmann u.a. 2013, 212ff.). Somit bleibt weiterhin unklar, „welche Barrieren Personen mit Behinderung von der Teilnahme an Weiterbildung abhalten. Hierzu liegen bislang keine repräsentativen Daten vor“ (Schmidt-Hertha/Tippelt 2013, 243).

In den Berichten und Analysen zur Situation der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten zeigen sich national und international jedoch immer wieder bestimmte Probleme und Barrieren für das Lernen und die Teilhabe, die sowohl den Einrichtungen als auch den einzelnen Teilnehmenden Schwierigkeiten bereiten (vgl. Ditschek 2012; BRK-Allianz 2013, 49f.). Oliver führt in seinem Forschungsbericht folgende Barrieren auf: „Barriers to participation are often the result of (1) lack of access to good and timely information; (2) entry requirements, costs, level of learning support; (3) difficulties found in the social context; (4) problems of self-esteem and self-confidence, often linked to failure in previous educational settings; (5) lack of time, due to work or family commitments; (6) lack of awareness and motivation; (7) lack of information, and (8) lack of funding“ (Oliver 2010, 23).

Auf der strukturellen Ebene der Erwachsenenbildungseinrichtungen werden Schwierigkeiten in den verschiedensten Bereichen evident: Werbung und Programminformation, der Zeitpunkt und die Dauer eines Kurses, Beratung der Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten bei der Kursauswahl und Kursteilnahme, mangelnde Barrierefreiheit im Gebäude und fehlende mediale Ausstattung, unzureichende öffentliche Verkehrsanbindung, die Fortbildung und Begleitung der Kursleitenden, didaktische und methodische Fragen, mangelnde Möglichkeiten der individuellen Begleitung, fehlende Finanzierungsmöglichkeiten für Assistenz, Fahrdienste und zusätzliche Unterstützungsangebote, Fragen der Zuteilung von Ressourcen sowie gesetzliche Vorgaben wie Mindestteilnehmerzahlen und Finanzierungsmodalitäten (vgl. Kelly/Rush 1999, 4; Peters 2010, 124; Windisch 2012, 118). Auch mangelndes

Bewusstsein und innere Widerstände bei allen Beteiligten, Erwartungshaltungen von Teilnehmenden, ungenügende Vernetzungen, fehlende Zeitpläne in der Gestaltung von Inklusion, Fragen zur Qualität und mangelnde Evaluationsmöglichkeiten erweisen sich als Barrieren (vgl. Kelly/Rush 1999, 4; Ditschek/Meisel 2012, 30; Friedel 2012; Meisel 2012, 21).

Probleme bei der Ausübung individueller Teilnahme an Angeboten sind begründet etwa in Hemmschwellen bei vielen Menschen mit Lernschwierigkeiten vor ungewohnten Situationen und Räumen, in schwer verständlichen Kursprogrammen, in der Diskrepanz zwischen persönlichen Interessen und vorhandenem Angebot, in einem Mangel an Information und Beratung, in Zeitmangel, hohen Kursgebühren, der räumlichen Entfernung und Erreichbarkeit des Kursortes und Schwierigkeiten in der Finanzierung von Fahrdiensten, im Fehlen einer individuellen Begleitung sowie in zu großen Lerngruppen mit zu schnellem Lerntempo (vgl. DAS KUCRL 2000, 1; Eder-Gregor 2000, 207; 2011, 170; Windisch 2012, 118). Zudem können „komfortable Nutzungsmöglichkeiten“ (unentgeltlich oder sehr geringer finanzieller Nutzungsbeitrag, Fahrdienste usw.) von Freizeit-, Bildungs- und Kommunikationsangeboten durch Einrichtungen der Behindertenhilfe [...] ‚kontraproduktiv‘ im Vergleich zu den Angeboten der Vhs“ (Windisch 2012, 118f.; vgl. Seifert 2010, 32) wirken.

Es gilt, diese bestehenden Barrieren und Schwierigkeiten zu analysieren und zu bearbeiten (vgl. Weisser 2005a, 132), um den allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen Unterstützung bei der Weiterentwicklung inklusiver Erwachsenenbildung anbieten zu können.

Wie aufgezeigt findet Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten in Deutschland zum Zeitpunkt der empirischen Studie der vorliegenden Arbeit an den unterschiedlichsten Orten, in unterschiedlicher Quantität und Qualität sowie in vielgestaltigen Formen statt. Viele Erwachsenenbildungsangebote finden in Einrichtungen der Behindertenhilfe statt. Im Rahmen der allgemeinen Erwachsenenbildung werden überwiegend zielgruppenorientierte Kurse angeboten, integrative Kurse und gemeinsames Lernen von Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten im regulären Programm sind weitaus seltener. Zwar wird seit Beginn der Durchführung von Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten versucht, „diese Kurse auch innerhalb von Institutionen der Erwachsenenbildung“ (Furrer 2012, 135) anzubieten. Nach wie vor existiert jedoch in weiten Teilen eine ‚Sonder-Erwachsenenbildung‘; das deutsche Erwachsenenbildungssystem ist immer noch hochgradig selektiv und segregierend gestaltet (vgl. Katzenbach/Schroeder 2007, 205).

Anregungen zur Auseinandersetzung mit Fragen der Teilhabe und Inklusion in der Erwachsenenbildung kommen vor allem aus sonderpädagogischen Fachkreisen. Einige wenige Erwachsenenbildungsanbieter unternehmen erste Anstrengungen, inklusive Erwachsenenbildung weiterzuentwickeln. Hauptsächlich liegen hierzu Erfahrungsberichte vor, jedoch keine systematischen Befunde. Unter den gegebenen Rahmenbedingungen können sich diese vereinzelt Einrichtungen und Projekte allerdings nur schwer in der allgemeinen Erwachsenenbildung etablieren. Die Existenz vieler Projekte und nur weniger langfristig geplanter und finanziell abgesicherter Modelle ist kritisch zu bewerten. Positive Entwicklungen sind bislang oft „dem Engagement von Einzelpersonen und nicht der Erwachsenenpädagogik als Profession zu verdanken“ (Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 136).

Zwar haben die Wünsche sowie die Anerkennung des Rechts auf Erwachsenenbildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten „vielerorts zur Etablierung und Konsolidierung von einschlägigen, festen Programmangeboten bei Weiterbildungseinrichtungen geführt“ (Wilder 2007, 34), von einer flächendeckenden Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung kann jedoch keine Rede sein. Nach wie vor sind die allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen „unzureichend auf behinderte Menschen eingestellt“ (Frehe 2003) und es existieren zahlreiche Barrieren der Teilhabe (vgl. Wansing 2005b, 91; BRK-Allianz 2013, 49f.).

Inklusive Erwachsenenbildung kann an die vorgestellten Organisationsformen und Modelle anknüpfen, „doch muss die quantitative Verteilung grundlegend geändert werden“ (Ackermann 2012b, 28): weg vom Separationsmodell hin zu umfassenden Teilhabemöglichkeiten an der allgemeinen Erwachsenenbildung. Denn gemäß der UN-BRK gilt: Separate is not equal (vgl. C. Lindmeier 2010, 3). Denn im Mittelpunkt der inklusiven Erwachsenenbildung steht eine normalisierte Teilhabe am regulären Programm der allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen.

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die Umsetzung von Teilhabe und Inklusion im Rahmen der Erwachsenenbildung feststellen, dass Deutschland Anfang 2007 noch weit entfernt von einem inklusiv gestalteten Erwachsenenbildungssystem ist; ein dringender Handlungsbedarf ist zu konstatieren. Die Frage ist somit, wie angesichts des „Inklusionsgebots der UN-BRK die Praxis der allgemeinen Erwachsenenbildung in Richtung von mehr Teilhabe von Menschen mit Behinderungen verbessert werden kann“ (Ditschek 2012, 26). Hierzu gilt es, die wesentlichen Elemente und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung in den Blick zu nehmen.

5 Realisierungsbedingungen einer inklusiven Erwachsenenbildung

Angesichts der noch immer unzureichenden Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten an allgemeiner Erwachsenenbildung stellt sich sowohl im Theorie- als auch Umsetzungsdiskurs die Frage, wie inklusive Erwachsenenbildung gelingend und qualitativ hochwertig realisiert werden kann und welcher Rahmenbedingungen es hierzu bedarf (vgl. Behr 2011, 825). Inklusion stellt als ‚analytische Kategorie‘ (DIE 2012, 22) Anforderungen an die Strukturen, Prozesse und Gestaltung von Erwachsenenbildung. Dabei bietet sie zugleich einen Maßstab für die Bewertung der Umsetzung (vgl. Friebe/von Kuchler/Reutter 2010, 307; Dederich 2013a, 65ff.). Damit Erwachsenenbildungseinrichtungen Inklusion in ihre Organisationsentwicklung und Qualitätssicherungsprozesse einbinden können (vgl. Ditschek/Meisel 2012, 31ff.; Meisel 2012, 21f.), müssen die theoretischen Konzeptionen einer inklusiven Erwachsenenbildung in konkrete Gelingensbedingungen überführt werden (vgl. Grüning 2012, 195). Es gilt, wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen einer wirksamen Teilhabe und „Qualitätskriterien für Inklusion“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2014, 4) zu benennen. Im Rahmen dieser Arbeit fungiert die Auseinandersetzung mit Fragen der Qualität inklusiver Erwachsenenbildung „als kommunikativer Knotenpunkt, über den Anschlüsse an Fragen praktischer Gestaltung, normativer Reflexion, theoretischer Konzeptualisierung und empirischer Forschung hergestellt werden“ (Kuper 2013, 199).

Nachfolgend wird der Stand der Forschung zu Realisierungsbedingungen und damit zu Qualitätsfragen in der inklusiven Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten aufgearbeitet. Ferner werden Überlegungen zur Implementierung einer inklusiven Erwachsenenbildung durch Prozesse der Qualitäts- und Organisationsentwicklung vorgestellt (Kapitel 5.1). Im Anschluss daran werden vorliegende in- und ausländische Materialien auf ihre Aussagen zu wesentlichen Elementen und Realisierungsbedingungen hin analysiert und zentrale Qualitätsbereiche herausgearbeitet (Kapitel 5.2).

5.1 *Die Diskussion um Qualität in der inklusiven Erwachsenenbildung*

Die Frage nach den Realisierungsbedingungen einer gelingenden inklusiven Erwachsenenbildung ist in starkem Maße mit Bewertungsfragen konnotiert und damit „anschlussfähig an die Diskussion um Qualität in der Bildungsdiskussion“ (Schmidt-Hertha/Tippelt 2013, 248; vgl. Hartz/Meisel 2011, 10). Denn „die Begriffe Qualität, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung sind ständige Begleiter von Reform- und Veränderungsbemühungen im Bildungssystem“ (Hartz 2008, 251).

5.1.1 **Der Qualitätsdiskurs in der Erwachsenenbildung**

Seit den 1990er Jahren wurden die in wirtschaftlich-industriellen Kontexten entstandenen Qualitätsmodelle zunehmend in den Bildungsbereich übertragen und an die dortigen Gegebenheiten angepasst (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012, 202). Auch in der Erwachsenenbildung ist seitdem eine intensive Diskussion⁷⁹ um Fragen der inhaltlichen Bestimmung von Qualität und Qualitätsentwicklung zu beobachten. Es ist inzwischen selbstverständlich, dass die Einrichtungen im Bereich des Qualitätsmanagements aktiv sind (vgl. DIE 1995; Galiläer 2005; Hartz/Meisel 2011). Aufgrund häufig ökonomisch motivierter Hintergründe, inhärenter Ansprüche auf technische Steuerung von Bildungsprozessen so-

⁷⁹ Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann diese umfangreiche Qualitätsdiskussion nur angerissen werden.

wie einer starken Outputorientierung wird die Debatte in der Erwachsenenbildung und Sonderpädagogik⁸⁰ durchaus kritisch verfolgt (vgl. Speck 1999; Seckinger/Stiemert-Strecker/Teuber 2000; Rittmeyer 2003, 397; Peterander/Speck 2004, 13; Galiläer 2005, 224; König 2005, 72).

Im Qualitätsbegriff bündeln sich verschiedenste Interessen, Ansprüche und Auffassungen⁸¹, die sich in den unterschiedlichen Definitionen von Qualität und den unterschiedlichen Schwerpunkten und Zielen von Qualitätsansätzen zeigen (vgl. Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens 1997; Heid 2000, 41; Wuppertaler Kreis/CERTQUA 2002; Hartz/Meisel 2011). So stellt etwa die DIN-ISO-Familie Fragen der Normierung in den Vordergrund, das TQM ist an wirtschaftlicher Effizienz orientiert und andere Instrumente dienen eher der internen Evaluation (vgl. Gnahs 1998; Heimlich 2003; Lindmeier/Lindmeier 2012, 197f.). Der Begriff der Qualität bezeichnet zunächst ganz wertneutral „die Summe von Eigenschaften und Merkmalen eines Produktes oder einer Dienstleistung, die sich an zuvor festgelegten Anforderungen (Zielen) orientieren und überprüfen lässt“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 2000, 11; vgl. DIN ISO 55350-11; Galiläer 2005, 27).

In der Erwachsenenbildung erweist sich die Bestimmung von Qualität durchaus als schwierig (König 2005, 87). Denn „das Produkt Bildung wird in einem gemeinsamen Prozess von Anbieter und Teilnehmer geschaffen und so ist die Qualität immer von beiden abhängig“ (Arnold/Pätzold 2004, 103; vgl. Hartz/Meisel 2011, 14). Zudem ist in Bildungsprozessen die Teilnehmerzufriedenheit allein kein Garant für gute Qualität (vgl. Mohr/Geldermann/Stark 1998, 128). In der pädagogischen Qualitätsdiskussion muss somit unterschieden werden zwischen Bildung des Individuums als einer ‚menschlichen Möglichkeit‘ und den Bedingungen eben jener Möglichkeit (vgl. Ackermann 1998, 18; Wansing 2005b, 181). Daher rückt in der Qualitätsdiskussion der Erwachsenenbildung die Erwachsenenbildungseinrichtung als Kontext der Erbringung der Dienstleistung in den Vordergrund (vgl. Loibl 2003, 12; Hartz/Meisel 2011, 21). Unter dem Aspekt von Qualitätsentwicklung werden hier vor allem die strukturell-organisationalen Rahmenbedingungen und die Professionalisierung in den Blick genommen (vgl. Babilon 2006a, 20ff.; Erdélyi 2006, 55; Ackermann/Burtscher/Ditschek u.a. 2012b, 11). Allerdings existiert derzeit kein Konsens darüber, was genau unter ‚guter‘ Qualität in der Erwachsenenbildung zu verstehen ist (vgl. Hartz/Meisel 2011, 7; Lindmeier/Lindmeier 2012, 221).

5.1.2 Verschiedene Ebenen und Bereiche von Qualität

Für die inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten „ist nur ein pädagogischer Qualitätsbegriff dienlich, der auf inklusive Prozesse bezogen werden kann. Dieser Qualitätsbegriff umfasst sowohl ökonomische als auch soziologisch-organisationalen und selbstverständlich pädagogische Inhalte“ (Greving 2013, 101). Qualität orientiert sich hierbei „an professionell unbestrittenen Ansprüchen oder institutionell geklärten Kriterien“ (Hartz/Meisel 2011, 17; vgl. Galiläer 2005, 241). Wichtige Bezugspunkte sind etwa Gesetze, normative Leitprinzipien, Zielperspektiven und fachliche Standards der Sonderpädagogik und Erwachsenenbildung, Strukturen der Professionalisierung, Didaktik, pädagogische Prozesse im engeren Sinne und Interaktionen in Erwachsenenbildungskursen (vgl. Lang 2001, 46; Galiläer 2005, 227ff.; Hollenweger 2005, 161f.; König 2005, 6; Greving 2013, 102). Ebenso spielen organisatorische Voraussetzungen eine Rolle (vgl. Hartz/Meisel 2011, 17). Auch die

⁸⁰ Die Sonderpädagogik sollte sich daher aktiv an der Qualitätsdiskussion beteiligen und diese durch inhaltliche Konkretisierungen und die Entwicklung angemessener pädagogischer Qualitätsentwicklungsansätze mitbestimmen (vgl. Galiläer 2005, 241; Preuss-Lausitz 2006, 94; Wember 2007, 425).

⁸¹ Zu unterscheiden sind etwa absolute, produktbezogene, kundenbezogene, wertorientierte oder herstellungsorientierte Qualitätsauffassung (vgl. Guellali 2005, 17f.).

Bedürfnisse, Wünsche und Lebenslagen der Teilnehmenden sind von Bedeutung (vgl. Speck 2003, 361; Ditschek 2011, 166; Stroh 2011, 17f.; Friebe/Schmidt-Hertha 2013, 183; Langemeyer/Schüßler 2013, 158). Damit wirken individuelle, materielle, soziale, einstellungsbezogene, umwelt- und personenbezogene Faktoren sowie organisatorische, didaktische, professionelle und systemische Bedingungen auf Teilhabemöglichkeiten und das Gelingen inklusiver Erwachsenenbildung ein (vgl. Dworschak/Schmidt 2011, 277; Wocken 2013, 9).

Diese verschiedenen Dimensionen gilt es im Sinne einer Mehrebenenanalyse in den Blick zu nehmen (vgl. Ditton 2000; 76ff.; Schrader 2008, 44; Hartz/Meisel 2011, 9). In der Erwachsenenbildung handelt es sich hierbei um die Makroebene des Bildungssystems mit gesellschaftlichen, politischen, rechtlichen und ökonomischen Vorgaben, die Mesoebene der Institutionen mit sämtlichen organisatorischen Abläufen, Strukturen und pädagogischen Prinzipien sowie die Mikroebene des konkreten Kursgeschehens mit konkreten Lernprozessen der Teilnehmenden (vgl. Weinberg 2000, 51; Brüsemeister 2008, 10; Friebe 2010, 176f.; Hartz/Meisel 2011, 9 + 17; Brandt 2012, 3; Ackermann/Burtscher/Ditschek u.a. 2013b, 12; Kil 2013, 248ff.).

Eine weitere wichtige Differenzierung von Qualität legt Donabedian mit seiner Einteilung in Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität vor (vgl. König 2005, 76; Wansing 2005b, 180). Das nordrhein-westfälische Landesinstitut für Schule und Weiterbildung spricht bei der Bestimmung von Qualitätsstandards in der Erwachsenenbildung von den vier zentralen Qualitätsbereichen und -dimensionen der Programmqualität, Pädagogischen Qualität, Einrichtungsqualität und Erfolgsqualität (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 2000, 37; C. Lindmeier 2004b, 3f.). Das BLK-Modellprojekt ‚Lernorientierte Qualitätstestierung in Weiterbildungsnetzwerken‘ nennt zwölf Pflicht-Selbst-Evaluationsbereiche: Leitbild, Bedarfsanalyse, Evaluation der Bildungsprozesse, Qualität des Lehrens, Qualität der Infrastruktur, Zentrale Prozesse, Leitung/Führung/Entscheidung, Personalentwicklung, Controlling, Geschäftsbedingungen, Angebotsinformation, Entwicklungsziele (vgl. Galliläer 2005, 179f.).

Hier zeigt sich die Spannweite sowie unterschiedliche Sichtweise und Einteilung verschiedener Qualitätsbereiche.

Im Rahmen von inklusiver Qualitätsentwicklung gilt es zu analysieren, welche Barrieren der Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten an Bildungsveranstaltungen entgegenstehen und wie die bestehenden Mobilitäts-, Informations- und Kommunikationsbarrieren zu beseitigen sind. Zudem müssen wirksame Hilfestellungen zum Aufbau von Unterstützungsstrukturen und zur Umsetzung angemessener Vorkehrungen entwickelt werden, damit „das Konzept einer ‚Bildung für alle‘ so umgesetzt werden kann, dass Menschen mit Behinderungen selbstverständlich eingeschlossen (inkludiert) sind und problemlos Zugang finden“ (Ditschek 2012, 5; vgl. Brüning/Kuwan 2002, 100; Dworschak/Schmidt 2011, 277f.; Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013, 13).

5.1.3 Akteursperspektiven

Die vorliegende Arbeit geht mit Galiläer davon aus, dass die Qualität „in den Handlungsvollzügen selbst angelegt ist. D. h., in der Praxis wird nach impliziten oder expliziten Vorstellungen ‚guter‘ Arbeit verfahren“ (Galiläer 2005, 241). Die Vorstellungen der Beteiligten von gelingender und qualitativ hochwertiger inklusiver Erwachsenenbildung haben eine stark handlungsleitende Funktion (vgl. Voigt 2003, 790; Galiläer 2005, 231). Sie beeinflussen die Art und Weise, wie inklusive Erwachsenenbil-

dung umgesetzt wird, und bestimmen so die Möglichkeiten der Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten in erheblichem Maße mit.

Da das Produkt ‚Bildung‘ immer in einem gemeinsamen Prozess von Anbietenden und Teilnehmenden geschaffen wird und Qualitätsentwicklung ein Aushandlungsprozess der verschiedenen Stakeholder ist, lässt sich die Frage nach dem Gelingen inklusiver Erwachsenenbildung nur mehrperspektivisch beantworten (vgl. Arnold/Pätzold 2004, 103; König 2005, 95; Bonsen 2007, 22). Hierzu bedarf es „der Rekonstruktion der komplexen Wissensbestände und Erfahrungen der unmittelbar an einer inkludierenden Weiterbildungspraxis beteiligten Personen“ (Stroh 2011, 43). Ferner ist erwachsenenpädagogische Qualität das Resultat subjektiver Zuschreibungen und Bewertungen, so dass insbesondere die Sichtweisen der Beteiligten im Mittelpunkt von Qualitätsdefinitionen stehen (vgl. Bromfield/McShane/Waite 2005, 72ff.; Guellali 2005, 22; Wansing 2005b, 181; Hartz/Meisel 2011, 15). Denn „alle Beteiligten haben einen persönlichen Eindruck, wie weit ihre Arbeit und das Umfeld qualitativ sind. Dieser interne Maßstab kann sehr unterschiedlich sein, in der Summe ist er aber als Richtwert einsetzbar“ (Grilz 1998, 17).

Von besonderer Bedeutung sind hierbei die Einschätzungen der Situation durch Menschen mit Lernschwierigkeiten selbst und ihr Wohlbefinden etwa in Bezug auf Fragen der Zugehörigkeit, sozialen Beziehungen oder Selbstbestimmung (vgl. Seckinger/Stiemert-Strecker/Teuber 2000, 21; Wansing 2005b, 133; Bundschuh/Lindmeier 2007, 29; Lindmeier/Lindmeier 2012, 166; Hirschberg/Lindmeier 2013, 50). „Sie sind die Evaluationsexperten, die mit untrüglichem Gespür [...] Fehler in der Organisation und Durchführung inklusiven Lernens aufdecken können“ (Ditschek/Meisel 2012, 33).

Angemessene pädagogische Qualitätsentwicklung beinhaltet daher eine theorieabhängige deduktive Entwicklung von Kriterien gelingender Umsetzung, eine induktive Erhebung von Vorstellungen über ‚gelungene Problemlösungen‘ unter Einbeziehung der Adressaten sowie eine qualitative Bewertung der gegebenen Praxis (vgl. Galiläer 2005, 241).

5.1.4 Implementierung von Inklusion durch Organisationsentwicklung

Da Inklusion wie aufgezeigt auf den verschiedensten Ebenen die gesamten pädagogischen Prozesse, sämtliche Strukturen und Rahmenbedingungen, Verfahren und Praktiken sowie alle Bereiche einer Erwachsenenbildungseinrichtung betrifft, versteht sich inklusive Erwachsenenbildung als Prozess der Organisationsentwicklung und ist somit in die Qualitätsentwicklungsmaßnahmen einer Einrichtung einzubeziehen (vgl. Siebert 1996; 270; Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 211; Babilon 2006a, 16; Ditschek 2011, 166; Ditschek/Schlummer 2011, 50; Ditschek/Meisel 2012, 31; Meisel 2012, 21f.; Rudolf 2013, 1).

Unter Organisationsentwicklung ist „ein gesteuerter, umfassender Prozess der Systemveränderung und Systementwicklung zu verstehen [...], der über gemeinsame Lernprozesse der Organisationsmitglieder getragen wird“ (Ditschek/Meisel 2012, 31; vgl. Rosenstiel 2004, 69) und auf Problemlösungs- und Erneuerungsprozesse sowie die Veränderung von Strukturen und Kulturen einer Organisation zielt. Dabei stellen die Erwachsenenbildungseinrichtungen „als Organisationen eine eigenständige Steuerungsebene der Weiterbildung dar. [...] Sie entscheiden darüber, in welcher Weise sich die Weiterbildungseinrichtungen mit ihren Programmen der Zielsetzung von Inklusion verpflichtet fühlen“ (von Küchler 2010c, 289; vgl. Hartz 2008, 251). Im Sinne des ‚Governance‘-Konzepts sind hierbei insbesondere die koordinierten Handlungen der beteiligten Akteure von Bedeutung (vgl. Schrader 2008, 41f.; Dietrich/Heinrich 2014, 31f.).

„Inklusion kann im Rahmen von Qualitätsbemühungen umso mehr zur Geltung verholfen werden, je mehr diese vorgelagert als Zielvorstellung in die Organisation eingebracht worden ist“ (Bruns/Pätzold 2013, 99). Organisationsentwicklungsprozesse in den Einrichtungen bieten somit die Möglichkeit, inklusive Erwachsenenbildung zu implementieren und inhaltlich weiterzuentwickeln (vgl. Schrader 2008, 39ff.). Beispielsweise kann Inklusion durch das Leitbild in einer Einrichtung verankert werden (vgl. Ditschek 2012, 29; Bruns/Pätzold 2013, 98).

Ein systematisches Management dieser Organisationsentwicklungs- und Veränderungsprozesse beginnt im Sinne des ‚Change Managements‘ „mit einer differenzierten Analyse der Ausgangssituation, einer Bestimmung der anzustrebenden Zielzustände, einer sorgfältigen Planung von Maßnahmen, deren Durchführung und der kontinuierlichen Prüfung von Fortschritten. Change Management beschränkt sich dabei nicht allein auf eine effiziente Planung und Abwicklung von Projekten, sondern muss auch die Ängste und Erwartungen der vom Wandel betroffenen Personen berücksichtigen“ (Schumacher 2008, 26; vgl. Oliver 1995, 72). Hodl benennt als Erfolgsfaktoren für gelingende Implementierungsprozesse das klare Bekenntnis der Leitung, das Vorhandensein von Strategien zur Implementierung, eine entsprechende Zuständigkeit für die Organisation der Umsetzung sowie gute Kommunikations- und Informationswege mit den Mitarbeitenden, die aktiv in die Prozesse eingebunden und zudem weitergebildet werden müssen (vgl. Hodl 1998, 106f. – zitiert nach König 2005, 96f.).

Es zeigt sich, dass die systematische Einbindung des Inklusionsgedankens in Aktivitäten der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von zentraler Bedeutung ist (vgl. Bruns/Pätzold 2013, 90; vgl. Ditschek/Meisel 2012, 31; Schlummer 2012, 91f.; Greving 2013, 102). Dabei ist Inklusion nicht als bloßes Additum, sondern als zentraler Grundgedanke bei allen Überlegungen zur Qualität zu verstehen (vgl. Degenhardt 2008, 29f.). Ditschek bezeichnet den Inklusionsbegriff in diesem Zusammenhang daher als „ein Leitprinzip der Organisationsentwicklung“ (Ditschek 2012, 29). Als Teil der systematischen Organisationsentwicklung sowie als potenzielle Instrumente zur Implementierung, Gestaltung und Steuerung von Inklusion rücken Ansätze des Qualitätsmanagements⁸² in den Blick (vgl. Galiläer 2005, 237; Rosenberger 2008, 24; Bruns/Pätzold 2013, 89; von Küchler 2010c, 285).

Vorliegende Qualitätsmanagementkonzepte und -systeme der allgemeinen Erwachsenenbildung wie ISO, EFQM, GAB oder TQM (vgl. Feuchthofen/Severing 1995, XVIf.; Hartz/Meisel 20011) stellen allerdings nicht oder nur in minimalen Ansätzen Fragen nach der Zugänglichkeit und Offenheit für Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung. In der internationalen Qualitätsnorm ‚Lerndienstleistungen für die Aus- und Weiterbildung‘ heißt es etwa sehr allgemein: „Vor dem Erbringen der Lerndienstleistung muss der Lerndienstleister sicherstellen, dass geprüft wird, ob Erfordernisse hinsichtlich Sprache, Kultur, Lese- und Schreibfertigkeit oder besondere Erfordernisse aufgrund von Behinderungen bestehen“ (DIN ISO 29990; vgl. Ditschek/Meisel 2012, 31).

5.1.5 Inklusion in der Qualitätsdebatte

In der bisherigen Debatte über Qualitätsentwicklung in der allgemeinen Erwachsenenbildung klafft eine deutliche Lücke zwischen vielfältigen Überlegungen zur Qualitätsentwicklung einerseits sowie dem Gedanken der Inklusion andererseits. Im Bereich der Erwachsenenbildung wird Inklusion zum Zeitpunkt der empirischen Studie im Jahr 2007 nur selten mit Fragen der Organisationsentwicklung in Beziehung gesetzt, während sich im schulischen Bereich deutliche Entwicklungen diesbezüglich abzeichnen, beispielsweise mit dem ‚Index for Inclusion‘ (vgl. Ainscow/Booth 2000; Boban/Hinz 2003).

⁸² Deutlich ist in diesem Zusammenhang jedoch darauf hinzuweisen, dass die durch Qualitätsmanagement „institutionalisierten formalen Verfahrensschritte [...] keine Umsetzung in ‚gelebte‘ Praxis“ (Bruns/Pätzold 2013, 100) garantieren.

Somit fehlen in Deutschland geeignete Qualitätskonzepte, Instrumente und Qualitätssysteme zur Erhebung, Überprüfung und Weiterentwicklung von wirksamer Teilhabe und Inklusion in der allgemeinen Erwachsenenbildung. Im Bereich der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten selbst sind in letzter Zeit erste Unternehmungen zur Qualitätsentwicklung unternommen worden, die sich auch ansatzweise mit der Frage von Teilhabe und Inklusion beschäftigen (vgl. Lang 2001; C. Lindmeier 2004b; Paschek 2004). Die förderlichen Rahmenbedingungen gelingender inklusiver Erwachsenenbildung wurden bislang jedoch kaum systematisch aufgearbeitet, so dass nach wie vor wenig über sie bekannt ist (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, 16).

Die fehlende Formulierung organisationaler Standards und mangelnde Operationalisierung von wesentlichen Merkmalen sowie die daraus folgende Beliebigkeit und mangelnde Überprüfbarkeit (vgl. Oberste-Ufer/Schwarte 2001, 72; König 2005, 79; Meisel 2012, 19) können als ein zentrales Problem bei der Weiterentwicklung inklusiver Erwachsenenbildung angesehen werden.

Zur Umsetzung von Organisationsentwicklungsprozessen und dem Einsatz systematischer Qualitätsmanagementansätze sind daher wesentliche Bereiche, Dimensionen und operationalisierbare Kriterien inklusiver Erwachsenenbildung zu bestimmen. Es gilt, Gütekriterien für die Qualität und das Gelingen inklusiver Erwachsenenbildung zu benennen (vgl. Kobelt Neuhaus 2001, 2; König 2005, 83f.). Denn auch wenn diese Indikatoren nicht per se zum Gelingen führen (vgl. Braun 2004, 40f.; Kailer 2006, 49; Nuissl 2010a, 34), so geben sie doch einen Orientierungswert und eine Richtung an, in die sich das Erwachsenenbildungssystem und die einzelnen Erwachsenenbildungseinrichtungen entwickeln müssen. Sie bietet als Reflexionsgrundlage (vgl. Speck 2003, 361; Hartz/Meisel 2011, 19; Schmidt-Hertha/Tippelt 2013, 255) Hinweise auf Realisierungsbedingungen und damit einen Rahmen für Qualität.

5.2 Wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen einer inklusiven Erwachsenenbildung – Stand der Forschung

Im Folgenden werden zentrale Qualitätsbereiche sowie wesentliche Merkmale und Rahmenbedingungen einer inklusiven Erwachsenenbildung vorgestellt, die aus verschiedenen in- und ausländischen Manualen und Leitfäden, Kriterienkatalogen, Qualitätshandbüchern und Projektmaterialien deduktiv herausgearbeitet und in ersten Oberkategorien gebündelt wurden.

5.2.1 Qualitätsmaterialien zu wesentlichen Elementen einer inklusiven Erwachsenenbildung

Während Erwachsenenbildungseinrichtungen im Jahr 2007 im Rahmen der Organisationsentwicklung in vielen anderen Bereichen auf ausgearbeitete Materialien zurückgreifen können, mit deren Hilfe sich Dimensionen und Kriterien verschiedener Qualitätsmerkmale reflektieren und systematisch weiterentwickeln lassen (vgl. Überblick bei Guellali 2005, 12; Hartz/Meisel 2011, 60ff.), liegen solche Zusammenstellungen wesentlicher Merkmale und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung erst in Ansätzen vor. Bei den nachfolgend in einem Überblick vorgestellten Materialien, Handbüchern und Manualen handelt es sich vor allem um Erfahrungsberichte aus der Praxis, weniger um systematische und wissenschaftliche Analysen. Diese Zusammenstellungen von Rahmenbedingungen und notwendigen Unterstützungsstrukturen wurden zumeist aus der Praxis für die Praxis entwickelt und gestaltet.

5.2.1.1 *Materialien aus Deutschland*

In der deutschen Literatur zur inklusiven Erwachsenenbildung fanden sich nach gründlichen Recherchen folgende Materialien, die sich auch mit Fragen der Qualität und Realisierungsbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung auseinandersetzen bzw. sich hierauf beziehen lassen:

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) (1986). Weiterbildung für geistig behinderte Bürger zwischen Auftrag des Weiterbildungsträgers, den Bedürfnissen der Behinderten und den Gegebenheiten am Orte. Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung.

Lang, A. (2001). Qualität der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung, exemplarisch aufgezeigt am Beispiel der ‚Die Brücke – Diakonisches Bildungswerk gem. GmbH‘. Universität Erfurt: Unveröffentlichte Diplomarbeit.

Oberste-Ufer, R.; Schwarte, N. (2001). LEWO II. Lebensqualität in Wohnstätten für erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Instrument für fachliches Qualitätsmanagement. 2. Auflage. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

Brüning, G.; Kuwan, H. (2002). Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Boban, I.; Hinz, A. (2003). Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. (Entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow). Martin-Luther-Universität HalleWittenberg.

Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. Deutschland (2003). Grundsätze und Standpunkte der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. www.geseb.de.

Lindmeier, C. (2004). Qualitätsmanagement in der Erwachsenenbildung mit behinderten Menschen. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 15, H. 1, 3-21.

Paschek, D. (2004). Qualitätsentwicklung in der integrativen Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 15, H. 1, 22-27.

Die Verfasserin selbst hat im Rahmen der Recherchen für diese Arbeit im Jahr 2006 eine Zusammenfassung und Weiterentwicklung der vorliegenden Dokumente veröffentlicht.

Babilon, R. (2006). Erwachsenenbildung und Behinderung – Qualitätsstandards der Bildung. In: Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. (Hg.). Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung – Qualitätsstandards der Bildung. Erweiterte Dokumentation der 2. Fachtagung am 05.10.2005. vhs-Planungshilfen. Hannover: Selbstverlag, 9-36.

Abbildung 1: Materialien aus Deutschland zu wesentlichen Elementen und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung – Stand Ende 2006

Der aufgezeigte Mangel an Wissen über Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung, welches aus einer umfänglichen Praxis heraus formuliert ist, wird auch in der geringen Anzahl von Qualitätsmaterialien in Deutschland offensichtlich.

5.2.1.2 *Materialien aus dem Ausland*

Wertvolle Anregungen zu Qualitätskriterien der Inklusion lieferten vor allem ausländische Qualitätshandbücher. In den Materialien beispielsweise aus Großbritannien, Neuseeland und Australien zeigt sich eine langjährige Umsetzungspraxis. Ferner wird hier die Implementierung und Realisierung inklusiver Erwachsenenbildung oft mit Diskussionen zu Gelingensbedingungen in Qualitätshandbüchern verbunden. Auch wenn diese Lösungsansätze nicht einfach in das deutsche Erwachsenenbildungssystem übertragen werden können, so bieten sie jedoch im Sinne einer ‚Inspiring Practice‘ wichtige Impulse. Einer intensiven Analyse wurden exemplarisch folgende Dokumente unterzogen:

Inclusion Europe (Hg.) (2006). Europe in Action. Learning all our Lives. Continuing learning opportunities for adults with intellectual disabilities. Recommendations. Brüssel: Inclusion Europe.

Schweiz und Österreich

Agile (2000). Empfehlungen für Qualitätsstandards und Evaluation von Kursen. Bildungsarbeit der Behindertenselbsthilfe nach Art. 74 IGV Bst. a-c und 101 bis AHVG. Qualitäts- und Evaluationskonzept. Schweiz: internes Arbeitspapier.

Grill, I. (2005). Inklusive Bildung. Erste Schritte zu einer gemeinsamen Erwachsenenbildung für behinderte und nichtbehinderte Menschen. Handbuch. Online Schulungs- und Beratungsges.mbH. 2.Auflage. Wien.

BHW NÖ; FEN; ÖIEB (2006). Was braucht integrative Erwachsenenbildung. Entwicklung eines Kriterienkataloges für Niederösterreich. Nachlese des Workshops am 9.3.2006 in St. Pölten. Wien.

Großbritannien⁸³
 Sutcliffe, J. (1996). Towards Inclusion. Developing Integrated Education for Adults with Learning Difficulties. Leicester: NIACE.
 Jacobsen, Y.; Sutcliffe, J. (1998). All things being equal? A practical guide to widening participation for adults with learning difficulties in continuing education. Leicester: NIACE.
 Ainscow, M.; Booth, T. (2000). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE.
 Jacobsen, Y. (2000). Our Right to Learn. A pack for people with learning difficulties and staff who work with them, based on the Charter for Learning. Leicester: NIACE.
 Disability Rights Commission (2002). Disability Discrimination Act 1995 Part 4. Code of Practice for providers of Post-16 education and related services. New duties (from September 2002) in the provision of post-16 education and related services for disabled people and students. London: TSO.
 Doyle, C.; Robson, K. (2002). Accessible Curricula. Good Practice For All. University of Wales Institute Cardiff.
 Maudslay, L. (2003). New rights to learn. A tutor guide to teaching adults after the Disability Discrimination Act Part 4. Leicester: NIACE.
 The Learning and Skills Council (LSC) (2005). Through Inclusion to Excellence. The report of the Steering Group for the Strategic Review of the LSC's Planning and Funding of Provision for Learners with Learning Difficulties and/or Disabilities across the Post-16 Learning and Skills Sector. Coventry: LSC.
 Adult Learning Inspectorate (ALI) (2006). Greater expectations. Provision for learners with disabilities. Coventry: ALI.

Australien und Neuseeland
 Barrett, J. (1999). Inclusive Practice is Good Practice. A Tasmanian State Disability Liaison Officer Initiative. A co-operative project of the Tasmanian post-secondary education and training sector. University of Tasmania. www.taded.edu.au.
 ACHIEVE. The National Post-Secondary Education Disability Network Incorporated (2004). Kia Orite. Achieving Equity. New Zealand Code of Practice for an Inclusive Tertiary Education Environment for Students with Impairments. New Zealand: Tertiary Education Commission and the Ministry of Education.

USA
 University of Kansas; Center for Research on Learning; Division of Adult Studies (DAS KUCRL) (2000). Beyond Ramps: Making your services accessible to people with disabilities. <http://das.kucrl.org>.

Abbildung 2: Materialien aus dem Ausland zu wesentlichen Elementen und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung – Stand Ende 2006

5.2.2 Analyse der vorliegenden Materialien

Die Analyse der oben aufgeführten Materialien zur Ermittlung wesentlicher Elemente und Rahmenbedingungen erfolgte bei den umfangreichen Kriterienkatalogen mit einem zuvor erstellten Leitfaden⁸⁴ (vgl. Anhang A: Leitfaden zur Analyse von Qualitätsmaterialien inklusiver Erwachsenenbildung). Jedes Dokument⁸⁵ wurde mit diesem sehr offenen Leitfaden zunächst einzeln dahingehend untersucht, welche Aspekte von Qualität inklusiver Erwachsenenbildung es benennt. Daran anschließend wurden dokumentübergreifend Aussagen zu Kategorien gruppiert und anschließend zu einem Überblick zu Oberkategorien inklusiver Erwachsenenbildung zusammengefasst⁸⁶.

Die systematische Analyse der in- und ausländischen Dokumente und Materialien liefert wichtige Erkenntnisse in Bezug auf wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung (vgl. C. Lindmeier 2004b, 4ff.; Babilon 2006a, 20ff.). Gerade die ausländischen Erfahrungen und Ausführungen untermauern die Ausgangsthese der Arbeit, dass Inklusion über Qualitätsmanagement systematisch gesteuert und implementiert werden kann. Es zeigt sich, dass Inklusion als eine Art ‚übergreifende Qualität‘ verstanden wird, die sich sowohl auf der Ebene des Erwachsenenbildungssystems, auf der formalen Ebene der Strukturen und Prozesse der Einrichtung als auch in der direkten

⁸³ Die englischen Dokumente werden ausführlich in Kapitel 8 vorgestellt.

⁸⁴ Anregungen für die Konzipierung des Leitfadens wurden beispielsweise Guellali 2005 und Gnahn 1998 entnommen.

⁸⁵ Die Auswahl der Dokumente erfolgte zufällig im Sinne der Verfügbarkeit im Anschluss an die gründlichen Recherchen.

⁸⁶ An dieser Stelle werden grundlegende Kategorien vorgestellt. Eine ausführliche Beschreibung und inhaltliche Auseinandersetzung mit den einzelnen wesentlichen Elementen findet sich in der Darstellung (Kapitel 9) und Diskussion (Kapitel 11) der Erhebungsergebnisse der Studie.

Kursgestaltung und somit in allen (Qualitäts-)Bereichen und -dimensionen der Erwachsenenbildung niederschlägt.

In der Literatur werden folgende Qualitätsdimensionen inklusiver Erwachsenenbildung aufgeführt. Es geht um:

- politische, rechtliche und ökonomische Rahmenbedingungen,
- die Konzeption, das Leitbild sowie das Gesamtprogramm einer Einrichtung,
- die Gewährleistung eines kontinuierlichen Kursangebots und curriculare Planungen,
- Bedarfserhebung und Mitbestimmung der Teilnehmenden,
- Programmwerbung und Programmhefte,
- die Kursebene und die situative Ebene der Lehr-/Lerntätigkeit,
- eine inklusive Didaktik und methodische Ansätze, die individualisiertes Lernen in Vielfalt forcieren,
- die Kurszusammensetzung, Teilnehmerzahl, ermäßigte Kursgebühren,
- das soziale Miteinander der Teilnehmenden,
- räumliche Faktoren, etwa bauliche Gegebenheiten in den Einrichtungen und eine barrierefreie Ausstattung und Zugänglichkeit,
- personale Faktoren wie die Qualifizierung und Professionalisierung der Dozenten, Doppeldozentur, Bewusstseinsbildung,
- infrastrukturelle Faktoren wie Öffentlichkeitsarbeit, Anmeldeverfahren, Beratung, geeignetes Informations-, Lehr- und Lernmaterial,
- Unterstützungsmaßnahmen, technische Hilfsmittel, persönliche Assistenz,
- Qualitätsverfahren, Evaluation und Rückmeldeverfahren,
- Führung durch die Leitungsebene,
- verstärkte Kooperationen – und vieles mehr.

Diese theoretisch-deduktiv in der Literatur ermittelten Bereiche lassen sich auf der Ebene der Erwachsenenbildungseinrichtungen zu Oberkategorien zusammenfassen (vgl. Anhang B). Die Oberkategorien fließen in der vorliegenden Arbeit in die Entwicklung der Praxiserhebung inklusiver Erwachsenenbildung ein (vgl. Kromrey 1994, 238) und steuern den Prozess der Datenerhebung und -auswertung (vgl. Schmidt 2003, 550; Gläser/Laudel 2010, 91; vgl. Kapitel 7).

Die Einrichtung

- Konzeption der Einrichtung (Entwicklungen, Leitbild, Richtlinien, Entwicklungsziele; Strategien, Aktionspläne)
- bauliche Gegebenheiten (Zugang, Verkehrsanbindung)
- Ausstattung und Infrastruktur (technische Hilfsmittel, Medien, Fahrdienst, Learning Support)
- Kursprogramm (Programminformation, Bedarfsanalyse, Curriculare Planung)
- Werbung
- Anmeldung (Angabe einer Behinderung, Formular, Beratung)
- Leitung (Führungsstil, Entscheidungen)
- Zugänglichkeit und Barrierefreiheit
- Partizipation und Einbeziehung von Menschen mit Behinderung
- Kooperation (interne Vernetzung, außerinstitutionelle Kooperation)
- Öffentlichkeitsarbeit (Wirkungen im gesellschaftlichen Umfeld, Multiplikatoren)
- Schwierigkeiten und Barrieren

Das Seminar

- Unterrichtsform
- Ziele (Lernziele)
- Didaktik und Methodik (Individualisierung, Differenzierung)
- Material und Hilfsmittel
- Curriculum (Curriculare Planung, Anpassungen)
- soziale Integration (Kommunikation, Haltung)

Verantwortliche für Teilnehmende mit Behinderung / Inklusion

- Kompetenzen
- Verantwortlichkeit und Aufgabenverteilung
- Personalentwicklung
- Fortbildung
- Beratung und Begleitung

Kursleitende

- Kompetenzen (Haltung, Kommunikation, Didaktik und Methodik, Präsentation)
- Fortbildung
- Begleitung, Unterstützung und Beratung der Lernenden
- Zufriedenheit

Teilnehmende mit und ohne Behinderung

- soziale Integration (Kommunikation, Haltung, Partizipation)
- Zufriedenheit

Additional Learning Support

- eigener Bereich oder einem anderem Bereich zugeordnet
- Ausstattung
- Personal
- Unterstützungsmöglichkeiten (Art, Anforderung von Unterstützung)
- Hilfsmittel
- Assistenz (Professionelle, Ehrenamtliche)
- Beratung
- Ablauf und Verfahren
- Finanzierung

Finanzierung

- Maßnahmen (Kurse)
- Personal
- Learning Support
- Kursgebühr

Qualitätsentwicklung und -sicherung

- Effektivität
- Zufriedenheit
- Evaluation der Bildungsprozesse (Feedback)
- Berichtswesen

Abbildung 3: Theoretisch-deduktiv ermittelte Oberkategorien wesentlicher Elemente und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung

Wie im ersten Teil der vorliegenden Arbeit aufgezeigt, ermöglicht die allgemeine Erwachsenenbildung Menschen mit Lernschwierigkeiten erst in Ansätzen gleichberechtigte und wirksame Teilhabe und Inklusion. Insgesamt lässt sich für Deutschland im Jahr 2007 ein Forschungsdesiderat bezüglich der Theorie und Praxis einer inklusiven Erwachsenenbildung feststellen. Es mangelt dem Diskurs zur inklusiven Erwachsenenbildung an grundlegenden wissenschaftlichen Konzepten und empirischen Forschungsarbeiten. Die Ergebnisse der Analyse der bestehenden Organisationsmodelle und Angebote sowie der Weiterbildungsbeteiligung zeigen deutliche Einschränkungen der Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten an allgemeiner Erwachsenenbildung. Die Anzahl der Erwachsenenbildungseinrichtungen, die sich systematisch und umfänglich um inklusive Erwachsenenbildung bemühen, ist gering. Die wenigen bestehenden Projekte und Modelle können sich unter den gegebenen Rahmenbedingen nur schwer etablieren. Daher liegen in Deutschland nur wenige Erfahrungswerte zur Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung vor.

Zudem wurden die wesentlichen Elemente und Rahmenbedingungen einer inklusiven Erwachsenenbildung bislang nicht systematisch aufgearbeitet, wissenschaftliche Arbeiten zu diesem Thema liegen nur vereinzelt vor. Zwar existieren einige wenige Qualitätsmaterialien zu Realisierungsbedingungen, diese „werden bisher allerdings nicht so konsequent durchbuchstabiert, dass sie zum Maßstab des organisatorischen und pädagogischen Handelns“ (von Küchler 2010c, 297) reichen. Aufgrund der fehlenden ‚Erfahrungswerte‘ (vgl. Eder-Gregor 2011, 167) bleibt die Beschreibung von wesentlichen Elementen inklusiver Erwachsenenbildung an vielen Stellen sehr oberflächlich. Somit sind wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung bislang kaum empirisch erforscht. „Empirisch belegbares Wissen über inklusionsförderliche Weiterbildungseinrichtungen ist kaum bzw. nur rudimentär vorhanden“ (von Küchler 2010c, 289).

Daher gilt es, für den Bereich der Erwachsenenbildung Konzepte, Modelle und konkrete Handlungsleitlinien zu entwickeln, die eine Weiterentwicklung und Umsetzung inklusiver Strukturen unterstützen. „Um dies zu erreichen, ist Wissen über Erfahrungen mit Inklusion erforderlich“ (Rudolf 2013, 1). Derzeit mangelt es allerdings an solchem Wissen über Realisierungsbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung, die aus einer umfänglichen Praxis heraus formuliert sind (vgl. Kriwet 2006, 197). Es ist somit notwendig, den Kenntnisstand über wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung in einem nächsten Schritt durch eine empirische Analyse der Praxis inklusiver Erwachsenenbildung und damit auf der Basis von Erfahrungswissen zu konkretisieren, ausdifferenzieren und zu systematisieren. Die theoretisch-deduktiv erarbeiteten Oberkategorien zu wesentlichen Elementen und Rahmenbedingungen stellen dabei das zentrale ‚Bindeglied‘ (Gläser/Laudel 2010, 90) zwischen dem Stand der Theorie inklusiver Erwachsenenbildung auf der einen Seite und der empirischen Studie zur Umsetzung in England mit einer Befragung der beteiligten Akteure auf der anderen Seite dar, indem sie als Grundlage der Erhebungsinstrumente den Forschungsprozess leiten.

II ERHEBUNG UND AUSWERTUNG DER QUALITATIVEN STUDIE

Die Zielsetzung der nachfolgenden empirischen Studie leitet sich aus dem dargestellten Forschungsdesiderat ab, dass wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung bislang kaum erforscht sind und nur wenige Erfahrungswerte zur Umsetzung wirksamer Teilhabe und Inklusion in der allgemeinen Erwachsenenbildung in Deutschland vorliegen (vgl. Hoffmann/Kulig/Theunissen 2000, 354; Bücheler 2003, 43; Babilon 2006a, 19). Es gilt, den theoretischen Blick auf wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen einer inklusiven Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten durch eine induktive Analyse der praktischen Umsetzung sowie der Erfahrungswerte der an inklusiver Erwachsenenbildung beteiligten Akteure zu erweitern (vgl. Galiläer 2005, 235). Daher zielt die empirische Studie auf eine qualitative Exploration, d. h. eine breit gefächerte empirische Erkundung von wesentlichen Bereichen, Kernelementen und Rahmenbedingungen gelingender inklusiver Erwachsenenbildung im Sinne einer Ist-Stand-Analyse bzw. Querschnittsstudie in der natürlichen Umgebung (vgl. Kromrey 1994, 55; Faller 2000, 282; Oswald 2003, 79f.; Bortz/Döring 2005, 54f.). Hierfür wurde England aufgrund seiner langjährigen Erfahrungen im Bereich der inklusiven Erwachsenenbildung ausgewählt.

Die explorative Studie wurde im Jahr 2007 in elf englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen und -organisationen durchgeführt, die dezidiert einen inklusiven Ansatz vertreten. Mit Hilfe von 55 qualitativen leitfadengestützten Experteninterviews wurden beteiligte Akteure befragt, welche Strukturen, wesentlichen Elemente und Bereiche sie aus ihrer Erfahrung heraus als wichtig erachten für eine gelingende inklusive Erwachsenenbildung. In diesen Interviews sowie in den zur Kontextualisierung durchgeführten Hospitationen, Kursbeobachtungen und Dokumentenanalysen konnte ein umfassender Einblick in die Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung in England gewonnen werden.

Im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit wird die Zielsetzung der qualitativ-explorativen Studie in England beschrieben und die Untersuchungsfrage expliziert (Kapitel 6).

Im Anschluss daran werden der Forschungsansatz, die Forschungsmethoden und die Durchführung der empirischen Studie beschrieben (Kapitel 7).

In einem nächsten Schritt wird die Situation der inklusiven Erwachsenenbildung in England zum Zeitpunkt der Studie im Jahr 2007 in einem Überblick dargestellt (Kapitel 8).

Daran schließt die Darstellung der umfangreichen Ergebnisse der empirischen Erhebung von wesentlichen Elementen und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung in inklusiv arbeitenden Erwachsenenbildungseinrichtungen und -organisationen Englands an (Kapitel 9).

6 Zielsetzung und Fragestellung der Studie

Die Erwachsenenbildung benötigt sowohl in der Theoriebildung als auch der praktischen Umsetzung inklusive Konzepte, welche „so aufbereitet und empirisch unterlegt werden, dass sie zu einer Veränderung der Praxis beitragen“ (Friebe/von Küchler/Reutter 2010, 309). Die vorliegende Arbeit leistet hierzu einen Beitrag, indem sie wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen einer inklusiven Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten herausarbeitet. Es gilt, den theoretischen Blick auf Realisierungsbedingungen durch eine induktive Analyse der Praxis inklusiver Erwachsenenbildung zu erweitern.

In Deutschland liegen jedoch wie aufgezeigt im Jahr 2007 nur wenige Untersuchungen und Materialien zu diesem Thema vor. Die empirische Studie zielt deshalb darauf ab, in England wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen aus einer umfänglich inklusiv gestalteten Praxis heraus zu erheben. Ausschlaggebendes Argument für die Wahl Englands sind dessen ambitionierte Bemühungen in Theorie und Praxis um inklusive Erwachsenenbildung. In dem europäischen Nachbarland wird bereits seit Ende der 1990er Jahre die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung an der allgemeinen Erwachsenenbildung mittels nationaler Gesetzgebung, Konzepten und Forschungsberichten systematisch vorangetrieben und umgesetzt (vgl. Arthur 1994, 11; Bürli 2008a, 21; vgl. Kapitel 8.3). Inklusive Erwachsenenbildung ist dort bereits seit vielen Jahren als fester Bestandteil im Bildungssystem verankert, so dass umfängliche praktische Erfahrungen gesammelt werden konnten. Ein weiterer Grund liegt darin, dass England schlichtweg ein ‚naheliegenes Land‘ in Bezug auf die Entfernung zu Deutschland ist (im Gegensatz zu Ländern wie Neuseeland oder Australien). Der gemeinsame bildungspolitische Rahmen der Europäischen Union (vgl. Hörner 1996; Bechtel/Lattke/Nuissl 2005, 7) erleichtert Vergleiche zwischen Deutschland und England⁸⁷. Ferner liegen durch verschiedene Forschungsarbeiten (beispielsweise von Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000) für dieses Land bereits Beobachtungen zur Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten an Erwachsenenbildung vor, so dass sich Entwicklungen dieses Landes im Bereich der Inklusion nachzeichnen lassen.

Auch wenn immer wieder die Schwierigkeiten der Übertragbarkeit und Verwertung von Befunden aus dem Ausland betont werden (vgl. Kapitel 7.1.2), können die in England erhobenen Ergebnisse im Sinne einer ‚Inspiring Practice‘ wertvolle Anregungen geben.

In diesem Rahmen geht die empirische Studie der Frage nach, wie inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten in England in einigen ausgewählten Erwachsenenbildungseinrichtungen umgesetzt wird. Vor Ort werden – auf der Basis langjähriger und vielfältiger Erfahrungen – praktizierte Handlungsmuster (vgl. Galiläer 2005, 235), Realisierungsbedingungen und Barrieren in der Ermöglichung von Teilhabe und Inklusion in der allgemeinen Erwachsenenbildung erhoben. Im Fokus stehen dabei insbesondere die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen des Erwachsenenbildungssystems und vor allem die konkreten Erwachsenenbildungseinrichtungen (vgl. Siebert 1996, 270; König 2005, 89; Erdélyi 2006, 55). Eine Untersuchungsfrage lautet daher: **Wie und unter welchen Bedingungen wird inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten konkret in ausgewählten Erwachsenenbildungseinrichtungen Englands realisiert?**

Im Mittelpunkt der empirischen Studie stehen die subjektiven Erfahrungen, Perspektiven und Konzepte der an inklusiver Erwachsenenbildung beteiligten Akteure, die wie dargestellt bei Qualitätsfragen

⁸⁷ Zwar ist auch in Österreich eine ausgiebige theoretische Diskussion zu verzeichnen und die gemeinsame Sprache Deutsch hätte den Vergleich erleichtert, jedoch mangelt es dort zum Zeitpunkt der Studie an umfänglicher inklusiver Praxis.

von zentraler Bedeutung sind. Es gilt, die Beteiligten danach zu befragen, welche Aspekte sie als wichtig und notwendig erachten für eine gelingende Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung. Hierzu geht die Studie folgender zentraler Untersuchungsfrage nach: **Welche Elemente und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten erachten die beteiligten Akteure als wichtig für das Gelingen?**

Die in den Ergebnissen der vorliegenden Studie explorierten Wissensbestände, Erfahrungswerte und subjektiven Sichtweisen sowie die ‚dichte Beschreibung‘ (vgl. Geertz 1983; Oswald 2003, 80; Kuckartz 2012, 75) schaffen einen empirischen Zugang zu Schlüsselementen inklusiver Erwachsenenbildung. Durch eine solche ‚Qualitätssicherung‘ disziplinärer Erkenntnisproduktion“ (Galiläer 2005, 235) lassen sich Theorien über eine Praxis ableiten. Denn ein Blick auf die Geschichte der Inklusionsbewegung zeigt, „dass die Praxisentwicklung durchweg der Theorieentwicklung vorgängig ist und die Entwicklung von Theorien bisher immer hinter den tagtäglichen Aktivitäten um die Entwicklung und Sicherung von Praxis zurücksteht“ (Hinz/Jacobs 2005, 73). Die Theoriebildung wiederum kann einen Beitrag zur Verbesserung der inklusiven Praxis leisten, indem sie Erwachsenenbildungseinrichtungen bei der Implementierung, Umsetzung und Weiterentwicklung von umfassender Teilhabe und Inklusion unterstützt (vgl. Brunner 2002, 91; Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013, 126).

7 Forschungsmethodischer Rahmen und Design der qualitativen Studie in England

Ausgehend von der Zielsetzung und den sich hieraus ergebenden Untersuchungsfragen der Studie (vgl. Kapitel 6) wird nachfolgend begründet, warum ein explorativ-qualitativer Forschungsansatz für diese Studie geeignet erscheint. Mit der Entscheidung für die Durchführung der empirischen Studie in England ist sie in Ansätzen in den Kontext der international vergleichenden Forschung eingebettet (Kapitel 7.1). Aufbauend auf diesen grundlegenden Überlegungen werden die ausgewählten Forschungsmethoden und das Untersuchungsdesign der Studie beschrieben sowie die Verfahren zur Datenerhebung und -auswertung expliziert (Kapitel 7.2). Das zentrale Erhebungsinstrument der Studie stellen leitfadengestützte qualitative Experteninterviews mit beteiligten Akteuren in inklusiv arbeitenden Erwachsenenbildungseinrichtungen und -organisationen dar, die durch Hospitationen und teilnehmende Beobachtungen sowie Dokumentenanalysen eine Kontextualisierung erfahren. Hierfür wurden passgenaue Erhebungs- und Dokumentationsinstrumente entwickelt. Der Darstellung der Durchführung der Datenerhebung und Dokumentation der Erhebungsergebnisse (Kapitel 7.3) folgt eine Beschreibung der Vorgehensweise bei der Auswertung der Erhebungsergebnisse der Studie (Kapitel 7.4). Abschließend wird in einer Methodendiskussion das eigene Vorgehen anhand der Gütekriterien qualitativer Forschung kritisch reflektiert und die Studie in Bezug auf ihre forschungsmethodische Güte diskutiert (Kapitel 7.5).

7.1 *Forschungsansatz der Studie*

Die Auswahl des Forschungsansatzes für die vorliegende empirische Studie folgt dem Primat des Inhalts über die Methode. Nach gründlicher Abwägung verschiedener methodischer Vorgehensweisen wird aufgrund des explorativen Charakters der Erhebung, der Forschung direkt ‚im Feld‘, der induktiven Vorgehensweise sowie der zentralen Bedeutung der Perspektive der beteiligten Akteure ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Da die Erhebung in England durchgeführt wird, ist die Studie zudem in Ansätzen als impliziter Vergleich der international vergleichenden Forschung zuzuordnen.

7.1.1 *Qualitativ-explorativer Forschungsansatz*

Wie dargestellt leitet sich die Bedeutung der Untersuchung aus dem in der Literatur angedeuteten Forschungsdesiderat ab, dass wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten bislang kaum empirisch erforscht sind (vgl. Kapitel 5.2). Die bereits vorliegenden spärlichen Erkenntnisse sind nicht ausreichend präzise und abgesichert, so dass sich aus ihnen zwar spezifische Fragestellungen ableiten lassen, nicht jedoch empirisch begründete Hypothesen formuliert und überprüft werden können (vgl. Oswald 2003, 79; Nuissl 2010a, 26 + 35f.). Daher zielt die Studie auf eine offene empirische Erkundung von wesentlichen Elementen und Rahmenbedingungen (gelingender) inklusiver Erwachsenenbildung in der natürlichen Umgebung (vgl. Kromrey 1994, 55; Diekmann 1999, 267ff.; Faller 2000, 282; Oswald 2003, 79f.; Bortz/Döring 2005, 54f.). Hierbei schließt sich die Studie den Empfehlungen der forschungsmethodischen Diskussion an und greift auf Verfahren der qualitativen Exploration zurück (vgl. Bortz/Döring 2005, 385ff.). Denn „je weniger über solche Welten bekannt ist, desto deutlicher empfiehlt sich ein qualitativ-exploratives Vorgehen, wobei jede zugängliche Informationsquelle genutzt wird“ (Oswald 2003, 79; vgl. Diek-

mann 1999, 30). Ziel der qualitativen Exploration ist es, eine „Problemlage kennenzulernen“ (Oswald 2003, 82), einen „möglichst (!) unvoreingenommenen“ (Terhart 2003, 28) Überblick über ein Phänomen zu gewinnen und Erfahrungswirklichkeiten im natürlichen Feld möglichst differenziert abzubilden. Ihrem explorativen, hypothesengenerierenden Charakter gemäß (vgl. Kuckartz 2012, 22) zeichnet sich die Studie durch ein hohes Maß an Offenheit und Nicht-Standardisierung aus, die eine Herangehensweise mit flexiblen Methoden notwendig machen (vgl. Diekmann 1999, 30ff.; Oswald 2003, 85).

Gemäß dem Forschungsstand zu Qualitätsfragen in der (inkluisiven) Erwachsenenbildung stehen die Erfahrungen, Sichtweisen und Wertungen aller Beteiligten im Mittelpunkt der Untersuchung (vgl. Voigt 2003, 790; Bromfield/McShane/Waite 2005, 73f.; Galiläer 2005, 241; Hartz/Meisel 2011, 15; Stroh 2011, 43; vgl. Kapitel 5.1.3). Weil über die Qualitätskonzepte⁸⁸ von an inklusiver Erwachsenenbildung beteiligten Personen bislang wenig bekannt ist, will die hier vorliegende Arbeit eine empirische Grundlage darüber schaffen, welche Elemente und Bedingungen für eine gelingende Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung von Kursteilnehmenden mit und ohne Behinderung, von Kursleitenden, Assistenten und Verantwortlichen in den Erwachsenenbildungseinrichtungen sowie von Fachleuten aus Erwachsenenbildungsorganisationen genannt werden. Ebenso sind ihre Erfahrungen mit inklusiver Erwachsenenbildung, ihre Einstellungen zu von Experten definierten Qualitätsaspekten sowie ihre subjektiven Sichtweisen, ihr Wissen und ihre Reflexionen zu Schlüsselementen inklusiver Erwachsenenbildung zu erfassen (vgl. Bromfield/McShane/Waite 2005, 79). Denn diese subjektiven Bewertungen sind in der Summe durchaus als Richtlinien nutzbar (vgl. Grilz 1998, 17). Daher ist die vorliegende Studie einer subjektbezogenen, akteurszentrierten Forschungsperspektive verpflichtet. Die Absicht, einen Zugang zum subjektiven Erfahrungswissen der beteiligten Akteure in der inklusiven Erwachsenenbildung zu finden und ihre Sichtweisen systematisch zu explorieren, erfordert eine qualitative Herangehensweise (vgl. Terhart 2003, 28; Bortz/Döring 2005, 385ff.).

Das Paradigma qualitativer Forschung wird uneinheitlich definiert und umfasst als Sammelbegriff ein breites Spektrum an Methoden (vgl. Dörner/Schäffer 2012, 18; Kuckartz 2012, 16f.; Flick/von Kardorff/Steinke 2013, 29; Krüger 2013, 53). Gemeinsam ist allen Ansätzen der qualitativen Forschung die Überzeugung, dass „soziale Wirklichkeit durch die handelnden Subjekte erzeugt wird und diese die Möglichkeit haben, sich reflexiv auf vorausgegangene Erfahrungen und Handlungen zu beziehen“ (Schröder-Lenzen 2003, 110; vgl. Diekmann 1999, 31; Flick/von Kardorff/Steinke 2013, 20). Das Erkenntnisprinzip qualitativer Forschung ist das Verstehen (vgl. Kron 1999, 185ff.; Flick/von Kardorff/Steinke 2013, 23). Ebenfalls werden das Prinzip der Offenheit, die Gegenstandsangemessenheit der Methoden, Untersuchungen im natürlichen Feld, die Subjektbezogenheit und Reflexivität der Forschung sowie das Postulat der sorgfältigen Deskription und Interpretation in der qualitativen Forschung betont (vgl. Creswell 1998, 15; Flick 2012, 26ff.; Kuckartz 2012, 17f.; Mayring 2015, 17ff.). Flick/von Kardorff/Steinke listen folgende zwölf Kennzeichen qualitativer Forschung auf:

⁸⁸ Mit der Betrachtung von Qualitätskonzepten ist im Rahmen dieser Arbeit gemeint, die wesentlichen Elemente und Rahmenbedingungen zu erfassen, durch die die Beteiligten gelingende inklusive Erwachsenenbildung charakterisieren. Der Begriff ‚Konzept‘ orientiert sich hierbei an den Ausführungen von Schröck (1996), die ein Konzept als Mittel zur gedanklichen Strukturierung der Wirklichkeit bezeichnet. Ein Konzept leitet sich aus individuellen Erfahrungen ab und ergibt ein imaginiertes Bild über wesentliche Merkmale eines Phänomens.

1.	Methodisches Spektrum statt Einheitsmethode
2.	Gegenstandsangemessenheit von Methoden
3.	Orientierung am Alltagsgeschehen und/oder Alltagswissen
4.	Kontextualität als Leitgedanke
5.	Perspektiven der Beteiligten
6.	Reflexivität des Forschers
7.	Verstehen als Erkenntnisprinzip
8.	Prinzip der Offenheit
9.	Fallanalyse als Ausgangspunkt
10.	Konstruktion der Wirklichkeit als Grundlage
11.	Qualitative Forschung als Textwissenschaft
12.	Entdeckung und Theoriebildung als Ziel

Abbildung 4: Kennzeichen qualitativer Forschungspraxis (Flick/von Kardorff/Steinke 2013, 24)

Auch die vorliegende qualitative Studie zielt auf eine möglichst offene Erhebung nicht-standarisierter Daten und deren interpretative Auswertung. Ihr geht es – anders als bei eher quantitativ⁸⁹ angelegten Studien – nicht um eine Überprüfung von Hypothesen und theoretischen Konstrukten mittels der Erhebung von quantitativen Daten mit standardisierten Instrumenten, sondern um die Exploration eines Spektrums von Handlungsmustern und Akteursperspektiven in natürlichen Lebenszusammenhängen. Die qualitativen Erhebungsdaten werden zunächst deskriptiv beschrieben, darauf aufbauend werden interpretativ Kategorien gebildet, von denen aus verallgemeinernd Hypothesen formuliert und darauf aufbauend möglicherweise Theoreme generiert werden (vgl. Nuissl 2010a, 36 + 63; Kuckartz 2014, 39f.). Die vorliegende Studie zielt dabei nicht auf Repräsentativität, sondern auf die Gewinnung und Präzisierung vielschichtiger Kriterien inklusiver Erwachsenenbildung und Einsichten in Entwicklungen, Prozesse und Zusammenhänge.

Die Offenheit des Forschungsprozesses und des Feldzugangs (vgl. Terhart 2003, 29) ist eine der Grundvoraussetzungen qualitativer Forschung. Diese „will dem jeweiligen Gegenstandsbereich keine vorab formulierten Theoriemodelle überstülpen, sondern Verallgemeinerungen, Bilder, Modelle, Strukturen aus der möglichst unverstellten Erfahrung des Forschers im Gegenstandsbereich selbst gewinnen: Erfahrungen sozialer Wirklichkeit ‚aus erster Hand‘“ (Terhart 2003, 30). Insgesamt sind qualitativ orientierte Studien, wie auch die vorliegende Untersuchung, damit von einem induktiven Forschungsverständnis geprägt. Jedoch kommt es auch in qualitativen Forschungsprozessen oft zu Wechselwirkungen induktiver und deduktiver Vorgehensweisen (vgl. Kuckartz 2014, 39f.).

Die qualitative Exploration findet im Rahmen dieser Untersuchung direkt vor Ort in einigen ausgewählten inklusiv arbeitenden englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen und -organisationen statt. Ein solcher Forschungsaufenthalt ‚im Feld‘⁹⁰ bzw. in der ‚natürlichen Umgebung‘ (vgl. Diekmann 1999, 267ff.) ermöglicht einen unmittelbaren Zugang zu den Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung durch Beobachtungen und Gespräche. Wie in der qualitativ-empirischen Forschung gängig, orientiert sich die Studie hierbei „am Ziel einer möglichst gegenstandsnahen Erfassung der ganzheitlichen, kontextgebundenen Eigenschaften sozialer Felder. Diese ganzheitlichen Eigenschaften (qualia) stehen in enger Verbindung zu den Bedeutungen, die sie für die in diesem sozialen Feld handelnden Personen haben“ (Terhart 2003, 27). Es geht darum, Erfahrungswirklichkeiten im natürlichen Feld möglichst differenziert abzubilden.

⁸⁹ Zur Diskussion um die gebräuchliche Dichotomie von ‚qualitativen‘ und ‚quantitativen‘ Methoden siehe beispielsweise Gläser/Laudel 2010, 25 und Kuckartz 2012, 8; 2014, 28.

⁹⁰ Auch wenn die vorliegende Studie nicht direkt der Feldforschung, einem ursprünglich in der Kulturanthropologie entwickelten Verfahren (vgl. Friebertshäuser 2003a, 503; Oswald 2003, 80; Köpfer 2013a, 40ff.), zuzuordnen ist, so finden jedoch auch hier die grundlegenden Prinzipien der Feldforschung Beachtung.

7.1.2 International vergleichende Forschung

Zur Beantwortung der Fragestellung werden wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen der inklusiven Erwachsenenbildungspraxis des Auslands – in diesem Fall Englands – in den Blick genommen. Ein solcher wissenschaftlicher ‚Blick über den eigenen Tellerrand‘ (Albrecht/Bürli/Erdélyi 2006, 9) gewinnt insbesondere in Zeiten der Globalisierung an Bedeutung, wenngleich er schon immer ein wichtiger Bestandteil sowohl der erziehungswissenschaftlichen und sonderpädagogischen Forschung als auch der Erwachsenenbildungsforschung war (vgl. Bürli 1997, 14; Ellger-Rüttgardt 2008, 443; Egetenmeyer 2010, 1). Speziell im Hinblick auf die Weiterentwicklung von (schulischer) Inklusion in Deutschland ist immer wieder nach Modellen und Anregungen in anderen Ländern gesucht worden (vgl. Reinartz 1981, 15; Liesen 2005, 21; Buchka 2012, 31; Erdélyi/Gand/Sehrbrock 2013, 9; Johnson 2013, 11).

Die vorliegende Studie zielt durch die Umsetzungsforschung vor Ort in England vorwiegend auf Erkenntniserweiterung, die neben Politik- und Praxisberatung sowie internationaler Verständigung als eine der drei wesentlichen Aufgaben international vergleichender Sonderpädagogik gilt (vgl. Klauer/Mitter 1987, 11; Bürli 2006b, 119; Kreuzer 2006, 62f.). Die Erhebungsergebnisse dienen als Basis für eine „bewusste und reflektierte Auseinandersetzung mit den eigenen und den fremden Standpunkten“ (Kreuzer 2006, 66) und ermöglichen im Sinne einer ‚Inspiring Practice‘ eine kritische Reflexion des Status Quo im eigenen Land sowie eine Erweiterung des eigenen Handlungsspektrums (vgl. Hörner 1996, 14). Der bedeutendste Vorteil, so Bürli, „besteht in der Horizonterweiterung in mentaler und affektiver Hinsicht“ (Bürli 2006a, 45). Anhand der Ergebnisse der Studie in England lassen sich Anregungen entwickeln für die Reflexion und Weiterentwicklung inklusiver Erwachsenenbildung in Deutschland (vgl. Klauer/Mitter 1987, 14f.; Bürli 2006a, 32ff.). Diese beruhen durch die Erhebungsergebnisse weder auf reinem Wunschdenken noch idealisierten Vorstellungen, sondern auf dokumentierter Praxis der Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung (vgl. Kreuzer 2006, 63f.). Darüber hinaus leisten die Ergebnisse „einen Beitrag zur Theorieentwicklung“ (Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 17).

Mit dem Begriff der ‚vergleichenden Forschung‘ verbindet sich „ein vielschichtiges Spektrum an wissenschaftlichen Herangehensweisen und Zielsetzungen sowie Aufgabenstellungen“ (Albrecht/Bürli/Erdélyi 2006, 11; vgl. Egetenmeyer 2010, 1; Lattke 2010, 1f). Bürli bietet zur Begriffs- und Gegenstandsklärung die Unterscheidung einer methodischen Dimension (deskriptiv, komparativ, normativ oder kooperativ) und einer räumlich-zeitlichen Dimension (historisch, intranational, interkulturell oder international) an (vgl. Bürli 1997, 12; 2006a, 26f; 2006b, 119; andere Einteilungen siehe Reinartz 1981, 20; Albrecht/Bürli/Erdélyi 2006, 10f.). Nur in letzterem Fall empfiehlt Bürli, von ‚international vergleichender Sonderpädagogik‘ zu sprechen (vgl. Erdélyi 2006, 47). Ein ‚expliziter Vergleich‘ bedarf eines ‚Tertium Comparationis‘ (Froese 1983, 64 – zitiert nach Erdélyi 2010, 6f.; vgl. Reinartz 1981, 25; Baumgart 2002, 9; Kreuzer 2006, 64). Allerdings überwiegt in den Forschungsarbeiten eindeutig eine pragmatische Ausrichtung, wie von Klauer/Mitter (1987, 19) grundgelegt. International vergleichend meint hier die „Betonung der Andersräumigkeit und nicht [...] eine Sonderpädagogik, die die Methode des Vergleichens zu ihrem zentralen Merkmal erhebt“ (Albrecht/Bürli/Erdélyi 2006, 9). In einem solchen ‚impliziten Vergleich‘ (vgl. Erdélyi 2006, 51; 2010, 7) wird der Sachverhalt eines Landes dargestellt, ohne ihn explizit dem des eigenen Landes gegenüberzustellen und direkt zu vergleichen (vgl. Erdélyi 2002, 31; Kreuzer 2006, 65). Auch in der vorliegenden Studie wird ein ‚impliziter Vergleich‘ gewählt, in dem mit dem Ziel der Erkenntniserweiterung bestimmte Rahmenbedingungen und Strukturen inklusiver Erwachsenenbildung herausgearbeitet werden, die gemäß der Beobachtungen und der Aussagen der befragten Akteure in einem nationalen Kontext existieren. Diese

werden in erster Linie deskriptiv und nur in Ansätzen auch komparativ dargestellt (vgl. Erdélyi 2009, 5; Bürli 2010, 1). Auf eine explizite und systematische Gegenüberstellung der Bildungssysteme wird verzichtet, gleichwohl bestimmt das deutsche Bildungssystem den Blick auf die Darstellung und Analyse: Immer wieder wird auf Deutschland Bezug genommen, die bildungspolitischen Rahmenbedingungen beider Länder werden berücksichtigt und Schlüsse gezogen für die Weiterentwicklung inklusiver Erwachsenenbildung in Deutschland (vgl. Klauer/Mitter 1987, 13; Kreuzer 2006, 65)⁹¹.

Die Studie wählt zudem einen ‚problem approach‘ (vgl. Klauer/Mitter 1987, 14; Bürli 2006a, 35): Die Einheit der Analyse liegt nicht auf der Sonderpädagogik als Ganzes (‚total analysis‘), sondern fokussiert einen ausgewählten Bereich, in diesem Fall die Frage nach den wesentlichen Elementen und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung. Als Vergleichsmaßstäbe dienen die Konzeptionen, Gesetze, Finanzierungen und Umsetzungen vor Ort von inklusiver Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Kapitel 8). Ein solcher Problemansatz wird aufgrund der Komplexität des Bildungssystems in vielen Studien bevorzugt (vgl. Bürli 1997, 32; Erdélyi 2002, 20), ist aber keineswegs unproblematisch, „da die verschiedenen Teilaspekte (z.B. Integration) innerlich zusammen hängen und nicht aus dem Zusammenhang heraus gegriffen bzw. isoliert betrachtet werden können“ (Bürli 2006a, 35). Dabei stellt die Arbeit keinesfalls *die* Inklusionspraxis der englischen Erwachsenenbildung dar, sondern ermöglicht einen Einblick in die Umsetzung in einigen Einrichtungen und Institutionen.

In der international vergleichenden Sonderpädagogik gibt es zahlreiche weitere methodisch-methodologische Schwierigkeiten (vgl. Erdélyi 2010, 6), etwa sprachlicher Art (vgl. Bürli 2006a, 35; Klein 2006b, 75). Dies sind vor allem „Fragen der äquivalenten Semantik und der adäquaten Übersetzung“ (Bürli 1997, 30; vgl. Küsters 2009, 188ff.), denen sich auch die vorliegende Arbeit zu stellen hat. Besonders wichtig ist daher die Klärung zentraler Begriffe, die sich oft nicht ohne Weiteres wörtlich ins Deutsche übertragen lassen (vgl. Reinartz 1981, 39; Klauer/Mitter 1987, 5f.; Klein 2006b, 78). Eine weitere Herausforderung stellen die Zugänglichkeit sowie der Aussagegehalt und die Zuverlässigkeit von Informationsquellen dar (vgl. Bürli 2006a, 38; Erdélyi 2006, 56; Aselmeier 2008, 91). Zudem handelt es sich bei allen Ergebnissen immer um einen subjektiven Wahrnehmungsprozess (vgl. Klauer/Mitter 1987, 13; Bürli 1997, 30ff.; Speck 2003, 435; Erdélyi 2010, 7). Oft „tendieren internationale Vergleiche nicht nur zu deskriptiv-wertfreien Aussagen, sondern auch zu qualitativen Bewertungen [...] Der Übergang zwischen beschriebenem Merkmal und erhoffter Perspektive ist fließend“ (Bürli 1997, 29). Ebenso wird vor ‚Patchwork-Lösungen‘ von Einzelaspekten (vgl. Bürli 1997, 195; Kreuzer 2006, 73) sowie vor der ‚Idealisierung ausländischer Verhältnisse‘ (Bürli 1997, 36; Kreuzer 2006, 65; Aselmeier 2008, 91) gewarnt. Deshalb muss stets deutlich gemacht werden, „auf welche Weise und in welchem Rahmen die Erkenntnis zustande kam“ (Bürli 2006a, 39). Immer gilt es zu bedenken, dass die gefundenen Problemlösungen in England in einen räumlich-zeitlichen sowie gesellschaftlich-kulturellen Kontext eingebunden sind und weder ‚Rezepte‘ noch einfache Übertragungsmöglichkeiten⁹² zu erwarten sind (vgl. Klauer/Mitter 1987, 15; Bürli 1997, 12f.; 2006a, 30ff.; Klein 2006a, 21; Hinz 2010, 11). Ebenso lassen sich die Erhebungsergebnisse der Studie aufgrund der Exploration in lediglich einigen Erwachsenenbildungseinrichtungen nicht ohne Weiteres auf ganz England übertragen. Hinzu kommt, dass in dem Vergleich England als Einheit betrachtet wird. Diese

⁹¹ Nach Bürli (vgl. 1997, 3f.) ist die vorliegende Studie eine Fremddarstellung in Bezug auf England, kombiniert mit einer Selbstdarstellung des eigenen Landes Deutschland.

⁹² Auch aus systemtheoretischer Perspektive ist festzuhalten, dass eine Person oder eine Nation nicht im eigentlichen Sinne ‚von anderen lernen‘ kann, sondern immer nur selbst lernt. Das Beobachten anderer kann zwar Anregungen enthalten, aber man kann diese nur selbst in den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess integrieren (vgl. Kreuzer 2006, 73).

künstliche Reduktion und Vereinfachung ist jedoch nicht unproblematisch, da in einem Land zumeist auch gegenläufige Tendenzen parallel existieren (vgl. Erdélyi 2002, 31; Bürli 2006a, 36). Trotz dieser Schwierigkeiten ist die vergleichende Forschung ein wichtiger Forschungsansatz. Der Vergleich führt nicht zu objektiven Wahrheiten, wohl aber „zu subjektiven Abbildungen der objektiven Welt und zu argumentationsfähigen Wahrnehmungen“ (Bürli 2006a, 44).

Um ein möglichst hohes Maß an Objektivität im Forschungsprozess zu gewährleisten, ist die systematische Anwendung wissenschaftlicher Methoden notwendig (vgl. Baumgart 2002, 10; Erdélyi 2006, 51). Als geeignete empirische Methoden werden etwa teilnehmende Beobachtung, Interviews, Protokolle, Videos, Tagebuchnotizen oder Inhaltsanalysen vorhandener Dokumente genannt (vgl. Reinartz 1981, 30; Kreuzer 2006, 70), die auch in der qualitativen Forschung eine Rolle spielen.

7.2 Forschungsmethoden, Untersuchungsdesign und Erhebungsverfahren der Studie

Um den Untersuchungsgegenstand gemäß der Forschungsfrage vor Ort in England unter Beteiligung der Akteure möglichst breit und tief auszuleuchten und vorhandenes Wissen über eine inklusive Erwachsenenbildungspraxis auch tatsächlich zu erfassen (vgl. Friebertshäuser 2003a, 505; Schröder-Lenzen 2003, 107), werden in dieser empirischen Studie mehrere qualitative Erhebungsmethoden kombiniert (vgl. Bürli 2006a, 37; Erdélyi 2006, 52; Kreuzer 2006, 70). Dies ermöglicht eine Erfassung des Forschungsgegenstands aus möglichst unterschiedlichen Perspektiven (vgl. Terhart 2003, 30). Dabei werden Daten sowohl auf der institutionellen als auch der individuellen Ebene erhoben (vgl. Bromfield/McShane/Waite 2005, 73f.). Den Mittelpunkt der Untersuchung bilden leitfadengestützte Experteninterviews mit den Beteiligten in inklusiv arbeitenden Erwachsenenbildungseinrichtungen⁹³. Diese werden durch Hospitationen, unstrukturierte teilnehmende Beobachtungen und informative Gespräche in ausgewählten englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen und -organisationen sowie durch die Analyse von Dokumenten dieser Institutionen kontextualisiert.

7.2.1 Qualitative Befragung mittels leitfadengestützter Experteninterviews

Die qualitative Befragung mittels leitfadengestützter Experteninterviews stellt die zentrale Forschungsmethode und das Hauptelement der Datenerhebung in der Studie der vorliegenden Arbeit dar. In diesem Zusammenhang ist die Methode der Befragung für ihre Anwendung bei Menschen mit Lernschwierigkeiten zu spezifizieren.

7.2.1.1 Qualitative Befragung

Gemäß der Untersuchungsfrage will die vorliegende Studie Erkenntnisse darüber gewinnen, welche Elemente und Rahmenbedingungen die beteiligten Akteure (Teilnehmende, Kursleitende, Assistenten und Verantwortliche in Erwachsenenbildungseinrichtungen sowie Fachleute in Erwachsenenbildungsorganisationen) aus ihrer Perspektive heraus als wichtig erachten für das Gelingen einer inklusiven

⁹³ Da im Rahmen der vorliegenden Studie nicht das gesamte englische Erwachsenenbildungssystem erforscht werden kann, werden gemäß des Fallstudienansatzes (vgl. Fatke 2003; Yin 2003; Bennett/George 2005) einige Erwachsenenbildungseinrichtungen und -organisationen für umfangreiche Hospitationen ausgewählt, um in komprimierter Form möglichst umfassende Erkenntnisse über Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung zu erhalten.

Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. Diese Erfahrungen und Einschätzungen lassen sich am besten mittels qualitativer Befragung erheben (vgl. Nohl 2006, 7; Nuissl 2010a, 61ff.). Befragungen können nach Diekmann (vgl. 1999, 373) in drei Befragungstypen eingeteilt werden: die persönliche, telefonische oder schriftliche Befragung⁹⁴. Zur Befragung der Beteiligten werden in dieser Studie qualitative Interviews in einer persönlichen ‚Face-to-face‘-Situation gewählt, um relativ offen und (im Gegensatz zum Fragebogen) in der direkten Interaktion mit Nachfragemöglichkeiten umfangreiche Informationen zu gewinnen. Da die Konstruktion standardisierter Interviews nur dann zweckmäßig ist, „wenn ein erhebliches Vorwissen über die zu erforschende soziale Situation existiert“ (Diekmann 1999, 374), greift die vorliegende Befragung auf ein nicht-standardisiertes Vorgehen mit relativ offenen Fragen zurück: Die Reihenfolge der Fragen sowie die Antwortkategorien werden nicht vorgegeben, um Antwortmöglichkeiten möglichst wenig einzuschränken. Dennoch nutzt auch die vorliegende Studie Leitfäden zur Strukturierung der Interviews (vgl. Atteslander, 1995, 158).

7.2.1.2 *Qualitative Experteninterviews*

In einer intensiven Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Interviewmethoden fiel die Wahl auf die Methode des Experteninterviews. Diese qualitative Interviewform wird oft zu explorativen Zwecken⁹⁵ eingesetzt und vor allem dann angewandt, wenn das Forschungsinteresse auf die Gewinnung von ‚praxisgesättigtem‘ Handlungs- und Erfahrungswissen über den zu erforschenden Sachverhalt zielt, über welches eine Person aufgrund ihrer unmittelbaren Beteiligung verfügt (vgl. Meuser/Nagel 2003a, 481; 2005a, 91; Bogner/Menz 2005b, 7f.; Gläser/Laudel 2010, 12f.; Nuissl 2010a, 61).

Meuser/Nagel zufolge unterscheidet sich diese Interviewform von anderen qualitativen Befragungstechniken auch in ihren Auswertungsstrategien, die an thematischen Passagen interessiert ist (vgl. Meuser/Nagel 2003a, 482). In Abgrenzung etwa zum problemzentrierten Interview nach Witzel lässt sich der Unterschied darüber hinaus in der durch die spezifischen Erkenntnisinteressen festgelegten Rolle der Befragten im Gespräch festmachen – und ist damit weniger durch methodische Kriterien als durch forschungspraktische Erfordernisse begründet (vgl. Bogner/Menz 2005a, 39; Gläser/Laudel 2010, 13). Der Experte wird als ‚Repräsentant seiner Zunft‘ (Meuser/Nagel 1991, 452) bzw. als ‚Funktionsträger innerhalb des untersuchungsrelevanten Organisationskontextes‘ (Bogner/Menz 2005b, 22f.) befragt. Es stehen keine Einzelfälle, sondern Ausschnitte individueller Erfahrungen zu bestimmten Wissensbeständen im Mittelpunkt des Interviews – in diesem Fall sogenanntes ‚Betriebs- und Kontextwissen‘ (vgl. Meuser/Nagel 1991, 446f.; 2005b, 264f.). In Experteninterviews bildet nicht die Gesamtperson in ihrem individuellen Lebenskontext und ihre biographische Perspektive den Gegenstand der Befragung, sondern ihr persönliches Wissen zu einem bestimmten Sachverhalt im Rahmen eines organisatorischen bzw. institutionellen Zusammenhangs (vgl. Meuser/Nagel 2005a, 72).

Ziel der Analyse von Experteninterviews ist es, „im Vergleich mit den anderen ExpertInnen-texten das Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten, Aussagen über Repräsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster zu treffen“ (Meuser/Nagel 1991, 452). Dabei muss das komplexe Expertenwissen aus den Expertenäußerungen rekonstruiert werden. „Die Abkehr von einem ‚archäologischen Modell‘ der Datenproduktion, das das Expertenwissen als möglichst ‚kontaminationsfrei‘ zu bergenden ‚Schatz‘

⁹⁴ Für die vorliegende Erhebung erweist sich die schriftliche Befragung schon allein aus dem Grund als nicht sinnvoll, dass nicht alle Befragten mit Lernschwierigkeiten lesen und schreiben können. Zudem gehen die Antworten einer schriftlichen Befragung oft nicht sehr in die Tiefe.

⁹⁵ Zur Unterscheidung explorativer, systematisierender und theoriegenerierender Typen von Experteninterview siehe ausführlich Bogner/Menz 2005a, 36ff. „Der inhaltliche Schwerpunkt des explorativen Interviews liegt im Bereich der thematischen Sondierung. Auf Vergleichbarkeit, Vollständigkeit und Standardisierbarkeit der Daten wird dabei nicht abgestellt. Dies unterscheidet das explorative Interview ganz wesentlich von den beiden anderen Formen“ (Bogner/Menz 2005a, 37).

denkt, verbindet sich mit dem Entwurf eines Modells typischer Interaktionssituationen im Experteninterview, das die Datenproduktion als einen sozialen Prozess betrachtet“ (Bogner/Menz 2005a, 36). Somit ist das Expertenwissen nicht länger als ‚Sonderwissen‘ zu verstehen, sondern als ‚analytische Konstruktion (vgl. Bogner/Menz 2005a, 66). Hierbei ist zudem wichtig zu berücksichtigen, dass auch Experten nicht neutral berichten, sondern „Standpunkt-Vertreter sind, deren Einschätzungen an bestimmte Perspektiven gebunden sind“ (Moser 1995, 172).

Trotz der weiten forschungspraktischen Verbreitung ist ein Mangel an theoretischer, methodologischer sowie methodischer Fundierung des Experteninterviews zu konstatieren und es besteht etwa in Fragen des Expertenbegriffs Uneinigkeit (vgl. Meuser/Nagel 2003a, 482f.; 2005a, 71f.; Bogner/Menz 2005a, 39ff.; Gläser/Laudel 2010, 12f.). Weitgehende Übereinstimmung besteht darin, den Status des Experten als einen relationalen, vom Forschungsinteresse abhängigen Status zu begreifen (vgl. Kanwischer 2002, 97; Friebertshäuser 2003a, 516; Meuser/Nagel 2005a, 73). In der vorliegenden Studie wird der Expertenstatus Personen bezüglich ihres Zugangs zum Thema der inklusiven Erwachsenenbildung zugewiesen. Unter Experten werden Prozessbeteiligte in der inklusiven Erwachsenenbildung in ihren schon vorab institutionell-organisatorischen zugeschriebenen Rollen (Teilnehmende, Kursleitende, Assistenten und Verantwortliche in Erwachsenenbildungseinrichtungen sowie Fachleute in Erwachsenenbildungsorganisationen) verstanden (vgl. Meuser/Nagel 2003a, 486). Sie sind „selbst Teil des Handlungsfeldes“ (Meuser/Nagel 2005a, 73) und haben auf unterschiedlichsten Ebenen Einblicke in die Praxis inklusiver Erwachsenenbildung. „Jeder von ihnen hat aufgrund seiner individuellen Position und seiner persönlichen Beobachtungen eine besondere Perspektive auf den jeweiligen Sachverhalt“ (Gläser/Laudel 2010, 11). Die Befragten verfügen in diesem Sinne über ein nur den Beteiligten zugängliches Erfahrungswissen (vgl. Gläser/Laudel 2010, 13) und haben damit einen ‚Wissensvorsprung‘ (vgl. Meuser/Nagel 2003a, 484). Zudem haben alle genannten ‚Stakeholder‘ für bestimmte Prozesse und Abläufe in der inklusiven Erwachsenenbildung wesentliche Bedeutung (vgl. Nuisl 2013, 127), sie sind alle sozial relevant im gemeinsamen Prozess von Bildung und damit auch alle ‚wirkmächtig‘ – wie es eine andere Definition von Experten verlangt (vgl. Bogner/Menz 2005a, 66). Die Befragung ‚unterschiedlicher Rollenträger‘ (vgl. Moser 1995, 171) in der inklusiven Erwachsenenbildung ermöglicht ferner einen mehrperspektivischen Abgleich.

Die vorliegende Studie weist auch den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten einen Expertenstatus zu. Denn ihre Interessen und Wünsche sowie ihr Erfahrungswissen dürfen in der inklusiven Erwachsenenbildung nicht unberücksichtigt bleiben. Zwar mögen Menschen mit Lernschwierigkeiten unter Umständen nicht gewohnt sein, über inklusive Erwachsenenbildung auf reflexiver Ebene nachzudenken, wie es in der Literatur teilweise für die Zuschreibung des Expertenstatus gefordert wird (vgl. Meuser/Nagel 2003b, 58; Bogner/Menz 2005b, 9), ihre Erfahrungen in inklusiver Erwachsenenbildung sowie das nur ihnen zugängliche Wissen können jedoch allein sie selbst vermitteln (vgl. Gläser/Laudel 2010, 11). Ihr Expertenstatus geht somit über einen Expertenbegriff hinaus, der jede Person als ‚Experten seines eigenen Lebens‘ bzw. jeden Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung als ‚Experten in eigener Sache‘ begreift. Damit wendet er sich zugleich gegen die bestehende Kritik, dass in letzterem Fall keine Unterscheidung mehr möglich sei zwischen einem biografischen und einem Experteninterview (vgl. Meuser/Nagel 2003b, 57). Bei der Planung und Durchführung der Experteninterviews der vorliegenden Studie finden die forschungsmethodischen Spezifika bei der Befragung von Menschen mit Lernschwierigkeiten Berücksichtigung.

Nach Meuser/Nagel ist das Experteninterview eine Anwendungsform des Leitfadeninterviews und erfordert daher keine eigenen methodischen Techniken (vgl. Meuser/Nagel 2003b, 58). Auch in der weiteren Literatur besteht deutliche Übereinstimmung darin, dass ein flexibel zu handhabender Leitfa-

den die Basis des teilstrukturierten Experteninterviews bildet (vgl. Meuser/Nagel 2003a, 483). Der Leitfaden strukturiert das Gespräch und begrenzt es auf für die Forschung relevante Themen. Zudem stellt er sicher, dass – anders als beim nicht-standardisierten Interview – die Interviewpartner zu allen zur Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Aspekten Auskunft geben (vgl. Diekmann 1999, 374f.; Friebertshäuser 2003b, 375). In den Experteninterviews der vorliegenden Studie werden die Fragen des Leitfadens – auch aufgrund der (fremd-)sprachlichen Herausforderungen – im Vorhinein ausformuliert (vgl. Friebertshäuser 2003b, 376; Meuser/Nagel 2003a, 487f.). Im Interviewverlauf ist allerdings sowohl die Formulierung der Fragen als auch ihre Reihenfolge variabel. Diese „flexible, unbürokratische Handhabung des Leitfadens im Sinne eines Themenkomplexes und nicht im Sinne eines standardisierten Ablaufschemas“ soll sicherstellen, „daß Wissen und Erfahrung der ExpertInnen möglichst umfassend in das Interview einfließen“ (Meuser/Nagel 2003a, 487; vgl. Friebertshäuser 2003b, 376). Letztlich soll der Interviewpartner einen großen Handlungsspielraum in der Gestaltung des Gesprächsverlaufs haben, „damit seine Auffassungen, Interessen und Relevanzsysteme zum Tragen kommen“ (Lamnek 1995, 96 - zitiert nach Rohrmann 2003, 162; vgl. Moser 1995, 153).

In den Experteninterviews kommt auch den interviewenden Personen eine bestimmte Rolle zu und sie werden durch die Experten unterschiedlich wahrgenommen (vgl. Bogner/Menz 2005a, 50ff.). Von Vorteil für die Experteninterviews der vorliegenden Studie ist, dass die Interviewerin „idealiter zugleich der Wissenschaftler selbst ist“ (Kühn/Witzel 2000, 2). Die Rolle der Forscherin in diesen Interviews lässt sich als ‚lernende Novizin‘ charakterisieren. In den fachkompetenten Leitfragen werden jedoch auch der Wissensstand, die Beherrschung der Fachterminologie und das Hintergrundwissen der Interviewerin erkennbar, so dass sie als kompetente Gesprächspartnerin (vgl. Flick 2012, 143ff.) und als Expertin ‚einer anderen Wissenskultur‘ (vgl. Bogner/Menz 2005a, 52ff.) wahrgenommen werden kann.

Experteninterviews sind insgesamt eine sehr reaktive Erhebungsmethode, bei der auch die Person der Interviewerin sowie die Interviewsituation, das Interviewverhalten und der Fragebogen Einfluss auf Antwortreaktion haben. Darüber hinaus sind etwa die Kooperation der Befragten, Offenheit für und Neugierde auf die subjektive Sicht des Interviewpartners seitens der Interviewer, Aufrichtigkeit im Gespräch und eine gemeinsame Sprache zwischen Interviewerin und Interviewtem grundlegende Bedingungen für das Gelingen von Interviews (vgl. Meuser/Nagel 1991, 448ff.; 2003a, 487; 2005a, 79; Diekmann 1999, 377). Hier zeigen sich zugleich mögliche Fehlerquellen, etwa wenn die Interviewerin für inkompetent gehalten wird, das Interview zu direktiv durchgeführt wird, eine Frage sprachlich oder inhaltlich nicht verstanden wird, verbale oder nonverbale Reaktionen missinterpretiert werden oder Antworten durch den Effekt der sozialen Erwünschtheit verfälscht werden (vgl. Diekmann 1999, 384; Friebertshäuser 2003b, 371; Meuser/Nagel 2003a, 487; 2005a, 78f.; Hellferich 2004, 91ff.; Flick 2012, 218f.). Diese Schwierigkeiten „lassen sich allerdings nicht ausschalten, sondern lediglich reflektieren und in die Analyse einbeziehen“ (Friebertshäuser 2003b, 392; vgl. Bogner/Menz 2005a, 67; vgl. Kapitel 7.5).

Alle Experteninterviews sollen als Sprachaufnahme aufgezeichnet werden. Denn „bilanziert man die Argumente, dann wiegt die Wahrscheinlichkeit bedeutender Informationsverluste schwerer als das Risiko einer befangenen Gesprächssituation. In der Methodenliteratur zur Interviewführung besteht mittlerweile weitgehend Einigkeit darüber, dass die Tonbandaufzeichnung unverzichtbar ist“ (Gläser/Laudel 2010, 158). Die Interviewpartner werden explizit über die Anonymisierung der Erhebungsdaten informiert und um ihre Zustimmung gebeten, sie können eine Aufnahme auch ablehnen (vgl. Gläser/Laudel 2010, 170f.).

7.2.1.3 *Befragung von Menschen mit Lernschwierigkeiten*

Wie aufgezeigt kommen in der vorliegenden Studie auch Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten zu Wort. Denn mit Bach ist davon auszugehen, dass „Aussagen umso richtiger sind, der Problemlage von Menschen umso eher entsprechen, je mehr die Betroffenen, die oft intensiv über ihre Lage Bescheid wissen, Gehör finden“ (Bach 1999, 9; vgl. Rohrman 2003, 163; AAMR 2005, 2; Schröder 2006, 11). Zwar dominieren nach wie vor Untersuchungen über Menschen mit Lernschwierigkeiten, immer häufiger werden sie jedoch als Experten in eigener Sache direkt befragt (vgl. Potts 1992; Giese/Hofmann/Oberbeck 2002, 183; Hagen 2002; 2007; Miles-Paul 2004, 10; Nightingale 2004a; AAMR 2005; Schuppener 2005, 11; NIACE 2006c; Berkeley/Jacobsen 2007; Keeley 2015, 108).

Lange Zeit wurden Zweifel daran geäußert, ob es überhaupt möglich sei, Menschen mit Lernschwierigkeiten nach ihren Sichtweisen und Bewertungen zu befragen (vgl. Hagen 2002, 293; 2007, 23ff.). Laga etwa kommt zu dem Schluss, „daß geistig Behinderte grundsätzlich zwar befragbar sind, aber wohl kaum in der Rolle des ‚detachierten Datenlieferanten‘“ (Laga 1982, 229). Des Weiteren wurden und werden Schwierigkeiten im Antwortverhalten von Befragten mit Lernschwierigkeiten konstatiert, etwa verstärkte Zustimmungstendenzen und eine starke soziale Erwünschtheit von Antworten (vgl. Perry 2004, 122ff.; Schäfers 2009b, 224). Da auch das Verständnis abstrakter Zusammenhänge als eingeschränkt betrachtet wird, werden in Befragungen gewonnene Daten von einigen Autoren als unzuverlässig betrachtet (siehe Überblick bei Hagen 2007, 23ff.; vgl. Hagen 2002, 295; Schröder 2006, 119ff.; Theunissen/Kulig 2010, 201; Keeley 2015, 112). Nichtsdestotrotz belegen neuere Forschungsarbeiten deutlich, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten sehr wohl in der Lage sind, in Befragungen „aufschlussreich zu berichten, Tatsachen zu schildern, Meinungen darzulegen, Beobachtungen mitzuteilen und Probleme aufzuzeigen“ (Kammann 2006, 13). So hat Hagen in ihren Untersuchungen festgestellt, dass keine generelle Tendenz zu positiven Äußerungen auszumachen ist (vgl. Hagen 2002, 303f.; vgl. Schröder 2006, 123). Ebenso sind die Antwortinhalte von Menschen mit Lernschwierigkeiten valide und reliabel, wie Schröder in ihrer Arbeit zum Freizeitverhalten von Schülern mit geistiger Behinderung mit Hilfe von Re-Test-Fragen herausarbeiten konnte (vgl. Schröder 2006, 146). Die Probleme liegen nach Schäfers (vgl. 2009b, 213) vor allem in der Technik der Befragung, etwa in inhaltlichen und formalen Fragemerkmale begründet (vgl. Perry 2004, 118ff.).

Als unstrittige Herausforderungen bei der Befragung von Menschen mit Lernschwierigkeiten werden in der Literatur die ausgeprägte Heterogenität der Fähigkeiten und Fertigkeiten dieser Personengruppe genannt (vgl. Hagen 2002, 293; 2007, 28; AAMR 2005; Schuppener 2005, 153; Janz/Terfloth 2009, 11; Theunissen/Kulig 2010, 200f.). Insbesondere in Bezug auf die sprachlichen Kompetenzen unterscheiden sich Menschen mit Lernschwierigkeiten stark. So wird auch in der internationalen Forschung immer wieder kritisch angemerkt, dass nur die Menschen befragt werden, die sich verbal artikulieren können. Menschen mit einer schweren Behinderung und draus resultierenden eingeschränkten sprachlichen Fähigkeiten sind von Befragungen oftmals ausgeschlossen (vgl. Fornefeld/Koenig/Seifert 2001, 114; Seifert 2009, 74)⁹⁶. Teilweise werden an ihrer Stelle Bezugspersonen von Menschen mit Lernschwierigkeiten befragt (vgl. Hagen 2002, 301; Keeley 2015, 114). Dieses Vorgehen wird kritisch eingeschätzt, da Studien zeigen, dass die Selbstaussagen von Menschen mit Lernschwierigkeiten sich erheblich von den Vermutungen ihrer Bezugspersonen unterscheiden (vgl. Schröder 2006, 117; Hagen 2007, 29; Theunissen/Kulig 2010, 201f.). Auch die Anwesenheit vertrauter Personen, die vereinzelt

⁹⁶ Auch in der vorliegenden Studie werden nur diejenigen Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten befragt, die sich verbal artikulieren, Fragen verstehen und Antworten hierzu formulieren können.

bei der Befragung von Menschen mit Lernschwierigkeiten empfohlen wird, kann die Befragungsergebnisse verfälschen (vgl. Hagen 2007, 28).

Mit Blick auf die dargestellten Herausforderungen stellt sich die Frage nach geeigneten wissenschaftlichen Befragungsmethoden, um Menschen mit Lernschwierigkeiten „adressatengerecht und wissenschaftlich gehaltvoll“ (Niediek 2014, 100) in Befragungen einzubeziehen (vgl. Keeley 2015, 108). In der Literatur finden sich diesbezüglich zahlreiche Hinweise⁹⁷, die es auch in der vorliegenden Untersuchung zu beachten gilt (vgl. Hagen 2002, 299ff.; 2007, 27ff.; AAMR 2005; Niediek 2015). So muss das qualitative Forschungsdesign zwar eine Struktur vorgeben, diese muss jedoch flexibel an die individuellen Verstehensmöglichkeiten angepasst werden (vgl. Hagen 2007, 28; Keeley 2015, 109f.). Für solche Modifikationen bietet das relativ offene, halbstrukturierte Leitfadenterview gute Möglichkeiten (vgl. AAMR 2005, 2; Schröder 2006, 10; Niediek 2014, 100).

Von besonderer Bedeutung ist neben der formalen Konstruktion des Leitfadens⁹⁸ (vgl. Schäfers 2009b, 223f.) die Ebene der Sprache bei den Fragen. Nicht anders als auch in den Interviews mit Beteiligten ohne Behinderung wird als eine Voraussetzung für die erfolgreiche Verständigung die Anpassung des Sprachcodes der Interviewerin an seinen Interviewpartner beschrieben (vgl. Rohrman 2003, 163; Hagen 2007, 29). Hinzu kommt bei Menschen mit Lernschwierigkeiten die Beachtung der Regeln für Leichte Sprache (vgl. Schindler 2005; Bundesministerium für Arbeit und Soziales/Netzwerk Leichte Sprache 2014). Die Fragen für Menschen mit Lernschwierigkeiten sollen aber nicht von vornherein auf einfache Fragen, die sich insbesondere für den Interviewbeginn anbieten, reduziert werden. Es ist grundlegend ‚von einer hohen Verstehenskompetenz‘ auszugehen, so dass teilweise auch komplexe Fragen beantwortet werden können (vgl. Hagen 2007, 30f.). Den Befragten muss durch offene Fragen immer wieder die Möglichkeit gegeben werden, sich möglichst umfassend mitteilen zu können (vgl. Schröder 2006, 122). Als sinnvoll haben sich Fragen mit einem konkreten Bezug zur Lebens- und Erfahrungswelt der Menschen mit Lernschwierigkeiten erwiesen (vgl. Hagen 2007, 24f.), in der vorliegenden Studie also etwa zum besuchten Kurs oder zur Erwachsenenbildungseinrichtung sowie zu den eigenen Erfahrungen im Rahmen der inklusiven Erwachsenenbildung.

Die Befragung selbst sollte im bekannten, natürlichen Lebensumfeld der Befragten stattfinden, der Raum sollte eine ruhige Atmosphäre ermöglichen. Von besonderer Bedeutung ist die Kennenlern- und Aufwärmphase vor einem Interview, in der eine Vertrauensbasis hergestellt werden kann und die es der Interviewerin ermöglicht, sich auf den Sprachgebrauch des Gegenübers einzustellen (vgl. Perry 2004, 118f.; AAMR 2005, 5f.; Hagen 2007, 27ff.). Zu Beginn des Interviews ist zu beachten, dass die Interviewpartner mit Lernschwierigkeiten vollständig über die Freiwilligkeit sowie den Sinn und Zweck der Befragung aufgeklärt werden (vgl. AAMR 2005, 6; Hagen 2007, 27; Keeley 2015, 113). Die Interviewerin stellt sich vor und erklärt die Rollen aller im Interview, dabei nutzt sie eine einfache und klare Sprache und behandelt den Interviewpartner mit Lernschwierigkeiten respektvoll. Während des Interviews sind eine ‚fragende Haltung‘ sowie erzählverlängernde Impulse wie Paraphrasen oder Reflexionen hilfreich (Niediek 2014, 102). Die Interviewerin vergewissert sich immer wieder, ob der Interviewpartner das Gesagte verstanden hat und formuliert eine Frage gegebenenfalls um. Ebenso bietet sie unter Umständen Hilfestellungen an und fragt nach, wenn sie die Antworten der Person nicht

⁹⁷ Schäfers (vgl. 2009b, 214) merkt allerdings zu Recht an, dass es an fundierten Methodenanalysen und wissenschaftlichen Erkenntnissen zu diesem Thema nach wie vor mangelt.

⁹⁸ Auf den Einsatz zusätzlicher Hilfsmittel wie Fotos und Bilder (vgl. Hagen 2007, 29) oder „alternativer Forschungsmethoden, die ohne verbale und symbolische Antworten auskommen“ (Niediek 2014, 100) wird in der vorliegenden Studie verzichtet. An dieser Stelle ist auf die Notwendigkeit hinzuweisen, in Folgestudien auch die Bedarfe von Teilnehmenden mit schwerer Behinderung in der inklusiven Erwachsenenbildung mit geeigneten Forschungsmethoden herauszuarbeiten (vgl. Kapitel 12).

verstanden hat (vgl. AAMR 2005, 3). Vor allem die letztgenannten Hinweise zur Interviewführung treffen jedoch nicht nur für die Befragung von Menschen mit Lernschwierigkeiten, sondern aller Expertengruppen zu.

In der Forschungsliteratur wird immer wieder darauf verwiesen, welche „entscheidende Rolle die konkreten lebensweltlichen Bedingungen für die individuellen Möglichkeiten zur Beurteilung der eigenen Lebensverhältnisse und das Vertreten eigener Ansichten spielen“ (Hagen 2007, 24). Einige Antworten von Menschen mit Lernschwierigkeiten sind somit nur mit biographischen Kenntnissen sowie aus ihrem Bezugsrahmen und dem Kontext heraus verständlich und interpretierbar (vgl. Bach 2001, 50; Rohrmann 2003, 163; Hagen 2007, 29; Theunissen/Kulig 2010, 201; Niediek 2014, 104)⁹⁹. Zum besseren Verständnis und zur Einordnung der Antworten von Menschen mit Lernschwierigkeiten empfiehlt es sich, verschiedene Methoden zu kombinieren (vgl. Fornefeld/Koenig/Seifert 2001, 114; Schuppener 2005, 155; Niediek 2014, 104; Keeley 2015, 114ff.).

7.2.2 Kontextualisierung der Experteninterviews durch weitere Erhebungsmethoden

Insbesondere aufgrund ihres explorativen Charakters kombiniert die vorliegende Studie mehrere qualitative Erhebungsmethoden und nutzt vielfältige Informationsquellen (vgl. Friebertshäuser 2003a, 505; Oswald 2003, 79)¹⁰⁰. Dies ermöglicht zum einen, den Untersuchungsgegenstand aus verschiedenen Perspektiven möglichst breit und tief auszuleuchten. Zum anderen kann durch die Kombination mehrerer, sich ergänzender Quellen genauer eingeschätzt werden, auf welcher Basis die Aussagen der Befragten stehen und ob sich eventuell Differenzen zwischen den Aussagen und der beobachteten Praxis ergeben; hier sind gegebenenfalls im Laufe des Forschungsprozesses Nachfragen und Vertiefungen in den Interviews möglich (vgl. Friebertshäuser 2003b, 371; Voigt 2003, 788).

Bei der Konzeption der Studie gilt es zu berücksichtigen, dass sie methodisch offen und flexibel auf im Vorhinein nicht genau absehbare Situationen während des Forschungsaufenthalts in England reagieren können muss. So war vor der Durchführung der Erhebung beispielsweise nicht absehbar, wie viele Interviews sich – über die vorab vereinbarten Termine vor Ort hinaus – ergeben würden (vgl. Kapitel 7.3), wie aussagekräftig die Interviews und wie ergiebig die Beobachtungen während der Hospitationen sein würden. Von Anfang an aber bilden die qualitativen Experteninterviews innerhalb des Forschungsdesigns der Studie das wichtigste Element der Datenerhebung.

Zur Kontextualisierung der Interviewaussagen und zum Zwecke der umfassenden Exploration werden Hospitationen geplant. Die teilnehmenden (Kurs-)Beobachtungen vor Ort, informellen Gespräche sowie Dokumentenanalysen sollen einen umfassenden Einblick in die Praxis inklusiver Erwachsenenbildung bieten. Sie dienen damit auch der Beantwortung der zweiten Untersuchungsfrage, wie und unter welchen Bedingungen inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten konkret in den ausgewählten Erwachsenenbildungseinrichtungen realisiert wird. Die hierfür entwickelten Beobachtungs- und Analyseinstrumente spielen jedoch eine untergeordnete Rolle. Denn bereits

⁹⁹ Im Wissen um die Einschränkungen des Aussagegehalts wurden im Rahmen der vorliegenden Studie vereinzelt auch Interviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten gemeinsam mit Bezugspersonen geführt als Unterstützung bei der Interpretation von Antworten, bei nichtsprechenden Menschen mit schwerer Behinderung teilweise auch Interviews mit Stellvertretern wie Assistenten (vgl. Theunissen/Kulig 2010, 202).

¹⁰⁰ In empirischen Untersuchungen wird eine solche Kombination unterschiedlicher Methoden und Daten auch als Triangulation bezeichnet (vgl. Moser 1995, 174f.; Flick 2002, 330f.; 2004, 11; Friebertshäuser 2003a, 505; Gläser/Laudel 2010, 105). Die Erhebung unterschiedlicher Perspektiven und ihr Vergleich dient der Maximierung von Erkenntnissen sowie der Absicherung von Interpretationen, wobei sie aber nicht unbedingt zu mehr Validität und Objektivität führt (vgl. Schröder-Lenzen 2003, 107).

während der Durchführung der Studie in England stellte sich heraus, dass die Materialfülle der Interviews so umfänglich war, dass die weiteren Methoden in den Hintergrund traten. Sie kamen – anders als anfänglich geplant – nicht durchgängig zum Einsatz und wurden nicht im Sinne einer Datentriangulation systematisch ausgewertet. Die durch die weiteren Methoden gewonnenen Erkenntnisse dienen somit vor allem der Kontextualisierung, Hintergrundrecherche und Information sowie der Absicherung der Daten. Dennoch werden alle auf unterschiedlichen Ebenen erhobenen Daten im Prozess der Auswertung und Interpretation genutzt, wodurch das Material zu aussagekräftigen Kategorien verdichtet werden kann (vgl. Schröder-Lenzen 2003, 107 + 111).

7.2.2.1 *Hospitationen in Erwachsenenbildungseinrichtungen*

Die (teils mehrtägigen) Hospitationen in ausgewählten inklusiv arbeitenden Erwachsenenbildungseinrichtungen bieten die Möglichkeit, sowohl informelle Gespräche und teilnehmende Beobachtungen in den Einrichtungen und in Kursen durchzuführen als auch verschiedenste Dokumente zu analysieren, um Erkenntnisse über die Praxis und Gestaltung inklusiver Erwachsenenbildung zu gewinnen.

7.2.2.2 *Beobachtungen in den Erwachsenenbildungseinrichtungen und -kursen*

In offenen, teilnehmenden qualitativen Beobachtungen in den Einrichtungen und Kursen (vgl. Friebertshäuser 2003a; Bortz/Döring 2005, 321ff.; Egloff 2012; Flick 2012, 287ff.) werden unstrukturiert insbesondere die Atmosphäre der Einrichtungen, die bauliche und mediale Ausstattung, das Kursgeschehen, die Kursleitung, Unterrichtsmethoden, Unterstützungsangebote sowie Interaktionen der Gruppe in den Blick genommen. Die Rolle der Verfasserin ist dabei eine offene und direkte Beobachterrolle als Wissenschaftlerin (vgl. Moser 1995, 148ff.; Friebertshäuser 2003a, 520ff.). Ein sehr offen gehaltener Beobachtungsleitfaden bietet Orientierung und gewährleistet eine Fokussierung der zentralen Dimensionen inklusiver Erwachsenenbildung, ohne den Blick auf Unerwartetes zu verstellen (vgl. Moser 1995, 148; Fornefeld/Koenig/Seifert 2001, 122). Zeitnah zu den Beobachtungen werden schriftliche Notizen und Aufzeichnungen angefertigt (vgl. Friebertshäuser 2003a, 523f.). Spätestens hierbei werden die Schwierigkeiten teilnehmender Beobachtungen sichtbar, etwa die Selektivität von Beobachtungen sowie die nicht immer eindeutige Trennung zwischen Beschreibung und Interpretation (vgl. Kromrey 1994, 256f.; Moser 1995, 147; Atteslander 1993, 99ff.; Friebertshäuser 2003a, 521f.; Bortz/Döring 2005, 60).

7.2.2.3 *Dokumentenanalysen*

Auch unsystematische qualitative Dokumentenanalysen von schriftlichen Materialien der Einrichtungen liefern weitere wichtige Erkenntnisse zu wesentlichen Elementen und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung (vgl. Terhart 2003, 34; Yin 2003, 81; Hoffmann 2012). Sie dienen unter anderem der „Erfassung wesentlicher Hintergrund- und Rahmendaten des erforschten Feldes“ (Friebertshäuser 2003a, 517). Die Dokumentenanalyse ist nicht auf den Zeitraum der Durchführung der Erhebung in England begrenzt, sondern findet zeitlich auch vorher und hinterher statt. Im Rahmen der Hospitationen werden beispielsweise Programmhefte, Einrichtungsbeschreibungen, Aktionspläne und ‚Disability Equality Schemes‘, Evaluationsberichte, Statistiken, Leitbilder, Handbücher für Kursleitende, Arbeitsplatzbeschreibungen, Materialien für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten sowie Flyer der Einrichtung gesammelt, offen analysiert und in Anlehnung an die theoretisch entwickelten Ober-

kategorien kategorisiert. In der Auswertung ist auf eine Trennung der Programmatik und Rhetorik von der Realität zu achten.

7.2.2.4 *Memos, Feldnotizen und Forschungstagebuch*

Um den Schwierigkeiten der methodischen Verfahren zu begegnen, wird während des Forschungsaufenthalts zur intensiven (Selbst-)Reflexion ein Forschungstagebuch geführt (vgl. Fischer 2003; Friebertshäuser 2003a, 518ff.; Egloff 2012, 428). Zudem werden wichtige Beobachtungen, Interpretationen, Anregungen und Fragestellungen in Bezug auf die Theorie, Methodik, Kategorien oder Planung der Studie in Memos und Feldnotizen festgehalten (vgl. Atteslander 1993, 76; Moser 1995, 186f.; Kuckartz 2010, 133ff.; Flick 2012 374ff.).

7.2.3 Konstruktion der Erhebungs- und Dokumentationsinstrumente

Für die Studie wurden folgende (im Anhang D einsehbare) Erhebungs- und Dokumentationsinstrumente entwickelt (vgl. Meuser/Nagel 1991, 441ff.; 2003a; 481ff.; Friebertshäuser 2003b, 371ff.; Bortz/Döring 2005, 253ff.; Helfferich 2005; Gläser/Laudel 2010):

D 1	Erhebungsinstrumente für die Befragungen
D 1.1	Interview – Vorab-Informationen, Abschluss und Meta-Fragen – für die Interviewerin
D 1.2	Interview-Leitfaden Fachleute
D 1.3	Interview-Leitfaden Verantwortliche
D 1.4	Interview-Leitfaden Learning Support-Assistenten
D 1.5	Interview-Leitfaden Kursleitende
D 1.6	Interview-Leitfaden Teilnehmende (mit Lernschwierigkeiten)
D 1.7	Datenbogen
D 1.8	Postskriptum
D 2	Erhebungsinstrumente für Hospitationen in den Erwachsenenbildungseinrichtungen
D 2.1	Leitfaden Beobachtungen in der Einrichtung
D 2.2	Leitfaden Kursbeobachtungen
D 2.3	Leitfaden Dokumentenanalyse
D 2.4	Leitfaden zur zusammenfassenden Beschreibung und Analyse einer Einrichtung
D 3	Erhebungsinstrumente für die eigene Reflexion
D 3.1	Memos und Feldnotizen
D 3.2	Forschungstagebuch

Abbildung 5: Übersicht über die Erhebungs- und Dokumentationsinstrumente der Studie

7.2.3.1 *Entwicklung der Interview-Leitfäden*

Um den unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen sowie den jeweils spezifischen Wissensbeständen einzelner Expertengruppen gerecht zu werden, wurde für jede Gruppe ein eigener Interview-Leitfaden entwickelt. Es gibt jeweils einen gesonderten Leitfaden für Fachleute, Verantwortliche, Kursleitende, Assistenten sowie Teilnehmende mit und ohne Behinderung. Die fünf Interview-Leitfäden (vgl. Anhang D 1) sind in der gleichen Weise aufgebaut, unterscheiden sich jedoch mit

Blick auf die jeweilige Expertengruppe in Bezug auf die Reihenfolge und Anzahl von Themenkomplexen sowie die Fragenformulierung.

Die Interview-Leitfäden stellen das zentrale ‚Bindeglied‘ (vgl. Gläser/Laudel 2010, 91) zwischen dem Stand der Forschung zu wesentlichen Elementen und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung, der Untersuchungsfrage der vorliegenden Studie sowie der Befragung der beteiligten Akteure in England dar. Bei der Konzeption der Leitfäden für die Studie bilden die bereits theoretisch-deduktiv in der Literatur ermittelten Oberkategorien (vgl. Kapitel 5; Anhang B) das kategoriale Gerüst für die explorative Befragung¹⁰¹. Diese verschiedenen Kategorien gliedern die Interview-Leitfäden in folgende Themenbereiche: die Einrichtung, das Seminar, Verantwortliche, Kursleitende, Teilnehmende mit und ohne Behinderung, Additional Learning Support, Finanzierung sowie Qualitätsentwicklung und -sicherung. Durch diese Vorgaben strukturiert der Leitfaden die Experteninterviews und ermöglicht eine Konzentration auf wesentliche Themenkomplexe (vgl. Meuser/Nagel 2003a, 487f.; Gläser/Laudel 2010, 91; Flick 2012, 215ff.).

Die einzelnen Leitfaden-Fragen werden ebenfalls auf der Basis der theoretischen Vorüberlegungen formuliert und gemäß ihres thematischen Zusammenhangs sortiert (vgl. Kanwischer 2002, 98; Kuckartz/Dresing/Rädiker u.a. 2007, 20). Die Leitfragen und Themenfelder orientieren sich zwar an den Oberkategorien, benennen die einzelnen Kategorien jedoch nicht explizit, um offen zu sein für die Begrifflichkeiten der Befragten und um eine möglichst große Nähe zur Erwachsenenbildungspraxis herzustellen. Fragen, die dem gleichen Themenbereich zuzuordnen sind, werden nach Möglichkeit aufeinander folgend in einem Block gestellt, um das jeweilige Thema möglichst breit und tief auszuloten. Um überflüssige Fragen zu vermeiden und die Befragungszeit zu reduzieren, können zudem Trichter- und Filterfragen eingesetzt werden, so dass nachfolgende Fragen bei Nichtbeantwortung diese Fragen ggf. nicht mehr gestellt werden (vgl. Kromrey 1994, 279ff.; Diekmann 1999, 414ff.). Bei der Konzeption der einzelnen Fragen werden zudem die Funktionen verschiedenster Fragetypen und -strategien bedacht (vgl. Atteslander 1993, 193; Friebertshäuser 2003b, 376; Helfferich 2005, 90ff. + 158ff.; Gläser/Laudel 2010, 122ff.; Niediek 2014, 102ff.). Auch weitere in der Forschungsliteratur genannte Aspekte wie etwa die Offenheit von Fragenstellung, Nachfragestrategien, Abfolge der Fragen, das Erzeugen von narrativen Passagen sowie die Vor- und Nachbereitung der Interviews finden Beachtung (vgl. Friebertshäuser 2003b; Meuser/Nagel 2003a; AAMR 2005; Bortz/Döring 2005, 237ff.; Helfferich 2005; Gläser/Laudel 2010, 149)¹⁰².

Zu Beginn des Gesprächs beschreibt die Interviewerin nach einer kurzen Vorstellung ihrer Person in einer Aufwärmphase, dass es in dem Gespräch thematisch darum gehen wird, welche Elemente und Rahmenbedingungen der Interviewpartner als wichtig erachtet, damit inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten gelingen kann. In diesem Rahmen wird auch der Begriff der Inklusion definiert, um den Rahmen des Interviews zu verdeutlichen (vgl. Anhang D 1.1). Zu Beginn der Leitfaden-Interviews sollen offene Einstiegsfragen erzählgenerierend wirken. Ihnen folgen themenbezogene, elaborierende Sondierungsfragen zur Erhebung genauerer Informationen zu wesentlichen Elementen und Rahmenbedingungen sowie eigenen Erfahrungen in der inklusiven Erwachsenenbildung. Diese werden gegebenenfalls erweitert um Ad-hoc-Fragen zum besseren Verständnis oder zur Veranschaulichung sowie um weitere, erst im Interviewverlauf auftretende neue Fragen. Dem Interviewpartner wird am Ende des Gesprächs Gelegenheit gegeben, aus seiner Sicht noch fehlende Punkte

¹⁰¹ Insofern stellt der Leitfaden ein „Zwischenergebnis des forschungsbegleitend entwickelten Kategorienverständnisses dar“ (Schmidt 2003, 550).

¹⁰² In dem ‚Fragenschemata‘ für die Interviewerin (vgl. Anhang D 1.1) werden hilfreiche Tipps und Strategien noch einmal ausführlich zusammengestellt, um in den Interviews adäquat auf verschiedenste Situationen reagieren zu können.

einzubringen. Das Interview wird mit reflektierenden Abschlussfragen und der Frage nach einem zusammenfassenden Statement zum Ende gebracht. Nachdem sich die Interviewerin bedankt hat, den Datenbogen ausgegeben und ggf. um eine Rückmeldung zur Interviewsituation gebeten hat (vgl. Anhang D 1.1; D 1.7), geht das Interview gegebenenfalls noch in ein informelles Gespräch über.

Die einzelnen Fragen für die Leitfäden der vorliegenden Studie sind als offene Fragen¹⁰³ konstruiert (vgl. Atteslander 1993, 176) und werden detailliert ausformuliert. Zwar sind sie während des Interviews nicht in diesem Wortlaut zu stellen, verleihen aber als Formulierungshilfe Sicherheit (vgl. Hopf/Schmidt 1993, 26; Kanwischer 2002, 98; Gläser/Laudel 2010, 144), was insbesondere aufgrund der Interviewsituation in einer Fremdsprache angeraten ist. Bei der Formulierung der Fragen bietet sich eine Orientierung an folgenden Grundsätzen an (vgl. Atteslander 1993, 188f.; Kromrey 1994, 279ff.; Diekmann 1999, 410ff.): Die Fragen sollen beispielsweise kurz und verständlich, in leichter Sprache, hinreichend präzise, eindeutig und ohne doppelte Verneinungen formuliert sein, dabei sollen wertende Begriffe und Suggestivfragen vermieden werden. Zudem müssen sich die Fragen an der Alltagssprache der Interviewpartner orientieren und auch ohne Wissen um die aktuelle Fachdiskussion verstanden werden können (vgl. Stroh 2011, 46f.). Diese allgemeinen Regeln gelten in besonderer Weise auch für die Interviews mit Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten. Es ist darauf zu achten, dass während der Interviews schwierige Wörter erklärt werden und die Interviewerin sich dem Bezugsrahmen der Befragten anpasst (vgl. Diekmann 1999, 377; Schröder 2006, 130f.). Um bei der Erstellung des Interviewleitfadens für diese Zielgruppe ein angemessenes Sprachlevel zu finden, orientiert sich die Studie u.a. an einer Befragung von Menschen mit Lernschwierigkeiten in England durch das ‚National Institute for Adult and Community Education (NIACE)‘ sowie der Auswertung dieser Befragungsergebnisse (vgl. NIACE 2006c; Berkeley/Jacobsen 2007).

Die Leitfäden stellen in den offen und flexibel geführten Experteninterviews lediglich ein Hilfsmittel der Interviewführung dar. Sie kontrollieren das Gespräch im Sinne einer Checkliste (vgl. Hopf/Schmidt 1993, 26) und bleiben im gesamten Untersuchungsverlauf offen für Überarbeitungen, Veränderungen und Anpassungen (vgl. Gläser/Laudel 2010, 149).

Ferner gehören zu den Leitfäden ein Datenbogen, der zur Erhebung der Sozialdaten des Interviewpartners vor oder nach dem Gespräch von diesem ausgefüllt wird, sowie ein Postskriptum-Dokument. In letzterem werden direkt im Anschluss durch die Interviewerin Anmerkungen zur Gesprächssituation, zu Ort und Dauer der Befragung, zu Besonderheiten während des Interviews oder inhaltlichen Auffälligkeiten vermerkt (vgl. Friebertshäuser 2003a, 516; 2003b, 391f.; Gläser/Laudel 2010, 192; Flick 2012, 378; Niediek 2014, 101f.).

7.2.3.2 *Entwicklung der weiteren Erhebungsinstrumente*

Auch die Konstruktion der weiteren Erhebungsinstrumente für die Hospitationen in den Erwachsenenbildungseinrichtungen orientiert sich an den theoretisch ermittelten Oberkategorien. Auf ihrer Grundlage werden Leitthemen und detaillierte Beobachtungspunkte in den Beobachtungsleitfäden von Kursen und Einrichtungen (vgl. Moser 1995, 148; Nolda 2003, 758ff.) sowie Fragestellungen für den Leitfaden zur Dokumentenanalyse formuliert (vgl. Anhang D 2).

¹⁰³ Gläser/Laudel weisen zurecht darauf hin, dass die Forderung nach Offenheit insgesamt allerdings „in einem gewissen Widerspruch [steht; R.B.] zu der Aufgabe des Leitfadeninterviews, in begrenzter Zeit spezifische Informationen zu mehreren verschiedenen Themen zu beschaffen“ (Gläser/Laudel 2010, 131).

7.2.3.3 Validierung der Erhebungsinstrumente

Zur Erprobung und Weiterentwicklung der Leitfäden etwa in Bezug auf die Inhalte, Sprache und Interviewführung wurden im Vorfeld der Erhebung drei Probe-Interviews¹⁰⁴ geführt (vgl. Atteslander 1993, 193 + 323f.; Diekmann 1999, 378 + 415f.; Friebertshäuser 2003b, 376; Flick 2012, 491). Ferner wurden im Winter 2006/2007 alle Erhebungsinstrumente vor ihrem Einsatz zwei Mal im Rahmen der ‚Forschungswerkstatt Qualitative Forschung‘ an der Osnabrücker Universität vorgestellt und kommunikativ validiert (vgl. Moser 1995, 108). Während der Erhebungsphase in England wurden im Rahmen der Interviews, informellen Gespräche und Einrichtungshospitationen immer wieder Meta-Fragen an die Interviewpartner zur Optimierung der Leitfäden gestellt.

7.3 Durchführung der Studie in England

Nachfolgend werden die Auswahl der Untersuchungsgruppe und der Feldzugang im Vorfeld der Studie sowie der Ablauf, die Durchführung und Dokumentation der Erhebung in England im Jahr 2007 beschrieben.

7.3.1 Auswahl der Untersuchungsgruppe und Feldzugang

Bei der Auswahl der Untersuchungsgruppe wurde auf ein exploratives Vorgehen zurückgegriffen (vgl. Oswald 2003, 79f.). Die Auswahl des Samples ist hierbei nicht auf Wahrscheinlichkeiten, Standardisierung und Repräsentativität ausgerichtet, sondern auf die Exploration bedeutsamer ‚typischer‘ Fälle im Sinne von ‚Best-Practice‘-Beispielen gelingender Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung sowie das Expertenwissen der Gesprächspartner (vgl. Oswald 2003, 79; Bortz/Döring 2005, 483; Flick 2012, 154ff.). Das nicht-repräsentative Sample wurde daher gemäß dem ‚Kriterium der Intensität‘¹⁰⁵ zusammengestellt (vgl. Moser 1995, 103f.).

Es wurden allgemeine Erwachsenenbildungseinrichtungen ausgewählt, die in ihrem Kursprogramm auch Angebote im Bereich des ‚Adult and Community Learning (ACL)‘ für Menschen mit Lernschwierigkeiten anbieten. Die Einrichtungen bemühen sich dabei um die Inklusion dieser Personengruppe in reguläre Kurse. Hierzu bieten sie verschiedene Unterstützungsmaßnahmen (‚Learning Support‘) an. Es handelt sich dabei um reguläre Erwachsenenbildungseinrichtungen, nicht um Modellversuche. Neben den beteiligten Akteuren in den Einrichtungen wurde zudem nach Interviewpartnern in nationalen Erwachsenenbildungsorganisationen gesucht, die das Thema der Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Erwachsenenbildung offensiv vertreten und Erwachsenenbildungseinrichtungen durch Beratung und Information, Konferenzen und Seminare sowie Forschungsprojekte und Publikationen unterstützen.

Das Sample der englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen und -organisationen sowie Interviewpartner wurde gewonnen, indem im ‚Schneeballverfahren‘ in Literatur- und Internetrecherchen, durch

¹⁰⁴ Die Probe-Interviews wurden im Januar 2007 in Deutschland in englischer Sprache mit einer Wissenschaftlerin, die zugleich auch Englisch-Dozentin in der inklusiven Erwachsenenbildung ist, sowie mit zwei Doktorandinnen geführt und anschließend ausgiebig diskutiert und analysiert.

¹⁰⁵ „Es geht hier allgemeiner um informationsreiche Fälle, bei denen sich das interessierende Phänomen auf eine intensive Weise manifestiert“ (Moser 1995, 103), weniger Gewicht liegt dabei auf Abweichungen und Fallkontrastierungen.

eine Tagungsteilnahme in England¹⁰⁶ sowie in Gesprächen und Mails mit englischen ‚Gatekeepern‘ Hinweise und Empfehlungen gesammelt wurden (vgl. Moser 1995, 104; Flick 2002, 92; Helfferich 2005, 155). In einer ‚bewussten Auswahl‘ (vgl. Esser/Hill/Schnell 2005, 298ff.) wurden die empfohlenen Institutionen und Personen, die sich gemäß den genannten Kriterien um eine inklusive Erwachsenenbildung bemühen, mit Informationen zur Studie und der Bitte um eine Zusammenarbeit per Mail angeschrieben (vgl. Anhang C). Auf diesen schriftlichen Erstkontakt hin folgte ein Telefongespräch mit den Einrichtungen, um nach Klärung der Auswahlkriterien das Forschungsinteresse und das Design der Studie sowie den Zeitraum der Erhebung vorzustellen und gegebenenfalls bei Interesse im weiteren Verlauf Absprachen und konkrete Vereinbarungen über eine mögliche Hospitation bzw. mögliche Interviews mit einem Ansprechpartner in der Einrichtung zu treffen. Elf der kontaktierten Einrichtungen meldeten sich nicht zurück, sechs Einrichtungen erwiesen sich in Telefongesprächen als für die Untersuchungsfrage der Studie ungeeignet.

So ergab sich schließlich die nachfolgend dargestellte Untersuchungsgruppe von elf allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen und -organisationen für Hospitationen und Experteninterviews (für eine ausführliche Beschreibung vgl. Kapitel 9):

- 2 Erwachsenenbildungs-Organisationen (E2, E3),
- 3 Further Education Colleges (E4, E5, E8),
- 5 Adult Continuing/Community Learning Colleges (E1, E6, E9, E10, E11),
- 1 Further Education and Adult Education College (E7).

Zu Beginn des Forschungsaufenthalts standen fünf mehrtägige Hospitationen (E1, E7, E8, E10, E11), Besuche in sechs weiteren Einrichtungen/Organisationen (E2, E3, E4, E5, E6, E9) sowie 12 Interviewpartner in diesen Einrichtungen/Organisationen (Verantwortliche in Erwachsenenbildungseinrichtungen und Fachleute von Erwachsenenbildungsorganisationen) fest. Die Ansprechpartner sicherten zu, bis zur Erhebungsphase in England weitere Interviewpartner¹⁰⁷ und Möglichkeiten zur Kurshospitation gemäß dem Untersuchungsdesign zu akquirieren.

Somit arbeitet die Studie nicht mit einem theoretischen Sampling, denn nicht alle Interviewpartner waren schon im Vorfeld bestimmt. Ebenfalls ließ sich aufgrund der einmaligen Forschungsreise auch kein zirkuläres Sampling gemäß der theoretischen Sättigung durchführen (vgl. Kuckartz 2010, 72ff.). Es sollten daher im Sinne einer ‚anfällenden Stichprobe‘ vor Ort so viele Interviews wie möglich geführt werden (vgl. Oswald 2003, 78).

7.3.2 Ablauf und Durchführung der Datenerhebung

In einem achtwöchigen Engländeraufenthalt in der Zeit vom 26. Januar bis zum 18. März 2007¹⁰⁸ wurden Erhebungen in elf allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen und -organisationen durchgeführt.

¹⁰⁶ Durch die Teilnahme an einer Konferenz des ‚National Institute for Adult and Continuing Learning (NIACE)‘ am 19.09.2006 in London zum Thema ‚Inclusive Learning – Ten Years on‘ konnte die Verfasserin sich vor Ort ein Bild über den Diskussionsstand in der englischen Erwachsenenbildung schaffen, erhielt wichtige Hinweise auf inklusiv arbeitende Einrichtungen und konnte erste Kontakte zu Erwachsenenbildungseinrichtungen knüpfen.

¹⁰⁷ Diese Vorauswahl begründet den Expertenstatus dieser Interviewpartner sachlogisch, denn sie sind nach Meinung der Ansprechpartner in besonderer Weise geeignet, zur Untersuchungsfrage Stellung zu nehmen. Andererseits ist diese Vorauswahl auch kritisch zu betrachten mit Blick auf mögliche Einschränkungen.

¹⁰⁸ In englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen ist das Kursprogramm eines Jahres in drei ‚Terms‘ (Januar bis März, April bis Juli, September bis Dezember) unterteilt. Die Erhebungsphase fiel somit in den Spring-Term des Jahres 2007.

Während dieser Zeit wurden durch die Ansprechpartner vor Ort weitere Interviewpartner vermittelt. Die Auswahl der Interviewpartner geschah auf der Basis des Forschungsinteresses in Absprache mit der Verfasserin. Durch ihre Schlüsselrolle in den Einrichtungen vermittelten die Ansprechpartner „in Kenntnis der jeweiligen Organisationsstrukturen, Kompetenzverteilungen, Entscheidungswege des jeweiligen Handlungsfeldes“ (Meuser/Nagel 2003a, 486; vgl. Flick 2012, 152) geeignete Interviewpartner und Gelegenheiten zu Kursbeobachtungen, zumeist vereinbarten sie auch direkt die Termine. Einige Interviews ergaben sich aber auch ganz zufällig aus einer Situation heraus. Das Hauptziel der Interviewpartner-Auswahl war es abzusichern, dass die Untersuchungsfrage aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet wird und alle Beteiligten zu Wort kommen. Die Analyse bereits geführter Interviews und besuchter Einrichtungen sowie neu auftretende Fragestellungen während der Erhebungsphase bestimmte das weitere Vorgehen bei den nächsten Interviews mit.

Insgesamt wurden während des Englandaufenthalts 55 Experteninterviews (mit drei Fachleuten in Erwachsenenbildungsorganisationen sowie in Erwachsenenbildungseinrichtungen mit 18 Verantwortlichen für inklusives Lernen, neun Verantwortlichen für den Learning Support, sechs Mitarbeitenden im Learning Support, zwei nicht-pädagogischen Mitarbeitenden, sechs Kursleitenden, zehn Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und einer Mutter) geführt. Das Geschlechterverhältnis der Interviewpartner lag bei 42 Frauen und 13 Männern¹⁰⁹. Von allen Interviews liegt ein Postskriptum vor, in 25 Fällen auch ein vom Interviewpartner ausgefüllter Datenbogen. Von 53 der Interviews liegen Tonaufnahmen und deren Transkripte vor, von den anderen beiden Interviews liegen Gesprächsmitschriften vor. Die dokumentierte Gesprächszeit der 55 Interviews beträgt insgesamt 1820 Minuten (die durchschnittliche Länge eines Interviews liegt somit bei 33 Minuten). Die Interviewdauer war jedoch länger durch Vor- und Nachgespräche, die nicht aufgezeichnet, sondern nur in einem Postskriptum festgehalten wurden.

Zudem wurden während dieser Zeit 28 Kursbeobachtungen in sechs Einrichtungen (E1, E5, E7, E8, E10, E11) durchgeführt, davon sechs in zielgruppenorientierten Kursen und 22 in regulären Kursen.

Im Anhang E findet sich eine Übersicht über die gesamten Erhebungsdaten. Hierin sind alle Experteninterviews und Kursbeobachtungen verzeichnet. Farblich markierte Erhebungsteile stehen in einem Zusammenhang (beispielsweise Kursbeobachtung sowie Interview mit der Kursleitung des betreffenden Kurses).

Alle Einrichtungen stellten ferner zusätzliche Dokumente zur Verfügung. Das Material reichte von Einrichtungsbeschreibungen, Leitprogrammen und Kursprogrammen über Handbücher, Informationsblättchen und Methoden-Sets, Aktionsplänen und Evaluationen hin zu Arbeitsplatzbeschreibungen und Materialien für Kursleitende sowie Materialien für Teilnehmende.

Während der Erhebung kam es zu einigen Modifikationen, die nachfolgend erläutert werden. Gemäß der Prozesshaftigkeit der qualitativen Studie sind diese Veränderungen im Untersuchungsdesign nicht als Scheitern zu bewerten, sondern zeigen die offene und flexible Anpassung an die Gegebenheiten vor Ort. Wie oben beschrieben bildeten die Experteninterviews den Kern der Untersuchung. Mit zunehmender Zahl der Interviews und deren reichhaltigen Inhalten wurden die Beobachtungen nur noch unsystematisch zur Kontextualisierung durchgeführt. Während der Erhebung wurden die Leitfäden kontinuierlich weiterentwickelt und dabei geringfügig modifiziert. Für die Experteninterviews mit Assistenten wurde während der Erhebungsphase der Interview-Leitfaden für Verantwortliche an die Situation des Learning Support angepasst. Manche Interviewpartner hatten mehrere Expertenrollen

¹⁰⁹ Diese Verteilung könnte zum einen das allgemeine Geschlechterverhältnis im Arbeitsbereich der inklusiven Erwachsenenbildung sowie im Geschlechterverhältnis der Teilnehmenden an Erwachsenenbildung widerspiegeln. Ferner könnte das Geschlecht der Ansprechpartner, die weitere Interviews koordinierten, eine Rolle bei ihrer Vermittlung weiterer Interviewpartner gespielt haben.

inne, etwa wenn sie verantwortlich für den Bereich der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten waren und zugleich auch als Kursleitende arbeiteten. Für die Charakterisierung ihrer Rolle während des Interviews wurde ihre berufliche ‚Hauptposition‘ gewählt.

Die als Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten codierten Interviewpartnerinnen 22 und 25 hatten keine Lernschwierigkeiten im klassischen Sinne, sondern Beeinträchtigungen im Sehen bzw. in der Mobilität. Das Interview mit der Mutter einer Teilnehmerin mit schwerer Behinderung (52) brachte noch einmal eine andere Perspektive ins Spiel und wurde daher in die Reihe der Experteninterviews aufgenommen. Während der Erhebungsphase wurden zwar viele informelle Gespräche, aber keine Experteninterviews mit Teilnehmenden ohne Behinderung geführt. Die Gründe hierfür sind vielfältig und werden im Kapitel 7.5.1 kritisch diskutiert.

7.4 *Aufbereitung und Auswertung der Daten*

Die Experteninterviews wurden nach Zustimmung der Gesprächspartner mit einem digitalen Diktiergerät aufgezeichnet. Bei zwei Interviews stimmten die jeweiligen Gesprächspartner einer Aufzeichnung nicht zu, hier liegen Interviewmitschriften vor, die von der Interviewerin angefertigt wurden. Vor der Auswertung der mündlich erhobenen Daten müssen diese aufbereitet und verschriftet werden. Ebenfalls liegen alle Beobachtungen und Forschungsnotizen in schriftlicher Form vor, auf eine Trennung von Beobachtung und Bewertung wurde geachtet.

Aufgrund der Fülle des in der Erhebungsphase gewonnenen Materials beschränkt sich die systematische Aufbereitung und Auswertung der Daten im Rahmen der vorliegenden Arbeit auf die Ergebnisse der qualitativen Expertenbefragung, die Beobachtungsdaten werden lediglich zur Kontextualisierung verwendet. Auch die Memos und Feldnotizen sowie das Forschungstagebuch werden zur ‚kontextuellen Anreicherung‘ (vgl. Flick 2012, 371) genutzt.

7.4.1 *Aufbereitung der Daten*

Alle Audiodokumente der Experteninterviews wurden in zeitlicher Nähe zur Erhebung gemäß eines erstellten Transkriptionsregelwerks vollständig transkribiert (vgl. Schmidt 2003, 546; Dittmar 2004, 29; Gläser/Laudel 2010, 192ff; Kuckartz 2010, 38ff.). Teilweise wird in der Forschungsliteratur die Transkription des gesamten Interviews nicht für nötig befunden (vgl. Meuser/Nagel 1991, 455; 2005a, 83), in der vorliegenden Arbeit werden jedoch alle Texte vollständig transkribiert, um zum einen dem Gütekriterium der Transparenz zu entsprechen und bei der Paraphrase nicht zu vorschnell Inhalte zu beurteilen und zum anderen um bei der Auswertung mit dem Wortlaut der befragten Experten arbeiten zu können (vgl. Schmidt 2003, 546; Dittmar 2004, 80; Gläser/Laudel 2010, 194; Flick 2012, 379ff.). Da bei der Auswertung der Interviews die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht, werden gemäß der Untersuchungsziele der Studie die Interviews wortwörtlich in Standardorthografie übertragen (Transkriptionsregeln vgl. Anhang G).

Bei der Kontrolle der Transkripte anhand eines erneuten Vergleichs mit den Audioaufnahmen erfolgt zugleich eine Anonymisierung der Daten (Namens-, Orts- und Zeitangaben) (vgl. Schmidt 2003, 546; Gläser/Laudel 2010, 194 + 280f.; Flick 2012, 380). Ebenfalls zum Zwecke der Anonymisierung werden die Experteninterviews mit einem Codierschlüssel codiert (vgl. Anhang F). Die Transkripte werden anschließend in MaxQDA eingelesen, die Zeilenangaben der zitierten Textstellen beziehen sich auf dieses Format.

7.4.2 Auswertungsverfahren

Gemäß der Untersuchungsfrage zielt die Auswertung darauf, im Vergleich der Interviews Wissensbestände der beteiligten Akteure (vgl. Meuser/Nagel 2003a, 481; Schmidt 2003, 565; Kanwischer 2002, 101) zu wesentlichen Elementen und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten herauszuarbeiten. Die Auswertung der Experteninterviews orientiert sich an thematischen Einheiten, also an inhaltlich zusammengehörigen, über den Text verstreute Passagen (vgl. Meuser/Nagel 2003a, 488; 2005a, 86f.; Schmidt 2003, 547). Das Auswertungsverfahren der vorliegenden Arbeit beabsichtigt, die in den Interviews erhobenen Daten zu reduzieren und interessierende Aspekte durch die thematische Gruppierung und Kategorisierung dieser Daten zu analysieren (vgl. Moser 1995, 178; Nuisl 2013, 100). Um die Experteninterviews systematisch, regel- und theoriegeleitet auf wichtige Elemente und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung hin zu untersuchen und die Ergebnisse zu kategorisieren, wird für die vorliegende Arbeit eine passgenaue Analyse- und Auswertungsstrategie entwickelt, bei der in der Literatur beschriebene Auswertungsschritte modifiziert und an die Gegebenheiten der vorliegenden Studie angepasst werden.

Im Mittelpunkt steht bei der Auswertung „das Problem, Textdaten methodisch kontrolliert auszuwerten“ (Kuckartz 2010, 9). Im Gegensatz zum vielfältigen Einsatz von Experteninterviews ist jedoch eine nur geringe Thematisierung ihrer Auswertungsmethoden zu konstatieren (vgl. Meuser/Nagel 2003a, 483). Zu den qualitativen Auswertungsmethoden, die bei Experteninterviews angewandt werden (vgl. Diekmann 1999, 510ff.; Bortz/Döring 2005, 329ff.; Gläser/Laudel 2010, 44ff.), zählt die Inhaltsanalyse, bei der zumeist vorab festgelegte Kategorien und das Kategoriensystem eine zentrale Rolle spielen (vgl. Kromrey 1994, 238; Mayring 2015, 51f.). Die vorliegende Arbeit greift bei der Analyse der Daten auf das wohl bekannteste inhaltsanalytische Verfahren, die ‚qualitative Inhaltsanalyse‘ nach Mayring (vgl. 2000; 2015) und deren Vorgehensweise der Zusammenfassung und Strukturierung zurück. Jedoch soll – in Abkehr von der inhaltsanalytischen Vorgehensweise, sich früh vom Originaltext zu trennen – möglichst mit den Aussagen der Befragten gearbeitet werden. Daher wird keine ‚Extraktion‘ der Daten betrieben (vgl. Gläser/Laudel 2010, 199), sondern die Daten werden kodiert und der Text wird somit indiziert, um ihn auswerten zu können. Denn „sollte sich bei den theoretischen Vorüberlegungen herausgestellt haben, dass man wegen des geringen Vorwissens und einer unscharfen Untersuchungsfrage keine strukturierten Variablen oder Einflussfaktoren entwickeln konnte, dann ist unter Umständen die Kodierung besser geeignet, da sie weniger voraussetzungsreich ist“ (Gläser/Laudel 2010, 106). Das Verfahren der Kodierung wird aus der ‚Grounded Theory‘ übernommen (vgl. Gläser/Laudel 2010, 45f.) – ohne allerdings von vornherein theoretische Kategorien entwickeln zu wollen (vgl. Kuckartz 2012, 68).

Darüber hinaus lehnt sich die vorliegende Arbeit in Teilen an die interpretative Auswertungsstrategie für leitfadenorientierte ExpertInneninterviews von Meuser/Nagel an (vgl. Meuser/Nagel 1991, 451ff.; 2003a, 488ff.; 2005a, 80ff.). Hierbei werden nach einer themenorientierten Transkription Paraphrasierungen durchgeführt, die in Überschriften verdichtet werden, gefolgt von thematischen Übersichten auf der Ebene der Einzelinterviews und anschließenden thematischen Vergleichen zwischen den Interviews. Daran schließt sich die Konzeptualisierung und theoretische Generalisierung der Ergebnisse an. Kritisch wird an diesem Verfahren gesehen, dass empirische Daten sehr schnell theoretischen Kategorien zugeordnet werden, so dass Textnähe und Hypothesengenerierung laut Nohl ‚verspielt‘ werden (vgl. Nohl 2006, 41). Zu beobachten ist daher, dass viele Anwender von Experteninterviews das Auswertungsverfahren von Meuser/Nagel variieren. So wird auch in der vorliegenden Arbeit etwa der Text vollständig transkribiert, um nicht vorschnell zu bewerten (vgl. Kuckartz 2012, 77); ebenso spielt

die Verdichtung und Typisierung auf Fallebene keine Rolle, sondern das Textmaterial insgesamt wird fallübergreifend bearbeitet (vgl. Flick 2002, 285).

Hierfür bietet Kuckartz in seiner ‚inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse‘ gute Anregungen (vgl. Kuckartz 2016, 97ff.). Das Auswertungsverfahren der vorliegenden Studie wendet seine als ‚Text-Retrieval‘ (vgl. Kuckartz 2012, 149) bezeichnete kategorienbezogene Zusammenstellung von kodierten Textpassagen in einer computergestützten qualitativen Inhaltsanalyse an. Die Auswertung und Ergebnisdarstellung erfolgt kategorienbasiert entlang der Hauptkategorien und analysiert die Zusammenhänge innerhalb einer Hauptkategorie (vgl. Kuckartz 2012, 94). „Auch nach der Zuordnung zu Kategorien bleibt der Text selbst, d.h. der Wortlaut der inhaltlichen Aussagen, relevant und spielt auch in der Aufbereitung und Präsentation der Ergebnisse eine wichtige Rolle“ (Kuckartz 2012, 73). Bei dem Auswertungsvorgehen der vorliegenden Arbeit wird insbesondere auf die systematische Auswertung unter Beachtung aller Schritte sowie die zirkulären Prozesse der Auswertung als Gütekriterien der methodisch kontrollierten Auswertung Wert gelegt (vgl. Meuser/Nagel 2003a, 488f.).

Nachfolgend eine tabellarische Übersicht über das Ablaufmodell der Auswertung:

1.	Sichtung des gesamten Textmaterials Sichtung des vorliegenden Textmaterials, Überblick verschaffen, Einzelanalyse der Interviews; die Auswertung orientiert sich an thematischen Einheiten; zur Bestimmung der thematischen Einheiten werden die theoretisch-deduktiv entwickelten Oberkategorien genutzt
2.	Induktives Kodieren der Experteninterviews thematischen Einheiten werden induktiv und textnah Schlüsselwörter zugeordnet
3.	Erstellen des Kodierleitfadens Entwicklung von Auswertungskategorien auf Grundlage der induktiv entwickelten Schlüsselwörter und theoretisch-deduktiv erhobenen Oberkategorien; Erstellung eines vorläufigen Kodierleitfadens
4.	Probekodierung von etwa 10 % des Textmaterials mit induktiver Erweiterung des vorläufigen Kodierleitfadens; Erstellung eines Kodierleitfadens
5.	Kodierung aller Experteninterviews computergestützte Kodierung des gesamten Textmaterials mit MaxQDA gemäß den ausgewählten, stets noch modifizierbaren Auswertungskategorien des Kodierleitfadens; Entwicklung des endgültigen Codesystems
6.	Thematisches Retrieval Zusammenstellung der Textstellen zu den einzelnen Auswertungskategorien in einem thematischen Vergleich in einem einfachen Retrieval; Ordnen dieser Textstellen mit Hilfe paraphrasierender Überschriften
7.	Kernkategorien der Auswertung die bei der Aufbereitung der Daten sichtbar werdenden Kernkategorien gliedern die Auswertung, Darstellung und Analyse der Daten
8.	Darstellung und Analyse der Erhebungsergebnisse Darstellung und Analyse der Textstellen gemäß der erarbeiteten Kernkategorien der Auswertung; Herausarbeitung überindividuell-gemeinsamer Wissensbestände im Vergleich der Texte und Auswertungskategorien; thematische Ordnung, Ausdifferenzierung und Analyse der Kernkategorien als Ergebnis der Auswertung; Verallgemeinerung der Ergebnisse der Analysen

Abbildung 6: Ablaufmodell des Auswertungsverfahrens der Studie

zu 1) Sichtung des gesamten Textmaterials

In einem ersten Schritt des Auswertungsverfahrens wird das gesamte vorliegende Textmaterial in einer ‚initiierenden Textarbeit‘ (vgl. Kuckartz 2016, 56) gesichtet, um einen Überblick über die Themen und Inhalte zu schaffen (vgl. Creswell 1998, 140; Schmidt 2003, 547). Zu der sehr allgemeinen Einzelanalyse eines jeden Experteninterviews werden kontextualisierende Dokumente wie der Datenbogen, das Postskriptum, Beobachtungen, Dokumente, Memos und Feldnotizen sowie Einträge im Forschungstagebuch hinzugezogen (vgl. Südmersen 1983, 302).

Ein Ergebnis dieser ersten Sichtung ist die Beschreibung der einzelnen Erwachsenenbildungseinrichtungen und -organisationen der Studie mit Hilfe der zusammengetragenen Informationen aus allen vorliegenden Materialien (vgl. Anhang ‚Leitfaden zur zusammenfassenden Beschreibung und Analyse einer Einrichtung‘ D 2.4).

zu 2) Induktives Kodieren der Experteninterviews

Im Anschluss daran beginnt der Prozess der Datenreduktion durch die Kennzeichnung und Kategorisierung der thematischen Einheiten (vgl. Creswell 1998, 140). Die deduktiv aus der Literatur ermittelten Oberkategorien (vgl. Anhang B), die bereits bei der Erstellung der Interviewleitfäden als thematisches Raster dienten, bilden die Grundlage des vorläufigen Kodierleitfadens und damit das grobe Suchraster für das Auffinden thematischer Textpassagen in den Experteninterviews (vgl. Kühn/Witzel 2000, 8f.; Kuckartz 2010, 206). Diesen thematischen Einheiten werden in einem ersten Suchdurchlauf induktiv und textnah Schlüsselwörter zugeordnet. Durch diese offene ‚Kategorienbildung am Material‘ (vgl. Schmidt 2003, 547f.) werden die Kategorien erweitert, differenziert und ergänzt (vgl. Kelle/Kluge 1999, 65; Gläser/Laudel 2010, 199ff.). Bei der Entwicklung der Auswertungskategorien (auch Codes genannt) für den Kodierleitfaden werden somit induktive und deduktive Vorgehensweisen miteinander verzahnt (vgl. Kühn/Witzel 2000, 8; Kuckartz 2010, 201; Kuckartz 2012, 59).

zu 3) Erstellen des Kodierleitfadens

Die einzelnen Auswertungskategorien „repräsentieren Themen, sie ähneln Überschriften, die mehr oder weniger präzise sein können und ggf. im Zuge des Auswertungsprozesses ausdifferenziert werden müssen“ (Kuckartz 2010, 86; vgl. Schmidt 2003, 551). Die Auswertungskategorien sind in ein Kategoriensystem eingebettet, das als Kodierleitfaden die Grundlage für die Kodierung der Interviews bildet (Kühn/Witzel 2000, 4; Schmidt 2003, 551). Der Kodierleitfaden (vgl. Anhang H) stellt somit das zentrale Instrument der Analyse dar, da er intersubjektive Nachvollziehbarkeit ermöglicht. Statt auf Definitionen und Ankerbeispiele zurückzugreifen wird im Rahmen dieser Arbeit allerdings ein Kodierleitfaden mit ‚sprechenden, deskriptiven Kategorien‘ erstellt (vgl. Kelle/Kluge 1999, 16; Schmidt 2003, 551; Kuckartz 2010, 63). Ebenfalls werden die Auswertungskategorien nicht ‚trennscharf‘ formuliert, wie dies in der Literatur immer wieder gefordert wird (vgl. Kromrey 1994, 244f.; Kühn/Witzel 2000, 9; Schmidt 2003, 557), einzelne Textpassagen lassen sich durchaus mehreren Kategorien zuordnen (vgl. Kühn/Witzel 2000, 2; Kuckartz 2012, 81). Die Auswertungskategorien dienen nur als grobes Suchraster und werden erst in der Analyse zu einem Codesystem ausdifferenziert (vgl. Kühn/Witzel 2000, 4f.).

zu 4) Probekodierung und 5) Kodierung aller Experteninterviews

Beim Kodieren werden Textstellen, die zu einem für die Untersuchung relevanten Thema Informationen enthalten, mit einem Kode markiert und damit einer Auswertungskategorie zugeordnet (vgl. Gläser/Laudel 2010, 45f.)¹¹⁰. Auf diesem Wege werden alle Aussagen der Experten zu einem bestimmten

¹¹⁰ Lässt sich eine Textstelle mehreren Kategorien zuordnen, wird sie mit mehreren Codes kodiert.

Sachverhalt gesammelt. Insgesamt ist bereits das Kodieren ein ‚interpretativer Akt‘ (vgl. Kühn/Witzel 2000, 16).

Vor der Kodierung des gesamten Materials erfolgt ein Probedurchlauf, in dem zur Prüfung und Erweiterung des Kodierleitfadens, wie in der Literatur empfohlen, etwa zehn Prozent der Experteninterviews kodiert werden (vgl. Kühn/Witzel 2000, 10; Schmidt 2003, 551; Kuckartz 2010, 87)¹¹¹. In einem ersten Schritt werden sieben ausgewählte Interviews rein induktiv ausgewertet, indem genannte wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung aufgelistet werden. Diese induktiven Ergebnisse werden in den vorliegenden Kodierleitfaden eingearbeitet, mit dem anschließend eine Probekodierung der ausgewählten Interviews erfolgt.

Der Probekodierung folgt die Kodierung aller Experteninterviews. Hierzu werden alle Texte in das Programm ‚MaxQDA 2007‘¹¹² eingelesen und computergestützt alle inhaltlich relevanten Textstellen gemäß der ausgewählten, stets noch modifizierbaren Auswertungskategorien des Kodierleitfadens kodiert (vgl. Kuckartz 2016, 47). Hierbei wird darauf geachtet, dass alle kodierten Textsequenzen in sich verständlich bleiben (vgl. Kühn/Witzel 2000, 17; Kuckartz 2010, 66). Während des Kodierprozesses entwickelt sich das endgültige Kodesystem (vgl. Anhang I).

zu 6) Thematisches Retrieval

Nachdem das gesamte Material kodiert ist, werden alle Textstellen, die einer Kategorie des endgültigen Kodesystems zugeordnet sind, für einen thematischen Vergleich (vgl. Meuser/Nagel 2003a, 489) in einem ‚einfachen Retrieval‘ (vgl. Kuckartz 2010, 108ff.; 2012, 149) zusammengestellt. Jede einzelne kodierte Textstelle einer Auswertungskategorie wird induktiv mit einer paraphrasierenden, zusammenfassenden Überschrift versehen (vgl. Meuser/Nagel 1991, 460; Schmidt 2003, 554f.; Kuckartz 2010, 94f.; Nuissl 2010a, 88; Mayring 2015, 103f.).

Anschließend werden die Textstellen anhand der Paraphrasen thematisch geordnet. Inhaltsanaloge Aussagen werden gebündelt, die Ergebnisse werden dimensionalisiert und dann zu Argumentationsmustern verdichtet (vgl. Moser 1995, 178; Kanwischer 2002, 103f.; Schröder-Lenzen 2003, 114; Nuissl 2010a, 92; Mayring 2015, 103f.). In dem Prozess der thematischen Retrieval gehen Aufbereitung und Auswertung der Daten nahezu nahtlos ineinander über (vgl. Gläser/Laudel 2010, 229).

zu 7) Kernkategorien der Auswertung

Bei der Aufbereitung der Daten wurden einige zentrale Themenschwerpunkte sichtbar, die wesentliche Strukturen und Prozesse englischer inklusiver Erwachsenenbildung abbilden und als Kernkategorien bei der anschließenden Auswertung und Analyse die Darstellung der Ergebnisse gliedern. Zu diesen Kernkategorien zählen die Definition sowie Gesetze, Dokumente und Finanzierungsmodalitäten der inklusiven Erwachsenenbildung in England. Von großer Bedeutung sind den Befragten neben der Bewusstseinsbildung auf allen Ebenen einer Erwachsenenbildungseinrichtung sowie der Barrierefreiheit und Zugänglichkeit vor allem die zusätzlichen Beratungs- und Unterstützungsstrukturen in inklusiven Erwachsenenbildungseinrichtungen. Als weitere wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen werden die Bereiche der inklusiven Kursgestaltung und gemeinsames Lernen sowie Qualitätsentwicklung, Erfolge und Zufriedenheit der Teilnehmenden und die Weiterentwicklungen der inklusiven Erwachsenenbildung in England beschrieben.

¹¹¹ Bei dieser Probekodierung sollen alle Expertengruppen vertreten sein und neben den Transkripten auch eine Mitschrift ausgewertet werden. Daher wurden sieben Interviews ausgewählt (5/11/15/25/35/45/55).

¹¹² Diese Software für die qualitative Datenanalyse hilft bei der ‚strukturierten Eingabe und Abfrage (=Retrieval) von Daten‘ (Kühn/Witzel 2000, 8). Die computergestützte Kodierung ermöglicht es etwa, von einem Textausschnitt zum Ursprungstext zurückzuspringen, wobei die genaue Abschnittsnummerierung ein schnelles Auffinden der Textstelle und damit eine gute Nachvollziehbarkeit ermöglicht (vgl. Kuckartz 2010, 12ff.).

zu 8) Darstellung und Analyse der Erhebungsergebnisse

Die thematischen Zusammenstellungen aller Expertenaussagen zu einer bestimmten Kategorie dienen dazu, alle Äußerungen auf einen Blick betrachten zu können (vgl. Kühn/Witzel 2000, 6), um „die typischen Erfahrungen, Verhaltensregeln der Entscheidungen, Werthaltungen und Positionen aller Experten“ (Kanwischer 2002, 103) darzustellen. Auf ihrer Grundlage „können Analysen vorgenommen werden, die z.B. alle Textstellen zu einem bestimmten Kode vergleichend betrachten oder nach dem gemeinsamen Auftreten von bestimmten Themen im Text suchen. Mit dieser Analyse überindividuell-gemeinsamer Wissensbestände soll die Untersuchungsfrage beantwortet werden“ (Gläser/Laudel 2010, 45f.).

In der vorliegenden Arbeit werden die Auswertungskategorien des Kodesystems den Kernkategorien zugeordnet. Durch die induktive Aufbereitung der Aussagen der befragten Experten zu ‚dichten Beschreibungen‘ (vgl. Geertz 1983; Oswald 2003, 80; Schröder-Lenzen 2003, 111) werden die Kernkategorien geordnet und ausdifferenziert (vgl. Kanwischer 2002, 103f.; Kuckartz/Dresing/Rädiker u.a. 2007, 45; Nuissl 2010a, 89; vgl. Kapitel 9). „Die Analyse des Datenmaterials geschieht dementsprechend nicht durch eine statistische Auswertung der ‚Kodes‘, sondern durch eine synoptische, interpretative Analyse der ‚Rohdaten‘“ (Kelle/Kluge 1999, 56). Inhaltlich dichte Interviewaussagen werden bei der Deskription der Kernkategorien als Textbelege der Interpretationen wörtlich zitiert. Die enge thematische Verknüpfung führt gelegentlich zu Überschneidungen bei der Darstellung der Ergebnisse. Das so im Auswertungsprozess entwickelte Kategoriensystem leistet einen Beitrag zur Theoriebildung (vgl. Meuser/Nagel 2003a, 489; Oswald 2003, 73; Kuckartz 2010, 25), indem die Ergebnisse der Analyse in einem weiteren Schritt verallgemeinert und diskutiert werden (vgl. Kapitel 11).

7.5 Reflexion der forschungsmethodischen Herangehensweise der Studie

Nachfolgend werden der forschungsmethodische Rahmen, das Untersuchungsdesign, die Erhebungs- und Auswertungsverfahren sowie die Durchführung der Studie anhand der Gütekriterien qualitativer Forschung kritisch diskutiert.

7.5.1 Diskussion der Forschungsmethodik anhand der Gütekriterien qualitativer Forschung

In der Wissenschaft besteht der Minimalkonsens, dass der gesamte Forschungsprozess intersubjektiv nachvollziehbar sein muss (vgl. Haeberlin 1996, 170f.; Bach 1999, 7). Jedoch sind die klassischen Gütekriterien wie Objektivität, Validität und Reliabilität (vgl. Bortz/Döring 2005, 326ff.; Kromrey 1994, 296ff.; Flick 2012, 487ff.) bei qualitativen Forschungsarbeiten nicht ohne Weiteres anwendbar (vgl. Diekmann 1999, 451; Helfferich 2005, 138ff.; Kuckartz 2012, 165ff.). Als angemessene Wege der methodischen Kontrolle qualitativ-empirischer Verfahren werden etwa die Offenheit des Erhebungsverfahrens, die Reflexion der Subjektivität im Forschungsprozess, die Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Vorgehensweise sowie die Übertragbarkeit und Verallgemeinerung der Ergebnisse diskutiert (vgl. Moser 1995, 117ff.; Joint Committee on Standards for Educational Evaluation/Sanders 2000; Helfferich 2005, 139f.; Marquardt 2006, 304ff.; Kuckartz 2012, 166ff.). Oft zitiert werden die sechs von Mayring definierten spezifischen Gütekriterien der qualitativen Forschung (vgl. Mayring 2002, 140ff.). Für eine transparente Verfahrensdokumentation muss die Vorgehensweise differenziert dokumentiert werden. Die Methoden werden dem Forschungsgegenstand angemessen gewählt. Die

Triangulation von Daten unterstützt die Gültigkeit der Ergebnisse. Der Erhebungs- und Auswertungsprozess der Daten findet systematisch und regelgeleitet statt. Die Interpretationen der Daten werden argumentativ mit Zitaten belegt und kommunikativ validiert. Diese Aspekte werden nachfolgend mit Bezug auf die vorliegende Studie erörtert.

Da sich qualitative Erhebungen nicht beliebig oft mit denselben Resultaten wiederholen lassen und den Erhebungen ferner keine standardisierten Erhebungsinstrumente zugrunde liegen, ist das Kriterium der Reliabilität als Anspruch auf intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu verstehen (vgl. Marquardt 2006, 304f.; Flick 2012, 492). Eine transparente und systematische Darstellung des gesamten Forschungsprozesses sowohl bei der Datenerhebung als auch bei der Datenauswertung ermöglicht eine Prüfung der Verlässlichkeit und Genauigkeit der Daten. Das vorliegende Material wird durch die Verwendung der beschriebenen Verfahren zur Datenerhebung und Auswertung regelgerecht bearbeitet, alle Erhebungsdaten sind über die Leitfäden, Tonaufnahmen und Transkripte einsehbar.

Während der Durchführung der Erhebung zeigte sich, dass die Methoden der vorliegenden Studie zur Datenerhebung dem Forschungsgegenstand angemessen gewählt wurden¹¹³. Aufgrund der Unvorhersehbarkeit der Quantität und Qualität der Daten im Rahmen der ‚anfallenden Stichprobe‘ (vgl. Oswald 2003, 78) war es richtig, im Vorfeld verschiedene Methoden zu erarbeiten, wemgleich der Schwerpunkt sich während der Durchführung der Studie eindeutig auf die Experteninterviews verschob. Ferner unterstützte die Kombination der verschiedenen Methoden Befragung, Beobachtung und Dokumentenanalyse die Erhebung mehrperspektivischer Daten (vgl. Fornefeld/Koenig/Seifert 2001, 135ff.). Auch auf Ebene der Datenauswertung erhöhen übereinstimmende Erhebungsergebnisse, die im Vergleich der Daten sowohl innerhalb eines Interviews als auch zwischen den Interviews sowie durch einen Abgleich mit Beobachtungsergebnissen und Dokumenten gewonnen wurden, die Validität der Daten. Es bestätigt sich die Notwendigkeit des gewählten Forschungsansatzes, alle Beteiligten zu befragen, da sich durchaus Diskrepanzen in den Aussagen unterschiedlicher Akteure zeigen (vgl. 12:w-F-E2, 85). So weist ein Verantwortlicher darauf hin, dass seine Aussagen über Kursleitende lediglich Vermutungen darstellen: „But having said that, it would be very, totally unacademic on my part to speculate on how individual teachers approach such things“ (29:m-V-E8, 38).

In den Einrichtungen wurden zahlreiche teilnehmende Beobachtungen durchgeführt – sowohl unsystematisch etwa bei Führungen durch die Einrichtung als auch geplante Kursbeobachtungen. Die Beobachtungsergebnisse sind allerdings immer selektiv (vgl. Kromrey 1994, 257; Moser 1995, 147). Es erweist sich für die vorliegende Studie von Vorteil, dass die Verfasserin die eigenen Beobachtungen in Gesprächen direkt vor Ort besprechen und damit ihre Subjektivität reflektieren konnte (vgl. Friebertshäuser 2003a, 522). Trotz der stark eingeschränkten Repräsentativität und Gültigkeit sowie ihrer in dieser Studie lediglich kontextualisierenden Funktion sind die Beobachtungen unentbehrlich, da sie Verhalten in den Blick nehmen und damit die Aussagen über Verhalten in den Experteninterviews der Untersuchung kontextualisieren (vgl. Atteslander 1993, 139; Kromrey 1994, 301).

Die Offenheit sowohl gegenüber dem Gegenstand als auch gegenüber den anzuwendenden Methoden ist ein weiteres wichtiges Kennzeichen qualitativen Vorgehens (vgl. Bortz/Döring 2005, 326ff.). Während des gesamten Forschungsprozesses werden – wie in der Studie geschehen – neue Aspekte aufgenommen. Hierdurch werden die den Forschungsprozess leitenden Fragestellungen sowie Interpretatio-

¹¹³ Eine interpersonale Prüfung erfolgte in Ansätzen durch Diskussionen zum methodischen Vorgehen bei der Datenerhebung, Datenauswertung und Interpretationen der Daten etwa mit Teilnehmenden der ‚Qualitativen Forschungswerkstatt‘ der Universität Osnabrück und im ‚Interfakultativen Doktorandenkolloquium‘ von Prof. Dr. Dederich, Prof. Dr. Fornefeld, Prof. Dr. Lindmeier und Prof. Dr. Stinkes.

nen (vgl. Terhart 2003, 30) weiterentwickelt und modifiziert. Die Offenheit im Forschungsprozess spiegelt sich auf methodischer Ebene als Möglichkeit, vom geplanten Vorgehen abzuweichen, wenn der Gegenstand dies erfordert. So wurden im Rahmen der Studie etwa der Interview-Leitfaden für Learning Support-Assistenten modifiziert, die geplanten unstrukturierten Kursbeobachtungen nur sehr unsystematisch zum Zwecke der Kontextualisierung durchgeführt sowie bei der Auswertung neue Kategorien induktiv entwickelt.

Während der Erhebung wurden abweichend vom Forschungsdesign keine Teilnehmenden ohne Behinderung befragt. Zum einen erwies sich der Zugang zu dieser Personengruppe als schwierig. Die Ansprechpartner kennen aus ihrem Arbeitskontext heraus viele Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten persönlich, die Teilnehmenden ohne Behinderung sind ihnen aber oft nicht bekannt. Da die Kursbesuche oft sehr kurzfristig organisiert wurden, bestand zum anderen wenig Gelegenheit, im Vorfeld mit den Kursleitenden über mögliche Interviewpartner ohne Behinderung zu sprechen und Interviewtermine zu vereinbaren. Die Teilnehmenden selbst kamen oft erst kurz vor Kursbeginn und verließen den Kurs nach Ende zügig, so dass sich keine Interviewmöglichkeiten ergaben. Dieser Umstand verdeutlicht die Notwendigkeit weiterer Studien, die den Fokus explizit auf Teilnehmende ohne Behinderung legen (vgl. Kapitel 12). Durch informelle Gespräche während der Kurse mit Teilnehmenden, durch umfangreiche Beobachtungen sowie durch Interviewaussagen von Kursleitenden und Verantwortlichen fließt die Perspektive der Teilnehmenden ohne Behinderung aber dennoch in Ansätzen in die Ergebnisse ein.

Ein weiterer wesentlicher Diskussionspunkt sowohl in der qualitativen als auch in der international vergleichenden Forschung ist der Umgang mit Subjektivität (vgl. Klauer/Mitter 1987, 13; Bürli 1997, 20; Speck 2003, 435; Bogner/Menz 2005b, 20; Helfferich 2005, 138; Erdélyi 2010, 7). Denn in qualitativen Forschungsprozessen sind die Forscherinnen bei der Datenerhebung häufig direkt in einen reaktiven Interaktionsprozess eingebunden. So auch in der vorliegenden Studie, in der die Forscherin beispielsweise als teilnehmende Beobachterin und Interviewerin stark in die Verfahren involviert war. Ebenfalls ist die Person der Forscherin im gesamten Erkenntnisprozess bedeutsam, denn Definitionen und Operationalisierungen beispielsweise ergeben sich nicht zwingend aus dem Untersuchungsgegenstand selbst, sondern werden immer durch Entscheidungen des Forschers mitbestimmt (vgl. Friebertshäuser 2003a, 521ff.). Daher wird auch in der vorliegenden Arbeit die Subjektivität der Datengenerierung und -verarbeitung des gesamten Forschungsprozesses offen gelegt, reflektiert und damit überprüfbar gemacht (vgl. Moser 1995, 113ff.; Flick 2002, 16ff.; Friebertshäuser 2003a, 508; Marquardt 2006, 305).

Zudem stellt qualitative Forschung unter dem „Postulat der Orientierung am Subjekt“ (Mayring 2002, 24) den Nachvollzug bzw. die Rekonstruktion der subjektiven Perspektive der Beteiligten in den Vordergrund (vgl. Flick 2002, 323; Friebertshäuser 2003a, 521; Marquardt 2006, 305). Insbesondere bei der Kodierung, Auswertung und Darstellung der Daten wird dementsprechend auch in der vorliegenden Arbeit darauf geachtet, deskriptive Aussagen nicht mit Bewertungen zu vermischen (vgl. Kromrey 1994, 298; Haeblerlin 1996, 176; Bürli 1997, 29; Diekmann 1999, 70ff.). Die Interpretationen der Daten werden argumentativ mit Zitaten belegt und begründet. Bei der Darstellung qualitativer Daten ist es umstritten, quantifizierende Aussagen zu treffen (vgl. Schmidt 2003, 562f.). In der vorliegenden Arbeit werden daher nur grobe Einordnungen (viele, manche, ...) vorgenommen. Insgesamt sind die Ergebnisse – wie in der qualitativen Forschung üblich – nicht auf Repräsentativität angelegt; es geht statt um quantitative um theoretische Generalisierungen.

Die nachfolgenden Überlegungen zur Reichweite der Studie (vgl. auch Kapitel 12) kommen der Forderung nach, sowohl auf theoretischer als auch forschungspraktischer Ebene Rechenschaft über den Geltungsbereich einer Untersuchung abzulegen und damit die Grenzen der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse offen zu legen (vgl. Terhart 2003, 39; Marquardt 2006, 306; Nohl 2006, 36). Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden englische Erwachsenenbildungseinrichtungen und -organisationen besucht, die sich um inklusive Erwachsenenbildung bemühen. Sie nehmen aller Wahrscheinlichkeit nach innerhalb ihres Landes eine herausragende Rolle als ‚Best-Practice‘-Einrichtungen ein und können einen erfahrungsgesättigten Beitrag bei der Erhebung wesentlicher Elemente gelingender inklusiver Erwachsenenbildung leisten. In anderen Einrichtungen wäre unter Umständen von mehr Schwierigkeiten berichtet worden. Hier wird offensichtlich, wie die Stichprobe die Reichweite der Ergebnisse bestimmt. Auch durch die Art des Samples einer ‚anfallenden Stichprobe‘ ist bei den Ergebnissen der Studie zu beachten, dass sich möglicherweise eher diejenigen Menschen als Interviewpartner bereit erklärten oder der Forscherin vermittelt wurden, die Inklusion insgesamt aufgeschlossen und positiv gegenüberstehen. Zudem ist der Personenkreis der Interviewpartner mit Lernschwierigkeiten auf die Gruppe sprechender Menschen beschränkt. Ferner ist zu berücksichtigen, dass die in internationalen Vergleichen oft erfolgende Betrachtung eines Landes als Einheit problematisch ist, da in einem Land zumeist gegenläufige Tendenzen parallel existieren (vgl. Bürli 1997, 33; 2006a, 36; Erdélyi 2002, 31). Die Erhebungsergebnisse der Studie sind somit nicht ohne Weiteres auf ganz England übertragbar. Zudem sind die erhobenen Daten in ihrem situations- und kontextspezifischen Erzeugungszusammenhang zu sehen (vgl. Bromfield/McShane/Waite 2005, 85; Helfferich 2005, 138). So sind etwa die in England erhobenen Problemlösungen stets in einen räumlich-zeitlichen sowie gesellschaftlich-kulturellen Kontext eingebunden, der bei der Auswertung der Daten Beachtung finden muss (vgl. Klein 2006a, 21; Hinz 2010, 11).

7.5.2 Reflexion der Durchführung der Studie

In der qualitativen Forschung erweist sich die Rollendefinition als Aushandlungsprozess zwischen dem Forscher und den Beteiligten (vgl. Flick 2002, 93ff.). Die Rolle der Verfasserin war während der Erhebungsphase die einer ausländischen Interessierten, die mit dem Thema der englischen inklusiven Erwachsenenbildung theoretisch vertraut und gut informiert ist und von den Erfahrungen der Beteiligten lernen will, um Impulse für die deutsche Diskussion zu erhalten. Diese Rolle, die von Seiten der Verfasserin immer offen kommuniziert wurde, sowie die Kontextbedingungen wie beispielsweise Sympathie oder gegenseitige Erwartungen sind allerdings in der Erhebungssituation selbst „weder technisch noch methodisch kontrollierbar“ (Meuser/Nagel 2005a, 80). Sie beeinflussen Verhalten und verbale Reaktionen und wirken sich somit auf die Erkenntnisse aus (vgl. Atteslander 1993, 129).

Während der Hospitationen und in den Experteninterviews begegneten die Menschen der Verfasserin sehr hilfs- und kooperationsbereit, sie erteilten ihr in dieser fast ‚natürlichen Lernsituation‘ bereitwillig und ausführlich Auskunft. Der Informationsgehalt der Interviewaussagen ist insgesamt als sehr hoch einzuschätzen.

Die Atmosphäre in den Gesprächen (in einer für den jeweiligen Interviewpartner vertrauten Umgebung) lässt sich als angenehm und überwiegend entspannt beschreiben, wie auch die Rückmeldungen von Interviewpartnern deutlich machen (vgl. 44:m-TL-E10, 73-74; 49:w-TL-E11, 257-259). Die Interview-Leitfäden unterstützen das Gefühl eines Gesprächs und riefen komplexe Erzählungen hervor (vgl. Gläser/Laudel 2010, 195).

Dennoch kam es in den Interviews auch zu Schwierigkeiten. So wurde das Mikrofon zwei Mal erst während der Interviews angestellt (Interviews 7 und 20). Das Aufnahmegerät wurde in den Interviews schnell vergessen (vgl. Flick 2002, 245), lediglich zwei Interviewpartnern (vgl. 16:w-V-E6; 29:m-V-E8) war die Aufnahmesituation durchgängig präsent und anfangs auch eher unangenehm.

Im Umgang mit den Leitfäden achtete die Interviewerin sehr auf die Vermeidung einer ‚Leitfadenbürokratie‘ (vgl. Flick 2002, 144; Gläser/Laudel 2010, 187ff.) im Sinne einer zu starren Gesprächsführung. In einigen Experteninterviews passierte eher das Gegenteil, dass – zumeist aus Zeitgründen – nicht alle Fragen ins Gespräch eingebracht werden konnten oder der Leitfaden zugunsten eines Gesprächs in den Hintergrund gedrängt wurde (vgl. Gläser/Laudel 2010, 189). In einigen Interviews steuerte die Interviewerin die Situation nicht ausreichend (vgl. Gläser/Laudel 2010, 187ff.), indem sie beispielsweise Dinge nicht nachfragte oder angesichts des starken Mitteilungsbedürfnisses einer Interviewpartnerin (vgl. 20:w-V-E7) eher passiv blieb.

In den Interviews der Studie finden sich trotz aller Bemühungen der Interviewerin einige weitere der in der Literatur dargestellten Interviewfehler, etwa unverständliche Fragen, falsche Vorannahmen (vgl. 26:w-V-E8, 83), das Abwürgen von Aussagen (vgl. 12:w-F-E2, 132) oder vorschnell interpretierende Formulierungen (vgl. 43:w-TL-E10, 76-85) seitens der Interviewerin.

Zudem traten immer wieder auch sprachlich bedingte Missverständnisse auf (vgl. Hopf/Schmidt 1993, 51; Friebertshäuser 2003b, 377; Gläser/Laudel 2010, 172ff.). Diese zeigten sich beispielsweise darin, dass die Interviewerin vereinzelt Aussagen nicht verstand (vgl. 8:w-TL-E1, 194-211) oder Fragen unpräzise und schwer verständlich formulierte, so dass die Interviewpartner diese nicht verstanden und nachfragen mussten (vgl. 12:w-F-E2, 104-111; 26:w-V-E8, 124; 35:w-V-E10, 39ff.; 36:w-V-E10, 45; 50:w-LS-E11, 27-30). Eine Frage des Leitfadens (‚On which issues do you currently put the main focus in developing inclusion?‘) scheint schwer verständlich formuliert zu sein, da an dieser Stelle mehrere Interviewpartner um eine Erklärung baten (vgl. 26:w-V-E8; 28:w-V-E8; 38:w-LS-E10). Die Missverständnisse konnten in der Regel durch Nachfragen im Dialog direkt behoben werden (vgl. 17:w-V-E7, 38).

Teilweise war es auch nötig, im Interview Begriffsdefinitionen abzugleichen, etwa beim Begriff ‚Mainstreaming‘ (vgl. 8:w-TL-E1, 154 + 185; 29:m-V-E8, 23ff.).

Vereinzelt stellte die Interviewerin Suggestiv-Fragen (vgl. 5:m-TL-E1, 9-16; 15:w-V-E5, 47; 51:w-TL-E11, 51-52). Insbesondere in den Interviews mit Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten fällt dieser Interviewfehler auf. Er kann als Ausdruck der in einigen Interviews bestehenden Schwierigkeit, narrative Passagen zu generieren, verstanden werden. Insbesondere bei Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten, die häufig Ja/Nein-Antworten gaben, erhöhte sich die Gefahr von Suggestiv-Fragen.

Insgesamt gaben die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten sehr bereitwillig und offen Auskunft. Sie zeigten sich als sehr interessierte, aufmerksame und empathische Gesprächspartner (vgl. 44:m-TL-E10, 59-63), denen ihre Rolle in den Interviews sehr klar war. Eine Interviewpartnerin wechselte auf die Abschlussfrage hin, ob sie noch etwas erzählen wolle, mit der Interviewerin die Rolle und stellte der Verfasserin Fragen (vgl. 46:w-TL-E10, 46-64). In den Interviews herrschte ein offenes und gleichberechtigtes Verhältnis, das von den Interviewpartnern mit Lernschwierigkeiten als angenehm empfunden wurde (vgl. 8:w-TL-E1, 44; 44:m-TL-E10, 73-74; 49:w-TL-E11).

In vier Experteninterviews mit Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten waren Institutionsangehörige anwesend – entweder weil die Interviewpartnerinnen das wünschten (vgl. 8w-TL-E1; 46:w-TL-E10), weil die Interviewsituation so durch die Einrichtung vorgegeben wurde (vgl. 22:w-TL-E7) oder weil die anwesende Verantwortliche als ‚Dolmetscherin‘ fungierte (vgl. 49:w-TL-E11). Bei der Auswertung dieser Interviews ist zu berücksichtigen, dass die Anwesenheit anderer Personen Auswirkungen

auf das Antwortverhalten haben kann, etwa in Bezug auf die soziale Erwünschtheit oder die Erschwernis kritischer Aussagen (vgl. 12:w-F-E2, 39; Gläser/Laudel 2010, 168f.).

Bei einer nichtsprechenden Teilnehmerin mit schwerer Behinderung berichtete ihre Mutter (vgl. 52:w-MutterTL-E11). Dieses Interview hat somit zwei Perspektiven: Die eigene Perspektive der Mutter als Angehörige und die der Stellvertreterin für die Tochter.

Wenn Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten eine Frage nicht verstanden, machten sie dies in der Regel deutlich und fragten nach (vgl. 43:w-TL-E10, 40 + 159 + 165; 51:w-TL-E11, 69-70). Die Interviewerin erhielt somit die Gelegenheit, Fragen umzuformulieren, zu erklären oder zu vereinfachen, so dass den Interviewpartnern eine Antwort möglich war. Insgesamt erleichterten die an ihre Erfahrungen anknüpfenden Fragen und ihr Expertenstatus den Interviewpartnern mit Lernschwierigkeiten das Beantworten der Fragen. Ihre Antworten sind – auch durch die Kontextualisierung mit anderen Daten der Erhebung – als konsistent einzuschätzen.

Ferner halfen die kontextualisierenden Daten der Interviewerin bei der Sinnerschließung von Aussagen. So konnte sie beispielsweise die Aussage einer Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten erfassen, weil aus anderen Gesprächen bekannt war, um welchen Sachverhalt es der Interviewpartnerin inhaltlich ging (vgl. 8:w-TL-E1, 65-77). In einigen Situationen zeigten sich die eingeschränkten Möglichkeiten der Interviewerin, aufgrund fehlenden Wissens die Fragen näher an die Lebenswelt der Interviewpartner mit Lernschwierigkeiten rücken zu können, so dass insbesondere zwei Interviews mit Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten sehr kurz ausfielen und relativ oberflächlich blieben (vgl. 5:m-TL-E1; 46:w-TL-E10).

Die Frage nach der Tiefe der Diskussion stellt sich darüber hinaus auch angesichts der Überlegungen, wie offen und umfassend die Gesprächspartner in den Interviews von Schwierigkeiten berichten (vgl. 2:m-V-E2, 65). Es ist davon auszugehen, dass die Befragten in vielen Situationen wohl eher die Erfolge als die Schwierigkeiten herausstellen. Auch hier unterstützen kontextualisierende Daten eine Einschätzung der Situation. Während beispielsweise eine Kursleiterin (vgl. 34:w-K-E10) die Inklusion in ihrem Kurs durchweg positiv schilderte, berichteten eine Verantwortliche und eine Assistentin sehr wohl von Problemen in diesem Kurs.

Insgesamt scheinen in der vorliegenden Studie die Fragen in den Experteninterviews aus Sicht der Interviewpartner das Themenfeld der inklusiven Erwachsenenbildung gut abzudecken. Auf die Nachfrage hin, ob die Interviewerin wichtige Aspekte in dem Gespräch vergessen habe, versichern die Interviewpartner durchgängig, dass sie den Eindruck hätten, das Thema sei umfassend erfasst worden (vgl. 28:w-V-E8, 92f.; 36:w-V-E10, 57f.). „You’re asking me more questions and more appropriate questions than any OFSTED inspector has ever asked me“ (28:w-V-E8, 81). Ein Verantwortlicher meldet zurück, dass er das Gefühl habe, die Interviewerin hätte die Erwachsenenbildungseinrichtung in dem Gespräch gut erfasst. „[...] you’ve pretty covered our additional learning support as it is right now, and certainly the recent history of it“ (30:m-V-E9, 59).

Ebenfalls wird die Auswahl der besuchten Erwachsenenbildungseinrichtungen als gelungen bewertet. Eine Interviewpartnerin gibt an, dass aus ihrer Sicht als Fachfrau das Sample der vorliegenden Studie ‚Best-Practice‘-Einrichtungen beinhaltet. „[...] you told me about places that you’ve been to. And I would say that [...] you’ve been to places where there are examples for like ... [...] they were seen as a very good example of trying to make things inclusive“ (55:w-F-E2, 16). Auch andere Gesprächspartner teilen diese Einschätzung.

8 Inklusive Erwachsenenbildung in England

Da die empirische Studie im Kontext der international vergleichenden Forschung zu betrachten ist (vgl. Kapitel 7.1.2), wird nachfolgend der bildungspolitische Rahmen Englands zum Zeitpunkt der Erhebung im Jahr 2007 dargestellt¹¹⁴. Hierzu zählen u.a. ein Überblick über das Erwachsenenbildungssystem, das Verständnis von Behinderung und Inklusion, zentrale (Fach-)Begriffe sowie die aktuelle Gesetzgebung im Bereich der Erwachsenenbildung (vgl. Hörner 1996, 15; Bürlü 2006a, 31f.). Weil das Bildungswesen in Großbritannien durch die einzelnen Landesteile organisiert wird, beziehen sich die nachfolgenden Ausführungen auf England, welches der größte und mit rund 54 Millionen Bewohnern bevölkerungsreichste Landesteil im Vereinigten Königreich ist¹¹⁵. In England wird inklusive Erwachsenenbildung seit den 1990er Jahren durch Projekte und Gesetze vorangetrieben. Aus deutscher Perspektive liegen einige Berichte hierzu vor (vgl. Blumenthal 1987; B. Lindmeier 2000a; 2000b; 2002; Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000; Sächsischer Landesbeirat für Erwachsenenbildung 2003; Babilon 2008a; 2008b; 2008c; 2009; 2013; C. Lindmeier 2012).

In einem ersten Schritt wird in diesem Kapitel dargestellt, wie Behinderung und Lernschwierigkeiten im Rahmen der englischen Erwachsenenbildung definiert werden und wie die Themen Behinderung, Teilhabe sowie Inklusion in der englischen Sozial- und Behindertenpolitik aufgegriffen werden (Kapitel 8.1). Nach einem kurzen Überblick über das Bildungswesen Englands und Entwicklungen im Bereich der Inklusion wird das Erwachsenenbildungssystem vorgestellt (Kapitel 8.2). Anschließend werden die Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung an allgemeiner Erwachsenenbildung, die inklusiven Entwicklungen sowie die Rahmenbedingungen in der inklusiven Erwachsenenbildung beschrieben (Kapitel 8.3). Zum Abschluss wird die Situation der inklusiven Erwachsenenbildung in England zum Zeitpunkt der empirischen Studie in einem Fazit zusammengefasst (Kapitel 8.4).

8.1 Menschen mit Lernschwierigkeiten in England

Nachfolgend wird aufgezeigt, wie Behinderung und Lernschwierigkeiten in England definiert werden und wie die englische Sozial- und Behindertenpolitik die Themen Behinderung, Teilhabe und Inklusion bearbeitet.

8.1.1 Definitionen von Behinderung und Lernschwierigkeiten

In England wird Behinderung gemäß dem ‚Disability Discrimination Act (DDA)‘ von 2005 folgendermaßen definiert: „A person has a disability if he/she has a long-term (or likely to be) physical or mental impairment, which has a substantial (more than minor) and long-term adverse effect on his/her ability to carry out normal day-to-day activities“ (DDA 2005 section 1, 1; vgl. Disability Act 1995; Department for Work and Pensions 2006, 3).

In Gesetzen und Texten zur englischen Erwachsenenbildung (etwa im ‚Further and Higher Education Act‘ von 1992 oder im ‚Learning and Skills Act‘ 2001) wird zumeist der Terminus ‚Learning Difficul-

¹¹⁴ Die Weiterentwicklungen in England nach Durchführung der empirischen Studie werden in Kapitel 10.1 aufgezeigt.

¹¹⁵ Für weitere Informationen zu Großbritannien und England siehe auch <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Overview> (06.06.2016); www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/Grossbritannien/Kultur-UndBildungspolitik_node.html (15.09.2016).

ties and/or Disabilities (LDD)' verwendet, der alle Schwierigkeiten umfasst, welche das Lernen, den Zugang zum Lernen und den Erwerb formaler Bildungsabschlüsse erschweren. Während der Begriff ‚Learning Disability‘¹¹⁶ ausschließlich auf Lernbehinderung und geistige Behinderung bezogen ist, schließt der Begriff der ‚Learning Difficulties‘ auch Lernschwierigkeiten als Folge von Körperbehinderungen, psychischen Störungen/Krankheiten, Sinnesschädigungen, soziokultureller Benachteiligung oder der Zugehörigkeit zu ethnischen Minoritäten ein (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 152 + 230; B. Lindmeier 2003, 8; Dee/Devecchi/Lani u.a. 2006, 8). Ferner fallen auch spezifische Lernschwierigkeiten wie Dyslexie unter diesen Begriff (vgl. Department of Health 2001a). Im ‚Learning and Skills Act‘ wird ‚Learning Difficulty‘ wie folgt definiert: „A person has a learning difficulty if: a. he has a significantly greater difficulty in learning than the majority of persons of his age, or b. he has a disability which either prevents or hinders him from making use of facilities of a kind generally provided by institutions providing post-16 education or training“ (Learning and Skills Act 2001, section 13, 5). Diese weite Definition von ‚Learning Difficulties‘ umfasst somit einen größeren Personenkreis als die Definition von Behinderung des ‚DDA‘ (vgl. Warnock 1978; DfES 2006a, 1)¹¹⁷.

Der ältere, vor allem im Bereich der ‚Social Services‘ noch geläufige Begriff der ‚Learning Disabilities‘ beschreibt die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 230; B. Lindmeier 2003, 8; Jacobsen 2007; Theunissen 2011, 42). Das White Paper ‚Valuing People‘ des ‚Department of Health‘ definiert ‚Learning Disability‘¹¹⁸ wie folgt: „[...] a significantly reduced ability to understand new or complex information, to learn new skills (impaired intelligence), [...] to cope independently (impaired social functioning)“ (Department of Health 2001a; vgl. 2001b). Unter diesen Begriff fallen auch schwere Behinderungen, für die der Terminus ‚multiple, profound and complex learning disability/difficulty‘ gängig ist. Nach Schätzungen haben im Jahr 2006 in England rund 980.000 Menschen eine ‚Learning Disability‘, darunter 828.000 Erwachsene (vgl. Emerson/Hatton 2008, i). Auch in England bevorzugen viele Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung den Begriff der Lernschwierigkeiten (‚Learning Difficulties‘) (vgl. Department of Health 2001a; Theunissen 2011, 42).

Nach Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. wird in England daher folgerichtig „in der Fort- und Weiterbildung Erwachsener [...] in der Regel nur noch von ‚learning difficulties and/or disabilities‘ gesprochen, um der Verbreitung des älteren Terminus ebenso Rechnung zu tragen wie dem neuen Verständnis von Lernen und Lernschwierigkeiten, das mit dem Begriff ‚inclusion‘ verbunden ist. Das dem Begriff ‚learning disabilities‘ zu Grunde liegende Verständnis von Lernschwierigkeiten, das sie auf in der Person liegende Ursachen zurückführt, passt nicht zum Verständnis von Lernen im Sinne der ‚inclusion‘“ (Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 230). In England herrscht das soziale Modell von Behinderung vor, dem gemäß Behinderung nicht das individuelle Problem eines Menschen ist, sondern eine soziale Aufgabe der Gesellschaft, die Barrieren beseitigen und angemessene Vorkehrungen treffen muss (vgl. CSIE 2002b; Rose 2004b, 19 + 33f.). Die Aufmerksamkeit konzentriert sich hierbei „auf die Fähigkeit der Institution, die Bedürfnisse des Lernenden zu verstehen und ihnen gerecht zu werden“ (B. Lindmeier 2003, 9).

116 „The term learning disabilities was introduced in the UK to replace the term ‚mental handicap‘“ (Department of Health 2001a, 1). In Großbritannien wird der in anderen englischsprachigen Ländern (etwa in den USA, Australien oder Kanada) weit verbreitete Begriff der ‚intellectual disabilities‘ (vgl. Research and Training Center on Community Living – University of Minnesota 2011, 1) kaum verwendet. „The UK is the only country that uses the term ‚learning disability‘ in this way. [...] The term ‚intellectual disability‘ should be considered interchangeable with the UK term ‚learning disability‘“ (Department of Health 2001a, 1f.).

¹¹⁷ Damit entspricht das englische Verständnis von Lernschwierigkeiten dem weiten Verständnis der OECD, die in der Special Needs Education von drei cross-nationalen Kategorien ausgeht: ‚Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages‘ (vgl. OECD 2004).

¹¹⁸ Dabei beträgt der IQ weniger als 70. „Some people with learning disabilities also have physical and/or sensory impairments mental health problems or other ‚neurodevelopment disorders‘ such as autism“ (Department of Health 2001a).

8.1.2 Kernelemente englischer Behindertenpolitik

Seit den 1980er Jahren gab es tiefgreifende Veränderungen im britischen Wohlfahrtsstaat: Der Staat hat sich als Anbieter sozialer Leistungen zurückgezogen und stattdessen die Regulierung privat angebotener Wohlfahrtsleistungen übernommen (vgl. Aselmeier 2008, 99f.).

Während Deutschland in der Behindertenpolitik vorrangig kompensationsorientierte Ansätze vertritt, wird in Großbritannien seit langem „eine primär partizipationsorientierte Behindertenpolitik“ (Ellger-Rüttgardt 2011, 13) verfolgt. Gedanken der sozialen Teilhabe, des selbstbestimmten Lebens und des individuellen Mitspracherechts kennzeichnen die politische Kultur; gesellschaftliche Partizipation wird als Bürgerrecht anerkannt (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 152f. + 198; Europäische Kommission 2002a; Kailer 2006, 13; Aselmeier 2008, 99 + 123; B. Lindmeier 2012, 73).

Wichtige Instrumente der staatlichen Sozial- und Behindertenpolitik in England sind Gesetze, ‚White Paper‘ (Weißbücher, denen eine vorbereitende Funktion im Prozess der Gesetzgebung zukommt), Regierungsberichte und Evaluationen der Gesetze durch Regierungsuntersuchungen (vgl. Aselmeier 2008, 124). Nachfolgend werden einige zentrale Gesetze¹¹⁹, Strategien und Grundsätze der Sozial- und Behindertenpolitik vorgestellt.

‚Disability Discrimination Act (DDA)‘ 1995

Im Jahr 1995 verabschiedete die britische Regierung den ‚Disability Discrimination Act (DDA)‘, ein umfangreiches Gleichstellungs- und Antidiskriminierungsgesetz für Menschen mit Behinderung. Bei dessen Einführung orientierte man sich stark daran, dass es möglich sein sollte, „individuelle Rechte durch Klageerhebung auszuüben“ (Europäische Kommission 2002a, 22). Das Gesetz führt das Diskriminierungsverbot für verschiedenste Bereiche ein: „employment and occupation, education, transport, and the provision of goods, facilities, services, premises and the exercise of public functions“ (Department for Work and Pensions 2006, 1). Die Anbieter von Waren und Dienstleistungen sind seitdem gesetzlich verpflichtet, angemessene Vorkehrungen („reasonable adjustments“) vorzunehmen, um ihre Angebote allen zugänglich zu machen (vgl. James/Nightingale 2004, 4; Department for Work and Pensions 2006). Zur Überwachung der Umsetzung dieser inklusiven Gesetzgebung und zur Beratungszwecken wurde die ‚Disability Rights Commission (DRC)‘ eingesetzt, die im Herbst 2007 in ‚Equality and Human Rights Commission‘ umbenannt wurde.

‚Valuing People‘ 2001

Ein weiteres wichtiges Dokument der britischen Behindertenpolitik ist das White Paper ‚Valuing People‘ der Regierung aus dem Jahr 2001. In dieser Regierungsinitiative werden für die nächsten zehn Jahre die vier Schlüsselprinzipien ‚Independence, Choice, Civil Rights, Inclusion‘ in den Mittelpunkt aller Bemühungen um die Verbesserung der Lebensbedingungen und Teilhabechancen für Menschen mit ‚Learning Disabilities‘ gestellt (vgl. Department of Health 2001b, 3; 2004; 2007; Department of Health/NIACE 2001; Walmsley/Johnson 2003, 183; Valuing People Support Team 2005)¹²⁰. Die Kernelemente zur Umsetzung dieser Ziele sind lokale Aktionspläne und der Ausbau gemeinwesenorientierter Hilfen, die Einrichtung sogenannter ‚Learning Disability Partnership Boards‘ mit allen relevanten Akteuren in den Lokalverwaltungen (vgl. Maudslay 2005, 3; Babilon 2009), bedarfs- und personenzentrierte Unterstützung (etwa durch Persönliche Budgets¹²¹) und dem Ansatz des ‚cross sectoral

¹¹⁹ Sämtliche Gesetzestexte finden sich unter <http://www.legislation.gov.uk> (16.11.2016).

¹²⁰ vgl. www.valuingpeople.gov.uk/index.htm (16.09.2008)

¹²¹ Bereits 1996 wurde das Persönliche Budget („direct payment“) in England eingeführt (vgl. Aselmeier 2008, 132). Weitere umfassende Informationen zu Sozialleistungen, Vergünstigungen, finanziellen Hilfen etc. für Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung finden sich unter www.gov.uk/browse/disabilities (12.10.2016).

person centred planning' (vgl. Dee 2004, 2; Elliott/Emerson/Hatton u.a. 2007) sowie wissenschaftliche Begleitforschung (vgl. Aselmeier 2008, 124 + 134ff.). Das White Paper ‚Valuing People‘, fordert zudem verbesserte Zugangsmöglichkeiten zu Bildungseinrichtungen (vgl. Department of Health/Niace 2001, 9f.) und ist auch für den Bereich der Erwachsenenbildung von großer Bedeutung (vgl. etwa Niace 2001; 2003a; 2003b; Niace/Valuing People Support Team 2006). Da bis 2005 wichtige Ziele noch nicht erreicht worden sind (vgl. Valuing People Support Team 2005), wurde die Initiative ‚Valuing People Now – From Progress to Transformation‘ im Jahr 2007 zur Revitalisierung des Programms mit weiteren Aktionen bis 2011 gestartet (vgl. Department of Health 2007).

Leben in der Gemeinde

Auch in Großbritannien hatte das Normalisierungsprinzip in den 1970er und 1980er Jahren großen Einfluss auf die Sozialpolitik (vgl. Walmsley/Johnson 2003, 45) – vor allem die Idee eines stärker selbstbestimmten Lebens in der Gemeinde wurde durch Schließungen von Großeinrichtungen und Deinstitutionalisierung umzusetzen versucht (vgl. B. Lindmeier 2003, 7f.; Aselmeier 2008, 87 + 124ff.; Emerson/Hatton/Robertson u.a. 2010, iii; World Health Organization 2011, 148; Keller 2015, 51). Verschiedenste Maßnahmen zur beruflichen Teilhabe wie ‚Supported Employment‘ mit Arbeitsassistenten oder Programme wie ‚Access to Work‘ sollen die Beschäftigungsrate auch von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf dem ersten Arbeitsmarkt erhöhen (vgl. Europäische Kommission 2002a, 212; Keller 2015, 52). Schätzungen zufolge gehen im Jahr 2006 rund 17 % der Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten einer bezahlten Beschäftigung nach (vgl. Emerson/Hatton 2008, iii). Viele Erwachsene mit Lernschwierigkeiten verbringen ihre Tage allerdings ohne Arbeit etwa in ‚Day Care Centres‘ (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 155f.; Keller 2015, 51).

Neben der Ermöglichung von Teilhabe am Leben in der Gemeinde übernimmt die Erwachsenenbildung in England durch die Dezentralisierung und Kommunalisierung in den Lebensbereichen Wohnen und Arbeiten zudem wichtige Aufgaben der beruflichen Aus- und Fortbildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Babilon 2009).

8.2 Das Bildungswesen Englands

Da das Bildungswesen in Großbritannien dezentralisiert organisiert ist, unterscheiden sich die Bildungssysteme in den Landesteilen England und Wales, Schottland sowie Nordirland (vgl. Arthur 1994, 14; Glowka 1996, 57). Im Gegensatz zu Schottland und Nordirland hat England weder ein Landesparlament noch eine Landesregierung. Deren Aufgaben werden vom Parlament und der Regierung des Vereinigten Königreichs wahrgenommen (vgl. Arthur 1994, 13). Damit liegt die zentrale Verantwortung für das englische Bildungssystem bei der britischen Regierung und seinen Ministerien (vgl. Kailer 2006, 30). Die Zuständigkeiten und Benennungen der Ministerien haben in den letzten Jahren des Öfteren gewechselt. Bis 2007 war das ‚Department for Education and Skills (DfES)‘ für die schulische Bildung zuständig, später das ‚Department for Education (DfE)‘. Ebenfalls bis 2007 war der ‚Learnig and Skills Council (LSC)‘ unter anderem für die Hochschul- und Erwachsenenbildung verantwortlich (vgl. Arthur 1994, 23f.)¹²². Ferner übernehmen Agenturen und ‚Public Bodies‘ (öffentlich-rechtliche Körperschaften) Aufgaben im Bildungsbereich, viele weitere Aufgaben fallen dezentral in den Zuständigkeitsbereich der kommunalen Behörden, der ‚Local Education Authorities (LEA)‘ (vgl. Arthur 1994, 14 + 24f.; Bürli 2008b, 96; Eurydice 2008, 2).

¹²² vgl. www.gov.uk/government/organisations (18.09.2016)

Auf nationaler Ebene wird das britische Bildungswesen durch Bildungsgesetze („Education Acts“) geregelt, die landesweit durch die Ministerien gesteuert werden (vgl. Bürli 2008b, 96). Es ist üblich, „zu dringlich erscheinenden Fragen im Bildungswesen eine Kommission einzusetzen, die die Lage recherchiert und dazu einen Bericht vorlegt, der meist nach dem Vorsitzenden der Kommission benannt wird. Viele dieser Reports lösten lebhaftere öffentliche Reaktionen und politisches Handeln der Regierung aus [...]. Das Erziehungsministerium seinerseits gibt je nach Bedarf programmatische Schriften heraus (white papers oder auch yellow papers genannt), in denen der Öffentlichkeit zu bestimmten Fragen eine bildungspolitische Konzeption vorgelegt wird; auf diese Weise wird die Akzeptanz eines geplanten politischen Schrittes getestet“ (Glowka 1996, 61).

In England besteht zwischen dem fünften bis 16. Lebensjahr Vollzeit-Schulpflicht in der ‚primary‘ und ‚secondary school‘. Im Alter von 16 Jahren legen die Schüler das ‚General Certificate of Secondary Education (GCSE)‘ ab, von dessen Ergebnissen abhängt, ob ein Schüler weiter die Schule besuchen und A-Level-Prüfungen absolvieren kann. Gute Noten in den A-Level-Prüfungsfächern sind wiederum Voraussetzung, um sich in einen entsprechenden Studiengang an einer Hochschule oder Universität („Higher Education (HE)“) einzuschreiben (vgl. Arthur 1994, 22)¹²³. Bis zum Alter von 18 Jahren ist die Teilnahme an Voll- oder Teilzeit-Bildungsmaßnahmen verpflichtend, danach im Rahmen der Erwachsenenbildung lebenslang möglich. Nachfolgend wird der Aufbau des englischen Bildungssystems in einem Überblick skizziert, um die Stellung der Erwachsenenbildung im Gesamtsystem zu verdeutlichen.

Bildungsphase	Art der Einrichtung		Jahr / Stufe - Kurz-Bezeichnung	Durchschnittsalter
Hochschulbildung und Weiterbildung	Weiterbildungseinrichtungen (wie z.B.: „Further Education Colleges“, „Tertiary Colleges“, „Specialist Colleges“ und Erwachsenenbildungseinrichtungen)	Hochschulen (Universitäten und verwandte Einrichtungen)		18+
Bildung auf Sekundarstufe II	„GCE, AS‘ Levels“, „GCE, A2‘ Level-Prüfungen“ und „Vocational Certificates of Education (VCEs)“ (im Alter von 17/18) ermöglichen den Zugang zum Weiterbildungs- und Hochschulbereich sowie zum Arbeitsmarkt			
	Weiterbildungseinrichtungen	Schule Oberstufe („Sixth Form“) oder Oberstufen-Colleges („Sixth Form Colleges“)		17 - 18 16 - 17
	„General Certificates of Secondary Education (GCSEs)“ und GCSEs in berufsbezogenen Fächern („Vocational GCSEs“) (meist mit 16 Jahren) ermöglichen den Zugang zu allgemein bildenden und berufsbildenden höheren Schulen und dem Arbeitsmarkt			
Bildung auf Sekundarstufe I	Schulen der Sekundarstufe I	Hauptabschnitt 4	Jahr 11 (J11)	15 - 16
		Hauptabschnitt 3	J10 J9 J8 J7	14 - 15 13 - 14 12 - 13 11 - 12
Primarbereich	Volksschulen (Grundschulen)	Hauptabschnitt 2	J6	10 - 11
			J5	9 - 10
			J4	8 - 9
			J3	7 - 8
		Hauptabschnitt 1	J2 J1	6 - 7 5 - 6
		Eingangsklassen („Reception classes“ oder R) an Volksschulen	R	4 - 5
Vorschul- und Kindergartenerziehung	Vorschuleinrichtungen, dazu zählen u.a. Vorschulgruppen, Spielgruppen, Krippen, Kinderzentren und Kindergärten	Grundabschnitt		3 - 4
				0 - 3

Abbildung 7: Das Bildungssystem in England (DYNOT – Dynamic Onlinetool for Guidance 2007¹²⁴; vgl. OECD 2007, 227)

¹²³ vgl. www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/Grossbritannien/Kultur-UndBildungspolitik.html?nn=382590 (17.09.2016)

¹²⁴ <https://dynot.net/de/education-system-info/england-education-system-info> (15.09.2016)

8.2.1 ‚Inclusion‘ im englischen Bildungsdiskurs

Das Thema der Inklusion hat in Großbritannien eine lange Tradition (vgl. Ainscow/Booth/Dyson u.a. 2006, 11; Bürli 2008b, 98ff.)¹²⁵. Neben maßgeblichen Arbeiten zur Inklusion wie beispielsweise dem ‚Index for Inclusion‘ (Ainscow/Booth 2000; vgl. Boban/Hinz 2003) lassen sich auch international britische Einflüsse bei der UNESCO und der OECD erkennen, etwa in der Salamanca-Erklärung von 1994 (vgl. Bürli 2008b, 95; Degenhardt 2008, 26; Kiuppis 2014, 24ff.).

In England existiert eine terminologische und inhaltliche Vielfalt in Bezug auf den Begriff ‚Inclusion‘ (vgl. CSIE 2002b; Bromfield/McShane/Waite 2005, 71; Ainscow/Booth/Dyson u.a. 2006, 15; Kailer 2006, 9ff.; Bürli 2008a, 24ff.)¹²⁶. Zudem ist ‚Mainstreaming‘ (in den Hauptstrom bringen) ein wesentlicher Terminus in der Diskussion und ‚Diversity‘ (Vielfalt) ein im Sprachgebrauch positiv besetzter und auch im Bildungssystem vielfach verwandter Begriff (vgl. CSIE 2002a, 2; Disability Equality in Education 2004; Ainscow/Booth/Dyson u.a. 2006, 25). Eine umfassende Definition inklusiver Bildung legt das ‚Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)‘ vor:

„[...] all children and young people – with and without disabilities or difficulties – learning together in ordinary pre-school provision, schools, colleges and universities with appropriate networks of support. Inclusion means enabling all students to participate fully in the life and work of mainstreaming settings, whatever their needs are. There are many different ways of achieving this and an inclusive timetable might look different to each student. For inclusive education to be effective, Government, local education authorities (LEAs) and schools have to adapt their approach to curriculum, teaching support, funding mechanisms and the built environment. [...] Inclusion may also be seen as a continuing process of breaking down barriers to learning and participation for all children and young people“ (CSIE 2002a, 1).

Auch in England nahm die Diskussion um Inklusion ihren Anfang im Bereich der schulischen Bildung. „Einen nachhaltigen Einfluss auf die konzeptionell-gesetzgeberischer Ebene hatte eine 1973 eingesetzte amtliche Kommission zur Überprüfung der Bildung behinderter Kinder und Jugendlicher“ (Bürli 2008b, 97). Der nach der Vorsitzenden Mary Warnock auch als ‚Warnock-Report‘ bekannte Bericht unterbreitete 1978 als Vorschläge zur Weiterentwicklung etwa das Konzept des besonderen Bildungsbedarfs (‚Special Educational Needs‘) statt der Behinderungskategorien sowie die Forderung nach weitest möglicher Integration aller Schüler in die Regelschulen (vgl. Warnock 1978; Disability Equality in Education 2004; Kailer 2006, 24f.; Plate 2012, 66). Das Bildungsgesetz von 1981 nahm fast alle Vorschläge auf und betonte den Vorrang integrativer Beschulung (vgl. Glowka 1996, 67). Seit den 1990er Jahren hat sich – auch aufgrund des sozialen Modells von Behinderung und der damit einhergehenden Betonung des Konzepts der sozialen Inklusion (vgl. Plate 2012, 55) – der Fokus verschoben von der individuellen Eingliederung von Schülern mit ‚Special Educational Needs‘ in die Regelschulen hin zur Reform des allgemeinen Schulsystems: Die Regelschulen müssen sich verändern, Barrieren abbauen und Unterstützung bereit stellen (vgl. CSIE 2002c, 4; Disability Equality in Education 2004; Ainscow/Booth/Dyson u.a. 2006, 31; Ainscow/Miles 2011a). Dieser Paradigmenwechsel von der Individuums- hin zur Systemzentrierung beinhaltet ein weites Adressatenverständnis und umfasst nicht nur Schüler mit Behinderung, sondern alle potentiell gefährdeten und marginalisierten Schüler (vgl. Ainscow/Booth/Dyson u.a. 2006, 30; Bürli 2008b, 101ff.). Seit 2001 ist Inklusion im ‚Special Educational Needs and Disability Act (SENDA)‘ fest verankert. Das Recht auf Mainstream-Education in Regelschulen wurde bekräftigt und erweitert (vgl. CSIE 2002a, 9; Kailer 2006, 34; Bürli 2008b, 97f. + 102)¹²⁷.

¹²⁵ vgl. www.bildung-weltweit.de/-Das-Vereinigte-Koenigreich-ein-Beispiel-fuer-inklusive-Bildung--7013.html (13.03.2015)

¹²⁶ vgl. <http://openlearn.open.ac.uk/mod/resource/view.php?id=167617> (02.04.2008)

¹²⁷ Es besteht allerdings auch in England ein Unterschied zwischen der Rhetorik der Inklusion und der Realität der Inklusion in Schulen (vgl. Kailer 2006, 19ff.).

In England besuchten nach Angaben der ‚European Agency for Development in Special Needs Education‘ zur Jahrtausendwende über 60 % der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Regelschulen (vgl. European Agency 2003, 37)¹²⁸.

8.2.2 Erwachsenenbildung

Der Begriff der ‚post-16 education‘ dient in England als Oberbegriff für jede Art institutioneller Bildungsform für Jugendliche zwischen 16 und 18 Jahren und Erwachsenen ab 19 Jahren (im Anschluss an die ‚compulsory secondary education‘), die nicht zu Hochschulabschlüssen führt (vgl. Arthur 1994, 22; Ahmed/Atherton/Burns u.a. 2009, 11)¹²⁹. Anbieter sind beispielsweise die ‚Further Education‘-Colleges oder ‚Adult and Community Education‘-Services (vgl. LSC 2005, 1; Huddleston/Unwin 2013, 74).

Der Begriff der ‚Further Education (FE)‘, welcher Maßnahmen der ‚Higher Education (HE)‘ an Hochschulen und Universitäten explizit ausschließt, wird in der Praxis je nach Arbeitsfeld und Institutionsebene unterschiedlich genutzt. Während er in manchen Fällen in einer sehr weiten Definition die Weiterbildung allgemein umfasst (vgl. Arthur 1994, 22), wird er in der Regel speziell für die Bildungsmöglichkeiten an ‚Further Education‘-Colleges genutzt (vgl. UNESCO 1999a, 53). Dort können Schulabschlüsse nachgeholt, Zugangsbedingungen für ein Studium erworben, Berufsausbildungen (‚apprenticeship‘) absolviert und modularisierte Kurse zur (vor-)beruflichen Bildung (‚vocational training‘), abschlussbezogene Maßnahmen sowie Kurse zur Grundbildung besucht werden (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 156). „Doch sind auch Kurse allgemeinbildenden Charakters ein Teil der Further Education“ (Glowka 1996, 69; vgl. Arthur 1994, 30). Diese Vielfalt und Unübersichtlichkeit des Bereichs der ‚Further Education‘ und die in England stark fokussierte Unterscheidung zwischen berufsbezogenen und nicht-berufsbezogenen Kursen ist vor allem auf historische Entwicklungen und Strukturen zurückzuführen (vgl. Mee/Wiltshire 1981, 7; Glowka 1996, 69). Festzustellen ist, dass in England berufliche und allgemeine Erwachsenenbildung insgesamt jedoch weniger als in Deutschland einen Gegensatz bilden, sondern enger miteinander verzahnt sind (vgl. UNESCO 1999a, 16).

Zum Großteil werden die ‚Further Education‘-Colleges von 16-19jährigen besucht; die „umfangreichen Lernmöglichkeiten eröffnen ein breites Spektrum an Kursen auch für ältere Lernende, die nur einzelne Kurse besuchen wollen“ (B. Lindmeier 2003, 8). Der Begriff der ‚Further Education‘ schließt zwar die allgemeine Erwachsenenbildung ein, „doch wird er zunehmend auf die Ausbildung der 16- bis 18jährigen bezogen, während für die ‚reifen‘ (mature) Jahrgänge die Bezeichnungen Adult Education und Continuing Education üblich sind“ (Glowka 1996, 72).

Für Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung gibt es in England auch einige sogenannte ‚Specialist Residential Colleges‘ (vgl. NIACE 2001, 3; B. Lindmeier 2002; 2003, 12). Dort lernten im Jahr 2004/2005 3.181 Teilnehmende (vgl. NIACE 2006b, Punkt 8).

Allgemeine Erwachsenenbildung wird in England mit Begriffen wie ‚Adult and Community Learning (ACL)‘, ‚Adult Continuing Education (ACE)‘, ‚non-vocational‘, ‚unaccredited‘ oder ‚Liberal Adult Edu-

¹²⁸ Im Schuljahr 2010/2011 hatten 2,8 % aller englischen Schüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf, in Deutschland waren es 5,5 % (vgl. European Agency 2012, 25f. + 68f.). Während in Deutschland 21 % der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf umfassend inklusiv beschult wurden (‚fully inclusive settings‘), waren es in England mehr als doppelt so viele, nämlich 52 % (vgl. European Agency 2012, 25f. + 68f.; vgl. auch World Health Organization 2011, 211; Walter-Klose 2012, 112; Moser 2013, 184).

¹²⁹ vgl. www.gov.uk/further-education-courses (17.09.2016)

cation' bezeichnet (vgl. Mee/Wiltshire 1981, 25; Arthur 1994, 23; UNESCO 1999a, 15f.; Huddleston/Unwin 2013, 74f.). „Historisch gesehen ist adult education für das Konzept organisierten Lernens Erwachsener bei weitem der geläufigste Ausdruck, der schon Mitte des 19. Jahrhunderts allgemein verstanden wurde“ (Arthur 1994, 22). Erwachsenenbildung wird zumeist von den ‚Local Education Authorities (LEA)‘ organisiert und von verschiedensten Organisationen und Einrichtungen angeboten (vgl. Arthur 1994, 26ff.; Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 230). Dabei „bleibt die Frage des Volumens, der Organisationstypen und der Angebotsgewichtung weiterhin einer Vielfalt von Interpretationen ausgesetzt. Ausschlaggebend sind kommunale Ressourcen und der politische Wille zur Aufrechterhaltung einer zweckfreien, subventionierten Gemeinschaftsbildung aus immer knapper werdenden öffentlichen Mitteln“ (Arthur 1994, 26).

8.2.2.1 Anbieter und Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung

Die allgemeine Erwachsenenbildung bietet „kein klares, leicht überschaubares Bild. Stattdessen besteht sie aus einem mannigfaltigen und sich ständig ändernden Netz diverser privater und öffentlicher Einrichtungen“ (Arthur 1994, 9). „There are some institutions that exist primarily to teach adults (for example, the Workers' Educational Association (WEA), the Open University (OU), and adult and community education services – where they still exist – provided by local authorities). [...] Adult education may also be engaged in through a whole range of informal mechanisms, [...] faith-based groups and voluntary organisations“ (Huddleston/Unwin 2013, 74f.). Auch an den englischen Universitäten gibt es Erwachsenenbildungsangebote. Für Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung wird Erwachsenenbildung auch von Behindertenverbänden und -organisationen angeboten.

Wichtige öffentliche Bildungsträger auf lokaler Ebene sind die ‚Adult Education Institutes‘, die im Allgemeinen eher der nicht-beruflichen, nicht-akkreditierten Bildung Erwachsener in Teilzeitkursen dienen und in etwa mit den deutschen Volkshochschulen vergleichbar sind (Mee/Wiltshire 1981, 9f.). „Wie die deutschen Volkshochschulen werden die englischen Zentren von einer verhältnismäßig geringen Anzahl hauptberuflicher Mitarbeiter geleitet, fast alle Lehrkräfte werden nur pro Unterrichtsstunde bezahlt“ (Arthur 1994, 28; vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 159). Die Kurse sind zumeist Teilzeitangebote mit zwei bis vier Stunden pro Woche pro Trimester oder Tageskurse. Ebenso bieten die allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen aber auch akkreditierte ‚Further Education‘-Kurse im Bereich der beruflichen Bildung und Qualifizierung an (vgl. Arthur 1994, 27).

Umgekehrt haben auch die ‚Further Education-Colleges, die vor allem für die berufliche Erstausbildung zuständig sind, „einen Teil des traditionellen Erwachsenenbereichs übernommen“ (Arthur 1994, 30)¹³⁰. Hierzu unterhalten die Colleges in der Regel ein ‚Department of Adult Studies‘ (vgl. Glowka 1996, 72). Generell lässt sich dennoch festhalten, dass die ‚Further Education‘-Colleges eher Vollzeitprogramme mit beruflicher Ausrichtung anbieten, wohingegen Kurse der Erwachsenenbildung eher Teilzeitkurse sind und nicht-berufliche Bereiche umfassen können.

8.2.2.2 Historische Entwicklungen der Erwachsenenbildung

Nachfolgend werden in einem kurzen Überblick wesentliche historische Entwicklungen und Konzepte der englischen Erwachsenenbildung vorgestellt, die sich auf die inklusive Erwachsenenbildung auswirken.

Die „Ursprünge organisierten Lernens Erwachsener als soziales Phänomen“ (Arthur 1994, 16) sind auch in England vielschichtig. „Der Anfang der Tradition der liberal adult education, der allgemeinen,

¹³⁰ vgl. www.dynot.net/index.php?Itemid=78&lang=de (11.09.2016)

zweckfreien Bildung läßt sich mit der Gründung des London Working Men's College im Jahre 1854 festlegen“ (Arthur 1994, 18). Mit dem ‚Education Act‘ im Jahr 1902 fungieren die ‚Local Education Authorities‘ als Bildungsträger, gründen als Vorläufer der ‚Adult Education Institutes‘ Abendschulen und bieten Erwachsenenbildung an (vgl. Arthur 1994, 20; Schreiber-Barsch 2007, 179). Die Erwachsenenbildung wurde in dieser Zeit fest im öffentlichen Bewusstsein verankert, die Anzahl und Vielfalt der Angebote und Einrichtungen stieg rapide (vgl. Tuckett 2012, 116). Eine große Rolle kam in England der Arbeiterbewegung zu, die Elemente des ‚Empowerments‘ und der ‚nachholenden Bildung‘ in der Erwachsenenbildung verankerte. Im Jahre 1903 wurde die einflussreiche ‚Workers‘ Educational Association (WEA)‘ gegründet (vgl. Arthur 1994, 19; Tuckett 2012, 112). Im ‚Education Act‘ von 1944 wurde die Macht- und Richtlinienkompetenz für die Weiterbildung seitens des Staates an die ‚Local Authorities‘ delegiert, ebenfalls gab es eine explizite Trennung von berufsbezogener Aus- und Fortbildung sowie der ‚freizeitorientierten, kulturbildenden und rekreativen Erwachsenenbildung‘ (vgl. Arthur 1994, 24).

In neuerer Zeit vollzog sich mit dem Regierungswechsel zur Labour-Regierung 1997 ein grundlegender Richtungswechsel in der Bildungspolitik mit dem Steuerungskonzept des ‚Third Way‘ zwischen Neoliberalismus und wohlfahrtsstaatlicher Politik (vgl. Arthur 1994, 9ff.). „In diesem Kontext erhielt Lebenslanges Lernen eine Schlüsselrolle auf der politischen Agenda, u.a. wurde erstmals im Jahr 1997 ein ‚Minister of Lifelong Learning‘ eingesetzt“ (Schreiber-Barsch 2007, 179)¹³¹. Die Regierungsinitiativen aus dieser Zeit „zielen auf eine Erhöhung des Grund-/Bildungsniveaus, auf die Implementierung von Bildungsstandards oder auch auf den Aufbau neuer Kooperationsformen im Bildungsbereich“ (Schreiber-Barsch 2007, 179f.). Im Mittelpunkt der Bemühungen stehen daher vor allem Maßnahmen zur Grundbildung und Beschäftigungsfähigkeit (vgl. Schreiber-Barsch 2007, 180).

Von Beginn an ist die weit verstandene Formel ‚Access‘ (Zugang, Einstieg, Durchlässigkeit) charakteristisch für das englische Bildungssystem (vgl. UNESCO 1999a, 31; Jarvis 2010, 270f.). „Unter Access versteht man eine Vielfalt von Bildungseinstiegs- und Aufbaumöglichkeiten“, ebenso bezieht sich der Begriff „auf allgemeine Bildungschancen aller Erwachsener, auch die der bildungsfernen Randgruppen“ (Arthur 1994, 46). Access gilt „als zeitgerechter Ausdruck der klassischen erwachsenenbildnerischen Vorstellung von Chancengleichheit und ist in der Tat auch in vielen praktischen Bereichen zum wirkungsvollen Instrumentarium des nachschulischen Bildungssystems geworden“ (Arthur 1994, 49). Weitere wichtige Konzepte und Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit Fragen der gleichberechtigten Teilhabe an inklusiver Erwachsenenbildung sind etwa ‚equality‘, ‚diversity‘ und ‚widening participation‘ sowie ‚social inclusion‘ (vgl. Armstrong/Smith 2005, 1ff.).

8.3 Menschen mit Lernschwierigkeiten und ihre Teilhabe an Erwachsenenbildung

Im Rahmen der englischen Erwachsenenbildung gibt es seit den 1990er Jahren zahlreiche Bemühungen, die Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung zu verbessern (vgl. Arthur 1994, 11; LSDA 2004, 25). Das Thema der inklusiven Erwachsenenbildung ist

¹³¹ Der Begriff des Lebenslangen Lernens hat seit den 1990er Jahren Eingang in die englische Bildungsdiskussion gefunden (vgl. Jarvis 2010), ist allerdings kein feststehender, rechtlich definierter Begriff. „The term ‚lifelong learning‘ [...] is used rather loosely to cover all forms of post-compulsory education including family education, community education, traditional adult education, further and higher education and continuing professional development“ (UNESCO 1999a, 21). Die britische Regierung betont beim Lebenslangen Lernen – anders als das europäische Konzept – vor allem die individuelle Verantwortung für das eigene Lernen (vgl. UNESCO 1999a, 38f.). Gemeinhin gilt Großbritannien als sehr erfolgreich bei der Implementierung einer umfassenden Strategie zum Lebenslangen Lernen (vgl. Nuijss/Lattke/Pätzold 2010, 15).

in England präserter Teil der allgemeinen Erwachsenenbildungsdiskussion und -gesetzgebung. Von verschiedensten Erwachsenenbildungsorganisationen und -anbietern gehen wichtige Anregungen zur Umsetzung und Gestaltung inklusiver Erwachsenenbildung aus.

8.3.1 Erwachsenenbildungsangebote

Menschen mit Lernschwierigkeiten nehmen sowohl an Kursen im Bereich der ‚Further Education‘ als auch an zumeist nicht-berufsorientierten, nicht-abschlussbezogenen Veranstaltungen im Bereich des ‚Adult and Community Learning‘ teil. Viele Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung bieten schon seit Jahrzehnten Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten an – sowohl in Form separater Kurse¹³² als auch durch eine Teilnahme an Kursen im ‚Mainstream‘ (im regulären Programm) (vgl. NIACE 2001, 2f.). Das Angebot sowohl der zielgruppenorientierten Angebote als auch der Kurse im Mainstream variiert dabei von Ort zu Ort und zeigt sich auch im Qualitätsniveau sehr schwankend (vgl. NIACE 2001, 4).

Erste Projekte zur inklusiven Erwachsenenbildung gab es in England in den 1990er Jahren. Oftmals wurden diese Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten in Zusammenarbeit mit anderen Organisationen wie etwa dem ‚Social Service‘ entwickelt (vgl. Rose 2004a, 10). Als ‚Pionierarbeit‘ (vgl. Sutcliffe 1990, 93) und Initialzündung hin zu verbesserter Teilhabe in der allgemeinen Erwachsenenbildung gilt ein Integrationsprojekt in London in den Jahren 1982-1984 von ‚MENCAP‘, der führenden Wohlfahrtsorganisation für Menschen mit Lernschwierigkeiten in Großbritannien (vgl. Sutcliffe 1990, 93ff.; Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 21ff.): An zwei Erwachsenenbildungseinrichtungen wurden integrative Kurse durchgeführt und evaluiert. Weitere bekannte Modellprojekte (vgl. Sutcliffe 1994) sind etwa das ‚New Ways Scheme‘ in Coventry (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 192), das ‚Paddington Integration Project‘ in London (vgl. Sutcliffe 1990, 90ff.; Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 194ff.) sowie das ‚Linking Scheme‘ des ‚Bournemouth Adult Education Service‘, welches Ende der 1980er Jahre Begleitung für Menschen mit Lernschwierigkeiten beim Besuch regulärer Kurse anbot (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 179ff.). Von 1990-1992 wurde im ‚Liverpool Community College‘ ein Projekt durchgeführt, bei dem der begleitende Dienst ‚StudyLink‘ Menschen mit Lernschwierigkeiten durch individuelle Unterstützung bei der Teilnahme an regulären beruflichen Bildungsangeboten des Colleges unterstützte (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 168ff.). Im Jahr 1992 nahmen dort rund 800 Menschen mit Lernschwierigkeiten an separaten Kursen und 50 an integrativen Kursen teil (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 172).

8.3.2 Erwachsenenbildungsorganisationen

Auch Erwachsenenbildungs- und Regierungsorganisationen sowie verschiedenste Nicht-Regierungsorganisationen vertreten das Thema der Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung in der Erwachsenenbildung offensiv. Sie unterstützen etwa

¹³² Während nach C. Lindmeier (vgl. 2003, 33; vgl. Kapitel 4.1.1) in Deutschland Kurse zumeist dann als ‚separate Kurse‘ bezeichnet werden, wenn sie von und in Einrichtungen der Behindertenhilfe durchgeführt werden, werden in England zielgruppenorientierte Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung als ‚separate courses‘ oder ‚discrete courses‘ bezeichnet. Diese werden zumeist von Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung angeboten und in den Räumlichkeiten der Erwachsenenbildungseinrichtung, aber auch als externe Kurse in Behinderteneinrichtungen durchgeführt.

Erwachsenenbildungsanbieter und (politische) Entscheidungsträger durch Beratung und Information, Konferenzen und Fachseminare, Forschungsprojekte und Publikationen.

Das ‚National Institute of Adult Continuing Education (NIACE)‘ ist der nationale Dachverband für Erwachsenenbildung in England und Wales¹³³. Diese gemeinnützige Nichtregierungsorganisation mit einer Vielzahl verschiedener Mitglieder erhält keine staatlichen Mittel; sie ging aus dem 1921 gegründeten ‚British Institute of Adult Education‘ und der 1946 gegründeten ‚National Foundation for Adult Education‘ hervor (vgl. Arthur 1994, 20 + 56; Jarvis 2010, 46f.)¹³⁴. Das ‚NIACE‘ betreibt Praxisberatung und -forschung (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 231) und ist tätig als „Vermittler von Beratung und Informationen, Veranstalter von Konferenzen und Fachseminaren, Initiator von Forschungsprojekten und Herausgeber von Fachzeitschriften und Publikationen“ (Arthur 1994, 56). Eine spezifische Zielsetzung des ‚NIACE‘ ist „die Förderung von Chancengleichheit für unterprivilegierte Randgruppen wie [...] Erwachsene mit Lernschwierigkeiten“ (Arthur 1994, 56). Hierzu gibt es ein ‚Department Health and Disability Equality‘, welches seit den 1990er Jahren unter anderem zur Fragestellung der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung sowie zur Thematik der inklusiven Erwachsenenbildung arbeitet und zahlreiche Materialien zu diesem Thema herausgegeben hat (vgl. bspw. Sutcliffe 1996; Jacobsen/Sutcliffe 1998). Die Materialien richten sich nicht nur an die in der Erwachsenenbildung Tätigen und politischen Entscheidungsträger, sondern auch an Menschen mit Lernschwierigkeiten, wie etwa Informationen in leichter Sprache zu den Veränderungen und Möglichkeiten der Teilhabe an Erwachsenenbildung (vgl. NIACE 2001). Ebenso befragt das ‚NIACE‘ immer wieder auch Menschen mit Lernschwierigkeiten selbst zu ihren Wünschen im Bereich der Erwachsenenbildung (vgl. Jacobsen 2000; NIACE 2000; 2006a; 2006c).

Der ‚Learning and Skills Council (LSC)‘¹³⁵ war von 2001 bis 2007 unter anderem für die Planung und Finanzierung von Erwachsenenbildung zuständig. Es gab etwa im Jahr 2006 den Bericht ‚Through Inclusion to Excellence‘ (LSC 2005) heraus.

Eine weitere Organisation ist die ‚Learning and Skills Development Agency (LSDA)‘¹³⁶, die ebenfalls viele Projekte zum Thema der Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung an inklusiver Erwachsenenbildung durchführte und Publikationen zu diesem Thema herausgab (vgl. Reisenberger/Dadzie 2002). In einem wichtigen Projekt in den Jahren 2003 bis 2005 wurden Forschungs- und Entwicklungsberichte zur Umsetzung des ‚Disability Discrimination Act‘ erarbeitet. Eine der beiden Nachfolgeorganisationen der ‚LSDA‘ ist das ‚Learning and Skills Network (LSN)‘¹³⁷, eine unabhängige Non-Profit-Organisation, welche ebenfalls viele Dokumente zur Inklusion in der Erwachsenenbildung herausgab (vgl. Faraday/Rose 2006; Sweeting 2006).

Auch Institutionen wie das ‚Department for Education and Skills (DfES)‘ oder die ‚Disability Rights Commission‘ haben Publikationen zur inklusiven Erwachsenenbildung veröffentlicht.

Ebenfalls sind große Organisationen der Behindertenhilfe wie ‚MENCAP‘ in dieses Thema involviert.

¹³³ vgl. www.niace.org.uk (14.06.2007); <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20121015000000> (19.09.2016); http://www.direct.gov.uk/en/D11/Directories/DG_10010947 (19.09.2016)

¹³⁴ 2016 fusionierten das ‚NIACE‘ und das ‚Centre for Economic & Social Inclusion (CESI)‘ zum ‚Learning and Work Institute (England and Wales)‘ (vgl. www.learningandwork.org.uk/what-we-do/about-us (16.09.2016)).

¹³⁵ vgl. www.lsc.gov.uk (14.07.2006)

¹³⁶ vgl. www.lsdas.org.uk (07.09.2007)

¹³⁷ vgl. www.lsneducation.org.uk (12.11.2010)

8.3.3 Wichtige Gesetze, Regierungsinitiativen und (Forschungs-)Berichte in Bezug auf inklusive Erwachsenenbildung

Die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung an der allgemeinen Erwachsenenbildung und deren inklusive Gestaltung wird in England in besonderer Weise durch die öffentliche Hand mittels nationaler Gesetzgebung, Konzepte und Forschungsberichte systematisch vorangetrieben und umgesetzt (vgl. Arthur 1994, 11; Jacobsen/Sutcliffe 1998; Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 197; NIACE 2001). „Auf politischer Ebene ist ein deutlicher Veränderungswille spürbar. Die Vorgehensweise unterscheidet sich grundlegend von dem in [...] Deutschland [...] üblichen Vorgehen: Statt zunächst Modellvorhaben einzurichten [...], sie wissenschaftlich zu begleiten und erst anschließend über eine Gesetzesänderung nachzudenken [...], erfolgt in Großbritannien die Gesetzesänderung auf der Grundlage der Empfehlungen einer Expertenkommission. Zugleich wird eine Kommission zur wissenschaftlichen Begleitung eingerichtet, deren Zwischenergebnisse bereits während der Laufzeit in die Ausführungsbestimmungen zum Bildungsgesetz Eingang finden [...]. Es handelt sich bei der Begleitforschung um Legitimationsforschung, deren Auftrag es nicht ist, herauszufinden, ob die neue Gesetzgebung sinnvoll ist, sondern wie die Umsetzung erfolgen sollte“ (Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 198). Durch diese umfassende praxisbezogene Begleitforschung ist die Implementierung und Umsetzung der Gesetzgebung gut dokumentiert (vgl. B. Lindmeier 2003, 9). Viele der Forschungsarbeiten in England haben einen vorrangig pragmatischen und weniger ideologischen Zugang und sind dem Forschungsansatz der Aktionsforschung zuzurechnen. Sie werden in Zusammenarbeit mit den Erwachsenenbildungseinrichtungen durchgeführt, orientieren sich oft an der ‚best practice‘ und sind eher „kurzfristig, zweckbestimmt und objektbezogen sowie den Erfahrungsbereichen und persönlichen Interessen der Forschenden angepaßt“ (Arthur 1994, 55). Nachfolgend werden in einem Überblick bis zum Zeitpunkt der empirischen Erhebung im Jahr 2007 die wichtigsten Entwicklungen sowie grundlegende Regierungsdokumente, (Forschungs-)Berichte und Gesetze vorgestellt, die eine wesentliche Rolle bei der Implementierung des inklusiven Ansatzes spielen und den Gedanken der Inklusion im Bereich der Erwachsenenbildung vorangetrieben haben.

‚Further and Higher Education Act‘ 1993

Im Jahr 1993 trat der ‚Further and Higher Education Act (FHEA)‘ in Kraft. Dieses Gesetz traf landesweit einheitliche Regelungen für den tertiären Bildungssektor und berücksichtigte dabei auch die Gruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung im Alter von 16-25 Jahren (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 229). Sie bekamen somit die Möglichkeit, Colleges zu besuchen und sich in Vollzeit beruflich zu qualifizieren (vgl. Arthur 1994, 25; Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 151; B. Lindmeier 2003, 8). Dabei fasste das Weiterbildungsgesetz „integrative Bildung als Konsequenz des Rechts auf gesellschaftliche Teilhabe“ (Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 18) auf und schuf eine Grundlage für eine inklusive Ausrichtung des Fort- und Weiterbildungssystems: Es stellte die Finanzierung auf eine gesicherte Basis, ermutigte zu mehr integrativen Maßnahmen, finanzierte mehr Unterstützungsangebote und erweiterte die Lernmöglichkeiten für Menschen mit eher leichten Lernschwierigkeiten. Weniger positive Auswirkungen hatte das Gesetz auf Teilnehmende mit schweren Behinderungen, da strikte Finanzierungskriterien Fähigkeiten wie Kulturtechniken und Selbständigkeit auf Kosten eines weiteren Angebotsspektrums überbetonten (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 152). Ebenfalls schränkte es durch gravierende Umstrukturierungen zugunsten der staatlichen Kontrolle die Aufgabenbereiche der ‚Local Education Authorities‘ erheblich ein und damit viele Angebote der Erwachsenenbildung, „die weder berufsfördernd sind noch zu formalen Abschlußqualifikationen führen“ (Arthur 1994, 9).

„Tomlinson-Report‘ 1996

Zur Erfassung der Umsetzung des Gesetzes in Bezug auf Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung wurde vom ‚The Further Education Funding Council (FEFC)‘ eine Kommission unter Vorsitz von John Tomlinson eingesetzt (vgl. CSIE 1996, 1; Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 231; Cooper/Lavender 2007, 5). Diese verschaffte sich 1996 erstmalig einen Überblick über die Angebotslage und Qualität von Erwachsenenbildungsmaßnahmen (ausgenommen ‚Adult and Community Learning‘) für diesen Personenkreis und gab den Forschungsbericht ‚Inclusive Learning‘ heraus (vgl. FEFC 1996a). Dies ist „der wichtigste Bericht, den die in England und Wales durchgeführte Begleitforschung zur Einführung des Gesetzes“ (B. Lindmeier 2003, 9) vorlegte. Schwierigkeiten, die aufgedeckt wurden, waren die mangelnde Berücksichtigung von Teilnehmenden mit schwerer Behinderung und herausfordernden Verhaltensweisen, eine oft ungesicherte Finanzierung, sehr unterschiedliche und insgesamt eher unter dem Niveau der allgemeinen Erwachsenenbildung liegende Qualität sowie eine zu geringe Anzahl von Angeboten.

Die Kommission erarbeitete Empfehlungen zur Verbesserung der Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung (vgl. CSIE 1996, 2; Jacobsen/Sutcliffe 1998; LSDA 2004, 25; Tuckett 2012, 120). Das Ziel war die Schaffung einer angemessenen und passenden Lernumgebung für Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung, die Verbesserung der Zugangsmöglichkeiten zum College sowie die Verbesserung des Angebots (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 162ff.). Die Empfehlungen betreffen beispielsweise die Verbesserung von Unterstützung, die Zugänglichkeit von ‚Assessments‘, Informationen über Unterstützungsmöglichkeiten, gute Lehre und erfolgreiches Lernen, Fortbildungen für Mitarbeitende, die Implementierung inklusiven Lernens durch die Ebene des Managements, Förderung der regionalen Zusammenarbeit, Berücksichtigung unterstützender Dienste bei der Qualitätsbeurteilung, Erleichterung von Übergängen, Nachweise über Studienerfolge sowie eine Ausweitung der Definition von ‚berufsbezogenen Kursen‘ auch auf den Erhalt von Fertigkeiten und den Erwerb von Basisfertigkeiten, um so auch Menschen mit schweren Behinderungen Teilnahme zu ermöglichen. Priorität hat im Tomlinson-Report das Prinzip des ‚Inclusive Learning‘, der bestmöglichen Passung zwischen den Bedürfnissen eines Individuums und dem Kursangebot (vgl. CSIE 1996, 2). Die Aufmerksamkeit konzentriert sich dabei auf die „Fähigkeit der Institution, die Bedürfnisse des Lernenden zu verstehen und ihnen gerecht zu werden“ (B. Lindmeier 2003, 9; vgl. NIACE 2001, 9; Armstrong/Smith 2005; Dee/Devecchi/Lani u.a. 2006, 16; Huddleston/Unwin 2013, 6). „[...] to become truly inclusive, institutions need to move from an approach which simply gives ‚some students who have learning difficulties some additional or human or physical aids‘ to one which redesigns ‚the very processes of learning, assessment and organisation so as to fit the objectives and learning styles of the students‘“ (LSDA 2004, 25; vgl. FEFC 1996b; DfES 2006a, 4). Der Bericht drängt darauf, dass das Prinzip des ‚Inclusive Learning‘ in der Regel im *Mainstream* stattfinden soll. „The report does contain major proposals to improve colleges‘ capacity to respond to different approaches to learning and to take students‘ view seriously which will hopefully lead to rapidly increasing opportunities for placements in the mainstream“ (CSIE 1996, 1). Es können aber auch separate Kursangebote oder Mischformen angeboten werden (vgl. B. Lindmeier 2003, 9). Denn der Bericht macht deutlich: „Inclusive learning is not synonymous with integration“ (FEFC 1996a, 5).

Die Erhebungsergebnisse und Empfehlungen hatten einen weitreichenden Einfluss und führten zu einer Vielzahl von Publikationen und Fortbildungen (vgl. Sutcliffe 1996; Jacobsen/Sutcliffe 1998; LSDA 2004, 25; Armstrong/Smith 2005; Hood 2006; Cooper/Lavender 2007) sowie zu einer nationalen ‚Inclusive Learning Quality Initiative‘ zur Verbesserung des Angebots für Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung in Colleges (vgl. FEFC 1999; B. Lindmeier 2003, 10).

„Learning and Skills Act’ 2000

Im Jahr 2000 wurde der ‚Learning and Skills Act’ verabschiedet. Dieses Gesetz, dessen Grundlage Inklusion und Chancengleichheit sind, soll dazu beitragen, dass die besonderen Bedürfnisse von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung im Bildungsbereich besser beachtet werden (vgl. LSC 2001; NIACE 2001, 7f.). Durch das Gesetz wird die Zuständigkeit für ‚Further Education’, ‚Adult Education’ und ‚Training’ in einer einzigen Einrichtung, dem ‚Learning and Skills Council (LSC)’, zusammengeführt, welcher auch der Finanzgeber der Erwachsenenbildung ist. Der ‚LSC’ ist verpflichtet, die Chancengleichheit zwischen Teilnehmenden mit und ohne Behinderung zu fördern (vgl. DfES 2006a, 1). So sollen etwa Veränderungen in den Finanzierungsmodalitäten dazu führen, dass ‚individuelle Fortschritte’ in einem breiteren Rahmen Berücksichtigung finden können (vgl. Maudslay 2002b; DfES 2006a, 1). Zur Unterstützung von Anbietern allgemeiner Erwachsenenbildung wurde ein dreijähriges Programm ins Leben gerufen, welches unter anderem eine Website betrieb, ein Qualitäts-Netzwerk installierte, Fortbildungen und Beratung sowie Forschungsprojekte initiierte (vgl. Reisenberger/Dadzie 2002).

„Skills for Life’ 2001

Die Regierungsstrategie ‚Skills for Life’ wurde 2001 eingeführt, um die ‚Literacy, Language and Numeracy Skills’ der erwachsenen Bevölkerung auszubauen (vgl. DfES 2006a, v; 2006b). Die Initiative, die vor allem auf die Verbesserung der Kompetenzen auf den unteren Leveln zielt, führte zur Veröffentlichung zahlreicher Curricula und Materialien. Unter dem Titel ‚Access for All’ entwickelte etwa das ‚Department for Education and Skills (DfES)’ zahlreiche Materialien zur Unterstützung der Erwachsenenbildungsanbieter in der Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten in diesem Bereich (vgl. beispielsweise DfES 2002a; 2002b; 2006a; 2006c; 2006d; 2006e).

„DDA Part 4’ 2001

Mit dem ‚The Special Educational Needs and Disability Act (SENDA)’ 2001 wurde der Bildungssektor, der zuvor nicht Teil des ‚Disability Discrimination Act’ von 1995 war, zum ‚Part 4’ dieses Gesetzes (vgl. Disability Rights Commission 2002; DfES 2006a, 1). Durch den ‚DDA Part 4’ ist es Anbietern in der Erwachsenenbildung seit 2002 verboten, Menschen aufgrund ihrer Behinderung zu diskriminieren. Zudem stehen sie in der Pflicht, diesem Teilnehmerkreis Unterstützung anzubieten und für ‚reasonable adjustments’ zu sorgen (vgl. NIACE 2001, 9; Maudslay 2002a, 1; James/Nightingale 2004, 4; Department for Work and Pensions 2006, 3; Huddleston/Unwin 2013, 6). Diese Gesetzgebung ist sehr bedeutsam für die inklusive Praxis, weil die Erwachsenenbildungsanbieter nun gesetzlich verpflichtet sind, notwendige Veränderungen zu antizipieren und ihre Praxis dahingehend zu entwickeln und zu verbessern (vgl. CSIE 2002a, 9; 2005; Maudslay 2002a; LSDA 2005a, 1).

Die Anforderungen mussten bis 2005 umgesetzt werden. Zur Information und Unterstützung der Erwachsenenbildungsanbieter und Kursleitenden bei der Implementierung und Umsetzung wurden von verschiedensten Organisationen zahlreiche Publikationen veröffentlicht (vgl. beispielsweise Disability Rights Commission 2002; DfES 2002c; LSC 2002; Maudslay 2002a; 2003). Insbesondere die ‚Learning and Skills Development Agency (LSDA)’ hat eine Vielzahl von Hilfestellungen für die verschiedensten an Erwachsenenbildung Beteiligten herausgegeben. In den Jahren 2003 bis 2005 hat sie unter dem Titel ‚Disability Discrimination Act: Taking the work forward. Research and development projects’ eine Reihe von Forschungsprojekten und Fallstudien zu verschiedensten Themenschwerpunkten in Zusammenarbeit mit Erwachsenenbildungseinrichtungen durchgeführt und die Ergebnisse der 20 Projekte veröffentlicht (vgl. beispielsweise Byers 2004; Dee 2004; Dryden 2004; Hewitt 2004; LSDA 2004; Maudslay 2004; Nightingale 2004a; 2004b; Rose 2004a; 2004b; Tarleton 2004). Als weiteres

Ergebnis der Projekte sind ‚Briefings‘ entstanden, etwa für Erwachsenenbildungseinrichtungen (vgl. LSDA 2005b), für Manager in den Einrichtungen (vgl. LSDA 2005c; 2005d) und sowohl für Kursleitende, die auf die Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten spezialisiert sind (vgl. LSDA 2005e) als auch für jene, die in diesem Bereich keine Spezialisten sind (vgl. LSDA 2005f).

Andere Leitlinien unterstützen die Einrichtungen bei der Involvierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung (vgl. Nightingale 2006a), bei der Weiterentwicklung des Curriculums (vgl. Maudslay 2005), bei Fragen zu einem inklusiven ‚Risk Assessment‘ (vgl. Rose 2005), bei Fragen zur Angabe einer Behinderung bei der Anmeldung (vgl. Rose 2006a), bei der Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen (vgl. Maudslay/Nightingale 2006) und bei der beruflichen Bildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung (vgl. Maudslay 2006).

Im Jahr 2006 wurde von der ‚Disability Rights Commission‘ aufgrund der veränderten gesetzlichen Bestimmungen eine revidierte Fassung des ‚Code of Practice on Part 4 of the DDA for post-16 education‘ (‚the revised code‘) herausgegeben (vgl. Disability Rights Commission 2007a).

‚Disability Discrimination Act‘ 2005

Im Jahr 2005 wurde der ‚Disability Discrimination Act‘ novelliert und durch die ‚Disability Equality Duty (DED)‘ gesetzlich weiter ausgebaut. Aus dem ehemaligen Anspruch, die individuellen Bedürfnisse von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung aufzugreifen, wird nun für alle öffentlichen Einrichtungen die Pflicht, aktiv gleichberechtigte Teilhabe und ‚Disability Equality‘ zu unterstützen sowie eine positive Haltung gegenüber Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung zu fördern (vgl. LSDA 2005a, 1; DfES 2006a, 2; Babilon 2013, 124). Dabei wirbt die neue Gesetzgebung für einen ‚Whole Organization Approach‘ (vgl. Rose 2006b). Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung mussten dazu bis Dezember 2006 ein ‚Disability Equality Scheme (DES)‘ vorlegen, welches alle drei Jahre überprüft und überarbeitet werden muss. Kernelemente eines solchen DES sind die Festlegung der Schlüsselbereiche für Verbesserungen und messbare Ergebnisse in den nächsten drei Jahren, die Beteiligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung am gesamten Prozess sowie Methoden zur Überprüfung der Auswirkungen von Erklärungen und Praxis (vgl. LSDA 2005a). Es geht um die Fragen, was die Einrichtung erreichen will und wie sie das erreichen will. Zur Umsetzung der Gesetzgebung wurden wiederum Forschungsprojekte wie ‚The Duty to Promote Disability Equality‘ initiiert (vgl. Faraday/Rose 2006; Rose 2006c) und unterstützende Materialien für die Erwachsenenbildungseinrichtungen entwickelt (vgl. Rose 2006b; 2006d; 2006e; 2006f; 2006g; 2006h; Disability Rights Commission 2007b) sowie Informationsmaterial für Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Disability Rights Commission/Valuing People Support Team 2006).

‚Through Inclusion to Excellence‘ 2005

Im Jahr 2004 sah der ‚Learning and Skills Council (LSC)‘ die Notwendigkeit einer strategischen Überprüfung der Planung und Finanzierung von Angeboten für Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung gegeben. Ende 2005 stellte die Steuergruppe unter Leitung von Peter Little im Bericht ‚Through Inclusion to Excellence‘ die Ergebnisse einer Befragung zu Angeboten für Menschen mit Lernschwierigkeiten sowie daraus resultierend 40 Erfordernisse für den Erwachsenenbildungsbereich vor (vgl. LSC 2005)¹³⁸. Die auf dem Tomlinson-Report aufbauenden Empfehlungen betonen erneut die grundlegende Herangehensweise: „to ensure equitable access and quality of experience for these learners across the full range of LSC-funded provision“ (DfES 2006a, 4). Die Empfeh-

¹³⁸ vgl. www.lsc.gov.uk/National/Documents/SubjectListing/ConsultationsandResponses/Currentconsultations/inclusion-to-excellence.htm (21.07.2007)

lungen betreffen Bereiche der Legislative, Planung, Qualität, Finanzierung sowie Zusammenarbeit mit Partnern (vgl. NIACE 2006b).

„Greater Expectations‘ 2006

Auch das ‚Adult Learning Inspectorate (ALI)‘ legte in seinem Bericht ‚Greater Expectations‘ 2006 eine Analyse der Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung sowohl im Rahmen des ‚Adult and Community Learning‘ als auch der ‚Further Education‘ vor (ALI 2006). Dieses Dokument bestätigt zwar ebenfalls Verbesserungen der Teilhabemöglichkeiten für Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung, kritisiert zugleich aber die nach wie vor verbesserungswürdige Qualität der Angebote, die fehlende Kohärenz in den Finanzierungsstrategien sowie fehlende systematische Weiterentwicklungsmöglichkeiten für diese Teilnehmenden (vgl. ALI 2006, 4ff. +14ff.).

„Learning for Living and Work‘ 2006

Der ‚Learning and Skills Council (LSC)‘ gab im Jahr 2006 mit der Strategie ‚Learning for Living and Work: Improving Education and Training Opportunities for People with Learning Difficulties and/or Disabilities. Going Forward – Implementing the vision of Through Inclusion to Excellence‘ (LSC 2006a) bekannt, die Finanzierung beruflicher Angebote für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung ab September 2010 nur dann weiterhin finanziell zu unterstützen, sofern die Maßnahmen entweder das ‚Supported Employment‘-Modell oder das ‚Learning in the Workplace‘-Modell nutzen (vgl. Jacobsen/Little 2009, 3). Zu diesem Thema wurden Konferenzen durchgeführt (vgl. Jacobsen/Little 2009; Jacobsen 2010a; 2010b; Young People’s Learning Agency 2010).

Die bereits zu diesem Zeitpunkt zunehmende Priorisierung der beruflichen Bildung läutet grundlegende Veränderungen im Bereich der Erwachsenenbildung ein (vgl. Kapitel 10.1).

8.3.4 Strukturelle Gegebenheiten in der inklusiven Erwachsenenbildung

Zu den wesentlichen Säulen der englischen inklusiven Erwachsenenbildung gehören die Kursleitenden, Curricula, Maßnahmen der Qualitätssicherung, Unterstützungsangebote sowie Finanzierungsmodalitäten, die nachfolgend dargestellt werden.

8.3.4.1 Die Kursleitenden

Für hauptamtliche Lehrende in der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung gelten in Großbritannien umfassende und verbindliche berufliche Qualifikationsanforderungen (vgl. Nuissl/Lattke/Pätzold 2010, 92). Die Disziplin der Erwachsenenbildung ist an den britischen Universitäten relativ gut etabliert und wird hauptsächlich „als Masterstudienprogramm angeboten. Die Studierenden sind meist bereits in der EB/WB Tätige, die berufliche Tätigkeit und Teilzeitstudium verbinden [...]. Speziell auf EB/WB ausgerichtete Bachelor-Studiengänge gibt es nicht; an einigen Universitäten sind speziell erwachsenenpädagogische Kurse aber Bestandteil anderer Bachelor-Studiengänge“ (Bechtel 2007, 5). Während im Bereich der ‚Further Education‘ eine ‚generic teaching qualification‘ für Kursleitende nötig ist, arbeiten vor allem im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung zahlreiche Honorarkräfte (vgl. Rose 2004a, 20).

Mit der ‚Disability Equality Duty (DED)‘ 2005 wurde der Fokus auch auf Kursleitende mit Behinderungen gerichtet. So wurde etwa eine ‚Commission for Disabled Staff in Lifelong Learning‘ eingerich-

tet, die in einem Bericht ‚From Compliance to Culture Change: Disabled Staff Working in Lifelong Learning‘ Verbesserungsvorschläge ausgearbeitet hat (vgl. Fullick 2008).

Die Fortbildungen für Mitarbeitende sind meistens eine „auf Kompetenzen ausgerichtete Mischung von Theorie, Didaktik und Supervision im praktischen Unterricht. Ob und wann Tutoren zur Teilnahme an Weiterbildungsprogrammen verpflichtet sind, hängt von den Richtlinien und finanziellen Mitteln der diversen Local Authorities und einzelner Colleges ab. [...] In der Realität des Alltags jedoch fehlt es meist an den finanziellen Mitteln zur Personalentwicklung und zur Fortbildung“ (Arthur 1994, 52). Spezielle Aus- und Fortbildungen zur Qualifizierung in der Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung sind selten (vgl. NIACE 2006b, Punkt 18 + 19).

8.3.4.2 *Curricula*

Die britische Regierung hat einen Nationalen Qualifikationsrahmen (‚The National Qualifications Framework (NQF)‘) entwickelt (vgl. Glowka 1996, 73; DfES 2002b, 26; OECD 2007, 266), an dem sich auch die Kursangebote der englischen Erwachsenenbildung orientieren. Im Jahr 2007 sind viele Maßnahmen zudem an weiteren Curricula ausgerichtet, etwa am ‚Qualifications and Credit Framework (QCF)‘ (vgl. LSC 2008), an den ‚National Standards for Adult Numeracy and Literacy‘, am ‚Adult Literacy and Adult Numeracy Core Curriculum‘ (vgl. DfES 2002a; 2006c) oder am ‚Adult Pre-Entry Curriculum Framework for Literacy and Numeracy‘ (vgl. DfES 2002b); diese Curricula wurden in den Jahren 2001 bis 2002 im Rahmen der ‚Skills for Life‘-Initiative entwickelt (vgl. DfES 2006a, xi). In den Curricula werden bestimmte Kompetenzen einem Level zugeordnet, um Lernstände, Kompetenzen, Kursinhalte und Qualifikationen bestimmen zu können¹³⁹. Menschen mit Lernschwierigkeiten lernen oft auf dem Entry Level 1-3 oder auf dem noch vorgeschalteten Pre-entry Level Milestone 1-8 (vgl. DfES 2002b, 3f.). Das ‚Department for Education and Skills (DfES)‘ hat 2002 unter dem Titel ‚Access for All‘ eine Reihe von Materialien herausgebracht, die die Erwachsenenbildungseinrichtungen bei der Umsetzung der ‚National Strategy for Improving Adult Literacy and Numeracy Skills‘ für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung unterstützen sollen (vgl. DfES 2006a, vii + xi; 2006b; 2006c).

Die Bildungsinstitutionen Englands entwickeln traditionell „ihre Lernprogramme in eigener Verantwortung. Deren Qualität wird ausgewiesen, indem man sich eine Art Gütesiegel einholt“ (Glowka 1996, 71). Zertifizierungen werden etwa durch die ‚City and Guilds‘-Akkreditierungsstelle¹⁴⁰ gestellt. Akkreditierungen werden in England als ein fundamentaler Bestandteil der Qualitätssicherung betrachtet (vgl. UNESCO 1999a, 59).

8.3.4.3 *Qualitätssicherung*

In der englischen Erwachsenenbildung wird die Qualität sowohl extern als auch intern überprüft. Seit den 1980er Jahren waren u.a. der ‚Further Education Funding Council (FEFC)‘, das ‚Adult Learning Inspectorate (ALI)‘ und das ‚Office for Standards in Education (OFSTED)‘ für die Evaluation, Qualitätssicherung und -überprüfung im Bereich der Erwachsenenbildung zuständig (vgl. B. Lindmeier 2003, 11f.).

Das ‚ALI‘ wurde im Zuge der Maßnahmen des ‚Learning and Skills Act‘ 2000 eingerichtet, um die Inspektionen für alle Bereiche der Erwachsenenbildung in einer einzigen Abteilung zu vereinen. Zum

¹³⁹ vgl. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Main_Types_of_Provision (05.06.2016); www.gov.uk/what-different-qualification-levels-mean/list-of-qualification-levels (20.11.2016)

¹⁴⁰ vgl. www.cityandguilds.com (14.01.2008)

Zeitpunkt der vorliegenden empirischen Erhebung ist das ‚ALI‘ verantwortlich für eine Vielzahl von der Regierung finanziell unterstützter Angebote, unter anderem auch für ‚Adult and Community Learning‘. Der Bereich der ‚Further Education‘ fällt in den Zuständigkeitsbereich des ‚OFSTED‘. 2007 wurde das ‚OFSTED‘ umstrukturiert und umbenannt in ‚Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills‘. Die Aufgaben des ‚ALI‘ gingen an diese Agentur über, die nun sowohl für die Inspektion der ‚Further Education‘ als auch der ‚Adult Education‘ zuständig war (vgl. Eurydice 2008, 2)¹⁴¹.

Bei der internen Qualitätssicherung vereinen viele englische Erwachsenenbildungsanbieter Überlegungen zur Weiterentwicklung der inklusiven Erwachsenenbildung mit Überlegungen zur Qualität. Inklusive Prozesse werden in die existierenden Qualitätssysteme und somit in den Entwicklungsprozess der Einrichtung eingebettet (vgl. Rose 2004a 25).

8.3.4.4 *Unterstützungsangebote*

Die englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen bieten für Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung zahlreiche Unterstützungsangebote und -maßnahmen an (vgl. Huddleston/Unwin 2013, 112ff.), zu denen auch ‚Additional Learning Support (ALS)‘, Assistenz und Unterstützung bei der Beförderung zählen.

‚Additional Learning Support (ALS)‘ ist jede direkte Lern-Unterstützung für Teilnehmende zur Verbesserung der Zugänglichkeit sowie zur Erreichung individueller Lernziele, die über dem liegt, was normalerweise bei den Standard-Angeboten inbegriffen ist (vgl. LSC 2004, 19)¹⁴². Dabei kann der Bedarf an ALS in einer Lernschwierigkeit und/oder Behinderung begründet liegen, in Sinnesbeeinträchtigungen oder Körperbehinderungen sowie in Unterstützungsbedarfen in Bezug auf die ‚Basic Skills‘ wie ‚Literacy‘, ‚Numeracy‘ oder ‚Language‘. ALS-Maßnahmen können beispielsweise zusätzliche und/oder spezialisierte Lehrkräfte, persönliche Assistenz (oft als ‚Learning Support Assistant‘ bezeichnet), technische Ausstattung, Gebärdensprachdolmetscher oder zusätzliche Beratung umfassen (vgl. LSC 2004, 76ff.). Hierfür können beim ‚LSC‘ finanzielle Mittel beantragt werden.

Allerdings gibt es bei der Finanzierung von ALS deutliche Unterschiede zwischen ‚Further Education‘ und ‚Adult and Community Learning‘. „Learners with disabilities at college can get money to pay for any extra support they might need. At the moment learners in adult education classes cannot always get this extra money“ (NIACE 2001, 10; vgl. Maudslay 2004, 8). Denn in diesem Bereich gilt: „For [...] adult and community learning providers, ALS is not separately identified within the funding allocation and it is for providers to allocate resources themselves from within their total allocation“ (LSC 2005, 28). Unterstützungsmaßnahmen in nicht-akkreditierten Kursen müssen aus dem allgemeinen Budget finanziert werden (vgl. ALI 2006, 14).

Genau wie in der Schule (vgl. Rustemier 2001) werden auch in der englischen Erwachsenenbildung Assistenten für die Begleitung und Unterstützung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung eingesetzt. „Die Beispiele aus Erwachsenenbildungseinrichtungen und Colleges zeigen, dass der [...] Einsatz von Begleiterinnen/Begleitern sich durchgesetzt hat. Nach Macadam/Sutcliffe greifen fast die Hälfte (49 %) aller Colleges und Erwachsenenbildungseinrichtungen auf ehrenamtliche Begleiter/innen zurück. Bei einer getrennten Betrachtung der beiden Institutionen ergab sich, dass sogar 75 % der lokalen Erwachsenenbildungseinrichtungen und 41 % der Colleges diese Form der Unterstützung nutzen“ (Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 202f.). Neben diesen ehren-

¹⁴¹ Seit 2010 ist das ‚Office of Qualifications and Examinations Regulation (OFQUAL)‘ für die Regulierung und Akkreditierung sowie Qualitätssicherung der öffentlich finanzierten Erwachsenenbildung zuständig.

¹⁴² vgl. www.excellencegateway.org.uk/page.aspx?o=258937 (01.08.2011)

amtlichen Begleitern (vgl. Maudslay 2004, 5f.) arbeiten in vielen Einrichtungen auch Honorarkräfte oder fest angestellte Assistenten.

Insbesondere Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung an akkreditierten, berufsbildenden Kursen der ‚Further Education‘ werden bei den Kosten für die Beförderung finanziell unterstützt (vgl. LSC 2005, 13). Bei dieser Finanzierung von Fahrdiensten/Beförderung gibt es jedoch ein großes Maß an Inkonsistenzen und Diskrepanzen in Bezug auf die Bewilligungsmodalitäten (vgl. Nightingale 2004c; 2006b)¹⁴³.

8.3.4.5 *Finanzierungsmodalitäten*

Die allgemeine Erwachsenenbildung wird ebenso wie der Bereich der ‚Further Education‘ staatlich finanziell bezuschusst. Von 2001 an war der ‚Learning and Skills Council (LSC)‘ in den meisten Fällen für die Zuteilung und Vergabe der finanziellen Mittel für alle ‚post-16‘-Maßnahmen zuständig (vgl. LSC 2006b)¹⁴⁴. Einige Erwachsenenbildungsanbieter erhalten Geld von den ‚Local Education Authorities (LEA)‘ der Gemeinden und Städte. Insgesamt existiert eine Vielzahl verschiedenster Finanzierungsstränge und -modalitäten (vgl. LSC 2005, 27; NIACE 2006b), auch bei der Bezuschussung der Teilnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Der ‚LSC‘ veröffentlichte hierzu 2005 folgende Zahlen: „In 2003/04, the LSC was funding some 579,000 self-declared learners with learning difficulties and/or disabilities across the post-16 education and skills sector at a cost of approximately £1.3 billion. This cost is a combination of both on-programme costs and Additional Learning Support. It does not include indirect programme funding which may be associated with learners with learning difficulties and/or disabilities such as capital expenditure or Learner Support funding“ (LSC 2005, 8). Öffentliche Gelder fließen vor allem in die Bereiche der beruflichen Bildung, der Grundbildung (‚Skills for Life‘) und der abschlussbezogenen Qualifizierungsmaßnahmen (vgl. OECD 2007, 266; Callender 2011; Huddleston/Unwin 2013, 75; Skills Funding Agency 2016b). „These were the areas of adult education considered most suitable for public funding by the Government. Less valued recreational, social and leisure provision was designated ‚adult education‘, with less financial security“ (UNESCO 1999a, 53).

Einige der angebotenen Erwachsenenbildungskurse – wie etwa Grundbildungskurse in Englisch oder Mathematik – können kostenlos besucht werden, für die meisten anderen Kursangebote müssen die Teilnehmenden Kursgebühren entrichten¹⁴⁵. Hierbei sind Gebührenermäßigungen möglich; so müssen viele Menschen mit Lernschwierigkeiten meist nur eine Bruchteil der Gebühren zahlen (vgl. Arthur 1994, 30).

Insgesamt zeigt sich das englische Erwachsenenbildungssystem „als ein quasi Markt-Modell, in dem eine starke Ausrichtung an nationalen Bildungsstandards, an Rankings und Effizienzkriterien herrscht“ (Schreiber-Barsch 2007, 180; vgl. Arthur 1994, 9; Glowka 1996, 77). Seit Mitte der 2000er Jahre gab es auch im Bildungsbereich Budgetkürzungen.

¹⁴³ vgl. www.niace.org.uk/current-work/travel-assessment-guidelines (04.01.2008)

¹⁴⁴ Im Jahr 2010 wurde diese Verantwortung auf die neu gegründete ‚Skills Funding Agency‘ übertragen (vgl. Skills Funding Agency 2016a; 2016b).

¹⁴⁵ vgl. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Main_Types_of_Provision#Provision_of_Liberal_.28Popular.29_Adult_Education (16.09.2016)

8.4 *Fazit zur Situation der inklusiven Erwachsenenbildung in England*

Die aufgeführten Gesetze, Regierungsinitiativen und Forschungsberichte haben Auswirkung auf die Gestaltung der inklusiven Erwachsenenbildung – ebenso wie die Praxis auf theoretische Weiterentwicklungen einwirkt.

Für den Zeitpunkt der empirischen Studie Anfang 2007 lässt sich feststellen, dass Lebenslanges Lernen in einer ‚Learning Society‘ seitens der britischen Regierung gefördert wird. „A prominent adult educator has concluded that the years between 1997 and 2004 witnessed ‚predictable but modest advance‘ unter the Labour governments of Tony Blair“ (Field 2006, 147). Dies führte zu hohen Teilnehmerraten an Erwachsenenbildung im europäischen Vergleich (vgl. Schuller/Watson 2009, 4). Dabei gelang es, auch die Partizipation von benachteiligten Gruppen zu erhöhen (vgl. Field 2006, 147).

In Großbritannien werden Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung schon seit längerem als eine der benachteiligten Gruppen in der Erwachsenenbildung gesehen und ihre Teilhabe und Inklusion wird – wie aufgezeigt – seit Mitte der 1990er Jahre durch verschiedenste Gesetze und Regierungsstrategien zu unterstützen versucht (vgl. Arthur 1994, 11). Dabei wird das Bewusstsein für die Bedürfnisse von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung in England stark über Antidiskriminierungsgesetze und somit die Rechte-Perspektive vermittelt. Aufgrund der Gesetze sind auch die englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen gefordert, sich mit der Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung auseinander zu setzen und Strategien zu entwickeln. Die Erwachsenenbildungsgesetze in England garantieren nicht nur das Recht aller Menschen auf eine ihren besonderen Bedürfnissen angemessene Förderung in und Teilhabe an der Erwachsenenbildung, sondern enthalten auch unmissverständliche Forderungen, dass diese Förderung soweit wie möglich inklusiv erfolgen soll. Hierbei kann England auf eine längere schulische Diskussion und vor allem Praxis in Bezug auf gemeinsames Lernen zurückgreifen. Im Rahmen der Bemühungen um eine inklusive Erwachsenenbildung stellen Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung nur eine Gruppe unter vielen anderen benachteiligten und vulnerablen Gruppen dar, die durch den Ansatz der Inklusion und dessen Umgang mit Diversität angesprochen werden.

Von zentraler Bedeutung für die inklusive Erwachsenenbildung in England ist der ‚Tomlinson-Report‘, der 1996 den Ausgangspunkt der Bemühungen um Inklusion bildet und auch noch im Jahr 2007 von hoher Relevanz bei der Implementierung inklusiver Erwachsenenbildung ist (vgl. Berkeley/Jacobsen 2006). Es lässt sich feststellen, dass es seit den 1990er Jahren signifikante inklusive Entwicklungen sowohl auf theoretischer als auch praktischer Ebene gab und das Bewusstsein für Themen der Teilhabe und Inklusion gestiegen ist (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 198 + 201f.; Maudslay 2002b; Maudslay/Nightingale 2004; LSC 2005; ALI 2006; Babilon 2013, 124f.).

Der Anteil der Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten war bereits in den 1990er Jahren „in den Adult Education Institutes aufgrund staatlicher Aktionen stark angewachsen“ (Arthur 1994, 29). Gemäß einer Erhebung des ‚LSC‘ haben im Jahr 2003/2004 579.000 Teilnehmende¹⁴⁶ in der ‚post-16-education‘ angegeben, eine ‚Learning Difficulty‘ zu haben (vgl. ALI 2006, 27). Das ‚NIACE‘ merkt an, dass diese Zahl vermutlich höher liegt, da nicht alle Betroffenen ihre Beeinträchtigung auf dem Anmeldeformular angeben (vgl. NIACE 2006b, Punkt 8).

Ferner ist das Angebot von eher wenigen separaten Kursen seit 1996 ausgebaut worden zu einer großen Anzahl und vergrößerten Spannweite von Kursen im Mainstream und speziellen Kursen. Separate Kurse sind vor allem auf dem Level 1 oder darunter üblich und werden zumeist von Menschen mit Lernschwierigkeiten besucht (vgl. ALI 2006, 14). Darüber hinaus werden große Bemühungen unter-

¹⁴⁶ Der ‚LSC‘ differenziert die Daten noch weiter aus: „Of these 579,000 learners funded by the LSC, 167,000 were aged 16–18, 75,000 were aged 19–24 and 337,000 were aged over 25 [...]. The gender split is roughly equal“ (LSC 2005, 8).

nommen, Menschen mit Lernschwierigkeiten die Teilnahme an regulären Kursen im Mainstream zu ermöglichen (vgl. LSC 2005, 24; ALI 2006, 14).

Bei der Umsetzung von Inklusion sind die einzelnen Einrichtungen unterschiedlich weit vorangeschritten (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 199f.). Der ‚Tomlinson-Report‘ wies bereits 1996 darauf hin, „dass die Qualität des Angebots für Studierende mit Lernschwierigkeiten, die Qualitätssicherung und Weiterentwicklung in diesem Bereich noch immer unter dem Niveau der allgemein bildenden Kurse liegt“ (Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 199). Daraufhin haben wichtige Weiterentwicklungen stattgefunden, aber in Bezug auf die Qualität konstatiert der ‚LSC‘ auch 2005 noch: „There is a clear need to understand better the quality of provision for, and therefore, the learning experience of this group of learners“ (LSC 2005, 24).

Die Regierungs-Schwerpunkte verlagern sich in den 2000er Jahren in Richtung Förderung von jungen Erwachsenen im Alter von 16-19 Jahren (vgl. Schuller/Watson 2009, 4; Koenig 2013; Uphoff/Kauz/Schellong 2013), ‚Skills for Life‘ (vgl. Cooper/Lavender 2007, 11) und berufliche Qualifizierung (vgl. Arthur 1994, 39; OECD 2007, 266; Aselmeier 2008, 100; Europäische Kommission/EACEA/Eurydice 2015, 34). Da sich diese Regierungs-Schwerpunkte auch in der Finanzierung der Erwachsenenbildung widerspiegeln, zeigen sich Anfang 2007 erste Auswirkungen auf die allgemeine Erwachsenenbildung sowie die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Cooper/Lavender 2007): Im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung sind finanzielle Kürzungen spürbar (vgl. ALI 2006, 14; Jungclaussen 2007; Jarvis 2010, 53ff.). Anbieter mussten bereits Kurse streichen oder die Mindestteilnehmerzahl in Kursen erhöhen, um die finanziellen Kürzungen auszugleichen. Zusammen mit dem Fokus der Regierung auf die ‚Skills for Life‘ und der damit einhergehenden Bevorzugung von Maßnahmen auf dem Level 2 droht durch die finanziellen Kürzungen auch eine Reduzierung des Angebots für Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Faraday 1996; Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 202; Beckett 2006; Cooper/Lavender 2007, 11). Auf einer Konferenz des ‚NIACE‘ im Jahr 2006 wird deutlich, dass der ‚LSC‘ in den nächsten drei Jahren die Ausgaben für die allgemeine Erwachsenenbildung um mehr als 1 Million Pfund verringern wird. Zum Zeitpunkt der Studie Anfang 2007 ist allerdings noch unklar, in welchem Maße diese finanziellen Kürzungen die allgemeine Erwachsenenbildung verändern werden. Das ‚NIACE‘ berichtet, dass die Teilnehmendenzahlen in der Erwachsenenbildung 2006 insgesamt signifikant gesunken sind. „Overall there are one in eight fewer adult learners since October 2005 with almost a quarter of a million people no longer engaging in learning. [...] There are now less than half the learners aged 60 and over than there were two years ago“ (NIACE 2007¹⁴⁷). Daher fordern britische Forscher im Jahr 2006 unter dem Motto ‚widenning participation in adult learning‘ (vgl. Field 2006, 148) den Ausbau der allgemeinen Erwachsenenbildung.

¹⁴⁷ www.niace.org.uk/news/current.htm#devastated (12.04.2008)

9 Wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten in England – Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Studie

Nachfolgend werden die Ergebnisse der qualitativen Erhebung in ausgewählten inklusiven Erwachsenenbildungseinrichtungen und -organisationen zur inklusiven Erwachsenenbildung in England dargestellt. Die Erhebungsergebnisse vermitteln einen Einblick, wie und unter welchen Bedingungen inklusive Erwachsenenbildung in den besuchten Einrichtungen realisiert wird. Die Interviewaussagen zeigen umfassend auf, welche Elemente und Rahmenbedingungen die beteiligten Akteure für das Gelingen einer inklusiven Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten als wichtig erachten. Der große Umfang der Deskription ist der beschriebenen Tatsache geschuldet, dass zum Zeitpunkt der Erhebung in Deutschland eher Rudimentäres zur inklusiven Erwachsenenbildung vorliegt und aus den langjährigen Erfahrungen im englischen Erwachsenenbildungssystem zahlreiche wichtige Realisierungsbedingungen einer inklusiven Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten detailliert herausgearbeitet werden können. Die Darstellung der Ergebnisse aus den 55 Experteninterviews¹⁴⁸ sowie der kontextualisierend gewonnenen Erkenntnisse gliedert sich gemäß der zentralen Kernkategorien in sieben Teile (vgl. Kapitel 7.4.2). Zu jedem dieser sieben übergeordneten Themen¹⁴⁹ werden von den Interviewpartnern genannte wesentliche Merkmale, Prozesse und Strukturen sowie Rahmenbedingungen beschrieben.

Im Einführungskapitel (Kapitel 9.1) werden die Grundzüge der inklusiven Erwachsenenbildung in England aus Sicht der Befragten in einem Überblick vorgestellt. Die nachfolgenden Kapitel konkretisieren und präzisieren die genannten Punkte. Nach Meinung der Interviewpartner bilden Gesetze und Dokumente zur inklusiven Erwachsenenbildung sowie Fragen der Finanzierung (Kapitel 9.2) die Grundlage für die Planung, Gestaltung und Durchführung der inklusiven Erwachsenenbildung. Eine Bewusstseinsbildung auf allen Ebenen einer Erwachsenenbildungseinrichtung (Kapitel 9.3) wird als unerlässlich für das Gelingen inklusiver Erwachsenenbildung betrachtet. Sie stellt – ebenso wie die Sicherung der Barrierefreiheit und Zugänglichkeit (Kapitel 9.4) – nach Erfahrung der Befragten eine Grundvoraussetzung für die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten an Erwachsenenbildung dar. Zusätzliche Beratungs- und Unterstützungsstrukturen in inklusiven Erwachsenenbildungseinrichtungen (Kapitel 9.5) haben eine Schlüsselfunktion für die inklusive Kursgestaltung und gemeinsames Lernen (Kapitel 9.6). In einem abschließenden Kapitel werden Maßnahmen der Qualitätsentwicklung, die Zufriedenheit und (Lern-)Erfolge von Teilnehmenden sowie Vorstellungen der befragten Akteure zur Weiterentwicklung der inklusiven Erwachsenenbildung in England dargestellt (Kapitel 9.7).

¹⁴⁸ Ausgewählte Zitate aus den Experteninterviews werden im Original in Englisch dargestellt, um eine größtmögliche Nähe zu den Aussagen der befragten Experten sowie den englischsprachigen Begriffen und ihren Bedeutungen zu ermöglichen. Zur Verbesserung der Lesbarkeit wurden in den Zitaten an manchen Stellen Füllwörter, Halbsätze und Wiederholungen ausgelassen sowie der Satzbau geglättet; diese Eingriffe sind mit eckigen Klammern gekennzeichnet.

¹⁴⁹ Die Analyse der Interviewaussagen erfolgt jeweils unter einem bestimmten thematischen Gesichtspunkt in den Kernkategorien. Da die Inhalte oft eng miteinander verknüpft sind, bedingt dies gelegentlich thematische Überschneidungen bei der Darstellung der Ergebnisse (vgl. Kapitel 7.4.2).

9.1 *Inklusive Erwachsenenbildung in England*¹⁵⁰

Dieses Kapitel zeigt in einem ersten Überblick die Grundzüge und Schwerpunkte der englischen inklusiven Erwachsenenbildung auf. So entsteht ein Einblick in die Situation vor Ort in den Erwachsenenbildungseinrichtungen der Studie.

In diesem Kapitel werden in einem ersten Teil die Erwachsenenbildungseinrichtungen und -organisationen der Studie beschrieben. Im Anschluss daran werden die zentralen Grundzüge der inklusiven Erwachsenenbildung in England vorgestellt, indem anhand der Interviewaussagen der Beteiligten wesentliche Elemente, grundlegende Prinzipien, Konzepte und Rahmenbedingungen sowie Erfolge und positive Effekte beschrieben werden. Im dritten Teil werden die Organisationsformen und Kursangebote der englischen inklusiven Erwachsenenbildung dargestellt und Formen der Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten an separaten Kursen¹⁵¹ oder in Mainstream-Kursen¹⁵² beschrieben. Abschließend werden in diesem Kapitel Einschätzungen der Interviewpartner zur Situation der inklusiven Erwachsenenbildung in England zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie Anfang 2007 zusammengestellt.

9.1.1. Die Erwachsenenbildungseinrichtungen der Studie

Nachfolgend werden die im Rahmen der vorliegenden Studie besuchten Erwachsenenbildungsorganisationen und Erwachsenenbildungseinrichtungen in einem Überblick vorgestellt. Hierzu werden zum einen die von den Einrichtungen und Organisationen veröffentlichten verschiedenen Materialien und Dokumente¹⁵³ genutzt, in denen ihre jeweilige Situation in Hinblick auf die Gestaltung inklusiver Erwachsenenbildung zum Ausdruck kommt. Zum anderen werden die subjektiven Einschätzungen¹⁵⁴ der Interviewpartner in den Gesprächen zur Situation in den Einrichtungen und Organisationen dargestellt.

Erwachsenenbildungsorganisationen E2 und E3

Das Thema der Erwachsenenbildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung ist in England präsender Teil der allgemeinen Erwachsenenbildungsdiskussion. Nationale Erwachsenenbildungsorganisationen wie E2 und E3 vertreten das Thema der Teilhabe von Menschen mit Lern-

¹⁵⁰ Für dieses Kapitel wurden folgende Codes des Codesystems ausgewertet: Inklusive Erwachsenenbildungseinrichtung (Beispiele inklusiver Praxis + inklusive Erwachsenenbildung + Barrieren, Schwierigkeiten und Probleme Inklusion + Übergang vom separaten Kurs in Mainstreaming-Kurs) + Kurs (Kursangebote + Erfolg – Probleme/Schwierigkeiten/Barrieren im Kurs + räumliche Integration + Vergleich separate Kurse – Mainstream-Kurse) + separater Kurs (Begründung Existenz separate Kurse + Erfolg – Probleme/Schwierigkeiten separater Kurse) + Mainstream-Kurs (Erfolg – Probleme/Schwierigkeiten Mainstream-Kurs + Kooperationsprojekte) + Qualitätsentwicklung und -sicherung (Qualität Inklusion + Erfolgskriterien Inklusive Erwachsenenbildung) + Subjektive Konzepte (eigene Definition Inklusion + eigene Definition (Erwachsenen-)Bildung + die nach eigener Meinung wichtigste Sache für inklusive Erwachsenenbildung).

¹⁵¹ In England werden zielgruppenorientierte Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung als ‚separate‘ Kurse bezeichnet. Diese separaten Kurse werden von den allgemeinen Erwachsenenbildungsträgern in den Erwachsenenbildungseinrichtungen angeboten; manchmal werden diese Angebote der allgemeinen Erwachsenenbildungsanbieter aber auch als externe Kurse in Behinderteneinrichtungen durchgeführt. Die englische Definition unterscheidet sich damit von der in Deutschland gängigen und in dieser Arbeit im Theorieteil verwendeten Definition nach Lindmeier (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 139ff.; C. Lindmeier 2003, 33; vgl. Kapitel 4.1.1), die diejenigen Kurse als separate Kurse bezeichnet, die von und in Einrichtungen der Behindertenhilfe angeboten werden.

¹⁵² Als ‚Mainstreaming‘ wird die Teilnahme von Menschen mit Behinderung an regulären Kursen einer Erwachsenenbildungseinrichtung bezeichnet.

¹⁵³ Um die Anonymität der Einrichtungen zu gewährleisten, werden die Materialien und Dokumente nur in anonymisierter Weise genannt und sind daher nicht im Literaturverzeichnis aufgeführt.

¹⁵⁴ Bei dieser subjektiven Einschätzung ist von einer Tendenz auszugehen, dass weniger über Schwierigkeiten und Probleme als über die Erfolge berichtet wird (vgl. Kapitel 7.5.2). Beispielsweise zeigt sich in den Interviews an vielen Stellen unterschiedlich der Stolz der Befragten auf die erreichten Ergebnisse.

schwierigkeiten offensiv und unterstützen Erwachsenenbildungseinrichtungen durch Beratung und Information, Konferenzen und Fachseminare, Forschungsprojekte und Publikationen. Hierzu beschäftigen sie Fachleute, die sich eigens mit diesem Thema befassen.

Eine Fachfrau der Erwachsenenbildungsorganisation E2 macht deutlich, dass auch sie nicht alle inklusiv arbeitenden Erwachsenenbildungseinrichtungen kennt (vgl. 12:w-F-E2, 120-121). Ihre Kollegin schätzt, dass im Rahmen der vorliegenden Studie einige sehr gute Beispiele für inklusiv arbeitende Einrichtungen besucht wurden.

“Well, before we turned the tape recorder on, you told me about places that you’ve been to. And I would say that [...] you’ve been to places where there are examples for like ... I haven’t been to ERWACHSENENBILDUNGSEINRICHTUNG for a while, and I know the staff have changed. But certainly in the past they were seen as a very good example of trying to make things inclusive” (55:w-F-E2, 16).

Erwachsenenbildungseinrichtung E1

Die Erwachsenenbildungseinrichtung E1 liegt in einer Großstadt und ist nach eigenen Angaben einer der größten Anbieter allgemeiner Erwachsenenbildung („Adult and Community Learning“) in Großbritannien. Das Programm umfasst zum Zeitpunkt der Erhebung 14 Programmbereiche. Die Einrichtung beschäftigte im Jahr 2007 1.071 Mitarbeitende, von denen 127 Dozenten und leitende Angestellte, 129 Mitarbeitende im Bereich Support und rund 800 teilzeitbeschäftigte Kursleitende waren (vgl. Inspection Report 2007). Sie wurde im Jahr 2006/7 von etwa 23.270 Teilnehmenden¹⁵⁵ besucht, die 46.883 Anmeldungen für rund 3.340 angebotene Kurse abgaben. Jeder Teilnehmende besuchte damit im Durchschnitt 2,01 Kurse.

Seit 2001 wird E1 durch den „Learning and Skills Council (LSC)“ der Stadt finanziert (51 % der Einnahmen der Einrichtung vom „LSC“, 28 % durch Teilnehmergebühren, 13 % durch Projekte und Verträge, 8 % Andere; vgl. Annual Review 06-07) und durch „OFSTED“ geprüft (vgl. OFSTED Reinspection Report 2008). Dabei hat die Einrichtung einen „overall Grade 2 (Good)“ erhalten (Inspection Report 2007), auch wurde E1 u.a. der „Beacon Status“ für die hohe Qualität der Kurse verliehen.

Laut „Mission Statement“ der Einrichtung ist es ihr Ziel, das Leben von Erwachsenen zu bereichern und die Erwerbstätigen durch das Angebot anregender Möglichkeiten des lebenslangen Lernens zu fördern (vgl. Annual Review 06-07). Daher steht die Einrichtung einem großem Teilnehmerkreis offen und wirbt aktiv auch um in der Vergangenheit oft ausgeschlossene Teilnehmergruppen, die im Jahr 2006/07 rund 40 % der Teilnehmenden stellten. Die Einrichtung E1 bietet ein umfassendes Angebot an „Student Support“ an, für das sie in der Inspektion auch die Bewertung „gut“ erhielt (vgl. Inspection Report 2007). Der „Support Service“ umfasst laut Homepage „counselling, dyslexia support, financial and childcare support, study skills support, support for students with disabilities, information and advice service, learning centre and library“.

Die Themengebiete „Equal Opportunities“, „Diversity“ und „Disability Equality“ genießen in der Einrichtung hohe Priorität und werden durch Richtlinien, Dokumente und die Leitungsebene stark unterstützt (vgl. Top Ten Priorities Spring 2007). Die „Equal Opportunity Policy“ bringt zum Ausdruck, dass alle Menschen das Recht auf einen Erwachsenenbildungsservice haben, der frei ist von Diskriminierungen aufgrund von Kultur, Behinderung, beruflichem Status, Gender, HIV/Aids-Status, Sprache, Familienstand, Rasse, Religion, politischen Überzeugungen, sexueller Orientierung oder Schichtzugehörigkeit (vgl. Report and Financial Statement for 2005/6).

¹⁵⁵ Der Großteil der Teilnehmenden kommt aus dem Stadtbezirk, in dem die Einrichtung gelegen ist. Die Bevölkerung in diesem Gebiet ist relativ gut gebildet, die wohlhabende Gegend ist als ein wichtiger Wirtschaftsbezirk bekannt. Die Arbeitslosenrate lag 2006 in diesem Stadtteil jedoch bei 3,4 % (der nationale Durchschnitt war 2,6 %) und ethnische Minderheiten machten hier 15,4 % der Bevölkerung aus (national 9,1 %) (vgl. Inspection Report 2007, 1f.). Weitere Teilnehmende kommen aus dem ganzen Stadtgebiet und dem Umkreis.

Das neue, eigens für den Zweck der Erwachsenenbildung erbaute und 2005 in Betrieb genommene Gebäude wurde komplett barrierefrei geplant und wird als „100 % accessible for people with disabilities“ (Homepage) beschrieben¹⁵⁶.

Seit über 20 Jahren bemüht sich die Einrichtung um die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung (vgl. Disability Equality Scheme), die teilweise separate, zumeist aber reguläre Kurse besuchen¹⁵⁷. Die Bemühungen um das Eingehen auf Teilnehmende und ihre individuellen Bedarfe (vgl. 1:m-K-E1, 82) sowie Mainstreaming wurden in den letzten Jahren massiv ausgebaut, um den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten Wahlmöglichkeiten zu bieten.

“I think that there have been sort of visible groups of disabled people here for quite a long time, but have been quite separate. So, really, the change to becoming more inclusive is perhaps over the last five years” (7:w-V-E1, 22).

Zu dieser Zeit wurde ein Fachbereich für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten etabliert, in dem zum Zeitpunkt der Datenerhebung vier festangestellte Mitarbeitende (eine davon in Teilzeit) arbeiten. Diese planen die Angebote, führen ‚Initial Assessments‘ mit den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten durch, unterrichten selbst auch Kurse, unterstützen und begleiten Kursleitende, geben Fortbildungen und sind als persönliche Tutoren direkte Ansprechpartner für die jeweiligen Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten als auch ihre Tutoren (vgl. 2:m-V-E1, 2f.; 10:m-V-E1, 93).

Die im Kursjahr 2006/2007 angebotenen 17 separaten Kurse zu verschiedensten Kursthemen¹⁵⁸ wurden von 93 Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten besucht¹⁵⁹, etwa die Hälfte der Teilnehmenden ist jedes Jahr neu. In den separaten Kursen gibt es meist keine Assistenten, in einem Kurs bringen die Teilnehmenden mit schweren Behinderungen ihre eigenen Assistenten mit.

Etwa seit der Einführung des ‚Disability Discrimination Act‘ im Jahr 1995 bemüht sich die Einrichtung verstärkt um Teilhabe auch an regulären Kursen im Mainstream (vgl. 9:m-V-E1, 121). Dafür hat die Einrichtung Unterstützungsmechanismen etabliert (vgl. 10:m-V-E1, 75ff.), die einer zunehmenden Zahl von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten den Besuch regulärer Kurse ermöglichen. Im Jahr 2005/2006 nahmen 18 Teilnehmende (17 % der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten) an 42 Mainstream-Kursen der drei Trimester teil (vgl. 10:m-V-E1, 79). Die meisten Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten bleiben in Mainstream-Kursen und äußern sich sehr zufrieden über diese.

“Usually they do like it. [...] I can’t think off the top of my head of someone being in a mainstream class that’s just dropped out straight away. So, yes, they usually stay and even like it, yes. [...] And certainly all the eighteen students doing mainstream this year, it’s all working out. And I’m remembering that some students, including those doing mainstream this year, have not always been so happy in some of their classes” (10:m-V-E1, 75-79).

Ein Verantwortlicher führt die Erfolge im Mainstream darauf zurück, dass die Einrichtung Inklusion systematisch aufgebaut hat und dabei ‚klein angefangen hat‘.

“It wasn’t just a case of: oh, we have students with learning difficulties, let’s just ship them out into mainstream. Because that was what happened with integration, really. And that’s why it failed, it wasn’t thought through systematically. So I would say, we’ve started off in quite a small way because not all students are ready for mainstream, not all students really want to do it” (2:m-V-E1, 43).

¹⁵⁶ Jedoch ist das Gebäude nicht völlig barrierefrei. Beispielsweise beschreibt Interviewpartner 10 folgende Schwierigkeiten: Zu kleine Raumbeschilderungen (weiße Schrift auf Lila), Tische mit Glasplatten, die für Menschen mit Sehschwierigkeiten nicht gut zu sehen sind und zu enge Gänge für Rollstuhlfahrer. In den ‚Top Ten Priorities Spring 2007‘ sowie im ‚Disability Equality Scheme‘ werden daher bauliche Verbesserungen der Zugänglichkeit und Barrierefreiheit der Einrichtung wie Induktionsschleifen, Visuelles Warnsystem für gehörlose Studenten, Verbesserung der Lichtverhältnisse oder Nachbesserung der Toiletten aufgenommen.

¹⁵⁷ Bis etwa zum Jahr 2002 nahmen Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten jedoch vor allem an separaten Erwachsenenbildungsangeboten teil, wie Interviewpartner berichten (vgl. 7:w-V-E1, 14 + 22; 10:m-V-E1, 18-19).

¹⁵⁸ u.a. Health Studies, Biographiearbeit, Using your learning, Learning together für Menschen mit schwerer Behinderung, Computer, Theater, Musik, Tanz, Gestaltung, Basic Skills, Stammering therapy for people with learning difficulties (vgl. Programmheft)

¹⁵⁹ Dabei ist die Anzahl möglicher Kursbesuche für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten, die zumeist eine ermäßigte Kursgebühr zahlen, aus finanziellen Gründen sowie einrichtungsinternen Gründen (etwa dass Erwachsenenbildung nicht als ‚Day Care‘ dienen soll, mehr Nachfragen als Plätze, Lernfortschritt) auf vier Kurse begrenzt worden.

Generell ist das ‚Access to Learning‘-Team zuständig für die Unterstützung der Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung am regulären Programm. Bei Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ist jedoch auch der Fachbereich für Menschen mit Lernschwierigkeiten zuständig, weil dessen Mitarbeiter die Teilnehmenden in der Regel bereits aus den separaten Kursen kennen (vgl. 10:m-V-E1, 107-119) und somit diese und die Kursleiter gut beraten und unterstützen können. Zum Zeitpunkt der Erhebung bemüht sich die Einrichtung verstärkt um einen Stamm bezahlter Assistenten und im kleinen Rahmen auch um ein Volunteer-Programm für Assistenz zur Unterstützung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in regulären Kursen (vgl. 3:m-TL-E1, 93).

Auch die Lehrenden werden in die Pflicht genommen, Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten zu beraten und beim Übergang in Mainstream-Kurse zu unterstützen. So wird beispielsweise auch in den Stellenausschreibungen (vgl. Stellenausschreibung Teacher Co-ordinator – Computing for people with learning difficulties, April 2008) als eine Aufgabe ausdrücklich die Unterstützung der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten beim Übergang in das Mainstream-Angebot genannt.

In der Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung steht in der Einrichtung das soziale Modell von Behinderung im Vordergrund, so dass alle Planungen und Dokumente auf dem Hauptziel der Entfernung von Barrieren für diese Teilnehmenden basieren sollen (vgl. Disability Equality Scheme). In die Weiterentwicklung von Inklusion werden Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung in ‚Advisory Groups‘, ‚Assessments‘ und ‚Learning Plans‘ vermehrt einbezogen. Auch die Bemühungen um Erfüllung des ‚Disability Discrimination Act‘ werden in einem ‚Disability Statement‘ niedergeschrieben. Die Bemühungen um Inklusion wurden zudem in die Selbstevaluations- und Qualitätsentwicklungsprozesse der Einrichtung aufgenommen (vgl. Disability Equality Scheme).

Ein Kursleiter empfindet die Inklusionsbemühungen der Einrichtung E1 als sehr gut, besonders schätzt er das große Netzwerk von erfahrenen Mitarbeitenden, durch welches er sich gut unterstützt fühlt (vgl. 1:m-K-E1, 73-76). Ein Verantwortlicher charakterisiert die Einrichtung in Bezug auf inklusive Erwachsenenbildung als gemischt, da es auf der einen Seite sehr engagierte Kursleitungen gibt, auf der anderen Seite andere, die der Inklusion noch immer sehr abgeneigt sind (vgl. 10:m-V-E1, 89-93). Insgesamt wird sowohl in Dokumenten als auch Interviews immer wieder betont, dass die Einrichtung E1 insgesamt der Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung gegenüber sehr positiv und aufgeschlossen ist.

“Most of the managers I know are very positive. And all the ones who’ve had a lot of experience are very positive about inclusion of people with learning difficulties” (10:m-V-E1, 147).

Erwachsenenbildungseinrichtung E4

Die Einrichtung E4 entstand 1993 durch den Zusammenschluss vier ehemals eigenständiger Einrichtungen und ist nun nach eigenen Angaben (Homepage) eines der größten ‚Further Education‘-Colleges in England mit über 4.500 Vollzeit-Studenten und 13.600 Teilzeit-Studenten sowie mehr als 1.000 Mitarbeitern und über 1.000 Kursen zum Zeitpunkt der Datenerhebung. Die Einrichtung ist auf fünf neuerbaute Zentren – u.a. ein Zentrum für Lebenslanges Lernen – verteilt, die alle volle Zugänglichkeit für Rollstuhlfahrer bieten.

E4 liegt in einem sehr kleinen, jedoch dicht besiedelten Bezirk einer Großstadt, in dem es große soziale Unterschiede gibt, eine überdurchschnittliche Arbeitslosigkeit (4,9 % im Vergleich zum nationalen Durchschnitt von 2,5 % im Jahr 2006) sowie einen hohen Anteil ethnischer Minderheiten (24,6 % im Vergleich zum nationalen Durchschnitt von 9,1 % der Bevölkerung) (vgl. ALI Inspection Report 2006). Daher bemüht sich die Einrichtung insbesondere um Menschen aus anderen Ländern, deren

Muttersprache nicht Englisch ist, u.a. auch um Asylbewerber und Flüchtlinge. Mitarbeitende und Studierende kommen aus vielen verschiedenen Kulturen, Ländern und Schichten, deren Alter von Schulabgängern bis hin zu Senioren reicht. „Everyone is welcome – whatever your background, ability or previous education is“ (Courses for Adults 2007). Das im College Mission Statement beschriebene Ziel der Einrichtung ist es, dass alle Studierenden ihre Bildungsziele erreichen und Lebenslanges Lernen für sich entdecken (vgl. Student Charter 2006).

Die Einrichtung E4 ist eines der 14 ‚Further Education‘-Colleges, denen der ‚Learning and Skills Beacon Status‘ verliehen wurde als Anerkennung für Exzellenz und Innovation im Learning and Skills-Sektor. Bei den ‚OFSTED‘-Inspektionen erreichte die Einrichtung zu 90 % sehr gute oder gute Bewertungen (vgl. ALI Inspection Report 2006). Die Einrichtung wurde für ihre erfolgreiche Förderung von ‚Equality‘ und ‚Diversity‘ gelobt (Disability Equality Scheme 2006).

“[...] we are committed to the principles of inclusive learning. We believe that by recognising, valuing and responding to differences in the way in which students learn, we can improve the quality of learning for everyone” (Support for Learning – Contacts and Disability Access 2006/7).

Diesem Ansatz folgend wurde 2004 in der Einrichtung die Stelle ‚Quality Manager for Students with Learning Difficulties and/or Disabilities‘ geschaffen, um die Qualität der Maßnahmen auch für diese Teilnehmenden über alle fünf Zentren weiterhin zu verbessern und dem Status eines Beacon Colleges auch in diesem Bereich gerecht zu werden. In der Erwachsenenbildungseinrichtung E4 wird Inklusion eine hohe Priorität eingeräumt.

“Well, I think it’s quite high on the agenda at the moment. We have the deputy principle for curriculum, NN, is very much behind the developments in this area. So it does have quite a high profile at the moment. And [...] they’re very keen to make sure that we are ... because it’s a beacon college, so obviously we want to show that we are an outstanding college in all areas of our work, especially – I would say, of course – (lacht) people with learning difficulties. So, yes, it’s given a good priority. I mean, my position [...] is a good example of that. It’s quite unusual in a college to have a quality manager for people with learning difficulties, I think. So I think that shows that the senior managers are keen to make sure the provision is of the right quality” (14:w-V-E4, 102).

Insgesamt bietet die Einrichtung allen Teilnehmenden, die beispielsweise aufgrund von Lernschwierigkeiten und/oder Behinderungen, Englisch als zweite Sprache, Dyslexie oder gesundheitlichen Problemen Unterstützung in ihrem Bildungsprozess brauchen, vielfältige Unterstützungsmöglichkeiten¹⁶⁰ (vgl. Support for Learning – Contacts and Disability Access 2006/7). Dabei arbeitet E4 eng mit anderen Einrichtungen und Organisationen zusammen, um Unterstützung, Ausstattung und den Übergang in und aus der Einrichtung effektiv zu gestalten. Der Einrichtung wird bescheinigt, auch Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderungen gut zu unterstützen (vgl. OFSTED & ALI Inspection Report 2005).

Die Verantwortliche der Einrichtung E4 berichtet, dass zum Zeitpunkt der Datenerhebung insgesamt rund 140 Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten die Einrichtung besuchen (etwa 35 im Bereich der ‚Further Education‘, 40 im Bereich der ‚Community Provision‘ und rund 60 im Bereich des ‚Adult and Community Learning‘) (vgl. 14:w-V-E4, 11-18).

Das Zentrum für Lebenslanges Lernen bietet Angebote in 20 Programmbereichen an, u.a. im Fachbereich ‚Learning Difficulties‘. 2007 wurden hier elf separate Kurse in Teilzeit und Vollzeit für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten ab 19 Jahren angeboten, von denen die Mehrzahl im Bereich der Berufsbildung angesiedelt ist. Themen waren etwa ‚Design for Print and the Internet‘, ‚Food Safety Award‘ im Bereich Catering, ‚Gardening‘, ‚Organic Cafe‘, ‚Word Processing with English‘, ‚Paths for

¹⁶⁰ Beispielsweise Unterstützung bei den Basic Skills, Gebärdensprachdolmetscher, ‚Note Taker‘ und spezielle Software für Blinde/Sehbehinderte, Assistenz für Studierende mit medizinischen oder körperlichen Einschränkungen, Vorleser und mehr Zeit für Teilnehmende mit Dyslexia, individuelle Unterstützung für Studenten mit psychischen Beeinträchtigungen sowie Additional Learning Support durch 1:1 Unterstützung innerhalb und außerhalb der Kurse oder Pflege.

Life' (Angebot mit vielen Kursmodulen zur freien Auswahl, z.B. ‚Office Skills‘, ‚Working in a Shop‘, ‚Travel on your own‘, ‚Life Skills‘, ‚Working with others‘, ‚Healthy Living‘, ‚Art‘, ‚Video‘, ‚Dance/Exercise‘, ‚Sport‘, ‚Massage/Aromatherapy‘, ‚Drama‘, ‚Music‘, ‚Pottery‘). Für Menschen mit schwerer Behinderung werden in dieser Einrichtung keine Angebote gemacht (vgl. *Courses for adults with learning difficulties 2006/2007*).

Etwa 25 Community-Kurse werden in Einrichtungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten (wie beispielsweise Day Care-Zentren) angeboten mit dem Ziel, diese Personen schrittweise an Erwachsenenbildung heranzuführen und den Übergang in die Einrichtung E4 zu ermöglichen (vgl. 14:w-V-E4, 4).

Während Teilnehmende mit anderen Behinderungen Zugang zum regulären Kursangebot haben und dort durch ‚Additional Learning Support‘ unterstützt werden, besuchen Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten zumeist die separaten Kurse. Dadurch, dass die separaten Kurse in den fünf Zentren durchgeführt werden, haben sie aber immer am College-Leben teil. In den Dokumenten der Einrichtung wird betont, dass Erwachsene mit Lernschwierigkeiten auch in regulären Literacy-Kursen willkommen sind (vgl. *Courses for adults with learning difficulties 2006/2007*) und mit Unterstützung auch in andere reguläre Kurse wechseln können, wenn sie mehr als das Entry-Level erreicht haben.

Laut ‚Disability Equality Scheme 2006‘ will die Einrichtung als ihre oberste Priorität die Mitwirkung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung an Entscheidungsprozessen der Einrichtung und eine inklusive Lernumgebung weiterentwickeln. Ebenfalls will die Einrichtung in Richtung soziales Modell von Behinderung arbeiten und berücksichtigen, dass es vor allem die sozialen und umweltbedingten Barrieren in einer Gesellschaft sind, die Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung behindern, nicht ihre gesundheitlichen Beeinträchtigungen. Ferner soll die Werbung für die Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten (Flugblätter, ‚Taster Day‘, Zusammenarbeit mit dem ‚Social Service‘ und dem ‚Disability Board‘; Informationen in Fremdsprachen und alternativen Formaten erhältlich) deutlich verstärkt werden.

Erwachsenenbildungseinrichtung E5

Vor mehr als 20 Jahren führte die Einrichtung E5, ein großer Anbieter von hauptsächlich ‚Further Education‘, ein separates berufsbildendes Angebot für Menschen mit Lernschwierigkeiten ein. Die Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten wurden in den letzten Jahren stark umstrukturiert und ausgebaut.

Zum Zeitpunkt der Erhebung nehmen nach Schätzung einer Verantwortlichen von den insgesamt rund 800 Teilnehmern mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung mehr als ein Viertel an Mainstream-Kursen teil, die zum größten Teil im Bereich der ‚Further Education‘ angesiedelt sind (vgl. 15:w-V-E5, 19). Die Spanne der Behinderungen ist ihrem Bericht zufolge groß: Von Teilnehmenden mit leichten Lernschwierigkeiten oder Dyslexie über Teilnehmende mit Autismus bis hin zu Teilnehmenden mit schweren Behinderungen wurden im Vorjahr der Studie mehr als 250 Teilnehmende mit oder ohne Assistenz im Mainstream unterstützt. Allerdings handelt es sich bei den Teilnehmenden im Mainstream vor allem um Menschen mit eher leichten Lernschwierigkeiten (vgl. 15:w-V-E5, 25-30).

“I suppose, probably about three-quarters would be on discrete and about a quarter integrated. But the thing about the integrated provision is that that is a really wide group from those with just a mild learning difficulty or dyslexia right the way through to those with quite significant disabilities that are being supported. [...] because last year there were about two hundred, two hundred and fifty at least being supported on mainstream programmes. But, as I said, some of that will be not very significant learning difficulties, maybe literacy difficulties. We have a lot of students with Dyslexia, that’s a big and growing problem, and Asperger’s and Autism are growing areas where we’re finding those learners need a very particular sort of support. They [...] may be very able and bright and needing the challenge of a mainstream programme but have quite severe social problems that will mean they also need a particular form of support. [...] But, yes, so we’ve got large numbers of learners being supported as well, but not always very visibly” (15:w-V-E5, 30).

Erwachsenenbildungseinrichtung E6

Die Einrichtung E6 ist ein Anbieter von ‚Adult and Community Learning‘ in einer Kleinstadt und in den Dörfern der Umgebung. Von den rund 7000 Teilnehmenden haben dem Bericht einer Verantwortlichen zufolge etwas weniger als 100 Menschen eine Lernschwierigkeit und/oder Behinderung. Von diesen nehmen die meisten – einige auch mit sehr umfänglichen Unterstützungsbedarfen – an Mainstream-Kursen teil. Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten finden sich eher in den separaten Pre-Entry-Kursen. Ab und an nehmen auch Teilnehmende mit schwerer Behinderung teil (vgl. 16:w-V-E6, 6-17). In der Einrichtung werden rund zehn bis 15 Assistenten beschäftigt (vgl. 16:w-V-E6, 19).

Erwachsenenbildungseinrichtung E7

E7 ist ein großer Anbieter der ‚Further Education‘ mit einem kleinen Zweig ‚Adult and Community Learning‘ in einer eher ländlichen Umgebung. Die Einrichtung hat mehrere Zentren in den Kleinstädten der Region mit einem großen Einzugsgebiet. In der Erwachsenenbildungseinrichtung werden seit mehr als 20 Jahren auch Kurse für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten angeboten (vgl. 18:w-V-E7, 40-42). Seit etwa 1997 wurde Mainstreaming stark ausgebaut (vgl. 17:w-V-E7, 8-9), seitdem gibt es auf jedem Campus Assistenten sowie Verantwortliche, die deren Einsatz vor Ort koordinieren (vgl. 17:w-V-E7, 81). Eine Verantwortliche ist sich sicher, dass die Einrichtung mit ihren Inklusionsbemühungen vielen anderen Einrichtungen weit voraus ist (vgl. 20:w-V-E7, 62).

In der Einrichtung E7 nehmen Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten an Mainstream-Kursen teil (vgl. 21:w-V-E7, 19; 22:w-TL-E7, 127-146); im Bereich der beruflichen Bildung lernen sie eher in separaten Kursen (vgl. 17:w-V-E7, 35; 20:w-V-E7, 22). Die Einrichtung bietet keine Kurse für Menschen mit schwerer Behinderung an (vgl. 17:w-V-E7, 21).

“I mean, probably the more severe learning difficulties, they wouldn’t be on mainstream courses, [...] they would go into the more discrete provision. But we certainly have a sort of ... if I give you an example of the sort of learning difficulties, we have a lot of dyslexic students – and that can vary from quite mild dyslexia to severely dyslexic – dyspraxia, ADHD, Asperger’s, autism, moderate learning difficulties, mild learning difficulties, that’s the sort of range of learning difficulties that we deal with” (24:w-LS-E7, 11).

Immer wieder besuchen aber auch einige Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten, die zuvor an separaten Kursen teilgenommen haben, anschließend Mainstream-Kurse (vgl. 23:w-V-E7, 5-8 + 12-14 + 22). Zum Zeitpunkt der Datenerhebung liegen etwa 300 Anmeldungen für separate Teilzeit-Kurse vor, rund 65 Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten sind als Vollzeit-Teilnehmende eingeschrieben. Insgesamt werden etwa 140 Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten vom Fachbereich für Menschen mit Lernschwierigkeiten von 34 Mitarbeitenden (davon 12 in Vollzeit) sowie etwa 50 Assistenten unterstützt (vgl. 18:w-V-E7, 18ff.).

“So in this department we have got about a hundred and forty students enrolled. They don’t all come into college, though, we run some courses outside of college. We’ve got full-timers and part-timers. We have one group of students who are school leavers, so they’re from sixteen to early twenties. And they’ve got what we call mild or moderate learning difficulties. Then, the adults that we have, the age range is early twenties and I think our oldest part-timer is in his seventies. But our oldest full-timer ... probably looking at fifties, something like that” (23:w-V-E7, 2)

Auf dem Campus 1 etwa werden rund 20 bis 30 Teilnehmende mit ‚milden‘ und ‚moderaten‘ Lernschwierigkeiten in Mainstream-Kursen von etwa acht Assistenten unterstützt (vgl. 24:w-LS-E7, 6-8). Nach Aussage einer Verantwortlichen nehmen Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten beispielsweise an Kursen in den Bereichen Hairdressing, Art oder IT teil.

“[...] on hairdressing courses, entry courses, we’ve got students with moderate learning difficulties. We’ve got students in the art department who’ve got moderate learning difficulties. I personally support a girl this afternoon [...] who’s got severe and complex learning difficulties and she’s doing an art and design course. A very interesting student, very good art-wise but very few organizational skills, very poor literacy, numeracy skills. [...] she’s actually doing National [unverständlich], which is quite a high level course. [...] She wouldn’t function without support, but then it’s her art skills which are brilliant. [...] IT

students, we've got lots of IT students with moderate learning difficulties who've come from special ... we've got a special school locally, NN SCHOOL. And they feed into this college quite a lot" (21:w-V-E7, 21).

Erwachsenenbildungseinrichtung E8

Die Erwachsenenbildungseinrichtung E8 ist ein großer Anbieter vor allem von ‚Further Education‘ in einer Großstadt Englands. Die Bemühungen um Mainstreaming nahmen hier zu Beginn der 1990er Jahre ihren Anfang. Die Einrichtung war damit eine der ersten, die sich zu diesem frühen Zeitpunkt intensiv um die Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten bemühte und deren Tätigkeit auch im Tomlinson-Report Erwähnung findet (vgl. 26:w-V-E8, 117).

“[...] 1991 I started in the job. And that was just at the very, very beginning of a health service funded project. So the money came from the health service to support learners who were coming from a long-stay hospital which was closing down. They were moving into the community and they were deemed to need some appropriate daytime activity. And so our project was set up [...] to support those learners who had high, high needs, bring them into college and into mainstream classes. And I think that that was well ahead of its time fifteen years ago. [...] and what happened to that project was: after a couple of years ... well, a little bit more money was added to it, some European social fund [...] so then we started to work with some learners who were already in the college, so we didn't have to introduce them to the college. And then within a couple of years the health authority money finished and the college [...] started to fund the support workers that there were. So we became part of the college. [...] But very quickly we had the six teams. Well, the Dyslexia Team was a bit later. But very quickly we had Care, VI [Visual Impairment; R.B.], Physical Disability, Deaf, Learning Difficulties in the sort of mid 90s" (26:w-V-E8, 115-121).

Nach Aussage einer Verantwortlichen nimmt die Mehrheit der Teilnehmenden mit eher leichten Lernschwierigkeiten in E8 an Mainstream-Kursen teil (vgl. 28:w-V-E8, 26-29).

“[...] we have some students who might go to pre entry where it's learning difficulty courses. But we [...] we only have a couple, the majority of our students are on mainstream courses. But a lot of them do have maybe a mild learning difficulty" (28:w-V-E8, 29).

Die große Bedeutung von Mainstreaming kann man nach Angaben einer Verantwortlichen daran ablesen, dass nur etwa 20 von 58 Assistenten aus dem Team des Fachbereichs für Menschen mit Lernschwierigkeiten in den separaten Kursen arbeiten, alle anderen im Mainstream (vgl. 26:w-V-E8, 143). Die separaten Kursangebote für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten waren früher auf drei Standorte verteilt, später wurden die Angebote an einem Standort zusammengeführt (vgl. 26:w-V-E8, 63). E8 bietet 26 separate Kurse in Vollzeit oder Teilzeit an (Vollzeit = drei Tage mit zwölf Unterrichtsstunden, Teilzeit = ein Tag mit vier Stunden), davon ist ein Kursangebot für Menschen mit schwerer Behinderung (vgl. 26:w-V-E8, 71).

Im Jahr der Datenerhebung nahmen insgesamt 302 Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung an Kursen der Einrichtung E8 teil (zwei Jahre zuvor waren es 183 Personen) (vgl. 29:m-V-E8, 6-10). Ein Verantwortlicher sieht in der wachsenden Teilnehmerzahl einen Indikator für die gute Arbeit und die Weiterentwicklungen der Einrichtung im Bereich der inklusiven Erwachsenenbildung.

“And, as you can see, the number has been increasing. So, it's a testimony to the good work that we are doing in the college. It's an indication to the organization that the whole faculty is going ahead with" (29:m-V-E8, 6).

Erwachsenenbildungseinrichtung E9

E9 ist ein Erwachsenenbildungsanbieter für allgemeine Erwachsenenbildung (‚Adult and Community Learning‘) in einer Großstadt. Die Einrichtung hält ihre Kurse in verschiedenen Gebäuden verteilt über das gesamte Stadtgebiet. Seit etwa 2005 bemüht sich die Einrichtung um den Aufbau der Unterstützungsangebote zur Ermöglichung von Mainstreaming (vgl. 30:m-V-E9, 3). Hierzu wurden vielfältige Maßnahmen ergriffen, wie etwa der Ausbau des Bereichs ‚Learning Support‘, der Einsatz von Assistenten und die Anschaffung notwendigen Equipments (vgl. 30:m-V-E9, 17).

“Really briefly: the history of the services [...] two years ago, the service pretty much was in maybe the same situation as you have in Germany. Not really within the service any kind of facility, any kind of scope to provide support to learners who join our courses. What they actually did [...] if someone with learning difficulties or physical impairments [...] joined the course, it

would be down to the tutor to pretty much see what they could do to kind of make it possible for that person to participate [...] by changing rooms or moving ... making changes in seating arrangements or [...] maybe adapting the materials that they use for learning, I'm fairly certain that those people sadly couldn't continue with the course and probably had to go elsewhere. As I say, that was two years ago. We've made a lot of progress in the past two years. And now [...] we do have the facility to kind of provide that kind of support. [...], we do have the facility now to provide learners who access our courses, our mainstream courses, who require [...] a level of additional support, we have some facility to actually put that in place for them" (30:m-V-E9, 3).

Auch in E9 nehmen seit einigen Jahren Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten an Mainstream-Kursen teil (vgl. 30:m-V-E9, 6-7).

"There's people with learning difficulties, there's obviously people who have disabilities, physical disabilities, there's people with impairments, sight and hearing. All of them access the same provision" (30:m-V-E9, 5).

In etwas mehr als der Hälfte der Fälle nehmen Menschen mit Lernschwierigkeiten an separaten Kursen teil (vgl. 30:m-V-E9, 43).

"[...] people with learning difficulties [...] are quite welcome and often do access our mainstream provision. Sometimes they come along with a support worker, other times they don't" (30:m-V-E9, 11).

Die Einrichtung ist sich bewusst, dass noch viele weitere Entwicklungen nötig sind, aber der Verantwortliche bringt zum Ausdruck, dass sie nun in der Inklusion angekommen sind.

"But we had to find something that suited us and we're kind of on our way to it or I think it's dangerous to say that we've found it. I would say we're on our way towards it. Lots of development to be done, but certainly we're kind of into that area now, whereas previously we weren't" (30:m-V-E9, 47).

Erwachsenenbildungseinrichtung E10

Die Erwachsenenbildungseinrichtung E10 bietet ‚Adult and Community Learning‘ in ihrem Hauptgebäude in einer Kleinstadt sowie in den umliegenden Dörfern an. Die Befragten wissen um die gute Reputation der Einrichtung im Bereich der inklusiven Erwachsenenbildung.

"I think we have a very good advice and guidance team, ok. We have very good course information sheets down in reception. We have very friendly supportive staff in reception as well. So there's lots of advice on hand. We advertise ..., well, we have blanket coverage throughout STADT [...], all the surrounding areas. So people all know what [...] courses that are on offer. We've got a website as well. But, really, when people come into the college it's very friendly and very open and I think we have a name in the area, actually, for being inclusive. Yes, I think we've established a reputation because happy students pass on information to their friends etc." (31:w-K-E10, 14).

Die Einrichtung bot auch schon vor 1997 separate Kurse für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten an, seit etwa dem Jahr 2000 bemüht sie sich intensiv um eine Verbesserung der Inklusion und den Ausbau des Mainstreamings (vgl. 32:w-M-E10, 6; 36:w-V-E10, 12 + 22; 41:w-K-E10, 3-4; 47:w-M-E10, 26).

"No, I don't know when they began, but it's a long time ago. [...] But I know they did do some classes, but it was much more discrete then, [...] you wouldn't have had students with learning difficulties in mainstream classes. That's really been in the last, I would say [...] five or six years, maybe six years ago we sort of started that. And that's when the learning support team really kicked off. [...] And so we started a team and got learning support tutors and all the rest of it. And once we'd done that, we really tried to open up the college to everybody. And that's when [...] support for anybody with a difficulty or disability really got going in the main programme. So we have a lot of students with learning difficulties that access mainstream courses" (36:w-V-E10, 12).

"[...] we've always had a good background in inclusiveness. Before it became the 'in' word [...] So when DDA came on, it wasn't such a big shock to ourselves, it was a case of: well, actually, we have been doing this, but there are bits that we need to sort out. So, yes, I think on the whole we have that ethos right across the board from before I even came here" (47:w-M-E10, 26).

"[...] it came from a core of staff who were committed and their value base was about disadvantaged groups and how you make sure they were included" (40:m-V-E10, 10).

Verantwortliche berichten, dass der Beginn des Mainstreamings nicht immer leicht war, da viele der rund 300 Teilzeit-Kursleitenden (vgl. 40:m-V-E10, 12) ablehnend reagierten und die Verantwortlichen gegen viele Widerstände arbeiten mussten. Nach einigen Jahren der Weiterentwicklung kommen sol-

che Vorfälle jedoch kaum noch vor, die Kursleitenden haben sich an den Umgang mit Vielfalt gewöhnt.

“[...] because sometimes in the past it’s been very difficult to get managers [...] and tutors, mainstream tutors, on board with having students in their class who have a learning difficulty. And I would say, when we started that, five or six years ago, that was really difficult and we were always coming up against ‘oh, no, no’, you know. [...] we had some fairly awful scenarios where [...] somebody just decided by the look of someone that they couldn’t do the class. [...] but these have been few and far between [...] because I think it’s brought all the mainstream tutors much more on board with working with a range of students with a range of difficulties” (36:w-V-E10, 22).

“It’s a lot more to the forefront now than it was. You know, everybody’s inclusion orientated, if you will. You know, everybody’s really keen on this inclusion thing. And I think it is important. I think it’s good” (32:w-M-E10, 32).

In der Einrichtung E10 lernen zum Zeitpunkt der Erhebung rund 250 Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten (auf den Leveln von ‚Milestone One‘ bis etwa ‚Entry Two‘). Rund 30 Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten nehmen an Mainstream-Kursen teil (vgl. 36:w-V-E10, 6 + 14). Darüber hinaus werden rund 40 separate Kurse für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten angeboten, darunter etwa 12 Angebote für Teilnehmende mit schwerer Behinderung (vgl. 36:w-V-E10, 4-6). Die Einrichtung legt Wert darauf, dass diese Pre-Entry-Kurse nicht als spezielle Kurse für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten gesehen werden, sondern eine Ebene des Curriculums und damit ein Lern-Level abbilden (vgl. 33:w-V-E10, 37-40; 36:w-V-E10, 19-22). Der Fachbereich für Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung ist sowohl für die Pre-Entry-Kurse als auch die Unterstützung im Mainstream zuständig (vgl. 36:w-V-E10, 22).

Erwachsenenbildungseinrichtung E11

In der Erwachsenenbildungseinrichtung E11, die in einer Großstadt ‚Adult and Community Learning‘ anbietet, nehmen seit Mitte der 1980er Jahre auch Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten teil. Den Ausgangspunkt bildete nach Schilderung einer Verantwortlichen die Schließung der Werkstätten für Menschen mit Behinderung (vgl. 54:w-V-E11, 10ff.). Zu diesem Zeitpunkt wurde neben dem Ausbau des separaten Kursangebots ebenfalls damit begonnen, Freiwillige als Unterstützer zur Begleitung von Menschen mit Lernschwierigkeiten in den regulären Mainstream-Kursen einzusetzen (vgl. 48:w-V-E11, 2-4 + 78; 54:w-V-E11, 10-14).

“But we also do [...] ‘NN’ (NAME DES PROGRAMMS ZUR UNTERSTÜTZUNG DER TEILNEHMENDEN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN). And that’s specifically for people with learning disabilities. And they go on the choice of their course from our general programme and they’re supported on that course by a volunteer, if they want one, if they need one” (48:w-V-E11, 2).

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung unterstützen etwa 15 Freiwillige Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten vor allem im Mainstream, teilweise aber auch in den separaten Kursen (vgl. 48:w-V-E11, 8). Mainstreaming ist in E11 dadurch gut etabliert. In einer kleinen Außenstelle von E11 besuchen 2007 rund 10 Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten Mainstream-Kurse, vor allem mit praktisch-künstlerischen Themen (vgl. 48:w-V-E11, 47-48). Auch in den anderen Zentren nehmen Menschen mit Lernschwierigkeiten am Mainstream teil.

“[...] it’s mostly in the evenings and I’ve got people on art courses, somebody on a music course, in other venues people are doing art and woodwork and things like that, so [...] it works successfully. I’ve been really fortunate in the last couple of years that I’ve got a good number of volunteers which makes all the difference” (48:w-V-E11, 4).

Eine Verantwortliche schätzt die Situation des Mainstreamings zum Zeitpunkt der Erhebung als gut ein: mehr und mehr Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten nehmen beispielsweise ohne Schwierigkeiten an regulären Kursen im Bereich der Basic Skills teil.

“We’ve got quite a lot of learners now that have moved from our courses up into mainstream basic English and maths. And that should always be learner focused and learner led, so individual working. So we try and encourage that even more for those people to be going into mainstream basic skills classes. And it does all seem to be working well and I can’t think of any examples at the moment where we are having difficulty” (53:w-V-E11, 30).

In Self-Assessments und in einer Curriculum-Gruppe (vgl. 54:w-V-E11, 45-46) bemüht sich die Einrichtung um eine kontinuierliche Verbesserung und Qualitätssicherung der inklusiven Erwachsenenbildung.

“So we have a self-assessment report, so we have to look at what we’ve done well and what we could do better. There’s a quality improvement plan, so we look at what we can do better and how we can do it better, what we are going to improve this year” (54:w-V-E11, 26).

9.1.2 Grundzüge der inklusiven Erwachsenenbildung in England

In der inklusiven Erwachsenenbildung geht es um allgemeine, öffentliche Erwachsenenbildungseinrichtungen und deren Kursangebote, die jeder Mensch nutzen kann. Inklusion bedeutet nach Äußerungen vieler Befragter, dass jeder Zugang zum Kursangebot der Erwachsenenbildung hat – sei es in separaten Kursen oder im Mainstream, gegebenenfalls Unterstützung erhält und in die Gruppe integriert ist (vgl. 12:w-F-E2, 127).

“Everybody can come in and access what they need to access. So it [...] might be a discrete course and it might be a mainstream course, but everybody’s able to come into college and benefit from a course that is appropriate for them and that [...] the course is accessible to them and that they’re accepted and not isolated within a class [...] – unless they choose to be, of course, one might choose to sit on their own” (35:w-V-E10, 65).

“So I mean, I would say integration [...] wasn’t a specially designed programme. It was a programme that anybody could do but this particular learner needed support to [...] be able to succeed on that programme” (15:w-V-E5, 6).

Es geht darum, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten an qualitativ hochwertiger Erwachsenenbildung teilhaben können, die so inklusiv wie möglich gestaltet ist.

“I think I ought to clarify first that everything we do, certainly in our team, is about inclusion, we’re always looking to make sure that adults with learning difficulties receive the best possible offer of education and that it’s seen as inclusive as possible” (55:w-F-E2, 2).

Hochwertige Erwachsenenbildung muss nicht immer im Mainstream stattfinden, aber nach Meinung einer Verantwortlichen ist die Teilhabemöglichkeit an regulären Angeboten im Mainstream ein zentraler Aspekt inklusiver Erwachsenenbildung (vgl. 15:w-V-E5, 2).

In den Interviews fällt auf, dass im Gespräch über inklusive Erwachsenenbildung die Begriffe ‚Integration‘, ‚Inklusion‘ und ‚Mainstreaming‘ von einigen Befragten synonym benutzt, von anderen differenziert betrachtet werden. Eine Verantwortliche weist darauf hin, dass ihrer Wahrnehmung nach den Menschen der Begriff der Inklusion insgesamt vertrauter ist, weil er im Bereich der Schule verstärkt Verwendung findet (vgl. 21:w-V-E7, 53).

Eine andere Verantwortliche legt Wert auf die unterschiedlichen Bedeutungen von Integration und Inklusion, die ihrer Meinung nach von vielen Menschen nicht richtig erfasst werden. Ihrer Auffassung nach ist die rein räumliche Teilnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung in allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen noch nicht unbedingt ein Zeichen für Inklusion. Zur Veranschaulichung wählt sie das Beispiel eines gehörlosen Teilnehmenden: Während Integration sich auf die räumliche Integration bezieht (ein gehörloser Teilnehmer nimmt ‚einfach so‘ an einem regulären Kurs teil), versucht Inklusion, die Bedürfnisse der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung in den Kursen zu treffen und ihnen Unterstützung anzubieten (dem gehörlosen Teilnehmenden wird ein Gebärdensprachdolmetscher zur Seite gestellt) (vgl. 28:w-V-E8, 3-5). Im weiteren Gesprächsverlauf verwendet sie jedoch selbst auch den Begriff Integration synonym mit Inklusion.

“Integration doesn’t just mean: just come and do the course. There’s a whole lot more to that” (28:w-V-E8, 5).

Ein Verantwortlicher beschreibt Inklusion als Konzept bzw. Philosophie, die über die physikalische Seite der Integration als Platzierung im Mainstream hinausgeht und Fragen des ‚Inclusive Learning‘ in den Mittelpunkt stellt.

“[...] first it used to be integration and whether places were integrating students. And there was a large report that you will know about, the Tomlinson Report of Inclusive Learning [...]. And they were always very clear that inclusion was a concept, was [...] almost a philosophy. [...] to think of it as a physical thing wasn't very useful, it was a way of approaching people, almost a mindset of how you approach people. Because integration, actually, was the physical side of it. But actually that didn't necessarily mean there was inclusive learning going on. [...] you could show a classroom where there were people with learning difficulties in that class, but when you actually looked if they were working inclusively and learning, you found: no, they weren't [...]. So inclusive learning said – is my understanding – [unverständlich] very, very individual focus is about the individual and what their needs are. And matching what their needs are to what the provision can do and getting that match – is the word we used over here a lot. Getting the match between the two needs. And if necessary, you give those, the pair of people who need it, you give them extra [...] And I guess the other term that helps me with inclusive learning is the idea of reasonable adjustment, which is used in this country for disability awareness and making sure disabled people are included” (40:m-V-E10, 6).

Eine andere Verantwortliche spricht gar von „integrational inclusion“ (15:w-V-E5, 30), um Mainstreaming zu beschreiben. Unter ‚Mainstreaming‘ verstehen alle Befragten die Teilnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten an regulären Kursen, die offen für alle und inklusiv gestaltet sind.

“[...] trying to integrate people into mainstream” (55:w-F-E2, 32).

“[...] you will see people with learning difficulties and they will all be in the same classroom with people who have no difficulties. So I would say from that angle or from that way of looking at things, we operate an inclusive process. We operate a process which includes everyone, a process which does not seek to exclude anyone. So if that is what you mean by mainstreaming, then I'll be able to comment from that perspective” (29:m-V-E8, 30).

“[...] I think it can be hugely empowering for somebody with learning difficulties, who in the past has been stuck away in some discrete class, to find that they're doing well and blossoming in a mainstream class. It's like hugely empowering and great for confidence and self-esteem. So just to join in and, you know, people say they want to be like everybody else and they want to be normal – whatever that is. Just to be able to go into a mainstream class, get something out of it, feel comfortable, form relationships with other people and just have a break from this being sort of plumped together and, you know, that's segregated” (42:w-LS-E10, 82).

Eine weitere Verantwortliche berichtet, dass sie nicht länger den Begriff der Integration zur Beschreibung einer selbstverständlichen Teilnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung nutzt, sondern im Sinne der Inklusion nur noch über Teilnehmende mit Unterstützungsbedarf spricht.

“Well, I don't see it really any more as integrating. They are learners who have entered the college as a learner who has a need. But they've entered the college to the course of their choice and it's up to them to identify their need and for us to go and meet that need. I don't see it as integration any more, I just see it as learners with needs who we go and support” (26:w-V-E8, 147).

“[...] I don't use the words inclusive and mainstream and I just call it college” (26:w-V-E8, 183).

Ein Verantwortlicher bringt seine Vermutung zum Ausdruck, dass all jene, die sich um gelingende inklusive Erwachsenenbildung bemühen, von ähnlichen Grundannahmen ausgehen und sich die Umsetzungen in der Praxis ähneln – zumal für alle Einrichtungen die selben gesetzlichen Grundlagen gelten.

“I think [...] many other colleges who do good inclusion would have the same thought as us, really, and then the same way of doing it” (40:m-V-E10, 14).

In der Tat finden sich in den Interviews viele Gemeinsamkeiten in den Beschreibungen von inklusiver Erwachsenenbildung und ihren wesentlichen Elementen. Im Folgenden werden diese allgemeinen Charakteristika und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung in England in einem ersten Überblick dargestellt – und in den nachfolgenden Kapiteln ausdifferenziert.

9.1.2.1 *Menschenbild*

In den Gesprächen weisen viele Befragte auf die Bedeutung der grundsätzlichen Haltung aller an Erwachsenenbildung beteiligten Menschen hin (vgl. 37:w-V-E10, 53). Mehrere Verantwortliche machen deutlich, dass Inklusion wertebasiert ist (vgl. 35:w-V-E10, 73; 40:m-V-E10, 36).

“Values ... has to be a value base. [...] that you respect the other person and who they are as a person and respect their needs, really. And their right to be who they are as they are [...] and value that, really. That’s what I think is underneath it all. Because if you don’t have that, it [...] comes out somewhere along the line. And we all have difficulties at some point with somebody because [...] we perhaps have a personality clash or something. We all have that. But, fundamentally, I think there needs to be a belief in the value of everybody’s life and right to learn” (35:w-V-E10, 73).

Einige Interviewpartner sprechen an, dass insbesondere eine vorurteilsfreie Aufgeschlossenheit der Beteiligten eine Grundvoraussetzung für Inklusion ist (vgl. 19:w-V-E7, 37; 36:w-V-E10, 32).

“RB: [...] to summarize and to end up this interview: what is in your opinion the most important thing for successful inclusion in adult education?

1:m-K-E1: Being open-minded. That’s probably it, yes” (1:m-K-E1, 99-100).

Weiterhin werden von den Interviewpartnern Geduld (vgl. 32:w-M-E10, 38), Respekt gegenüber allen Beteiligten (vgl. 4:w-K-E1, 85) sowie Vertrauen in die Mitmenschen und den Prozess (vgl. 6:m-V-E1, 47; 20:w-V-E7, 66) als wichtige Haltung genannt. Die Interviewpartner erachten es als unerlässlich, dass jeder Mensch mit seinem Recht auf Bildung und ‚equal opportunities‘ (vgl. 24:w-LS-E7, 87; 47:w-M-E10, 20), seinen Lernmöglichkeiten, Potentialen und Stärken (vgl. 21:w-V-E7, 54-55; 23:w-V-E7, 25-26; 53:w-V-E11, 50) sowie seinen verschiedenen Bedürfnissen (vgl. 32:w-M-E10, 38) als Individuum gesehen und die Unterschiedlichkeit der Menschen akzeptiert wird (vgl. 24:w-LS-E7, 87). Grundsätzlich sollte ihrer Meinung nach davon ausgegangen werden, dass Inklusion gelingen kann und Probleme lösbar sind.

“And look at everybody as an individual. Definitely. And look at everything positively. Like we can do it, rather than: oh, we can’t do that because ... well why not? You know, let’s look at how we can do it” (20:w-V-E7, 66).

Es ist nach Meinung vieler Interviewpartner notwendig und von großer Bedeutung, dass alle Beteiligten das Konzept von Inklusion kennen und ein grundlegendes Verständnis für Inklusion und Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung entwickeln (vgl. 20:w-V-E7, 26; 23:w-V-E7, 35-36; 26:w-V-E8, 182-187; 31:w-K-E10, 14-16; 40:m-V-E10, 36).

“You need to have policies to adhere to, so that it’s very clear to people coming into the organization or working with the organization, that that’s something they have to conform to or they have to work with. And [...] that could be gender and all the rest of them and disability and all of those different policies there” (35:w-V-E10, 67).

Hierfür ist die Bewusstseinsbildung bei allen Beteiligten unerlässlich, wenngleich dies durchaus eine Herausforderung darstellt.

“It’s actually quite complicated if you think of the college as a whole. It’s sometimes very difficult to ascertain how other people perceive inclusion because [...] in some people’s minds it could potentially just be a token, a tokenist kind of effort to integrate people rather than an inclusion that really involves everybody if you take the concept seriously. So, I still think that’s an issue: the awareness, people’s awareness and understanding of what it means” (2:m-V-E1, 59).

Durch die Erfahrung gemeinsamen Lernens kann sich das Bewusstsein („awareness“) für Inklusion bei den Teilnehmenden ohne Behinderung und somit langfristig in der Gesellschaft bilden.

“[...] those students don’t feel like they’re being singled out and other students can learn as well. [...] I think it’s good for other students to be able to learn about and broaden their sort of horizons by learning about other disabilities or difficulties or whatever that they weren’t necessarily aware of before. So I think that’s what’s nice: people being able to – not just come to a class to learn about whatever [...] the course is – but [...] to sort of have a wider learning experience as well, I think is what’s really good about integrating” (16:w-V-E6, 61).

Insgesamt erachten Befragte eine Veränderung der Gesamteinrichtung in ihrem Ethos und ihrer grundlegenden Kultur als wichtig für Inklusion (vgl. 20:w-V-E7, 28).

“But it’s a whole college change of ethos and culture” (19:w-V-E7, 13).

9.1.2.2 *Recht aller Menschen auf Bildung*

Die grundsätzliche Offenheit für alle Teilnehmenden leitet sich nach Aussage von Verantwortlichen auch aus der englischen Erwachsenenbildungshistorie ab, in welcher der Begriff des ‚open access‘ eine bedeutende Rolle spielt.

“[...] as you’ll probably know, it’s traditional in adult education in England, in the UK, to be what’s called ‘open access’. So anybody can come” (9:m-V-E1, 17).

“I think the way we integrate [...] is that there is open access to all students of varying degrees of ability and disability. [...] there is some degree of assessment processes if the students identify themselves as having a need. But sometimes a student can apply to any course that we run and we do not know that” (6:m-V-E1, 1).

Es geht den Befragten darum, dass keine Teilnehmenden – auch nicht diejenigen mit Lernschwierigkeiten – aus dem Bereich der Erwachsenenbildung ausgeschlossen werden (vgl. 25:w-TL-E7, 15; 48:w-V-E11, 116-120). Sie sollen dabei Wahlmöglichkeiten haben (vgl. 12:w-F-E2, 137) und so ihr Recht auf Bildung und Teilhabe umsetzen können.

“[...] to enable everybody has an equal right to education” (20:w-V-E17, 14).

“[...] fundamentally, I think there needs to be a belief in the value of everybody’s life and right to learn” (35:w-V-E10, 73).

“[...] the point is, it’s equal opportunities, isn’t it. It’s [...] great that we can get anybody together, regardless of, you know, ... And [...] those students don’t feel like they’re being singled out and other students can learn as well. [...] So I think that’s what’s nice: people being able [...] to sort of have a wider learning experience as well, I think is what’s really good about integrating” (16:w-V-E6, 61).

“There’s something called an Improving Choice Agenda which is about making sure that people with learning difficulties and disabilities do get a real choice about where they go and it’s not just where there happens to be provision” (15:w-V-E5, 48).

Um sicherzustellen, dass alle Menschen die Möglichkeit erhalten, an Erwachsenenbildung teilhaben zu können, ist es nötig, dass Gemeinden und Erwachsenenbildungseinrichtungen sich an der Leitidee von gleichen Bildungsrechten orientieren und eine inklusive Lernumgebung bereitstellen, an der alle aktiv teilnehmen können.

“I think you’ve got to probably have a [...] policy of equal access and opportunity to anybody. If you start from that premise, [...] nothing should go wrong, really, should it? Ideally. [...] we do our best, you see, in order to meet needs” (26:w-V-E8, 155).

“19:w-V-E7: Well, I think it’s providing an inclusive environment for everybody within the community. That we are encouraging people from different backgrounds, different ages, people with disabilities to take part in the college community. Yes. RB: So inclusive means [...] that everybody can participate. [...] 19:w-V-E7: //Yes, // yes, participation, yes” (19:w-V-E7, 31-33).

9.1.2.3 *Inklusive Strukturen*

Das Erwachsenenbildungssystem muss formal und strukturell das Recht von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf Teilhabe umsetzen (vgl. 7:w-V-E1, 6). Inklusion bedeutet nach Auffassung vieler Befragter, dass nicht die Teilnehmenden sich an einen Kurs oder gesetzte Strukturen der Einrichtung anpassen, sondern dass die Einrichtung sowie ihre Angebote und Kurse so gestaltet werden, dass die jeweils individuellen Bedürfnisse von Teilnehmenden – auch von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten – zufriedengestellt werden (vgl. 15:w-V-E5, 7-8; 29:m-V-E8, 92-94).

“I think, one of the mistakes we might make is, we have a system like, say: we have a mainstream course, there it is [...] it looks like a box and into that we will put a person with learning difficulties. Actually, you need to start reshaping that box and doing it differently if you’re going to include people. [...] you can’t just have your set structure you’ll put someone in. It has to change, it has to be modified, you have to be creative with it” (12:w-F-E2, 199).

In der inklusiven Erwachsenenbildung müssen die Einrichtungen daher ihre Prozesse und Strukturen systematisch auf allen Ebenen durchdenken, planen und inklusiv gestalten, damit jeder gewinnbringend teilnehmen kann (vgl. 2:m-V-E1, 43).

“Inclusion, it means changing the rules of the game so that everyone can play and everyone can win. [...] So irrespective of your ability, irrespective of your disability, irrespective of your creed, irrespective of what you believe in, what you don't believe in, there should be rules such that you fit in. See what I mean? [...] Short of seeing people as the same, they are not the same. And because we know people are not the same, we change the rules such that the rules we have in place suit everyone. And part of changing the rules means bringing in support to students who need support” (29:m-V-E8, 92-94).

“So there's a lot of fronts to go on. So it's not something to undertake lightly, it's something to really think through and plan thoroughly and make sure that [...] the management are clear about it and happy to do it and support it. And that that gets filtered down through the organization” (35:w-E10, 67).

“[...] we tried to promote [...] that inclusive approaches should start before the learner comes to the learning so that [...] in terms of thinking about course design, right through to the end evaluation, every stage of that process the providers should be considering [...] what it is about their practice that could be made more inclusive. [...] what's the experience going to be like for the learners, what's going to attract them into your provision. And even before that is: has anyone asked them what they want to learn in any case, you know, those sorts of areas” (55:w-F-E2, 2).

Dazu bedarf es eines ‚Whole Organization Approach‘: Die gesamte Einrichtung mit allen Beteiligten muss auf allen Ebenen hinter der Idee der Inklusion stehen, deren Prinzipien verinnerlicht haben und diese anwenden (vgl. 36:w-V-E10, 56; 40:m-V-E10, 20).

“I think what we've tried to express is that inclusive learning is a whole organization approach, not just the teacher is sitting in the classroom, delivering at that moment in time. So it affect administrative staff as well ... it should be the whole organization” (55:w-F-E2, 2).

“[...] the whole environment here, very much across all the college, is on inclusion. And it is that everybody has the right [...] just to be here. [...] it's about the course tutors being ok about it, the staff being ok and other students being ... that everybody has a right to [...] reach their goal” (20:w-V-E7, 22).

“[...] the top-down support from the principle down. And it has to be throughout the whole organization, it can't just be the tutors” (19:w-V-E7, 37).

“[...] and they weren't just relying on those two or three experts in the middle, which is one of the problems with the old system” (40:m-V-E10, 30).

Von herausragender Bedeutung in der inklusiven Erwachsenenbildung sind nach Beschreibung von Befragten Unterstützungssysteme (vgl. 38:w-LS-E10, 47-48; 54:w-V-E11, 97-98). Alle Beteiligten, insbesondere aber die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten, benötigen in der inklusiven Erwachsenenbildung zusätzliche Beratungs- und Unterstützungsangebote (vgl. 9:m-V-E1, 17; 31:w-K-E10, 13-14).

“Having learning support as well [...] and people with learning difficulties just any other difficulty, disability and that they get the support that they need. So having support” (36:w-V-E10, 56).

“I think advice and guidance is really important” (36:w-V-E10, 54).

Dazu bedarf es in den Einrichtungen eines Teams aus Verantwortlichen, gut ausgebildeten Kursleitenden und Assistenten sowie anderen Mitarbeitenden (54:w-V-E11, 17-20). Nach Erfahrung einer Verantwortlichen sind hierbei der Austausch und gute Kommunikationsstrukturen zwischen allen Beteiligten unerlässlich.

“RB: [...] what is, regarding your work experience, the most important thing for successful inclusion in adult education? 54:w-V-E11: I think [...] it's communication between all parties. As I said before, you can't just put somebody with a disability into any general adult group. If they've got [...] a disability that needs support, you can't just put them in there without doing some preparation work beforehand. Because it's not going to be successful. There needs to be communication between the tutors, programme managers, that learner to make sure that the support mechanism's there, in place and working” (54:w-V-E11, 97-98).

Des Weiteren werden ausreichende Ressourcen sowie barrierefrei gestaltete Gebäude (vgl. 4:w-K-E1, 37; 40:m-V-E10, 20 + 36) und deren angemessene Ausstattung (vgl. 9:m-V-E1, 137; 26:w-V-E8, 187;

33:w-V-E10, 59-60) als grundlegend für gelingende inklusive Erwachsenenbildung genannt. Es gilt, auf allen Ebenen bestehende Barrieren in den Erwachsenenbildungseinrichtungen ausfindig zu machen und sie konsequent abzubauen (vgl. 55:w-F-E2, 6).

“I think it’s about breaking down barriers to learning for people” (55:w-F-E2, 24).

Eine Fachfrau berichtet von einem Raster, mit dem Einrichtungen systematisch Barrieren identifizieren und Lösungen suchen können.

“I’ve created a sort of chart, really, which gives people [...] an opportunity to think about their provision right from the start to end and then say, you know: what is it about our provision that may cause a barrier? And often [...] just being able to identify that in a mixed group with tutors, administrators, managers, can [...] actually get rid of a lot of the problems. Because I think people have it within their abilities to actually solve a lot of the inclusive problems; it’s just that they haven’t had an opportunity to explore them” (55:w-V-E2, 76).

Einrichtungen benötigen nach Schilderung von Befragten daher – insbesondere vor der Einführung von Inklusion – ein Verfahren, um sämtliche Bereiche, Strukturen und Prozesse auf notwendige Veränderungen hin zu überprüfen.

“[...] I think that a lot of people would say that you had to do an audit of inclusion, that you would need to look at what you were doing category by category and [...] address a whole range of things. [...] it probably is a very good approach to look at what happens at enrolment, look at the prospectus and publicity, how accessible that is. And look at what point the student needs to be put in contact with support services and [...] where communication with the department needs to happen. And also [...] getting feedback from students who have had positive experiences and [faulty?] experiences” (7:w-V-E1, 74).

“There’s obviously a basic bottom line that you need a very good disability audit. Your organization needs to simply be accessible, you need lifts, you need wide doors, you need good signage, you need lighting etc., [...] good toilet, good places to go and eat with plenty of space etc., etc. All that is a basic bottom line, unless you’ve got that in place, you’re always going to struggle. You need a work force who is aware [...]. And what we found a good way into inclusiveness is almost not through the understanding of disability, but the understanding of customer care” (40:m-V-E10, 20).

Die Interviewpartner machen deutlich, dass inklusive Erwachsenenbildung leichter umzusetzen ist, wenn die Einrichtungen sich proaktiv auf Inklusion einstellen und hierzu mit anderen Erwachsenenbildungs- und Behinderteneinrichtungen kooperieren. Der Austausch – insbesondere mit denjenigen, die bereits über Erfahrungen in der inklusiven Erwachsenenbildung verfügen – wird als wichtig erachtet (vgl. 28:w-V-E8, 93-95; 26:w-V-E8, 187).

“I think, a proactive ethos, so you’re not sitting back waiting, but: oh, well, we’ll be inclusive if [...] somebody with a wheelchair comes. Of course we can do this, that and the other. I mean, you’ve got to be proactive and actually show [...] the place where you’re kind of focusing on. So show STADT and everywhere else that this is what the college is like and what’s available and make it in a form that’s accessible, so that everybody can [...] realize about what’s available at the college” (33:w-V-E10, 62).

Insgesamt bedarf es in den inklusiven Erwachsenenbildungseinrichtungen klarer Ziele und Visionen, die stringent verfolgt und systematisch umgesetzt werden (vgl. 35:w-V-E10, 67).

“[...] you need to be clear about what you’re aiming to achieve, anyway, obviously you need your goal there” (35:w-V-E10, 67).

9.1.2.4 Diverstität der Teilnehmenden

Durch Inklusion erweitert sich unter Umständen die Diversität der Teilnehmenden in den Einrichtungen (vgl. 9:m-V-E1, 148).

“[...] it’s about widening the spectrum of learners that you work with” (33:w-V-E10, 12).

Diese Bandbreite der Teilnehmenden äußert sich zum einen in verschiedenen Kompetenzen und Fähigkeiten, aber auch verschiedenen Glaubensrichtungen, Kulturen oder Altersstufen (vgl. 29:m-V-E8, 94). Andere Teilnehmende befinden sich in besonderen Lebenslagen und haben daher einen erhöhten Unterstützungsbedarf, beispielsweise von Armut betroffene Menschen, Migranten und Asylbewerber,

Schulabbrecher, entlassene Häftlinge oder Teilnehmende unter sechzehn Jahren sowie Teilnehmende mit chronischen Krankheiten (vgl. 17:w-V-E7, 25; 20:w-V-E7, 56; 21:w-V-E7, 29).

In den Interviews wird deutlich, dass sich die Einrichtungen einem weitem Inklusionsbegriff verpflichtet fühlen und daher Teilnehmende mit den verschiedensten Unterstützungsbedarfen in den unterschiedlichsten Lebenslagen in ihre inklusive Arbeit einbeziehen.

„[...] we would look at what they do deliver and how we might need to alter that. And that could be anything. That could be an underage child, [...] somebody under sixteen, it could be somebody that's come out of prison – [...] so how are we going to work with them? It might involve working with the probation service to see what we can do. It's endless, really. And that is my job to look at the wider provision of how we can include anybody. And that's what I think staff would do. They would say: well, if we're going to have this person, how's NN (INTERVIEWPARTNERIN) going to find the support, buy the equipment, change what we need to change” (17:w-V-E7, 25).

Neben den bereits aufgeführten Schwierigkeiten gibt es auch für einige Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten weitere Bildungsbarrieren im Umfeld wie finanzielle Schwierigkeiten oder einen hohen Pflegebedarf. Zwei Verantwortliche berichten, dass es in der Einrichtung E7 Ansprechpartner für diese Fragestellungen gibt (vgl. 20:w-V-E7, 24 + 56; 21:w-V-E7, 53) und verschiedenste Unterstützungsmöglichkeiten.

“So that, again, is inclusion because it enables people to get here and there's lots of help for students. Maybe [...] to enable them to help with fees and clothing and things. So there's lots of [...] obstacles and barriers that might be there, there's lots of ways round it. And it's about everybody working as a team to really enable the student to be there” (20:w-V-E7, 24).

Es ist grundlegend für die inklusive Erwachsenenbildung, Teilnehmende individuell zu betrachten und ihre jeweiligen Bedarfe und verschiedenen Bedürfnisse zu erkennen, diese aufzugreifen und ihnen zu entsprechen (vgl. 12:w-F-E2, 15; 32:w-M-E10, 38; 35:w-V-E10, 73; 40:m-V-E10, 14; 55:w-F-E2, 60).

“It's always about taking people as people, I think, and knowing who you're working with” (53:w-V-E11, 26).

“I can't stress enough [...] that it is all about communication and it is getting to know the person that you're working with and taking it from there” (48:w-V-E11, 28).

“[...] obviously there are very basic things around good practice and that is choice and respect for the learners and [...] recognizing people's strengths and needs” (12:w-F-E2, 15).

“[...] it's really about meeting people's needs, finding out what their needs are and understanding those conditions, [...] or learning difficulties and then adapting the courses: how best can we meet those needs by adapting the material and also doing things in a different way, even printing stuff on coloured paper, all sorts of stuff. And then in a way of integration into mainstream is doing it for everybody” (20:w-V-E7, 20).

“Because often [...] they know what they want [...] and they want to be able to do it. [...] It's about [...] enabling them to do it. And it is hard because it's about meeting different needs all the time, but it's definitely possible” (20:w-V-E7, 30).

In den Einrichtungen muss die Verschiedenheit und Vielfalt der Menschen wertgeschätzt werden.

“Well, I think, acceptance is very important of, you know, equal opportunities. I think, any provider that has this provision, they need to be very, you know, accepting people's differences” (24:w-LS-E7, 87).

Dies äußert sich beispielsweise in einer Atmosphäre des Willkommen-Seins (vgl. 52:w-MutterTL-E11, 69).

“[...] they're really friendly up in that art group [...] the other people make her really welcome. [...] that means a lot to NN (TEILNEHMERIN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN). You know, when they say 'oh, lovely to see you, NN', when she goes in. [...] The atmosphere here, from my angle, for NN, is [...] really good, very helpful. [...] I think that rubs off on disabled people as much as others, you know” (52:w-MutterTL-E11, 51).

Ebenso lässt sich nach Erfahrung eines Verantwortlichen die Wertschätzung von Vielfalt daran erkennen, dass in Erwachsenenbildungseinrichtungen eine Kultur der Akzeptanz herrscht und die Anwesenheit auch von Menschen mit Lernschwierigkeiten unter dem Gesichtspunkt einer normalisierten Teilhabe betrachtet wird.

“We have a very informal organization, so people can just come and go. And when I see people with learning difficulties – and they are just around the college, [...] they can just come and sit and move around as they will and come late and go early and talk to whoever they want to and people know them on the front desk and they will go in and talk. And they will talk to

someone on the canteen and just talk about whatever. And it's that general sort of culture of acceptance and understanding which just pervades the place, really" (40:m-V-E10, 38).

Es reicht nach Meinung eines Verantwortlichen nicht, dass einzelne Kursangebote auch offen für Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung sind, sondern es gilt, die Perspektive der Teilnehmenden in den zentralen Fokus zu rücken (vgl. 55:w-F-E2, 86) und beispielsweise ausgehend von den thematischen Interessen einer Person nach einem passenden Kursangebot zu suchen statt Personen in ein bestimmtes Angebot zu schicken.

"[...] as a personal tutor I might have a meeting with a student and we might look through the prospectus and we might think: right, the student may want to do a textiles course. So we'll look at the text that visual arts offer and we'll look at the textile classes and we'll look at the times, we'll look at the days, what day the student can do. And then, if we find a class, then I would approach the department about it. [...] Rather than the department saying to us: well, we've got this class, this class and this class where the student can go. We try it from the student's perspective first" (2:m-V-E1, 77-79).

9.1.2.5 Inklusiv gestaltete Kurse

Ein Schlüssel für gelingende inklusive Erwachsenenbildung liegt nach Auffassung vieler Befragter in der Lehr- und Lernpraxis.

"I think it's about really good, excellent teaching and learning practice. And I really think that's the key to it, is good teaching and learning" (55:w-F-E2, 24).

Um die Zugänglichkeit der Kursinhalte zu sichern, müssen auch die Kurse selbst inklusiv gestaltet werden, indem Lernbarrieren abgebaut sowie hochwertige Lehre und individualisiertes Lernen angeboten werden.

"I think that [...] inclusive learning is about [...] a number of things. I think it's about breaking down barriers to learning for people. I think it's about really good, excellent teaching and learning practice. And I really think that's the key to it, is good teaching and learning and [...] teachers thinking about individuals' learning preferences, [...] how people learn, understanding that. [...] You can't say: oh, well, that's a special needs provision, therefore we don't need to worry about it. Even within a special needs provision it should be inclusive, [...] you should be thinking about all those principles all the time [...]. How do we break down barriers? How do we make the learning accessible to those individuals? And [...] are we always thinking about how people progress on to other areas of learning" (55:w-F-E2, 24).

Insbesondere ist Inklusion ohne Differenzierung und Individualisierung nicht denkbar, wie mehrere Befragte äußern (vgl. 15:w-V-E5, 80; 38:w-LS-E10, 19-20).

"I think of inclusion as sort of just the end of a spectrum of differentiation now so much that ... it's not something that sort of stands out as a separate issue in a way, although I know it is a separate issue" (4:w-K-E1, 91).

Des Weiteren gehören zu den Grundlagen inklusiver Bildungsprozesse eine gute Strukturierung und Organisation des Kurses (vgl. 21:w-V-E7, 28-29) sowie Wahlmöglichkeiten für die Teilnehmenden und deren Unterstützung.

"[...] obviously there are very basic things around good practice and that is choice and respect for the learners and [...] recognizing people's strengths and needs. And around teaching the role" (12:w-F-E2, 15).

Gerade die Kursleitenden übernehmen nach Auffassung vieler Befragter eine Schlüsselfunktion in der inklusiven Erwachsenenbildung (vgl. 53:w-V-E11, 26). Sie benötigen ein professionelles Wissen über Lernprozesse und individuelle Bedürfnisse sowie mögliche Lernbarrieren (vgl. 9:m-V-E1, 136-137; 40:m-V-E10, 20; 33:w-V-E10, 59-60).

"Extremely good teachers. Teachers who understand learning needs. So, they're not just good teachers because they teach well. They understand learning, they understand different styles of learning – particularly for the group you're focussing on – , who understand how various difficulties or disabilities can impede learning and therefore know how ... not only to manage the learners as learners but learners as people – sensitive to their individual needs, group dynamics and so on. So, that's important [...] to make it happen, teachers have got to do it" (9:m-V-E1, 137).

Ihre Beziehung zu den Teilnehmenden (vgl. 4:w-K-E1, 33), deren direkte Unterstützung (vgl. 16:w-V-E6, 65) sowie die Umsetzung der individuellen Lernziele (18:w-V-E7, 68-69) sind maßgeblich für das

Gelingen gemeinsamen Lernens. Nicht übersehen werden sollte, dass auch die Kursleitenden hierbei oft der Unterstützung bedürfen (vgl. 16:w-V-E6, 65; 54:w-V-E11, 17-20).

In den Interviews machen viele Interviewpartner deutlich, dass inklusiv gestaltete Kurse letztlich bedeuten, gute Praxis für jeden Teilnehmenden anzubieten, indem die Lernbedarfe und Lernstile aller getroffen werden und so jeder von dem Kurs profitieren kann (vgl. 15:w-V-E5, 88).

“[...] inclusive provision just means: if you do a good practice, you’re doing a good practice for everybody. So if you teach in an inclusive manner, it helps all students. If it’s, for instance, if you do your handouts electronically, you [...] don’t just help students that might have a visual impairment and they might need to enlarge them or whatever but you are also helping all students because [...] if it’s good practice, it helps everybody. And similarly, [...] if it’s physical access, it can also help mothers with young babies or whatever [...]. It helps everybody; it doesn’t just help people that have a disability” (13:w-F-E3, 118).

“[...] – and this is a real clichéd thing to say – once you’ve got good inclusive practice for all people with learning difficulties, it has a good effect on everybody else [...] Once you make transport better for disabled people, everybody benefits. And I think the same about learning: that if everybody didn’t think about who the learners were in the classroom, but thought about making their learning more inclusive, everyone would benefit. And we wouldn’t have to worry about getting people to identify what their disability was because the learning should, you know, the approaches should meet people’s needs, you know, learning preferences and meet learning needs” (55:w-F-E2, 24).

9.1.2.6 ,Inclusive Learning’

Der Ansatz des ,Inclusive Learning’ rückt die individuellen Lernprozesse und Lernerfolge jedes einzelnen Menschen in den Vordergrund.

“[...] you’re looking at the learning, you’re not looking at the teaching” (40:m-V-E10, 6).

Es geht um die Frage, welche Bedürfnisse Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung haben und welches Angebot diese Bedürfnisse mit möglichst hoher Übereinstimmung angemessen treffen kann (,best match’) (vgl. 15:w-V-E5, 2). In dieser Diskussion verweisen die Befragten auf den sogenannten Tomlinson-Report, in dem das Konzept des ,Inclusive Learning’ vorgestellt wurde (vgl. 2:m-V-E1, 34-43).

“I think, the debate really is around what is most appropriate for the learner” (12:w-E2, 183).

“So inclusive learning said – is my understanding – [unverständlich] very, very individual focus is about the individual and what their needs are. And matching what their needs are to what the provision can do and getting that match – is the word we used over here a lot. Getting the match between the two needs. [...] And I guess the other term that helps me with inclusive learning is the idea of reasonable adjustment, which is used in this country for disability awareness and making sure disabled people are included” (40:m-V-E10, 6).

“I think that high quality provision is not necessarily about integration – although I think integration is one aspect of high quality provision – and the key is a good assessment: what does a student need, is it a very special programme that’s linked to their particular needs or is it this particular qualification with additional help of some sort or only a part of this qualification and maybe doing a bit at a time in a more supported environment. So in a way it’s about the extent [...] the college offers matches what the individual needs. And [...] that was what the central thinking was behind inclusive learning. So it wasn’t integration, it was about a good match between what it was the individual needed and what the college offered” (15:w-V-E5, 2).

Die Prinzipien des ,Inclusive Learning’ gelten sowohl im Mainstream als auch in den separaten Kursen und dienen dazu, Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung qualitativ hochwertige Erwachsenenbildung anzubieten (vgl. 55:w-F-E2, 24).

“Even within a special needs provision it should be inclusive [...], you should be thinking about all those principles all the time, you know. How do we break down barriers? How do we make the learning accessible to those individuals? And [...] are we always thinking about how people progress on to other areas of learning” (55:w-F-E2, 24).

9.1.2.7 *Lernerfolge und soziale Inklusion*

In der inklusiven Erwachsenenbildung wird Menschen die Möglichkeit gegeben, Kurse gemäß der eigenen Interessen und Bedürfnisse zu wählen (vgl. 48:w-V-E11, 2) sowie ihre (Lern-)Ziele zu erreichen und ihre Potentiale auszuschöpfen (vgl. 9:m-V-E1, 138-143; 15:w-V-E5, 88; 20:w-V-E7, 22).

“So it’s that whole picture, really, of inclusion. It’s about enabling people or giving them the opportunity to achieve” (20:w-V-E7, 24).

“That everybody has the opportunity to reach their potential and that their disability or the issues that they have with their learning [...] isn’t a barrier to them, [...] so that they can reach their full potential” (33:w-V-E10, 42).

Inklusive Kurse ermöglichen Lernerfolge für jeden Teilnehmenden (vgl. 38:w-V-E10, 47-48).

“The big thing for us is obviously participation, it’s retention, it’s keeping people on that course as opposed that they probably drop out probably for reasons that they can’t cope. And that the final part of that would be achievements. Obviously we want people to, you know, whatever it said in their learning plan at the outset, we want them to achieve that” (30:m-V-E9, 5).

“[...] the whole thing is to make sure that people achieve, that students achieve and they get the best opportunity to enable them to achieve” (20:w-V-E7, 2).

“The success criteria would be [...] the success rates, actually. It would be the fact that learners are succeeding and progressing on to something that their choice, so that what they said they wanted at the start of the programme they’ve achieved at the end. And more than that – they’ve gone on to the next stage” (15:w-V-E5, 88).

Eine Verantwortliche macht deutlich, dass individuelle Lernziele und -pläne eine Kontrollmöglichkeit für diese Lernerfolge bieten.

“RB: [...] you said that you are sure that you really do high quality courses. What do you think makes your courses high quality? [...]

18:w-V-E7: Well, I think that we [...] work with individual learning plans or individual learning programmes and the students have targets that they work towards and they’re changed regularly as they achieve them” (18:w-V-E7, 68-69).

Des Weiteren ist es nach Einschätzung einer Verantwortlichen für den Lernerfolg prinzipiell von großer Bedeutung, an alle Teilnehmenden hohe Erwartungen zu richten.

“Because I think it makes such a difference to somebody’s outcome in life if people have an understanding of what inclusion means. I think it goes back to, you know, people ... I have high expectations for people. And I think one of the worst things is when people have low expectations because people have a learning difficulty. And so I think that, you know, go for the highest” (33:w-V-E10, 12).

Ein weiterer wesentlicher Aspekt von Inklusion ist, dass sich die Teilnehmenden in den heterogenen Lerngruppen wohl fühlen und auch ihre sozialen Bedürfnisse befriedigt werden (vgl. 37:w-V-E10, 53; 54:w-V-E11, 72-74).

“RB: [...] to summarize: what is – regarding your work experience – the most important thing for successful inclusion in adult education?

53:w-V-E11: It’s about people being happy and comfortable and well supported, I think. So the tutors and the learners need to be comfortable” (53:w-V-E11, 49-50).

“RB: [...] what do you really think that are success criteria and outcomes of inclusive learning?

15:w-V-E5: [...] The other criteria would be that the college would be judged to be outstanding in terms ... so when it was inspected, the inspectors would say: this college is outstanding in terms of its social inclusion. That if you asked the learners, they were very satisfied with what they were getting” (15:w-V-E5, 87-88).

Eine befragte Fachfrau legt Wert darauf, dass die soziale Inklusion nicht unterbewertet wird. Sie schildert anhand von Erfahrungen aus der Schule die Schwierigkeiten, wenn innerhalb des Mainstreamings Separation und Ausgrenzung (weiter-)existieren.

“I guess that when we look at that sort of specialized provision, if you like, that it’s been created around [...] developing skills of some teachers. It’s also been created around social needs of individuals [...], we all do things for social reasons as well [...], we choose learning because we meet new people. And I suppose you can see a parallel with the way society is moving towards, or not moving towards, accepting disabled people. [...] we’ve learnt lessons from schools, I think. And I’m sure we’re still learning lessons that you can’t put people into a provision where they’re going to be harassed or [...] segregated within that provision” (55:w-F-E2, 32).

Nach Erfahrung einer Kursleitenden ist gemeinsames Lernen besonders dann erfolgreich, wenn das Thema für alle Teilnehmenden interessant ist, die Zusammensetzung der Teilnehmenden in einem Kurs stimmig ist und Lernerfolge erzielt werden (4:w-K-E1, 32-33).

9.1.2.8 *Erfolgskriterien und positive Effekte inklusiver Erwachsenenbildung*

Der konkrete Erfolg der Bemühungen um inklusive Erwachsenenbildung lässt sich nach Auffassung der Befragten an verschiedenen Parametern ablesen. Eine Verantwortliche nennt hier beispielsweise neben der Anzahl von Fortbildungen und der erfolgreichen Lösung von Problemen auch Kursstatistiken und die Zahl der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in den Mainstream-Kursen.

“RB: [...] And what would you say are really success criteria for your work?

19:w-V-E7: [...] we judge it in different ways. [...] It could be looking at one thing, it could be number of training events that we run. It can also be the successful resolution of where there are issues. And it's looking at the statistics for the courses and looking at the uptake from ... on courses, mainstream provision from people from different backgrounds and people with disabilities” (19:w-V-E7, 34-35).

Auch die Lernerfolge der Teilnehmenden sowie ihre Zufriedenheit können als Erfolgskriterien gelten (vgl. 17:w-V-E7, 64-65).

“RB: [...] what do you think are success criteria and really positive outcomes of inclusion in adult education?

13:w-F-E3: [...] simply that learners come out as happy, you know, successful individuals in terms of actually having their needs met” (13:w-F-E3, 89-90).

Insgesamt – so fasst es ein Verantwortlicher zusammen – sind die Erfolgskriterien inklusiver Erwachsenenbildung so individuell wie die verschiedenen Teilnehmenden.

“RB: [...] based on your experiences: what do you think are success criteria and positive outcomes of inclusive adult education?

40:m-V-E10: Because you're working with so many individuals and it's personalised, the positive outcomes and the success criteria should be absolutely vast and varied and of every colour and of every hue, because for each individual they should have, if you're working correctly, their own aims and goals and that they're working towards. [...] And a simplest way of putting success criteria is, I suppose, is that you've lined up [...] very good and accurate learning aims for each individual. And each of those individuals are hitting their learning aims. [...] Whether you then say: well, part of our brief is to ensure that they're also being included in society, then you get onto a different set of learning aims, which is more about what we call – and you might have heard the term – soft outcomes, where it's to do with confidence building, feeling safe, feeling healthy, feeling part of the group and able to socialize. But that isn't necessarily the straight learning thing of skills and knowledge and understanding. So you end up with sort of two silos there and obviously they cross over, the soft outcomes and the straight skills and knowledge. But I'd expect, if we were successful, we'd have a healthy mix of those two” (40:m-V-E10, 21-22).

Viele Befragte sind sich einig, dass inklusive Erwachsenenbildung Auswirkungen auf die Stellung von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Gesellschaft haben und die Entwicklungen hin zu einer inklusiven Gesellschaft unterstützen kann.

“I mean, you can take all kinds of other social issues and think: well, how far have we moved on with this, in thirty years? How far have we actually moved? And, I think, gradually, the support, the legislation that has been put in place gradually is all supporting this move towards a more inclusive society” (2:m-V-E1, 229).

“RB: [...] Are there other benefits or positive outcomes [...] of these mainstream courses?

6:m-V-E1: [...] I think the larger one is of how you then take that out into the wide world and how you perceive people who [...] may in the past have seemed different [...] that difference may have scared you, frightened you. And one realizes that [...] we're all human beings and we have feelings. [...] And that there really shouldn't be, or there's no need [...] for that fear. And [...] aggression really is a product of fear. And if you reduce that level of fear, then aggression diminishes. And also [...] it's feeling comfortable with difference” (6:m-V-E1, 34-37).

Eine Verantwortliche berichtet beispielsweise von einer Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten, die durch das Lernen in der Gemeinde (,community learning') Kontakte und Freundschaften zu Menschen aus ihrer Stadt aufgebaut hat.

“But, you know, that that learner is an integral part of the class. [...] when you spoke to NN (TEILNEHMERIN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) yesterday, you know, that she's made so many friends through doing her course. People that live near her because she's actually learning in her community, near her house where she lives. And people go round and

visit her now and she goes out for lunch with people and [...] she's becoming [...] more a part of her community as well as part of this community centre" (53:w-V-E11, 32).

Ebenso haben viele Befragte die Erfahrung gemacht, dass eine inklusive Erwachsenenbildungseinrichtung eine gute Einrichtung für alle Teilnehmenden und von Vorteil für alle ist.

"[...] inclusive provision just means: if you do a good practice, you're doing a good practice for everybody. So if you teach in an inclusive manner, it helps all students. [...] if it's good practice, it helps everybody. [...] it doesn't just help people that have a disability" (13:w-F-E3, 118).

"[...] a whole thing on integration is about [...] meeting people's needs, finding out what their needs are and understanding those conditions, if you like, or learning difficulties and then adapting the courses: how best can we meet those needs by adapting the material and also doing things in a different way, even printing stuff on coloured paper, all sorts of stuff. And then in a way of integration into mainstream is doing it for everybody, so if you taught everybody as they were dyslexic, you'd be fine, really, because [...] they're just good teachers, they're just good practice" (20:w-V-E7, 20).

9.1.3 Organisationsformen der inklusiven Erwachsenenbildung

In der inklusiven Erwachsenenbildung in England nehmen Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten sowohl an separaten, zielgruppenorientierten Kursen als auch an Kursen im Mainstream teil, die von den allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen angeboten werden.

In den Einrichtungen der Studie gibt es spezielle Fachbereiche für Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung (vgl. 14:w-V-E4, 2; 17:w-V-E7, 25; 28:w-V-E8, 2-3).

"[...] we're split into three districts, each have an inclusive learning manager for the district and it's our job, really, to support and encourage people with disabilities to come onto our courses. So that could be a learning disability, could be physical, sensory disability or it could be mental health concerns, so we have quite a wide area of work" (48:w-V-E11, 2).

Die Verantwortlichen dieser Fachbereiche koordinieren zumeist sowohl die Unterstützungsmaßnahmen für eine Teilnahme am Mainstream als auch das spezielle Angebot für diese Zielgruppe (vgl. 2:m-V-E1, 3; 10:m-V-E1, 108-119; 16:w-V-E6, 3; 21:w-V-E7, 7; 26:w-E8, 2-5; 36:w-V-E10, 3-4; 54:w-V-E11, 2-9; vgl. Kapitel 9.5.3).

9.1.3.1 *Erwachsenenbildung für alle ,unter einem Dach'*

In den englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen der Studie finden in der Regel alle Kurse – auch die separaten, zielgruppenorientierten Kurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten – direkt ,unter einem Dach' in der allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtung statt (vgl. 7:w-V-E1, 22; 18:w-V-E7, 63; 52:w-MutterTL-E11, 49).

"//They all come under the// same roof, in the same room, under the same institution" (29:m-V-E8, 34).

In den Augen der Befragten ist es gut und wichtig, dass in den Gebäuden der Erwachsenenbildung verschiedenste Menschen zusammentreffen. Die selbstverständliche Anwesenheit von Teilnehmenden mit zum Teil sichtbaren Behinderungen fördert nach Einschätzung einer Verantwortlichen das Bewusstsein aller Teilnehmenden für das Anliegen der Inklusion.

"And I think, certainly, here, the more students that we have who come in with visible disabilities – you know, not the hidden disabilities, the visible disabilities – I think that [...] it makes tutors and everyone else, reception staff, porters, whatever, realize that: well, actually, these students are part of the college community as well" (21:w-V-E7, 55).

Diese räumliche Zusammenkunft ist in den Augen von Interviewpartnern das Minimum für gesellschaftliche Teilhabe: Sie stärkt das Selbstvertrauen der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten, schafft Verbindungen zu den anderen Teilnehmenden und weckt die Neugier auf die Mainstream-Kurse.

“And I think it’s important to look at people participating in the same things as everybody else. [...] I think, if NN (NAME DES PROGRAMMS FÜR TEILNEHMENDE MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) students only came to NN classes in a NN building with a NN canteen, that would be really bad. And that is [...] an idea that has been suggested. I think people can be included in sharing the building from the moment they come into the door. Sharing the canteen, getting to know other students, simply being a part of normal activity here. And that’s [...] a step to them feeling more confident in situations outside, ordinary public, leisure situations. And it builds links with other students learning different things and creates interest in doing what mainstream students do” (10:m-V-E1, 65).

Einige Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten lernen in separaten Kursen, andere im Mainstream. Über diese Kursformen hinaus bietet das Lernen ‚unter einem Dach‘ viele Zwischenstufen: beispielsweise nehmen manche Teilnehmende sowohl an separaten Kursen und Mainstream-Kursen teil oder es gibt Kooperationsprojekte.

“So, for example, there are students that will do elements of their programme with other students or there may be mainstreamed students that come into part of their programme. So we’ve got performing arts students that work with our students with learning difficulties. And it suits them because [...] elements of their programme require them to work with people with support needs and for our learners it gives an opportunity to work with students who’ve got high levels of performing arts skills” (15:w-V-E5, 10).

Selbst wenn das Lernen in getrennten Kursen stattfindet, entstehen durch die gemeinsame Nutzung der Gebäude Kontakte – insbesondere in den Cafeterien, Aufenthaltsbereichen, Büchereien o.ä. (vgl. 23:w-V-E7, 4 + 28; 32:w-M-E10, 35-36).

“And everybody comes to the Gallery at some stage in the day for either a drink or a hot meal. So we get tutors, people from outside, people from the adult education centre downstairs and students, including students with learning difficulties” (32:w-M-E10, 4).

Eine Verantwortliche betont, dass in der Einrichtung E10 auch die separaten Kurse in allen Räumlichkeiten in der gesamten Erwachsenenbildungseinrichtung stattfinden – wohingegen sie in einigen anderen Einrichtungen (vgl. 23:w-V-E7, 28; vgl. 54:w-V-E11, 9) teilweise in separaten Gebäudeteilen durchgeführt werden.

“I have been to my colleagues for a job interview and was quite shocked to find that their Pre-Entry programme was taught on one corridor, whereas our’s is taught all around [...] the building and [...] courses on the Pre-Entry curriculum are as likely to get the best and most modern and up-to-date classes as courses that are mainstream” (37:w-V-E10, 27).

9.1.3.2 Teilnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten an Mainstream-Kursen

In England haben Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten das gesetzlich verankerte Recht und die Möglichkeit, an den regulären Kursen im Programm der allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtung – am sogenannten Mainstream – teilzunehmen. In den Interviews stellen die Befragten diese Teilnahme (‚Mainstreaming‘) als das spezifische Merkmal inklusiver Erwachsenenbildung heraus (vgl. 13:w-F-E3, 21-22).

“Just to be able to go into a mainstream class, get something out of it, feel comfortable, form relationships with other people and just have a break from this being sort of plumped together and, you know, that’s segregated” (42:w-LS-E10, 82).

In den Erwachsenenbildungseinrichtungen der Studie werden Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten dazu ermutigt, an den Mainstream-Kursen teilzunehmen. Das erklärte Ziel der Einrichtungen ist es, Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten den Besuch von Mainstream-Kursen zu ermöglichen. Die hierzu notwendige Unterstützung wird in den Einrichtungen bereitgestellt (vgl. 21:w-V-E7, 27; 29:m-V-E8, 76-78; vgl. Kapitel 9.5).

“Well, people with learning disabilities can come on any of our courses [...]. And they’re sort of encouraged to do that [...]. If they want to come on our course, there’s no reason why they shouldn’t” (48:w-V-E11, 76).

“So that is helping to ensure that learners who come through to us with learning difficulties and/or disabilities are given the appropriate support so that they can access our classes” (16:w-V-E6, 3).

Die Angebotsbreite im Mainstream ist wesentlich größer als im Bereich der separaten Kursangebote, so dass sich die Auswahlmöglichkeiten deutlich erhöhen.

“And we really try and promote the people with learning difficulties joining mainstream classes, as well as what they do with us, to sort of give them ... those extra opportunities and there’s also a wider range of courses in general adult classes” (53:w-V-E11, 4).

In den Interviews schildern Befragte, an welchen Kursen des regulären Programmangebots Menschen mit Lernschwierigkeiten verstärkt teilnehmen: beispielsweise Kunst, Yoga, Basic Skills, Tanzen, Musik, Malen, Theater, Kochen, Fremdsprachen, textiles oder kreatives Gestalten (vgl. 46:w-TL-E10, 2; 49:w-VTL-E11, 10-12 + 181-190; 51:w-TL-E11, 6-10; 52:w-MutterTL-E11, 4; 53:w-V-E11, 30). Nach Einschätzung der Interviewpartner werden vor allem praktisch orientierte Kursangebote gewählt (vgl. 34:w-K-E10, 1-2), die oft im Bereich der nicht-abschlussbezogenen, allgemeinen Bildung angesiedelt sind (vgl. 54:w-V-E11, 14). Auch im Rahmen der beruflichen Bildung werden in der Regel praktisch ausgerichtete Kurse wie Catering, Kochen, Kunst, Tierpflege oder Verkauf besucht (vgl. 27:w-V-E8, 30).

Allerdings weisen Befragte ausdrücklich darauf hin, dass ein uneingeschränkter Zugang nur für Kurse ohne Zugangsbeschränkungen gilt, wie sie in der allgemeinen Erwachsenenbildung oft angeboten werden. Für Kurse mit Zugangsbedingungen gilt, dass die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten diese erfüllen müssen: Es muss zu erwarten sein, dass sie mit Erfolg in diesen Kursen lernen können (vgl. 4:w-V-E1, 16-21; 21:w-V-E7, 27; 22:w-TL-E7, 65; 37:w-V-E10, 33).

“//Yes. The// first thing is to find out what the course requirements are. So I would look at, initially, the course information sheets down in reception. If it said that you had to be a ... it was a level two course and my student wasn’t at level two, then they can’t do that course. But this is tending to only be for vocational stuff. Often there’s kind of entry level courses or courses that don’t have a level, they’re just beginners right through. And if my student is at that course, regardless of what the difficulties are, then they can do that course and I expect them to be fully included, that the teaching practice is adapted for them and that they will achieve on that course” (37:w-V-E10, 39).

Bestehen diese Zugangsbedingungen wie bei der Mehrzahl der nicht-abschlussbezogenen Kurse nicht bzw. werden sie erfüllt, haben Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten Zugang zu den Kursen ihrer Wahl (vgl. 23:w-V-E7, 58; 41:w-V-E10, 4).

“[...] people with learning difficulties can access anything on the mainstream, as long as it’s at the right level. So, for instance, we can’t be saying to them: you can do a stage A, which is like a GCSE equivalent, if they’re not working at that level. But we can be saying to them ... , I mean, most of classes here, a lot of our classes, are non-vocational and there isn’t a level” (36:w-V-E10, 16).

Die Befragten stimmen darin überein, dass ein Mainstream-Kurs im Niveau (Level) und von den Kursinhalten angemessen für den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten sein sollte (vgl. 2:m-V-E1, 129; 21:w-V-E7, 28-29). Eine Fachfrau merkt kritisch an, dass es jedoch manchmal unter den Mitarbeitenden Diskussionen über die Angemessenheit bestimmter Kurse gibt und zuweilen gar eine Teilnahme am Mainstream mit Hinweis auf die Nicht-Angemessenheit verhindert wird.

“So that is mainstreaming. You know, if you want to do your ‘Holiday French’ and a person with a learning difficulty wants to do the ‘Holiday French’, then why the hell shouldn’t they be able to do it? (lacht) And there’ll be all sorts of excuses of what’s not appropriate, bla bla bla bla bla, but [...] that’s not the point. If they want to do it, they have a right to do it” (12:w-F-E2, 137).

Mögliche Einschränkungen der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten sind generell kein Hinderungsgrund für eine Teilnahme am Mainstream. Es geht vielmehr um die Frage, wie sie unterstützt werden können und wie die Kurse gestaltet werden (vgl. 1:w-K-E10, 16 + 53-54; 29:m-V-E8, 144; 55:w-F-E2, 10-14).

“[...] just because somebody perhaps has a physical disability or something or isn’t able to read, we wouldn’t take that as a reason for [...] them not going into a mainstream class. What we’d do is consider how we’d be able to support them in that class and whether it’s manageable or not” (35:w-V-E10, 9).

“But, I think, sometimes we too easily marginalize people and label people. And you should look at them all as potential students and potential students who should be on the right course for them. And then it doesn’t matter what the disability or difficulty is. If they’re on the right course for them with appropriate entry requirements, then you should put the support in place for them to be able to do it. In reality it doesn’t always happen” (21:w-V-E7, 55).

Eine Fachfrau schildert, dass für eine Erweiterung der Teilhabemöglichkeiten am Mainstream alle Einrichtungen darüber nachdenken müssen, welche Barrieren Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung nach wie vor eine Teilnahme erschweren.

“[...] to get people to think about why there are not disabled people in their classes. [...] And then you go: well, why do think that is? It’s not because they don’t want to do them, it’s because there’s something here about your class and your teaching and your [...] provision, whatever it is, which isn’t making it friendly, inviting to those people in any case. So I think that’s why [...] there’s probably more people in that segregated provision than there should be because [...] there is an invisible barrier there about them moving into other provision in any case. So the teachers here or the provision here goes: look, it would be much easier if we set it up” (55:w-F-E2, 32).

Denn die Einrichtungen sind per Gesetz verpflichtet, ‚reasonable adjustments‘ (angemessene Vorkehrungen) zu treffen (vgl. Kapitel 9.2.1), wobei nach Einschätzung einer Verantwortlichen der inhaltlich sehr weite Begriff der ‚Angemessenheit‘ durchaus unterschiedlich interpretiert wird.

“And I guess the other term that helps me with inclusive learning is the idea of reasonable adjustment, which is used in this country for disability awareness and making sure disabled people are included” (40:m-V-E10, 6).

“So we make sure all staff are trained on that and realize what it means and that they understand that we need to make reasonable adjustments. And I think that’s the key part of it: it’s ‘reasonable’. Because sometimes [...] members of the public with disabilities have got very clear ideas about what they think we should [...] or can do. And we have to take a view and look at what it is reasonable [...] to make [...] the best opportunities available for them” (19:w-V-E7, 9).

Eine wichtige Unterstützungsmaßnahme sind nach Erfahrung aller Befragten Assistenten (vgl. Kapitel 9.5.5). Oft ist eine direkte Unterstützung der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten durch Begleitpersonen wichtig (vgl. 12:w-F-E2, 119; 15:w-V-E5, 68; 48:w-V-E11, 2); nur in einigen Fällen ist eine personelle Unterstützung nicht nötig (vgl. 12:w-F-E2, 135; 36:w-V-E10, 24).

“And they go on the choice of their course from our general programme and they’re supported on that course by a volunteer, if they want one, if they need one” (48:w-V-E11, 2).

“I think our biggest problem is supporting people in general adult classes because you can’t just put somebody that has problems or difficulties or needs support into a class without having a link between themselves and the other learners in that class. Because even now – even after all of this Disability Discrimination Act and everything else – there is still discrimination against people who look or seem or feel a little different to everybody else. And so there is that support. Once the link’s made between the others in the group and that person, then you can withdraw the support. But you still need that support to start with” (54:w-V-E11, 72).

Einige Befragte sehen den Einsatz von Assistenten ausbaufähig (vgl. 15:w-V-E5, 68; 30:m-V-E9, 39), andere Verantwortliche schildern die Gratwanderung zwischen zu wenig und zu viel Unterstützung durch Assistenten (vgl. 36:w-V-E10, 24; 37:w-V-E10, 53).

“And that people aren’t relying on support all the time, because [...] there’s been a tendency for people to start relying on learning support as soon as somebody with a learning disability goes into a mainstream class. And it’s not always necessary. So I’d like there to be balance within that, really” (35:w-V-E10, 63).

Verantwortliche fassen wesentliche Bedingungen für eine erfolgreiche Teilnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten an regulären Kursen im Mainstream folgendermaßen zusammen: Es wurden angemessene Vorkehrungen getroffen und die Kurse werden mit inklusiven Methoden gestaltet, die Teilnehmenden lernen auf ihrem Level und erhalten bei Bedarf Unterstützung (vgl. 37:w-V-E10, 49 + 53).

“RB: [...] In your work experience: what helps to make such a mainstream course successful? 2:m-V-E1: [...] a course has to be at the right level for the student. They have to have the appropriate support that’s needed. The teaching methods have to be inclusive. As to use of the tutor’s resources: if they need to be adapted, that needs to be done ... And [...] it does require a change of attitude on the part of the tutor. They [...] might just see the disability and not the person. So, I think it’s a kind of an issue of attitude and values when you’re working with people” (2:m-V-E1, 128-129).

“RB: And what do you think is really essential to make a course, a mainstream course a good course for all the learners in there?”

21:w-V-E7: [...] I think in terms of the students with learning difficulties it's exactly the same what would make it a good course for all students, it really is. [...] that you're on the right course to start with, it's the right level of course for you, that it's a well-structured course, a well-planned course and a well-delivered course, and I think once you've got that in place – whether you've got learning difficulties, disabilities, whatever – that's the basis of a good course for anyone. Yes? If then any individual has additional needs to that, that's where the college should be proactive, if you like, in providing that support” (21:w-V-E7, 28-29).

Beratung der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in Bezug auf eine Teilnahme am Mainstream

Die Teilnahme an einem Mainstream-Kurs hat ihren Ausgangspunkt immer bei den Wünschen der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten, denn alles andere wäre nach Meinung eines Verantwortlichen paternalistisch und würde gegen ihr Recht auf Selbstbestimmung und freie Wahlmöglichkeiten verstoßen (vgl. 2:m-V-E1, 206-213).

“[...] as a personal tutor I might have a meeting with a student and we might look through the prospectus and we might think: right, the student may want to do a textiles course. So we'll look at the text that visual arts offer and we'll look at the textile classes and we'll look at the times, we'll look at the days, what day the student can do. And then, if we find a class, then I would approach the department about it. [...] Rather than the department saying to us: well, we've got this class, this class and this class where the student can go. We try it from the student's perspective first” (2:m-V-E1, 77-79).

Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten bedürfen allerdings oft auch der Beratung und Ermutigung für eine Teilnahme am Mainstream (vgl. 9:m-V-E1, 115-121; 12:w-F-E2, 118-119). Zwei Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten bringen in den Interviews zum Ausdruck, dass sie auf Empfehlung der Verantwortlichen an Mainstream-Kursen teilnehmen (vgl. 3:m-TL-E1, 7; 5:m-TL-E1, 41-48). Viele Verantwortliche sprechen an, dass Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten oft erst durch sie auf Möglichkeiten der Teilnahme am Mainstream aufmerksam werden oder Hinweise und Denkanstöße brauchen, um eine Teilnahme im Mainstream überhaupt für sich in Erwägung zu ziehen (vgl. 10:m-V-E1, 76-77).

“So we try and encourage that even more for those people to be going into mainstream basic skills classes” (53:w-V-E11, 30).

Nach Erfahrung von Verantwortlichen haben einige Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten Sorgen und Ängste in Bezug auf eine Teilnahme am Mainstream (vgl. 2:m-V-E1, 113).

“And if they imagine the mainstream class, they expect it to be bigger, they expect it to be much more verbal and paper based, the pace of information being given out is going to be much greater and they might anticipate being lost or left behind, and they might also anticipate being excluded in some way” (10:m-V-E1, 75).

Zu den Fragen und Sorgen der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten kommen Bedenken und Vorbehalte gegen eine Teilnahme an Mainstream-Kursen seitens des Umfelds dieser Menschen (vgl. 37:w-V-E10, 21). Eine Verantwortliche berichtet, dass Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und ihr Umfeld manchmal nur schwer davon zu überzeugen sind, dass Mainstream-Kurse auch etwas für sie sein könnten. Nach Meinung der Verantwortlichen ist hier eine intensive Beratung seitens der Einrichtung nötig. Ebenfalls gilt es ihrer Ansicht nach in diesem Zusammenhang das Konzept getrennter Kursprogrammhefte zu überdenken.

“37:w-V-E10: [...] It's difficult to persuade them that mainstream is something that they might want to do. I think that there are issues around the fact that we produce a lovely, glossy magazine for the Pre-Entry courses with a very easy to read thing. And then we produce a kind of dry table of courses and times for the mainstream classes. (lacht) And, I think, to me that is an issue. And we also produce that earlier in the year than we produce the main programme. So when we do the interviews with people with learning difficulties – and I might be broaching the subject of doing a mainstream class – [...] all I have is a list of dates and titles of courses and the tutor and that might not run and ... So it is quite hard. [...] And that's not a criticism of Pre-Entry. [...] But then I think that's a marketing thing that we need to address.

RB: [...] How do you try to address it?

37:w-V-E10: [...] For some of the students who are coming in to see us as Pre-Entry learners [...] who access more mainstream classes [unverständlich], basically just saying to them [...]: this book isn't really for you. [...] And it's a case of [...] persuading them to try it and then hoping like hell that we give them a positive experience [...] So it's where we can inspire an interest in doing something from the main programme is where you get more people” (37:w-V-E10, 17-25).

Verantwortliche schildern, dass sie in den Beratungsgesprächen und auf vielen anderen Wegen für Mainstream-Kurse werben. Ein Argument für eine Teilnahme am Mainstream ist dabei u.a. die Angebotsvielfalt (53:w-V-E11, 4). Ein Verantwortlicher beschreibt, wie er in Gesprächen die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten – ausgehend vom Kursprogramm – auf verschiedene Wahlmöglichkeiten hinweist (vgl. 2:m-V-E1, 196-213).

“Well, we’re trying to promote it wherever we can. I, for example, will always mention it. [...] we’ll talk about our evening programme. We promote it at our student conference and we promote it in our literature” (48:w-V-E11, 58).

“[...] when people come down to enrol [...] on our NN (NAME DES PROGRAMMS FÜR TEILNEHMENDE MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) courses, the discrete courses for people with learning difficulties, quite often we say to them: well, [...] have you thought about doing this. And we really try and promote the people with learning difficulties joining mainstream classes, [...] to sort of give them ... those extra opportunities and there’s also a wider range of courses in general adult classes. So, [...] if they tell us something they’re interested in doing and ask to do it on an NN programme, and we don’t do it, we endeavour to put the right support in, so that that person can do the mainstream course” (53:w-V-E11, 4).

Eine Fachfrau macht deutlich, dass Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten nur dann wirklich eine Wahl treffen können, wenn sie über verschiedene Wahlmöglichkeiten informiert sind (vgl. 12:w-F-E2, 188-195). In der Erwachsenenbildungseinrichtung E7 schauen sich die Verantwortlichen daher gemeinsam mit den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten das gesamte Kursprogramm an (vgl. 23:w-V-E7, 9-14). Eine Verantwortliche berichtet, wie sie gemeinsam mit den Teilnehmenden gegebenenfalls auch nach Alternativen sucht.

“We try and give the best advice and guidance. If someone with a physical disability wanted to join an exercise programme ... we have got mainstream exercise programmes that are gentle exercise, so if we felt that in any way one course wasn’t particularly suited, we would advise that there was other courses in the mainstream that would suit that person” (53:w-V-E11, 30).

Eine Verantwortliche betont, wie wichtig eine grundlegende Information und Beratung für das Finden eines Kurses ist, der zu den Bedarfen und Bedürfnissen eines Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten passt.

“But, hopefully, if they’ve had the right information and guidance, then they should, you know, it should be the right class and they can access that” (36:w-V-E10, 32).

Ein Verantwortlicher beschreibt die Beratungsprozesse in der Einrichtung E1 so, dass die Person mit Lernschwierigkeiten ihre Interessen vorträgt, in einem zweiten Schritt die verschiedenen Kursangebote verglichen werden und sie sich dann für einen Kurs entscheidet (vgl. 2:m-V-E1, 77-83). Vor allem Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten, die auf einem höheren Level als dem Entry-Level lernen, werden in der Einrichtung E10 in Richtung einer Teilnahme am Mainstream beraten.

“And if somebody’s into the entry levels and so on, we’re more likely to direct them into a mainstream class” (35:w-V-E10, 9).

Verantwortliche der Einrichtung E11 raten Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten bei einer erstmaligen Teilnahme an einem Mainstream-Kurs gerne zu einem Kurs an dem Kursort, wo eine Verantwortliche arbeitet und als Ansprechpartnerin direkt zur Verfügung steht.

“[...] we try and advise people to join, in the first off, join courses that we know that are places which are well supported. So we have lots of people that are doing courses in big programmes at CENTRE 1 where there’s programme manager is on hand” (53:w-V-E11, 48).

Wenn Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten an einem Mainstream-Kurs teilnehmen wollen, so findet in der Regel ein Gespräch mit Mitarbeitenden aus dem Fachbereich statt und die ggf. notwendige Zulassung zum Kurs wird meist ebenfalls direkt durch den Fachbereich erteilt (vgl. 23:w-V-E7, 14; 30:m-V-E9, 39-41). Ein Verantwortlicher der Einrichtung E9 berichtet, dass im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung nur sehr selten Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten abgelehnt werden (vgl. 30:m-V-E9, 40-41). Eine andere Verantwortliche schildert diesen Prozess beispielhaft für den Bereich der beruflichen Bildung.

“Now NN (TEILNEHMER MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) is asking about going on to an art course which would be a mainstream course. So he would have to go for an interview, he’d have to choose which art course, go for an interview ... I mean, he’s quite capable of going for an interview on his own, but if he wanted one of us to go with him, we would. [...] But we can recommend him, [...] we’ll pass on our paperwork to show them what level of ability he’s at, what he’s been working on here. And they are actually doing art and it’s [...] an Open College Network Certificate. And he is talented in that area, but whether he is good enough to get onto an art course, that would be up to them. But then they would have to assess him to see what extra support he needed on their programme. Now, on our programmes they’re a group of twelve and there’s two support in there for them” (23:w-V-E7, 12).

Ein Interviewpartner beschreibt, dass es nach der Anmeldung für einen Mainstream-Kurs notwendig ist, Kontakt zu den Verantwortlichen und Kursleitenden des betreffenden Fachbereichs aufzunehmen (vgl. 2:m-V-E1, 77). Insbesondere die Kursleitenden bedürfen der Information über besondere Bedarfe und Bedürfnisse der Teilnehmenden (vgl. 35:w-V-E10, 61) sowie mögliche Barrieren (vgl. 55:w-V-E2, 6).

(Rahmen-)Bedingungen für gelingendes Mainstreaming

Die (Arbeits-)Atmosphäre innerhalb eines Kurses wird nach Erfahrung von Verantwortlichen durch die Gruppenzusammensetzung und das Zahlenverhältnis von Teilnehmenden mit und ohne Behinderung beeinflusst (vgl. 36:w-V-E10, 38; 37:w-V-E10, 15). Der erweiterten Diversität der Lernenden in Mainstream-Kursen durch die Teilnahme auch von Menschen mit Lernschwierigkeiten sollte ihrer Meinung nach durch eine Verringerung der Teilnehmerzahl Rechnung getragen werden.

“Class numbers make a big difference. If you go and have a wide spectrum of learners, [...] you can’t have twenty-odd people in the group. If you want to have a wide spectrum of learners, I think that [...] there’s got [...] a compromise there that needs to be done” (33:w-V-E10, 60).

Eine Kursleiterin berichtet, dass etwa in den Musikkursen im Computerraum des Fachbereichs Musik in der Einrichtung E1 die Teilnehmerzahl bei rund 10 Teilnehmenden liegt (vgl. 4:w-K-E1, 11-15), wobei die Höchstteilnehmerzahl durch die Teilnahme einer Person mit Lernschwierigkeiten um eine Person reduziert wird (vgl. 4:w-K-E1, 77).

In der Einrichtung E10 wurde die Mindestteilnehmerzahl der Kurse auf 10-15 Personen erhöht. Nach Erfahrung einer Verantwortlichen erweist es sich nun als eine Schwierigkeit, genug Teilnehmende zu gewinnen für die Mainstream-Kurse, die tagsüber angeboten werden. Denn an diesen Kursen können Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten oft besser teilnehmen als an den Erwachsenenbildungsangeboten am Abend.

“And whereas before it was profitable for courses to run with like eight people, we now have to have ten and fifteen or whatever. And we can’t necessarily find that amount of people in STADT during the day” (37:w-V-E10, 25).

In den Interviews taucht in diesem Zusammenhang die Frage auf, ob die Zahl der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in Mainstream-Kursen generell zu begrenzen ist oder nicht. Für eine Gestaltung und Lenkung der Gruppenzusammensetzung durch die Einrichtung sprechen nach Meinung von einigen Verantwortlichen die Schwierigkeiten, zu denen eine Ballung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in einem Kurs in der Vergangenheit des Öfteren führte (vgl. Kapitel 9.6). Einige Teilnehmende ohne Behinderung hatten dann das Gefühl, an zielgruppenorientierten Kursen für Menschen mit Lernschwierigkeiten teilzunehmen, fühlten sich in unwohl und beschwerten sich (vgl. 40:m-V-E10, 38).

“I think it starts to fall down if there’s a lot of people with difficulties in the same class. A lot of people without can suddenly feel that they’re [...] in a kind of class of people with difficulties. And we have had recent comments that the conversation isn’t the greatest and all those kind of things. But I just think: well, [...] part of that is yourself. [...], I instigate conversations myself with people with learning difficulties about things that I’d instigate with anybody else. [...] I mean, it is an issue there, but it isn’t something that we can actually necessarily do anything about. It’s a social thing that we need to change our attitudes as a society and [...] be more inclusive in general. [...] that is the only one that I can think of that’s come up of late in a problems department. You often get problems where people are just intolerant and feel that [...] people with a disability should be in a special class. [...] but that’s their upbringing more than anything. I think, as time’s going on, that’s becoming less of a case. Lots of people love it” (37:w-V-E10, 15).

“And we’ve had situations where – because we give students with learning difficulties priority enrolment, so they get to enrol in the summer before main enrolment starts – and we have got a situation a couple of times where classes have been almost full before enrolment comes along. And then you have a situation where – and pottery’s a typical one because it’s so popular – where you’ve got a class with, you know, eight students with learning difficulties and then other people come in. And it’s very easy to say, well, that’s your choice, you know, whether ... if they don’t want to be with people with learning difficulties. But I think it is about getting the balance right” (36:w-V-E10, 38).

Denn Inklusion – so macht eine Verantwortliche deutlich – kann nicht gelingen, wenn Teilnehmende ohne Behinderung den Kurs verlassen und so faktisch ein separater Kurs für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten entsteht.

“[...] sometimes there have been situations where other people have left because they feel that they’re in a class for students with learning difficulties. And then we’re not quite getting the inclusion thing right either, because what we’ve got then is another discrete class. So that’s quite hard” (36:w-V-E10, 38).

Auf der anderen Seite sprechen Marktmechanismen und die offene Zugänglichkeit der Kurse für alle Menschen gegen jede Form der Begrenzung und Zuteilung.

“40:m-V-E10: [...] and I know it’s been discussed quite a lot nationally is: what sort of ratio, if you do end up with a very good inclusive college and if you’re someone who’s paid you forty pounds to go to a yoga group and members of the public will say: well, [...] there were three of us who were able-bodied and the other six or seven all had carers with them or they’re in wheelchairs or they couldn’t understand [...] And then they feel like they’re the minority. And it’s, you know, it’s an interesting debate that one. And where do you go with [...] Do you end up with setting ratios: there won’t be any more than four learning difficulty students in a mainstream class. Or do you say: no, let’s just let it happen and if it ends up, you know, well, so be it. It’s a difficult one.

RB: [...] So you did not solve that problem here.

40:m-V-E10: No, we just [...] let it happen. And you let the market, the marketplace, you know, form ... The problem with that one is that still, obviously, many people with learning difficulties have remitted fees and get in for free. So that actually skews the marketplace, it isn’t a straight marketplace, because they’re able to ... certainly a year or two ago they could choose, I don’t know, five, six, seven classes [...]. And it wasn’t costing them. Whereas the member of the public could only afford one class, so they’d go in one. And the disabled, the learning difficulties would be in quite a few” (40:m-V-E10, 38-40).

Diese Frage nach einer guten Gruppenzusammensetzung und den diesbezüglichen Handlungsmöglichkeiten von Erwachsenenbildungseinrichtungen wird zum Zeitpunkt der Erhebung auch auf nationaler Ebene diskutiert, ohne dass eine einfache Lösung in Sicht ist, so berichtet ein Verantwortlicher (vgl. 40:m-V-E10, 40). Nichtsdestotrotz ist nach Erfahrung von Befragten die Konstellation der Teilnehmenden innerhalb eines Kurses eine wichtige Gelingensbedingung – wenngleich sie nur schwer zu beeinflussen ist (vgl. 4:w-K-E1, 33; 36:w-V-E10, 38; 54:w-V-E11, 74).

Eine Verantwortliche berichtet, dass gemeinsames Lernen bei einigen Themen und in bestimmten Fachbereichen sehr gut funktioniert, in anderen weniger (vgl. 53:w-V-E11, 25-30). Nach Erfahrung einer Kursleiterin sind Mainstream-Kurse immer dann besonders erfolgreich, wenn das Kursthema beliebt ist, somit viele Menschen anspricht und vielschichtig bearbeitet werden kann (vgl. 4:w-K-E1, 32-33). Denn an den Mainstream-Kursen nehmen Teilnehmende in der Regel aus thematischem Interesse teil, nicht aus sozialem Engagement (vgl. 40:m-V-E10, 24). Eine Verantwortliche beschreibt, dass es daher beim gemeinsamen Lernen auf gemeinsame Lern- und Anwendungszusammenhänge ankommt sowie ähnliche Lerntempi.

“So, today I met with [...] a student with learning difficulties who never did any of the discrete courses here [...] And she has decided she wanted to come in and do Microsoft Word to sort of to improve her job skills. And I just felt from [...] meeting with her and talking with her that, actually, her pace of learning wasn’t going to be very different from women of sixty-five who haven’t used computers much in the past. That she may be [...] more competent and quicker. And that seems to have worked really well” (7:w-V-E1, 24).

Ob Mainstreaming gelingt oder nicht, ist nach Erfahrung von Verantwortlichen immer individuell und abhängig von vielen Faktoren, beispielsweise den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten, der Gruppe sowie den Fähigkeiten der Kursleitung und der Assistenten (vgl. 30:m-V-E9, 43; vgl. Kapitel 9.7.2).

“I couldn’t say in particular: it doesn’t work here or it doesn’t work there because we have got learners that have done dress making, interior design, water colours. We’ve got quite a lot of learners now that have moved from our courses up into mainstream basic English and maths. [...] But, obviously, depending on the make-up of the supporter, the learner and their needs, the tutor, the group and their manager and the venue, it’s sort of a huge [...] thing, which all different things can go wrong” (53:w-V-E11, 30).

Schwierigkeiten und Probleme beim Mainstreaming

Auf die Frage nach Barrieren und Problemen beim Mainstreaming berichten einige Verantwortliche, dass es kaum Schwierigkeiten gibt und in neun von zehn Fällen Mainstreaming gut funktioniert (vgl. 20:w-V-E7, 21-22; 37:w-V-E10, 9). Ein Verantwortlicher spricht von einer „mixed message“ (30:m-V-E9, 43) und bringt damit gemeinsam mit der Mehrzahl der Befragten zum Ausdruck, dass es beim Mainstreaming sowohl Erfolge als auch Misserfolge und Probleme gibt.

“So, I think, really on the whole, there’s some success stories [...] when they can move on and progress onto mainstream or work, but equally there’s ones that it just [...] doesn’t work out” (23:w-V-E7, 24).

Die Befragten sprechen in den Interviews insgesamt eine Reihe von Schwierigkeiten an, die beim Mainstreaming auftreten können. Nach Schilderung von Verantwortlichen stehen beispielsweise einige Fachbereiche dem Thema offener gegenüber als andere (vgl. 7:w-V-E1, 66-72; 23:w-V-E7, 21-22; 53:w-V-E11, 25-26). Manchmal erweisen sich die Kursinhalte als zu schwierig und nicht angemessen für einzelne Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten. Andere Teilnehmende haben trotz Assistenz Schwierigkeiten, mit dem Kurslevel mitzukommen.

“[...] there’s instances here that you’ll meet individuals in this centre and it wouldn’t be appropriate, they wouldn’t feel comfortable. And I think that’s just a touch of realism, really. I know that we’ve had a number of learners in a centre similar to this who were following a particular course [...] And to be honest, it’s just not appropriate; it’s like a level two qualification for some people with [...] probably in some cases some fairly complex learning difficulties. And I think [...] at some point you’ve just got to say: [...] that’s just not going to work, that’s just going to be a big paper exercise, lip service, [...] it’s just not going to happen” (30:m-V-E9, 39).

“[...] one student I’d recommended for a mainstream drawing class, and the tutor was talking about negative space. It’s quite a hard concept for me to get. [...] I can’t quite remember what it means now myself. But it’s [...] something that’s quite hard to explain. [...] And if I had difficulty learning that concept, how is he going to teach it to the student whose understanding of language, especially abstract language, is limited?” (10:m-V-E1, 85-87).

Ein Verantwortlicher beschreibt die Kommunikationsstrukturen und das Sprachlevel innerhalb von Mainstream-Kursen als teilweise problematisch für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten (vgl. 10:m-V-E10, 79-87; vgl. Kapitel 9.6.3).

“[...] our use of language is very different to the language I’m using now. [...] I present things in simple choices, I focus on the most important thing, I’m going to say: I cut out a lot of other words. That’s the way we all learnt to work to, in another way, include students. Inclusive communication is essential. I mean, to take an example: students may do a drawing course and they may get through the drawing course, but if the drawing course doesn’t suit them, they may not learn very much. A lot of the words may go over their head” (10:m-V-E1, 65).

Ebenso stellt nach Erfahrung von Befragten die in den Mainstream-Kursen oftmals vorausgesetzte Lese- und Schreibfähigkeit eine Schwierigkeit dar (vgl. 26:w-V-E8, 161-165).

“[...] one of the other big barriers is literacy. So, if you have a student who’s doing a drama course they might – with support – be able to work through texts. But just to be given a text and to work on it there and then, so, literacy support’s a big thing” (7:w-V-E1, 42).

Nach Meinung einer Verantwortlichen ist eine Teilnahme am Mainstream sinnlos, wenn Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten lediglich anwesend sind, aber nichts lernen.

“[...] what we don’t want to do is set people up to be going and sitting in a class where somebody’s doing it for them, which is pointless” (vgl. 36:w-V-E10, 18).

Als Beispiel dient der Bericht einer Kursleiterin über einen Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten in einem Mainstream-Kurs, in dem jener Teilnehmer kaum arbeitete und keine Kontakte aufnahm. Nach einigen Gesprächen und Hospitationen wechselte er den Kurs, da er nach Aussage der Kursleiterin einfach ‚am falschen Platz‘ war (vgl. 34:w-K-E10, 44).

“[...] we had a young man in class and he wasn't in the right class. He'd start sewing and he'd do six stitches and then he'd sit there with his fabric in one hand, a needle in another, just gazing round. Well, obviously, that the class wasn't doing anything at all for him and he wasn't doing anything for the class. There was just no integration at all. He's moved on and he's doing maths and I think he's a lot happier. [...] Well, we tried all sorts of ways and I had NN (LEARNING SUPPORT TEAM LEADER) come down and observe [...] And it just wasn't working even though you chivvied him along, [...] saying: come on, MM (TEILNEHMER MIT LERNSCHWIERIGKEITEN), get on, we need to get the next stitch. He'd do maybe six stitches and then he'd stop and sit there like this, just gazing round. He didn't even socialize, really. So it was a shame” (34:w-K-E10, 22-28).

Eine Verantwortliche berichtet von einem anderen Fall, in dem es trotz vielfältiger Versuche nicht glückte, drei Teilnehmende mit erworbenen Hirnschädigungen in den Mainstream zu integrieren. Aufgrund dieser Erfahrungen wurde in der Einrichtung ein eigenes Programm für diese Zielgruppe entwickelt.

“[...] I'd got the three individual students who were coming with brain injuries. [...] for a year or more I was trying to get them into [...] mainstream programmes, and that didn't really work. And then we started the specific group” (17:w-V-E7, 3).

Einige Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten empfinden die großen Lerngruppen im Mainstream als anstrengend und benötigen insbesondere bei der sozialen Interaktion personelle Unterstützung (vgl. Kapitel 9.6.4).

“[...] they might [...] find this sort of environment quite difficult. So, and I think, sometimes students like that like an adult presence, they find it sometimes difficult to be with their peers, they may not feel comfortable – especially students maybe with Asperger's [...] find it more difficult to communicate with their peers. So sometimes having an adult there to sort of encourage them to work in groups and encourage them to work with other students and get them in like that rather than them sort of being on their own and being isolated right from the beginning. So we're encouraging them all the time to not just work with the LSA but to work with other students as well” (24:w-LS-E7, 51).

Ein Verantwortlicher führt aus, dass es selbst trotz vielfältigster Unterstützungsmaßnahmen immer noch vorkommen kann, dass einzelne Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten sich im Mainstream-Kurs nicht wohl fühlen (vgl. 30:m-V-E9, 43; vgl. Kapitel 9.7.2).

“I think the issue is where the learner is not comfortable [...]. So, for example, [...] NN (MANN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) wants to come and do a course with us [...] So he goes to [unverständlich: Centre], he joins the class. From his initial assessment it's quite apparent that NN has got some level of learning difficulties. [...] so we put the learning support assistants in place based on the assessment. NN is assessed as being able to do the course; in terms of his intellect he can do the course. It's a mainstream course where people are accessing different ages and etc. from around our locality. But [...] maybe NN is not comfortable. [...] and maybe that's something you can't ... that's difficult to combat, isn't it” (30:m-V-E9, 41).

Einige Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten machen im Mainstream die Erfahrung, gemobbt oder segregiert zu werden (vgl. 55:w-F-E2, 32). Ein Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten berichtet, dass er einmal einen Mainstream-Kochkurs aufgrund herablassender Bemerkungen der anderen Teilnehmenden abgebrochen hat (vgl. 44:m-TL-E10, 89). Nach Meinung einer Fachfrau ist es daher in manchen Fällen nicht sinnvoll, Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten unter den gegebenen Umständen weiter an diesen Kursen teilnehmen zu lassen.

“[...] you can't put people into a provision where they're going to be harassed or, you know, segregated within that provision. [...] you don't want to [...] set people up to fail by putting them into a course [...]. If, you know, it would actually provide a really bad experience” (55:w-F-E2, 32).

Nach Erfahrung von Verantwortlichen kommt es manchmal zu Beschwerden seitens der Teilnehmenden ohne Behinderung, wenn diese das Gefühl haben, inhaltlich nicht voranzukommen oder zu wenig Aufmerksamkeit zu erhalten (vgl. 6:m-V-E1, 30-31), etwa weil Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten ohne Assistenz am Mainstream-Kurs teilnehmen (vgl. 17:w-V-E7, 43).

“I was told a story about [...] a sign language class. And there was one person in there with autism who was learning sign language. But because they were very demanding and wanted attention all the time, the group number started to drop off. And when they looked at it, it was because the other people felt they weren't getting the attention that they should be getting. And they paid full price for this course, they should be getting the attention as much as anybody else. But as soon as a support worker's put in, [...] that attention seeking can then be controlled better and you won't get that drop off of people” (54:w-V-E11, 74).

Ebenfalls wirkt es sich in einigen Fällen negativ auf das Mainstreaming aus, wenn Teilnehmende mit einer schweren Behinderung teilnehmen, Teilnehmende sehr laut sind oder Verhalten von Teilnehmenden als dissozial wahrgenommen wird.

“Generally, if the learners are able to communicate and don’t have what other people may deem anti-social traits, then the learners seem to get on with that. When learners have been more noisy or vocal, but have poor communication and quite severe learning difficulties, that’s when it’s been a challenge for the tutor and some of the other learners in the class. It tends to be the people that are more vocal and noisy that put people off” (53:w-V-E11, 26).

Ein Kursleiter fasst zusammen, dass in einigen Fällen Teilnehmende keine positive Erfahrung mit Mainstreaming machen.

“It’s not always a positive experience, which I think is the other side. Sometimes for the students themselves. And sometimes for the students that are working with them. Sometimes it’s an obstacle that isn’t overcome” (1:m-K-E1, 56).

Andere Barrieren und Schwierigkeiten begründen sich in der Haltung von Kursleitenden (vgl. 7:w-V-E1, 2; vgl. Kapitel 9.6.2), etwa wenn diese nicht bereit sind, angemessene Vorkehrungen für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten zu treffen (vgl. 40:m-V-E10, 28). Ein Beispiel verdeutlicht, dass die Haltung der Mitarbeitenden den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten die Zugänge zu und Teilhabe am Mainstream erschweren kann.

“NN (BLINDE STUDENTIN) [...], she’s doing brilliantly on her course now, but she had a real job to get into it because people didn’t think that she’d be able to do it because she’s a blind lady. And so it’s getting over that barrier and it takes quite a lot of stamina and perseverance on a student’s part to actually get into ... I’m not saying get into this college, I’m saying, generally, to actually get what they want, you know. You really do have to stand your ground and ask if you don’t get the answers” (21:w-V-E7, 55).

Insbesondere die Bedenken einzelner Kursleitender oder Fachbereiche sowie die Ängste und Vorurteile der Mitarbeitenden stellen eine Barriere für Inklusion dar. Es erfordert einen guten Austausch und viel Kommunikation, um diese Barrieren zu überwinden (vgl. Kapitel 9.5.4.3).

“So, and if people have fears or there are other barriers, then it’s not going to be very inclusive. So, regular communication is really, really important. [...] So, I think, improving communication [...] it’s to do with understanding so that [...] the tutors know that communication’s going to improve things and that will make a big difference ” (7:w-V-E1, 56).

“[...] a department might have concerns after having a student that they felt that they couldn’t support very well. But [...] if there’s a good analysis of the difficulties and there’s good communication, then [...] we can move on to doing something new” (7:w-V-E1, 66).

Eine Schwierigkeit, die Qualität inklusiver Kurse zu sichern, besteht nach Aussage einer Verantwortlichen darin, dass nicht alle Kursleitenden umfassend im Thema Inklusion fortgebildet werden.

“So, we have staff here who aren’t trained because they’re subject specialists. And if you teach two hours a week and you’re an author or an actor, a college might prefer to have you for your expertise rather than saying that you absolutely have to be trained. So, I think if we have a student who’s meant to be having an inclusive educational experience and we’re not happy with it, then we don’t have any sort of absolute control over the quality of that but we would definitely give feedback to the department and we would [...] look, seek for something to be done” (7:w-V-E1, 76).

Manchmal erfahren die Kursleitenden selbst zu wenig Unterstützung (vgl. 10:m-V-E1, 147). Denn für viele Befragte ist unbestritten, dass Mainstreaming eine Herausforderung für die Kursleitenden ist (vgl. 11:m-K-E1, 1; 23:w-V-E7, 24).

Für gelingendes Mainstreaming ist es daher wichtig, auftretende Probleme und Schwierigkeiten nicht zu ignorieren, sondern daran zu arbeiten, dass sich alle Beteiligten in dem Kurs wohl fühlen (vgl. 6:m-V-E1, 24-27). In allen Einrichtungen der Studie ist man deshalb bemüht, sie zu reflektieren und zu überwinden. Eine Kursleitende macht deutlich, dass es oft vieler verschiedener Versuche bedarf, sich insbesondere in praktisch orientierten Kursen aber zumeist Lösungsmöglichkeiten aufzutun. Jedoch lassen sich ihrer Erfahrung nach nicht alle Hürden überwinden oder gute Lösungen finden.

“Just make it work. If you can’t do it one way, you try it another way [...] and the facilities here are good. And the support tutor’s very good. [...] But because it’s a practical class there’s always practical ways to overcome difficulties” (34:w-K-E10, 46).

“Well, we tried all sorts of ways and I had NN (LEARNING SUPPORT TEAM LEADER) come down and observe and somebody else came [...]. And it just wasn't working” (34:w-K-E10, 28).

Die Interviewpartner nennen als wichtigste Ressource zur Lösung von Schwierigkeiten Gespräche mit allen Beteiligten, Beratung und Rückmeldemechanismen (vgl. 50:w-LS-E11, 10; vgl. Kapitel 9.7.1).

“And I'm sure that any kind of issues that arise are dealt with either before or after the class in conversations between the tutor and the support person. And sometimes the person who works to me, who actually puts the support in place, gets involved in them” (30:m-V-E9, 45).

“[...] there have been a few incidents. But the college has [...] a procedure for dealing with such complaints. If there were to be any incidents in the classroom, the ESW would [...] forward it to me, I would forward it to the centre manager and then the centre manager would deal with it. But a tutor would also be aware, the tutor would also prepare, fill and look. So sometimes, depending on the learners that [...] we are dealing with, there are incidents, very minor ones, of course, but they are always dealt with, they are always contained. They [...] never spin out of control. For instance, if you have a learner who is autistic, as you can imagine, they will have a bit of a social problem. I mean, socializing with others, may not be at the level of people without that condition. So there are instances where there's a bit of misunderstanding. But in all cases I can assure you that – without sounding apologetic, I mean, I'm not trying to colour things in any way – situations have improved [...] I mean, there are instances, there are verifiable instances where people have come in with a lot of social problems. We have brought them on our wing and their [...] situations have improved. So these things do happen like in all cases, but they are always contained” (29:m-V-E8, 54).

Es gilt, schlechte Erfahrungen durch gute Analysen der Schwierigkeiten aufzuarbeiten.

“[...] a department might have concerns after having a student that they felt that they couldn't support very well. But [...] if there's a good analysis of the difficulties and there's good communication, then [...] we can move on to doing something new” (7:w-V-E1, 66).

Wenn die auftretenden Schwierigkeiten bearbeitet werden, stellen sich Erfolge ein, wie eine Fachfrau anhand eines Beispiels verdeutlicht.

“I remember hearing a really nice story from a young man who [...] went along to an adult education class and he was very interested in local history. And to begin with it was a bit difficult but he got the right support and the tutor got the right support. And he went on and he did his class and then he went on to do [...] some sort of tutor training to teach people with learning difficulties about local history and other people” (12:w-F-E2, 149).

Insgesamt treten die Schwierigkeiten nach Berichten der Interviewpartner jedoch immer seltener auf (vgl. 23:w-V-E7, 22). Eine Verantwortliche schildert, dass es zu Beginn des Ausbaus von Mainstreaming in der Einrichtung E10 deutlich mehr Ablehnung gab.

“And I would say, when we started that, five or six years ago, that was really difficult and we were always coming up against 'oh, no, no', you know. We've had [...] some fairly awful scenarios where [...] somebody just decided by the look of someone that they couldn't do the class. [...] but these have been [...] few and far between now, [...] because I think it's brought all the mainstream tutors much more on board with working with a range of students with a range of difficulties” (36:w-V-E10, 22).

Eine Verantwortliche der Einrichtung E11 macht deutlich, dass ihr zum Zeitpunkt der Erhebung keine Probleme oder Schwierigkeiten aus ihrer Einrichtung bekannt sind.

“And it does all seem to be working well and I can't think of any examples at the moment where we are having difficulty” (53:w-V-E11, 30).

9.1.3.3 *Separate Kurse als Teil der inklusiven Erwachsenenbildung*

In der inklusiven Erwachsenenbildung ist der Fokus darauf gerichtet, wie auch Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten erfolgreich am regulären Kursangebot im Mainstream teilnehmen können (vgl. 55:w-F-E2, 12). In den Interviews ist aber für alle Befragten klar, dass nicht allein eine Teilnahme am Mainstream Inklusion bedeutet, sondern im Rahmen der inklusiven Erwachsenenbildung auch sogenannte separate, spezielle Zielgruppenkurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten ihre Berechtigung haben (vgl. 7:w-V-E1, 22; 13:w-F-E3, 130; 29:m-V-E8, 23-34). Diese separaten Kurse sind über das Level-System in den Gesamtrahmen der englischen Erwachsenenbildung eingebunden und werden daher als Kurse mit einem bestimmten Level im allgemeinen Curriculum betrachtet (vgl. 26:w-V-E8, 65; 36:w-V-E10, 19-22 + 50; vgl. Kapitel 9.6.1).

Die separaten Kurse, die sich an den Bedürfnissen der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ausrichten, sind nach Einschätzung eines Verantwortlichen ein Werkzeug für Inklusion.

“You know the term discrete – meaning specifically designed for them and other student don’t come in. [...] So it’s not inclusive in those terms. But it is a tool for inclusion” (40:m-V-E10, 2-4).

Denn es geht um Teilhabe an Erwachsenenbildung und zugleich um ein für die jeweilige Person passendes Lernangebot.

“And it’s looking at the whole principle that learners with learning difficulties and disabilities should be included within the mainstream education [...] within college and with adult education. But within that, there [...] may be discrete provision. But that shouldn’t automatically be where someone with a learning difficulty goes necessarily. But that is, in many cases, where people with learning difficulties go” (12:w-F-E2, 127).

“And I think it’s important to look at people participating in the same things as everybody else. And, but also at people participating in things that’ll suit them, which might be different. I think, if NN (NAME DES PROGRAMMS FÜR TEILNEHMENDE MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) students only came to NN classes in a NN building with a NN canteen, that would be really bad. And that is [...] an idea that has been suggested. I think people can be included in sharing the building from the moment they come into the door. Sharing the canteen, getting to know other students, simply being a part of normal activity here. And that’s [...] a step to them feeling more confident in situations outside, ordinary public, leisure situations. And it builds links with other students learning different things and creates interest in doing what mainstream students do. At the same time they can have classes that are specially adapted to them. I think, again, in the spirit of inclusion, those classes must never be run in a complacent way; we should always check that they’re meeting the students’ needs” (10:m-V-E11, 65).

Die separaten Kurse sind somit ein Weg zur Umsetzung des Rechts auf Bildung und sichern für einige Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten die Teilhabemöglichkeit an Erwachsenenbildung (vgl. 40:m-V-E10, 2-4).

“[...] to me it’s obvious that many people with learning difficulties still need discrete classes, otherwise it doesn’t work for them” (10:m-V-E1, 41).

Von entscheidender Bedeutung ist nach Meinung der Interviewpartner das Bestehen von Wahlmöglichkeiten für Menschen mit Lernschwierigkeiten in der inklusiven Erwachsenenbildung (vgl. 7:w-V-E1, 94). Sie sollen die Wahl haben, ob sie in separaten Kursen oder Mainstream-Kursen lernen möchten.

“So, I think, the matter of there being choice for students is really, really important. So, people shouldn’t be forced to mainstream, but they should have options” (7:w-V-E1, 22).

Ein Kursleiter betont, dass seiner Meinung nach die Koexistenz beider Kursformen die Bedürfnisse der Menschen mit Lernschwierigkeiten befriedigt (vgl. 1:m-K-E1, 88-91).

In allen englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen der Studie umfasst inklusive Erwachsenenbildung sowohl separate Kurse als auch Mainstream-Kurse (vgl. 12:w-F-E2, 127; 16:w-V-E6, 88; 18:w-V-E7, 7-9; 23:w-V-E7, 28). Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten nehmen an den regulären Kursen im Mainstream teil, viele Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten besuchen allerdings nach wie vor eher separate Kurse (vgl. 17:w-V-E7, 34-35; 16:w-V-E6, 88; 54:w-V-E11, 12).

“I think where it probably happens a bit more is around vocational training and for people with maybe quite moderate learning difficulties. They’ll be more in mainstream” (12:w-F-E2, 127).

In der Erwachsenenbildungseinrichtung E8 werden zum Zeitpunkt der Datenerhebung beispielsweise rund 26 separate Kurse angeboten (vgl. 26:w-V-E8, 71), in E10 mehr als 40 (vgl. 36:w-V-E10, 4). Manche Einrichtungen bieten auch separate Kurse vor Ort in Einrichtungen der Behindertenhilfe an (vgl. 14:w-V-E4, 4; 30:m-V-E9, 5; 54:w-V-E11, 9).

In den Einrichtungen der Studie gibt es spezielle Fachbereiche (Curriculum Area) für die Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Im Empfinden einer Verantwortlichen erhält in der Einrichtung

E8 kein anderer Fachbereich so viel Unterstützung wie derjenige für Menschen mit Lernschwierigkeiten.

“But you could also say that there is no other curriculum area so highly supported as specialist provision” (26:w-V-E8, 145).

Eine Verantwortliche der Einrichtung E10 merkt kritisch an, dass ihrer Meinung nach auch die separaten Kurse in die Zuständigkeit der einzelnen Fachbereiche fallen sollten.

“The pre-entry programme has now been moved into a different programme area within the college. So we have lots of programme areas [...] And both – ‘NN’ (NAME DES PROGRAMMS) which are for people with mental health difficulties and the pre-entry programme – has been moved into that one [pile?] area, which we were always really against because we wanted it to be something that was just a level, it was the same as any other course, it was to be taken on by every manager. But in reality, it’s easier the way it is, because [...] I’m only working with one manager rather than working with five managers. [...] it just seems to be easier. I still think that inclusion-wise it should be part of the main college curriculum and I would like to think that it will go back there. But, you know, managers have other priorities and other things to worry about like numbers in classes and that kind of thing” (36:w-V-E10, 22).

Ein Verantwortlicher beschreibt, dass er selbst vor einigen Jahren noch gesagt hätte, der Fachbereich für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten sollte abgeschafft werden. Heute aber sieht er einen Bedarf für einen speziellen Fachbereich mit sowohl separaten Kursangeboten als auch Unterstützung für die Teilnahme an Angeboten im Mainstream.

“I mean, if you had asked me that a few of years ago, I would have said: well, it would be great if there wasn’t a need for the NN (NAME DES PROGRAMMS FÜR TEILNEHMENDE MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) department. But, if you ask me that today, I must say, there is a need. There’s a need for both” (2:m-V-E1, 227).

Eine Fachfrau macht darauf aufmerksam, dass einige Menschen den sogenannten Tomlinson-Report und dessen Leitziel ‚Inclusive Learning‘ fälschlicherweise so auslegen, dass es keine separaten Kurse mehr geben solle. Das ist ihrer Ansicht nach falsch. In der Realität in den Erwachsenenbildungseinrichtungen zeigt sich, dass überall separate Kurse angeboten werden.

“And when inclusive learning came out, when the report came out, some people read it as: [...] in order to be inclusive you shouldn’t have any discrete provision. And that isn’t what it said. And so various places came out and said: well, we don’t have any discrete ... we’re great, you know. You go to COLLEGE and they do, they have discrete provision, it’s there. They just phrase it in a different way. They say: well, for some of our learners those kinds of situations might not be that appropriate, so we put them on such and such a course. And you’re saying: and who are they learning with? Well, they’re learning with other learners like that. And you say: well, that’s a discrete provision [...]. It’s semantics, it’s sort of wordplay thing” (12:w-F-E2, 127).

Berechtigung separater Kurse

Viele Befragte machen deutlich, dass separate Kurse im Rahmen der inklusiven Erwachsenenbildung ihre Berechtigung haben (vgl. 55:w-F-E2, 12-14). Eine Verantwortliche verdeutlicht, dass separate Kurse meist auf dem (Pre-)Entry-Level stattfinden. Dieses Kursangebot ist auch im Rahmen der inklusiven Erwachsenenbildung notwendig, weil es immer Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten geben wird, die auf diesem Level lernen.

“[...] we’d never be able to do away with the pre-entry programme, because there are always students who need to work at that level. But I suppose I’d like to see more students accessing more” (36:w-V-E10, 50).

Verantwortliche schildern, dass eine Reihe von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten aus verschiedenen Gründen keine Mainstream-Kurse besucht: Teilweise sind die Kurse nicht angemessen für sie, sie können ihre Ziele dort nicht erreichen oder wären überfordert (vgl. 20:w-V-E7, 15-16 + 23-24; 23:w-V-E7, 12; 30:m-V-E9, 39). Einige Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten sind (noch) nicht für eine Teilnahme an Mainstream-Kursen bereit, andere möchten ausdrücklich nur an den separaten Kursen teilnehmen (vgl. 2:m-V-E1, 43; 7:w-V-E1, 22; 20:w-V-E7, 15-16).

Nach Meinung von mehreren Befragten wird es separate Kurse so lange geben, bis garantiert ist, dass auch alle Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in Mainstream-Kursen Lernerfolge erzielen (vgl. 13:w-F-E3, 130) und positive Lernerfahrungen machen können. Ein wichtiger Bestandteil von positi-

ven Lernerfahrungen ist es nicht zuletzt, sich als Teil einer Gruppe wohl zu fühlen (vgl. 30:m-V-E9, 41).

“And I suppose you can see a parallel with the way society is moving towards, or not moving towards, accepting disabled people. [...] we’ve learnt lessons from schools, I think. And I’m sure we’re still learning lessons that you can’t put people into a provision where they’re going to be harassed or, you know, segregated within that provision. [...] you don’t want to [...] set people up to fail by putting them into a course [...] If, you know, it would actually provide a really bad experience. So I guess that’s why we’ve got segregated provision” (55:w-F-E2, 32).

Separate Kurse sind somit auch eine Antwort auf die sozialen Bedürfnisse der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten (vgl. 55:w-V-E2, 32). Einige von ihnen wollen gerne in einer Gruppe von Menschen in ähnlichen Lebenssituationen lernen, andere engagieren sich in diesem Rahmen im Bereich der Self-Advocacy-Bewegung (vgl. 7:w-V-E1, 94).

“[...] they want to be with their peers. So, culturally and politically, people do see themselves as a group. So [...] they have the history of going to special schools or ... they’re aware of the self-advocacy movement and serving the sort of principles behind it” (7:w-V-E1, 22).

Nach Erfahrung vieler Befragter gibt es Bedürfnisse und Bedarfe von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten, die in regulären Kursen nur schwer zu befriedigen sind (vgl. 17:w-V-E7, 3; 23:w-V-E7, 12; 30:m-V-E9, 39-41). Beispielsweise benötigen einige viel Zeit für die Entwicklung ihrer Kommunikationsfähigkeiten und zur Interaktion mit anderen (vgl. 15:w-V-E5, 6).

“But you could have people [...] where, you know, their needs are not going to be met through a regular vocational provision. Actually what they need is much more time to develop their communication skills and their interaction with other people. [...] or they need some sort of preparation before they could access a regular vocational programme. And there the curriculum is entirely designed around the needs of the individuals” (15:w-V-E5, 6).

Andere wiederum haben großen Unterstützungsbedarf beim Verständnis von Anweisungen oder in der praktischen Ausführung von Aufgaben.

“If it’s somebody who perhaps has a difficulty in understanding instructions to a very large extent and has perhaps less skills in doing things practically or whatever, then we would start him off in pre-entry, definitely, and then take it from there” (35:w-V-E10, 9).

In den separaten Kursen ist das Curriculum daher auf die besonderen Bedürfnisse der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zugeschnitten. Verantwortliche zählen Vorteile der separaten Kurse auf: In kleinen Gruppen (beispielsweise von etwa sieben bis zu zwölf Teilnehmenden in den Einrichtungen E1, E7 und E8 (vgl. 7:w-V-E1, 34; 18:w-V-E7, 71; 26:w-V-E8, 65)) können die Bedürfnisse der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten gut aufgegriffen werden, alle werden individuell angesprochen und können sich auf ihre Art und Weise beteiligen. Die Kursinhalte werden auf die Kompetenzen der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten abgestimmt. Viele visuelle Materialien, leichte Sprache und ganzheitliche Methoden erleichtern ihnen das Lernen.

“I think there’s a lot of advantages in a small, discrete programme in meeting students’ needs. We have a relatively small population, we can consult the students in a way that suits them, we use a lot of visual material, [...] our use of language is very different to the language I’m using now. Like I think in advance more of what I’m going to say, I present things in simple choices, I focus on the most important thing, I’m going to say: I cut out a lot of other words. That’s the way we all learnt to work to, in another way, include students. Inclusive communication is essential. I mean, to take an example: students may do a drawing course and they may get through the drawing course, but if the drawing course doesn’t suit them, they may not learn very much. A lot of the words may go over their head, the approach may be technical or very creative. Whereas in a longer term drawing course with people with a range of learning difficulties the tutor can gear the course to their own skills, their own visual skills, their own holistic ways of learning, and the range of students in the class” (10:m-V-E1, 65).

Nach Einschätzung einiger Befragter kann es für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten unter Umständen auch sinnvoll sein, an separaten Kursen teilzunehmen, um sich an eine Teilnahme an Erwachsenenbildung zu gewöhnen (vgl. 25:w-TL-E7, 17). Einige Einrichtungen schlagen Teilnehmenden daher manchmal bei erstmaliger Teilnahme ein separates Kursangebot vor.

“[...] what we would be more likely to do, if it’s somebody’s first experience of the college, is try and get something at the right level. It might be a pre-entry class, [...] if they’re on Milestone Eight or thereabouts, we might suggest a pre-entry class just for them to get used to being in college. And from there we would suggest going into mainstream” (35:w-E10, 9).

“[...] it’s actually called a SELL course and that’s ‘Skills for Employment, Learning and Life’. And those are the student, perhaps, who wouldn’t be able to come from school, special school, with support into a mainstream environment first off. But if they’ve actually done this course [...], then the plan is that these are the students who would then go on to access our mainstream course after having a year in college on the supported course” (21:w-V-E7, 21).

Eine Verantwortliche beschreibt, dass Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten in separaten Kursen in einem ersten Schritt Selbstvertrauen und bestimmte Kompetenzen erwerben können (vgl. 17:w-V-E7, 65). Denn nach Erfahrung einer weiteren Verantwortlichen ist manchmal auch das Selbstbild der Menschen mit Lernschwierigkeiten eine Barriere für eine Teilnahme an regulären Kursen.

“Then probably another barrier from the learner perspective is them not thinking they can do it or that they won’t be accepted [...]: I’ve failed before, so I’m going to fail again, [...] I’m no good at anything. So, your self-esteem ... and that’s another reason why we’ve got this course running is it’s not their academic skills that we look at, it’s [...] personal development, social skills, self-confidence and all that” (23:w-V-E7, 26).

Separate Kurse dienen in diesen Fällen als gezielte Vorbereitung auf und ‚Trittbrett‘ für eine zukünftige Teilnahme an Mainstream-Kursen (vgl. 15:w-V-E5, 6; 18:w-V-E7, 105-107; 21:w-V-E7, 21; 23:w-V-E7, 8).

“[...] they need some sort of preparation before they could access a regular vocational programme” (15:w-V-E5, 6).

“But for some, [...] they wouldn’t have been able to do it without this course first. So that’s why sometimes they’ve got a foot in each course almost, but it’s better to start with something to get [...] their confidence going, get them achieving and then give them the skills to actually do better in the next, rather than going straight into the next one” (20:w-V-E7, 16).

“[...] discrete courses. But we use them more as a kind of a stepping stone – well, especially the mentally health one – as a stepping stone into mainstream. Our target is to get people onto mainstream and we use it as a feeder” (37:w-V-E10, 5).

Das separate Kursangebot

Verantwortliche weisen darauf hin, dass innerhalb des separaten Kursprogramms Angebote mit den gleichen Inhalten, wie sie auch der Rest der Bevölkerung wünscht, wichtig sind. Das separate Kursangebot wird von einem Verantwortlichen daher als Mikrokosmos der regulären Angebote einer Einrichtung beschrieben.

“[...] our department [...] is like a microcosm of the larger programme. [...] we do a similar thing, we do performing arts, we do visual arts, or kind of humanities and so ... If I look at the main programme, the big prospectus, I kind of see much more choice. Similar things to what students are doing but much more choice in the main programme” (2:m-V-E1, 203).

Darüber hinaus bedarf es aber auch separater Kurse, die inhaltlich speziell auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten abgestimmt sind (vgl. 40:m-V-E10, 2). Die Themen separater Kurse können sich somit durchaus von den Themen im regulären Kursprogramm unterscheiden.

“And I think it’s important to look at people participating in the same things as everybody else. [...] but also at people participating in things that’ll suit them, which might be different” (10:m-V-E1, 65).

Ein Beispiel hierfür sind Kursangebote aus dem Themenbereich der Selbstbestimmung (vgl. 2:m-V-E1, 193) oder Kurse, in denen Menschen mit Lernschwierigkeiten als Korrektoren im Bereich der Leichten Sprache arbeiten (vgl. 49:w-TL-E11, 6-10; 51:w-TL-E11, 2-3). In einigen Einrichtungen wie der Einrichtung E11 gibt es separate Kurse, in denen Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten als Experten in eigener Sache geschult werden, um Mitarbeitende in der Erwachsenenbildung im Bereich der ‚Disability Awareness‘ fortzubilden (vgl. 53:w-V-E11, 18).

Viele der separaten Kurse haben einen Schwerpunkt im Bereich der Basic Skills (vgl. 2:m-V-E1, 9) oder sind im Bereich der Berufsbildung angesiedelt (vgl. 15:w-V-E5, 17-18; 18:w-V-E7, 1-7).

“So we have a full-time course for students from sixteen to twenty-five, where the core is the same – so their basic skills and their IT, probably some drama and some art – but the vocational areas differ. For instance, over here, our vocational areas are catering and manufacturing. Over at CAMPUS 2, the vocational areas are small animal care and horticulture. And over at CAMPUS 3, the vocational areas are arts and I think they do some manufacturing as well. But the vocational areas are different. But the programmes are very similar. [...] And then we have a similar part-time provision as well. And the part-time provision is for students from twenty to eighty, really. It’s a part-time provision. The users of that provision probably have

gone to special schools, maybe have not been able to access full-time education after school and have gone to some adult training centres. And as part of their [...] life, a part-time education features” (18:w-V-E7, 7).

Insbesondere diese Fokussierung seitens der Regierung auf berufliche Bildung und die daraus abgeleiteten Fördermodalitäten werden von einigen Befragten kritisiert. Sie fordern – ebenso wie viele Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten – eine breitere Auswahl bei den Themen separater Kursangebote (vgl. 12:w-F-E2, 85 + 103).

“And it’s the same things, it’s: we want more choice [...] That’s what people with learning difficulties want. They don’t want just to say: you can learn Life Skills, you can learn how to get a job or you can learn reading and writing. Of course, some of them will do those courses and that’s fine. But they want the same choice that you and I want. [...] they don’t want to be [...] given that narrow focus. So that’s one of the key things: much more choice. [...]. And that’s a real issue. There are endless courses, vocational courses for people with learning difficulties, called ‘Preparing for Work’ or ‘Work and Life’” (12:w-F-E2, 39).

Für alle Kursinhalte gilt, dass sie für die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten relevant sein müssen und einen Bezug zu ihrer Lebenssituation und ihren Lernzielen haben (vgl. 14:w-V-E4, 53-54). Eine Verantwortliche verweist auf die große Bedeutung realistischer, praxisnaher Lernsituationen (vgl. 14:w-V-E4, 116).

“So it’s a real life learning experience for them, really. So it’s about being very practical, I suppose, and very relevant to their needs and meeting their needs, not imposing things on them” (14:w-V-E4, 54).

Viele Einrichtungen bemühen sich, auch Angebote für bestimmte Zielgruppen anzubieten, beispielsweise Kurse für Menschen mit schwerer Behinderung.

“So, for instance, the provision you’ll see at ERWACHSENENBILDUNGSEINRICHTUNG for people with quite profound difficulties is discrete on the whole” (12:w-F-E2, 109).

Eine Verantwortliche der Einrichtung E7 berichtet von einem Angebot, das speziell für eine Gruppe von Menschen mit erworbenen Hirnschädigungen zugeschnitten ist, die in der Nähe wohnen (vgl. 17:w-V-E7, 3-7 + 19). Eine Fachfrau weist auf weitere Bedarfe für in der Erwachsenenbildung unterrepräsentierte marginalisierte Adressatengruppen hin, wie beispielsweise die Gruppe der asiatischen Frauen mit Lernschwierigkeiten (vgl. 12:w-F-E2, 12-17). Ebenfalls bieten einige Einrichtungen separate Kurse für gehörlose Teilnehmende an (vgl. 31:w-K-E10, 84) oder Braille-Kurse für blinde Teilnehmende (vgl. 26:w-V-E8, 81). Eine Fachfrau berichtet von einem Treffen von Teilnehmenden mit Autismus, die in einer Einrichtung lernen und sich in diesem Rahmen über ihre Erfahrungen austauschen (vgl. 13:w-F-E3, 16).

Externe Kurse und spezielle Einrichtungen

Einige Erwachsenenbildungseinrichtungen bieten in Kooperation mit anderen Institutionen auch ‚Außer-Haus-Kurse‘ direkt vor Ort in verschiedenen Einrichtungen der Behindertenhilfe an. Diese zielgruppenorientierten Kurse ermöglichen Menschen mit Lernschwierigkeiten, die aus verschiedenen Gründen (noch) nicht am Angebot der Erwachsenenbildungseinrichtung direkt teilnehmen können oder wollen, Gelegenheit, Bildungsangebote nutzen zu können (vgl. 14:w-V-E4, 4; 16:w-V-E6, 4-5; 30:m-V-E9, 5 + 39; 54:w-V-E11, 9).

“Then the part-time courses that we offer outside of college, those are for people that for some reason can’t get to college. So their disabilities might be too severe. We haven’t got the resources to look after them [...] like if they needed a hoist to go to the loo or they just might not be ready to come to college, they couldn’t cope with the environment and all the people and everything, so we go out to them” (23:w-V-E7, 4).

Ziel dieser externen Kurse ist es, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten irgendwann direkt an den Kursen in der Erwachsenenbildungseinrichtung teilnehmen (vgl. 30:m-V-E9, 19). Eine Verantwortliche der Einrichtung E4 beschreibt die Erfolge eines solchen Vorgehens am Beispiel einer Kooperationsmaßnahme:

“14:w-V-E4: [...] So that’s our community provision. And it’s called [...] ‘first step provision’. So the idea is for people to access courses in that provision with a view to progressing into college. That is sort of a first step into college, really. So it’s building confidence and skills so that people feel able to come into college. [...]

RB: [...] And does that work that really people get used to learning and then come to college?

14:w-V-E4: Certainly, we’ve had some meetings recently with the centre managers [...] and they are really pleased with the provision that we’ve been delivering this year. And they noticed there’s been a lot of confidence raised and people do definitely progress into college from that centre. It’s early days [...]; it’s the first year we’ve run this new provision. So we won’t know until the end of this year how many people progress on” (14:w-V-E4, 4-8).

Im Bereich der beruflichen Bildung wählen manche Menschen mit Lernschwierigkeiten spezielle Colleges (vgl. 12:w-F-E2, 183; 25:w-TL-E7, 18-21 + 77-87), von denen einige nach Aussage einer Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten auch offen für Teilnehmende ohne Behinderung sind (vgl. 25:w-TL-E7, 15-17 + 23). Die Kursthemen an speziellen Colleges sind oft auf die besonderen Bedürfnisse von Menschen mit Lernschwierigkeiten zugeschnitten und finden sich in der Art selten im Kursprogramm regulärer Erwachsenenbildungseinrichtungen.

“[...] because I know people from NN College (SPECIALIST COLLEGE), who wouldn’t cope at MM (COLLEGE). That’s nothing to do with the college, it’s because their disabilities are so severe, it would be very, very difficult for them to cope. And for those kind of students, they were getting more out of being at a residential specialist college. They teach more in the course: they teach like going out in the evening, doing your own laundry, or how to direct people to help you. And you wouldn’t get that in the mainstream college” (25:w-TL-E7, 71).

Schwierigkeiten und Probleme in separaten Kursen

Einige Interviewpartner berichten von Schwierigkeiten bei der Gestaltung separater Kursangebote. Beispielsweise bringen die finanziellen Bedingungen zum Zeitpunkt der Erhebung viele Erwachsenenbildungseinrichtungen in Schwierigkeiten. In einigen Einrichtungen wie E1 musste das Kursangebot der separaten Kurse verkleinert werden (vgl. 2:m-V-E1, 187; vgl. Kapitel 9.2.3). In E11 können aufgrund fehlender Finanzierungsmöglichkeiten zum Leidwesen der Verantwortlichen keine Ausflüge und Bildungsreisen mehr realisiert werden, die viele reale Lernsituationen ermöglichen.

“I used to take groups of people out on a residential, we used to go to Ireland for a week, we used to go down to Portsmouth for a week during the summer. And it was those things where you had situations and people had to deal with them and [...] we were in the real world, we were doing real things and there was a lot of learning happening. We can’t do that any more, there’s no funding for it. I used to take a group of people out cycling. And seeing somebody actually cycle up a road and being aware of traffic and being safe, enjoying it, getting healthy, and the same with rambling, going out walking. There’s so much happens in those activities for that person to learn, you know, confidence, esteem, all sorts of things. We can’t do that any more. We just haven’t got the funding for it. [...] it’s a shame they’ve gone because [...] they would still hold a lot, a lot of good things for people” (54:w-V-E11, 104).

Eine Fachfrau merkt an, dass separate Kurse manchmal auch aus einer gewissen Zweckmäßigkeit heraus eingerichtet werden, da einige Kursleitende spezielle Kompetenzen im Umgang mit Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten erworben haben und diese genutzt werden sollen.

“I think the reason [...] why we’ve developed like this is convenience, economic convenience, really. [...] people have specialized in providing things for people with learning difficulties” (55:w-F-E2, 28).

In den Kursen selbst erschweren nach Erfahrung einer Kursleiterin beispielsweise viele Rollstuhlfahrer unter den Teilnehmenden sowie (zu) viele Assistenten die Arbeit.

“And he’s finding it very, very tough going this term. [...] I think there’s three wheelchair users, there’s quite a lot of carers in the room at the same time. So, he finds it even very hard to get, you know, anywhere near the students. So, there are practical considerations in that class” (4:w-K-E1, 27-29).

Insgesamt tragen separate Kurse nach Meinung einer Verantwortlichen dazu bei, dass Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten ghettoisiert werden.

“[...] the fact that people with learning difficulties do tend to be ghettoized, so they tend to go to the same clubs and the same workshops and the same community centres and the same colleges. [...] if you’ve worked in social services or you’ve worked at a youth club, you will see the same people again and again” (53:w-V-E11, 38).

Befragte schildern die Gefahr, dass sich separate Kurse, die in einigen Fällen ihre Berechtigung haben, manchmal auch in der Art und Weise verselbständigen, als dass nicht mehr kritisch für jedes einzelne Angebot und individuell für jeden Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten geprüft wird, inwieweit eine Teilnahme am Mainstream möglich wäre.

“I look across all areas and just see [...] how can the learning be made inclusive so everybody can go. Not, you know 'oh, we need a cookery class for people with learning difficulties'. [...] Yes, maybe sometimes you do, but [...] some people will be quite able to [...] use a 'mainstream' – I'm using inverted commas here – 'mainstream' class” (55:w-F-E2, 12-14).

Das Vorhandensein der separaten Kurse verleitet Mainstream-Kursleitende dazu, sich nicht für diese Zielgruppe zuständig zu fühlen; Einrichtungen ruhen sich auf diesem Angebot aus.

“[...] teachers in other provisions who are not interested in inclusiveness or inclusive learning or can't see, [...] because of prejudice or an attitude issue or whatever, why a disabled person should come into their class. It's convenient for them to say: well, there's a class there, they can go to that. So [...] we've got a number of fronts to battle on there. We've got to deal with the prejudice of some people and also the lack of knowledge” (55:w-F-E2, 32).

Es bedarf daher vieler Anstrengungen in den Erwachsenenbildungseinrichtungen, neben dem separaten Kursangebot auch die Teilnahmemöglichkeiten am Mainstream zu ermöglichen und konsequent auszubauen (vgl. 10:m-V-E1, 65).

9.1.3.4 Separate Kurse und Mainstream-Kurse im Vergleich

Eine Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten bringt zum Ausdruck, dass sich separate Kurse und Mainstream-Kurse nicht miteinander vergleichen lassen, weil jeder Kurs andere Inhalte und Ziele verfolgt.

“I can't really compare them because they both serve very different purposes” (25:w-TL-E7, 17).

Daher ist die Aussage eines Teilnehmers mit Lernschwierigkeiten nachvollziehbar, der angibt, beide Kursformen gleichermaßen zu mögen und keine Unterschiede schildert.

“RB: [...] And what are the differences between courses in NN (NAME DES PROGRAMMS FÜR TEILNEHMENDE MIT LERNSCHWIERIGKEITEN)...

5:m-TL-E1: NN.

RB: ...and the mainstream courses. Are they different, the courses?

5:m-TL-E1: No, the same one's.

RB: They are the same?

5:m-TL-E1: Yes.

RB: So you like both? You like going to NN and you like going in mainstream courses?

5:m-TL-E1: Yes.

RB: Ok. Which one do you like better?

5:m-TL-E1: Exercise yoga Mondays and dancing ZZ (KURSLEITER) Wednesdays.

RB: So there's...That's... both courses you like very much.

5:m-TL-E1: Yes” (5:m-TL-E1, 57-68).

Eine Mutter berichtet, dass ihre Tochter mit einer schweren Behinderung generell das Zusammensein mit anderen Menschen genießt – gleich ob in den von ihr besuchten separaten Kursen oder im Mainstream. Aus den Kursen nehme sie jedoch unterschiedliche Dinge mit.

“RB: And what do you think is the difference between the ... when NN (TOCHTER MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) visits the groups which are special for learners with learning difficulties or when she goes to regular courses. Are there any differences between that two sorts of courses?

52:w-MutterTL-E11: [...] no, she enjoys, generally, when she knows people, she enjoys company [...] well, there's quite a group up there at art, normal people. But there's a lot, you know, whether there's a lot going on, there's conversation, whether it's with handicapped people or otherwise, she gets a lot out of it [...]. So she was perfectly happy going to a big group of all disabled. [...] that's no problem to NN. Nor at the art, they're really friendly up in that art group and [...] the other people make her really welcome. [...] that means a lot to NN. You know, when they say 'oh, lovely to see you, NN' when she goes in. [...] they're really nice, the other people. The atmosphere here, from my angle, for NN, is [...] really good, very helpful. Which ... I think that rubs off on disabled people as much as others, you know.

RB: [...] So would you say that the benefit for her is in both courses the same?

52:w-MutterTL-E11: In a different way. No, I would say: the one, probably, to try and get her using her hands, is probably better with the art in a way, but the Easy Exercise probably helps her generally [...] So, they all work in different ways, but they are //different in a way//” (52:w-MutterTL-E11, 50-53).

Ein Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten beschreibt den Unterschied zwischen separaten Kursen und denen im Mainstream als einen Unterschied in den Fähigkeiten und Kompetenzen der Teilnehmenden (vgl. 3:m-TL-E1, 13). Eine andere Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten berichtet, dass sie sowohl in den separaten Kursen als auch im Mainstream Freunde hat. Im Gespräch macht sie deutlich, dass sie an den Mainstream-Kursen schätzt, dass diese auch am Abend stattfinden.

“Programme Manager: [...] What’s the difference between doing the courses at CENTRE 2 with all your friends [unverständlich] and doing the water colours? [...]

49:w-TL-E11: Well, you’ve got your [unverständlich] and all your water colours. You’ve got all you’re friends here.

Programme Manager: You’ve got your friends here.

49:w-TL-E11: Yes.

Programme Manager: And what about the water colours?

49:w-TL-E11: In water colours. You’ve got all your friends in water colours.

Programme Manager: You’ve got all your friends in water colours as well.

49:w-TL-E11: Yes.

Programme Manager: So you’ve met lots more people since you’ve been doing these courses.

49:w-TL-E11: Yes, yes. And I’m [unverständlich] night time.

Programme Manager: And you’re getting outside at night time as well.

49:w-TL-E11: Yes” (49:w-TL-E11, 130-141).

Ein Grund für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten am Mainstream teilzunehmen liegt darin, dass viele Themen und Inhalte gar nicht im Pre-Entry-Curriculum angeboten werden (vgl. 37:w-V-E10, 25). Insgesamt bieten Mainstream-Kurse eine größere Themenvielfalt und Auswahl (vgl. 53:w-V-E11, 4). Ebenso ist die Gruppe und Vielfalt der Teilnehmenden größer, was von einer Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten sehr begrüßt wird (vgl. 25:w-TL-E7, 22-23).

In den Augen einer Assistentin liegt ein Unterschied zwischen den Kursformen im Bereich der Vermittlung der Kursinhalte. Während ihrer Erfahrung nach die Inhalte in den separaten Pre-Entry-Kursen auf dem Level der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten erklärt werden, sind die Erklärungen der Kursleitenden im Mainstream oft auf einer Ebene, die für die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten mit Hilfe der Assistenten heruntergebrochen werden müssen.

“Again, it depends on the class and the learner, but I suppose it’s to do with clarifying things for the learner. Because in a Pre-Entry [...] you would hope that the tutor would deliver [...] the class in an appropriate register to everybody. But in a mainstream class, you often find that the tutor’s instructions are pitched at a level that the person I’m supporting might have some trouble interpreting, so [...] then that would be my job to make sure that everything’s understood and everything’s clear. And that the instructions are broken down if necessary” (42:w-LS-E10, 21-22).

Ein Verantwortlicher berichtet von einzelnen Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten, die mit Mainstream-Kursen nicht zufrieden waren und in separate Kurse zurückgekehrt sind oder fanden, dass sie in den separaten Kursen mehr lernen.

“And I’m remembering that some students, including those doing mainstream this year, have not always been so happy in some of their classes. That some people have come back to our art classes, for example.[...] And some of them have found they’re actually learning more in our classes rather than some of the specialized art classes they’ve tried in mainstream” (10:m-V-E1, 79).

Eine Verantwortliche schildert, dass einige Eltern nur die separaten Kurse als sichere und geschützte Umgebung betrachten und daher einer Teilnahme ihrer Kinder mit Lernschwierigkeiten am Mainstream sehr kritisch gegenüberstehen.

“I think the student that you will meet with the communication difficulty, [...] it was hell of a battle to get into mainstream. Not from her point of view, but from her home support, because they saw the Pre-Entry courses and a lot of home supporting as a kind of a safe environment. And I would say: well, all our courses are a safe environment. But not in their perceptions” (37:w-V-E10, 21).

Die Entscheidung, welche Kursform Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten besuchen, ist immer eine individuelle Entscheidung und abhängig von der einzelnen Person (vgl. 30:m-V-E9, 43; 55:w-F-E2, 27-28), von ihren Wünschen und der Wahl der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten, dem in As-

assessments und Gesprächen ermittelten Lernlevel (vgl. 20:w-V-E7, 56), den vorhandenen Kursangeboten sowie den Unterstützungsmöglichkeiten (vgl. 26:w-E8, 158-175).

“RB: [...] on what basis is decided if a person goes into a mainstream course or into the pre-entry programme?
35:w-V-E10: [...] we have an assessment that we do which measures the person’s writing level, reading level and numeracy level. [...] And if somebody’s into the entry levels and so on, we’re more likely to direct them into a mainstream class. [...] if it’s somebody’s first experience of the college, is try and get something at the right level. [...] we might suggest a pre-entry class just for them to get used to being in college. And from there we would suggest going into mainstream. But we’ll always look at ways of getting that person into like mainstream. [...] a lot depends on what the person wants to do and [...] what sort of abilities become clear during the assessment. So [...] if someone’s particularly interested in needlework, say, and we don’t do any pre-entry needlework classes, so we would direct to the mainstream courses if it was felt that they would manage ok in there and that they are able to take on board that level of learning. If it’s somebody who perhaps has a difficulty in understanding instructions to a very large extent and has perhaps less skills in doing things practically or whatever, then we would start him off in pre-entry, definitely, and then take it from there. So [...] just because somebody perhaps has a physical disability or something or isn’t able to read, we wouldn’t take that as a reason for [...] them not going into a mainstream class. What we’d do is consider how we’d be able to support them in that class and whether it’s manageable or not. So that’s we’d do it” (35:w-V-E10, 6-9).

Insgesamt geht es nach Aussage von Verantwortlichen darum, die Wünsche nach Inklusion und zugleich Lernerfolgen realistisch zusammenzubringen (vgl. 15:w-V-E5, 10; 36:w-V-E10, 17-18).

“From the students’ point of view, many of the students don’t want to be [...] just seen within learning difficulties and have that label. They want to experience a kind of inclusive environment that they’re just another person doing, studying a course in this college. [...] So, it’s trying to match those needs and those desires to achieve a really good fit for the students in terms of their aspirations and what’s realistic” (2:m-V-E1, 25-27).

9.1.3.5 *Übergänge aus separaten Kursen in den Mainstream*

Ein Verantwortlicher beschreibt, dass in der Einrichtung E1 mehr Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten als zuvor aus dem separaten Kursangebot in Mainstream-Kurse wechseln (vgl. 10:m-V-E1, 41). Dieses ‚Fortschreiten‘ ist nach Aussage einer Verantwortlichen neben der generellen Zugänglichkeit der Mainstream-Kurse ein Schlüssel für Inklusion.

“RB: Do you try that people who go into discrete courses can perhaps //then progress// ...

16:w-V-E6: //Yes, yes.//

RB: //into the mainstream courses?//

16:w-V-E6: //Certainly, certainly.// That’s [...] always the idea ... access and progression is the other key things [...] So, yes, absolutely. They might start off like that but then [...] we’d facilitate their progression so that [...] they could at some point enter mainstream provision” (16:w-V-E6, 89-91).

Verantwortliche machen deutlich, dass der Wunsch, an Mainstream-Kursen teilzunehmen, in der Regel von den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten selbst ausgeht. Einige Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten möchten an inklusiven Kursen teilnehmen, sie selbst bestimmen dies (vgl. 2:m-V-E1, 25).

“But we don’t set out saying: [...] we’re going to put you into ... You know, it’s got to come from that person and they’ve got [...] to have a bit of confidence to be able to move into general adult, even with support” (54:w-V-E11, 16).

Die Übergänge in den Mainstream müssen immer dem Anliegen und der Wahl des einzelnen Teilnehmenden entsprechen (vgl. 2:m-V-E1, 196-213) und individuell geregelt werden.

“We’ve got quite a lot of learners now that have moved from our courses up into mainstream basic English and maths. And that should always be learner focused and learner led, so individual working” (53:w-V-E11, 30).

“So, I think, obviously it’s a requirement of our service to make the playing field as level as is possible. But from a personal point of view I think that there comes a point when you can’t make people learn where they don’t want to learn” (30:m-V-E9, 41).

Eine Verantwortliche der Einrichtung E11 schildert, dass es für diesen Übergang keine festen Richtlinien gibt, viel hängt von den Interessen, den Kompetenzen und vor allem dem Selbstvertrauen der jeweiligen Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ab.

“[...] we haven’t got any set ideas. But if people are showing that they’re really interested in the subject area and they feel that they can go on to another class, then we will support them into it” (54:w-V-E11, 16).

Ein weiterer Faktor ist nach Bericht einer Verantwortlichen vor allem im Bereich der ‚Further Education‘ das Lern-Level, auf dem Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten lernen (vgl. 14:w-V-E4, 29-30). Eine Verantwortliche beschreibt diese umsichtige Begleitung des Übergangs in der Einrichtung E5.

“But, yes, ultimately we’d like to see people progress. But you will see people today who have got such profound learning difficulties and disabilities that it would be tokenistic, it wouldn’t actually meet what they need. So we’re quite careful about: yes, if it’s what they want and if it’s going to help them and they can take a meaningful part in that, that’s what we want ... that’s where we want to get them to. And there are [...] examples of students that have done that. They’ve started with us, they’ve been supported and they’re moving on into regular vocational programmes with support – and, obviously, the next stage would be without” (15:w-V-E5, 10).

Darüber hinaus gibt es Regierungsprioritäten, welche die Erwachsenenbildungseinrichtungen dazu anhalten, Übergänge in den Mainstream zu fordern und zu fördern (vgl. 2:m-V-E1, 20-28; 44-49).

“[...] there’s a government pressure, there’s all kinds of pressure for people with learning difficulties to progress” (2:m-V-E1, 21).

In den Erwachsenenbildungseinrichtungen halten die Verantwortlichen in den separaten Kursen gezielt Ausschau nach Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten, die in den Mainstream wechseln könnten.

“NN (LEARNING SUPPORT COORDINATOR) tends to look after the Pre-Entry and mental health specific sort of discrete courses. But we use them more as a kind of a stepping stone [...] into mainstream. Our target is to get people onto mainstream and we use it as a feeder. So quite often I will cream people off the Pre-Entry programme who are at the higher end and quite capable of achieving in mainstream” (37:w-V-E10, 5).

Ein Verantwortlicher berichtet, dass den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten insbesondere dann der Übergang in Mainstream-Kurse empfohlen wird, wenn der Eindruck entsteht, dass sie bereit sind für Mainstreaming oder über sehr hohe Kompetenzen in einem speziellen Gebiet verfügen.

“So we identify students that we feel are ready to move on or have a very particular skill in a [...] subject. That we feel that they would benefit from mainstream teaching. And certainly in my subject area art there’s [...] lots of very skilled people with learning difficulties that do great work. And I like to try and recommend that those people try other facets of the visual arts” (2:m-V-E1, 23).

“And if somebody was already able to achieve the goals fully, [...] we would try it, of course, to find something else for them in mainstream or whatever” (10:m-V-E1, 5).

Die Verantwortlichen kennen die Teilnehmenden in der Regel gut, erkennen die Potentiale für einen Übergang in den Mainstream und können in Gesprächen diesbezüglich informieren und beraten.

“Well, as a personal tutor [...], it’s actually looking at each student and identifying who has a potential to move into mainstream, whether the student needs support in class, or whether they’re independent enough to make that move themselves. And some students do a mixture of classes with us and in mainstream. So they don’t just leave our department” (2:m-V-E1, 51).

Desgleichen gilt für die Kursleitenden, die ebenfalls wichtige Begleiter der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten sind. Sie bemerken, wenn ein Übergang in den Mainstream stattfinden sollte und welche Unterstützung dabei benötigt wird.

“Obviously the tutor would be the sort of main person facilitating that and I would be there, [...] because what it might be is that – we’ve had, actually, a student who was in a sort of a discrete literacy class and the tutor felt that he could enter the sort of the next level which wouldn’t be just with people with learning difficulties. But she said that he could do it but he just needs LSA support” (16:w-V-E6, 94).

Viele Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten benötigen für den Übergang in den Mainstream ausgiebige Beratung und Begleitung (vgl. Kapitel 9.5.3).

Zudem bieten die Erwachsenenbildungseinrichtungen gezielte Maßnahmen an, um Übergangsprozesse zu gestalten und zu begleiten. Einigen Erst-Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten wird beispielsweise zuerst eine Teilnahme an einem separaten Kurs vorgeschlagen, um von dort aus nach einer Eingewöhnungsphase in den Mainstream zu wechseln (vgl. 35:w-V-E10, 9). Die Einrichtung E7 bietet

einen einjährigen Kurs für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten an, der auf einen anschließenden Kursbesuch im Mainstream vorbereiten soll (vgl. 23:w-V-E7, 5-8).

“[...] it’s actually called a SELL course and that’s ‘Skills for Employment, Learning and Life’. And those are the student, perhaps, who wouldn’t be able to come from school, special school, with support into a mainstream environment first off. But if they’ve actually done this course [...], then the plan is that these are the students who would then go on to access our mainstream course after having a year in college on the supported course” (21:w-V-E7, 21).

Eine Verantwortliche der Einrichtung E5 berichtet, dass auch verschiedene Zwischenschritte möglich sind: beispielsweise leisten einige Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten Elemente ihres berufsbildenden Programms im Mainstream ab oder Teilnehmende ohne Behinderung arbeiten gemeinsam mit ihnen in ihrem Programm wie im Fachbereich Performing Arts (vgl. 15:w-V-E5, 9-10). Ebenso nehmen in vielen Einrichtungen der Studie Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten parallel sowohl an separaten als auch an Mainstream-Kursen teil (vgl. 17:w-V-E7, 65).

“So she does some on the Acquired Brain Injury course and through doing that, she’s got confident enough to go into a mainstream course. So she’s running the two alongside. So she’s got compatriots who understand her issues totally in the ABI group but also giving her the confidence: well, I can mix with the community, I can do things on my own. And whether she passes her mainstream programme will be irrelevant to her this year because it was making that step from the discrete to the mainstream and feeling comfortable and confident in the whole of the environment” (17:w-V-E7, 65).

Einige Einrichtungen wie E4 haben vorgesehene Entwicklungspfade für Übergänge im Programm.

“There is a qualification called the ‘[unverständlich] Skills for Working Life’. And the students choose one of five pathways through that qualification. [...] And those students often progress onto our entry three provision in the college or ... and higher obviously. So that’s a different route of progression, really, or into work if that’s appropriate or sometimes across onto the adult college as well if that’s a good route for them” (14:w-V-E4, 4).

Eine Verantwortliche merkt allerdings selbstkritisch an, dass diese Pfade vor allem in den praktisch orientierten beruflichen Kursen, die oft von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten besucht werden, nicht gut ausgebaut sind.

“A lot of students who have learning difficulties tend to focus on more practical subjects, so it might be catering, construction, motor vehicle, plumbing, all those kind of practical courses which this college doesn’t deliver, we don’t have those courses here. [...] there’s no catering beyond the Organic Café. [...] so that only functions up to entry levels, entry level three. So, I suppose, the problem is with that is that we don’t have progression routes necessarily that meet the needs of people with learning difficulties” (14:w-V-E4, 116-1118).

Eine Verantwortliche schildert, dass auch in der Einrichtung E7 im Bereich der beruflichen Bildung der Übergang in den Mainstream aufgrund des geringen Angebots von Kursen auf dem Entry-Level erschwert wird.

“So most of our students are at the Milestone levels, so they’re pre-entry. And if they want to progress from our course, really they want a sort of an entry-level course. But there aren’t so very many of those within the college. And even in the basic skills area I think that they’re sort of functioning maybe at entry three, whereas our students really need an entry one. So one of our focuses at the moment is looking at a programme for when our students leave our full-time course ... is, again, a vocational programme where they might have a core where they would be together. But then with support they will go into mainstream classes. And although the mainstream class might be at entry three because they’ve got the one-to-one support, they can actually do the work at entry one” (18:w-V-E7, 49).

In der Einrichtung E5 werden zur Verbesserung der Übergänge nach Aussage einer Verantwortlichen zum Zeitpunkt der Studie daher mehr Kurse auf dem Entry-Level installiert.

“And then the other barrier is about the right kind of programmes for the learners to progress on to. And at the moment we know we haven’t got enough provision at entry level and level one for learners to progress on to. So, again, the curriculum can be a barrier but that’s part of the development [...]. It’s something the college has recognized and is working on. So we want to see in every vocation area that there’s an access point in. And that’s not true everywhere at the moment” (15:w-V-E5, 62).

Auch das aufgrund der Finanzierungsregelungen verkleinerte Angebot allgemeiner Erwachsenenbildungskurse führt zu Schwierigkeiten beim Übergang.

“And also I think that for the last [...] year, the government’s priority of funding has changed quite a lot, so we don’t have as many kind of general interest classes [...], we have to have more [...] vocational, exam-tested subjects. So there’s less and less on offer as well. And whereas before it was profitable for courses to run with like eight people, we now have to have ten and fifteen or whatever. And we can’t necessarily find that amount of people in STADT during the day. So that is also a bit of an issue is that our choices are shrinking in what we can offer” (37:w-V-E10, 25).

Nach Meinung eines Verantwortlichen ist ein wichtiger Teil von Inklusion, dass die Übergänge aus separaten Kursen in den Mainstream für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten vorhanden und leicht zu bewältigen sein sollten.

“[...] inclusive practice means that the transition from our department to the main programme shouldn't be a problem. It should be easy to accomplish” (2:m-V-E1, 227).

Ein Verantwortlicher beschreibt, dass die Übergänge manchmal funktionieren, manchmal jedoch auch nicht (vgl. 9:m-V-E1, 121). Nach wie vor ist der Übergang an einigen Stellen schwierig: Neben den angesprochenen Problemen in Bezug auf die Kursleitenden und Barrieren in den Köpfen der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten (vgl. 2:m-V-E1, 113) stellen Faktoren wie der Einladungscharakter von Kursen und die Angemessenheit der Inhalte und der Lehre weitere, teils ‚unsichtbare‘ Barrieren dar, so eine Fachfrau.

“[...] we've got a number of fronts to battle on there. We've got to deal with the prejudice of some people and also the lack of knowledge. [...] there's probably more people in that segregated provision than there should be because [...] there is an invisible barrier there about them moving into other provision in any case” (55:w-F-E2, 32).

Auch wenn nach Einschätzung der Fachfrau in einigen Einrichtungen die Bequemlichkeit vorherrscht, sich des Themas anzunehmen (vgl. 55:w-F-E2, 25-28 + 32), machen sich viele Einrichtungen auf den Weg, die Übergänge zu verbessern. Sie arbeiten daran, den Bereich der Unterstützungsmaßnahmen für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten weiter auszubauen.

“The issues are generally around support and how that transition can work best for the student” (2:m-V-E1, 57).

“And you can see that there's a gradual progression, I think this is a requirement of us, if you like, [...] certainly to build our mainstream support mechanisms so that people who maybe are accessing through discrete provision can continue that journey into the mainstream” (30:m-V-E9, 39).

Die Verantwortlichen berichten von den vielen Überlegungen ihrerseits, wenn Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten an Mainstream-Kursen teilnehmen wollen. Beispielsweise bewegen sich die Überlegungen rund um das Thema des ‚best match‘ in Bezug auf die fachlichen Fähigkeiten der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und die Kompetenzen der Kursleitenden.

“[...] for example, I recommended someone to a singing class recently who I knew had limited awareness of pitch. But she was very keen to do singing, it was her request, not my suggestion. I felt she was certainly able to learn the words of songs, I certainly felt she'd get a lot out of the class. [...] I've had very positive response in the music department, but on this occasion a less positive response because it was felt, the tutor would not accommodate that student very well, that someone singing out of tune would affect the other students and they would sing out of tune or not develop their pitch as well. In fact, it's worked out very well. But I think that was to do with the tutor not having experienced this before” (10:m-V-E1, 89).

Mehrere Befragte berichten, dass die Verantwortlichen die Kursleitenden ansprechen, um im Voraus abklären zu können, ob und wie den Bedarfen eines Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in einem Kurs entsprochen werden kann (vgl. 49:w-TL-E11, 181).

“[...] NN (MANAGER DES PROGRAMMS FÜR TEILNEHMENDE MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) [...] will first of all approach me and say: [...] this student wants to come onto this particular course, they've got these kind of needs. Would you be able to accommodate them? Do you think you'll be able to? And if I say: yes – I haven't said no – yes, ok, because it's very much his decision that that student can now progress into mainstream, then it's a case of feeding back to NN and saying, you know: this is working out or I think they could do with a bit of extra support” (4:w-K-E1, 57).

Immer wieder berichten Verantwortliche, dass sich einige Kurse für einen Übergang besser als andere anbieten, weil die Kursleitenden dieser Kurse sehr unterstützend sind und bereits Erfahrung haben.

“[...] within the drama department we have a few tutors who do the introduction to acting and we will constantly refer students to do those courses because we know that they're going to be supported and [...] the tutor's going to be proactive” (7:w-V-E1, 72).

“I mean, with the water colours, we've got quite a few students that have moved from our art groups into doing the mainstream water colour. And the tutor's really great with them and they get on really well. And so we really have little interaction other than [...] making sure that we have a look at what they're doing” (53:w-V-E11, 26).

Eine Kursleiterin berichtet, dass die Übergänge erleichtert werden, wenn es für die Kursleitenden im Mainstream Ansprechpartner gibt, welche die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten bereits kennen. “And to have a member of staff who’s been responsible for these students in the past, so you can go and say: I’m having problems. [...] just someone to chat to, who knows the students from the past, is very helpful” (4:w-K-E1, 67).

Ebenso hilfreich kann es sein, wenn die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten die Kursleitenden bereits kennen, etwa weil diese sowohl in separaten Kursen als auch im Mainstream arbeiten (vgl. 31:w-K-E10, 52; 36:w-V-E10, 22). Sie fühlen sich nach Erfahrung einer Verantwortlichen dann manchmal sicherer und wohler.

“We need tutors that are ... and that makes progression much easier as well. So if somebody’s doing, say, an art class this year on the pre-entry programme, and the same tutor is doing something on the mainstream programme, then they’re much more likely to go to that” (36:w-V-E10, 22).

Auch die Vertrautheit mit den Unterrichtsräumen kann den Teilnehmenden nach Erfahrung einer Kursleiterin den Übergang erleichtern.

“So, in a way, I’ve been lucky: in my experience there’s been very little barrier to having a student who has progressed from the NN (NAME DES PROGRAMMS FÜR TEILNEHMENDE MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) department to here. [...] but both of those students have used this room before with MM (KURSLEITER) in the science [scapes?] for NN students. So, [...] they kind of come with that understanding already. It’s not that new environment to them. [...] So, that’s important” (4:w-K-E1, 51-53).

Ein Verantwortlicher beschreibt seine positiven Gefühle angesichts der Beobachtung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten, die ihren Horizont in den Mainstream-Kursen erweitern und in einigen Fällen bewusst ausschließlich am regulären Kursprogramm teilnehmen.

“[...] it’s great if people continue, expand their horizons to do other courses. And it’d be great if they left our department” (2:m-V-E1, 145).

9.1.4 Einschätzungen zur Situation der inklusiven Erwachsenenbildung in England

In den geführten Gesprächen bringen die Befragten neben Beschreibungen der Entwicklungen sowie der konkreten Situation in ihren Erwachsenenbildungseinrichtungen auch allgemeine Einschätzungen zur Situation der inklusiven Erwachsenenbildung in England zum Ausdruck.

Ein Verantwortlicher stellt dar, dass die inklusive Bewegung in der englischen Erwachsenenbildung ihren Ursprung in vier grundlegenden Gedankensträngen hat: im sogenannten Tomlinson-Report mit seinem Prinzip des ‚Inclusive Learning‘ und dessen Fortsetzung im Report ‚Widening Participation‘, im Gedanken der Inklusion sowie in der Gesetzgebung.

“[...] what’s happened a lot in England, there’s been different policies that have come together, there’s the Disability Discrimination Act has come, there’s now the Disability Equality Duty. There was the Tomlinson Report about inclusive learning. There was also a large report called ‘Widening Participation’, how we were meant to go out and get people, who had been unsuccessful in the past, to come into learning. Don’t keep teaching those who’ve already been successful and you give them even more. Why are you doing that? Let’s get people who aren’t. And so inclusion came into that as well. So there are sort of three, four big strands that we sort of tie what we’re doing to and use those as building blocks. The different disability legislation and policy and practice along with the inclusion, along with widening participation. And try to sort of make it bigger” (40:m-V-E10, 14).

Auch Regierungsorganisationen wie der ‚Learning and Skills Council‘ und Erwachsenenbildungsorganisationen wie E2 oder E3 unterstützen inklusive Erwachsenenbildung und Mainstreaming (vgl. 12:w-F-E2, 183-185; 13:w-F-E3, 130). Nach Auffassung einer Fachfrau steht Mainstreaming zum Zeitpunkt der Erhebung allerdings nicht im Zentrum der Politik (vgl. 12:w-F-E2, 137, vgl. Kapitel 9.2).

Einige Interviewpartner beschreiben, dass auch inklusive Maßnahmen außerhalb der Erwachsenenbildung Impulse setzen. Beispielsweise bieten ehrenamtliche Organisationen wie ‚Mencap‘ oder ‚The Workers Education Association‘ auch Angebote im Bereich des ‚community based learning‘ an und entwickeln hierbei kreative inklusive Zugänge (vgl. 12:w-F-E2, 11).

“[...] this is where you might find really quite creative stuff going on in small voluntary organizations. I think this works very well with some of the small organizations where they offer very specific support, so they might take someone, let’s say, with quite complex needs and they’ll join a local swimming class which is for everybody, but because they’ve got the staffing and the commitment there, that person goes along as well” (12:w-F-E2, 123).

Zugleich wirkt sich die inklusive Beschulung in dem Maße auf Erwachsenenbildung aus, dass Teilnehmende durch ihre Schulzeit im Mainstream bereits an Inklusion gewöhnt sind und daher auch im Rahmen der Erwachsenenbildung an Mainstream-Kursen teilnehmen wollen. Auch durch die Schließung spezialisierter Colleges kommen Menschen mit Lernschwierigkeiten in die allgemeinen Einrichtungen (vgl. 24:w-LS-E7, 44-45; 30:m-V-E9, 39).

“Our provision for deaf students became more because they’d start closing units, they start making the students go into mainstreamed school, they closed the specialist colleges. So those students have got to come mainstream. So often it is driven by what is happening outside of college, which we need to be aware of” (17:w-V-E7, 19).

Wie auch im schulischen Bereich ist Mainstreaming allerdings nach Einschätzung von Befragten für Menschen mit leichteren Beeinträchtigungen weiter vorangeschritten als für Teilnehmende mit schweren Behinderungen (vgl. 15:w-V-E4, 80; vgl. Kapitel 9.4.6).

“I think, with people with more moderate learning difficulties it’s happening in some cases. [...] And most of the people at ERWACHSENENBILDUNGSEINRICHTUNG don’t have particularly severe disabilities. But with people with more profound and complex needs sometimes, perhaps, it isn’t that appropriate” (12:w-F-E2, 123).

Eine Fachfrau schätzt, dass Mainstreaming ebenfalls oft im Bereich der beruflichen Bildung im Rahmen der ‚Further Education‘ erfolgt.

“I think where it probably happens a bit more is around vocational training and for people with maybe quite moderate learning difficulties. They’ll be more in mainstream” (12:w-F-E2, 127).

Sie führt weiter aus, dass räumliche Integration gang und gäbe sei, also Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten in denselben Einrichtungen wie Teilnehmende ohne Behinderung lernen. Gemeinsames Lernen innerhalb eines Kurses findet ihrer Einschätzung nach jedoch weitaus weniger statt (vgl. 12:w-F-E2, 135 + 137-147)

„I don’t think things have moved on hugely around the whole mainstreaming [...] things have changed a lot and the sense that people are mainstreamed in the sense that they’re using the same facilities, that’s really happened. The actual same learning in the actual, the same classes I think it happens a lot less” (12:w-F-E2, 143).

Ihr erscheint es, als sei die Rhetorik weiter vorangeschritten als die tatsächliche Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung.

“The whole issues about mainstream, mainstreaming students and further and adult education is not nearly as far ahead as the principles might give you the impression. [...] I don’t think it happens nearly as much as the rhetoric implies” (12:w-F-E2, 123-129).

Insgesamt schätzt diese Fachfrau, dass die Erwachsenenbildungseinrichtungen in England unterschiedlich weit in Bezug auf Inklusion vorangeschritten sind und die Erfahrungen gemischt sind, es aber auch einige vorbildliche Einrichtungen gibt (vgl. 12:w-F-E2, 61). Auch eine andere Fachfrau stellt dar, dass es exzellente inklusiv arbeitende Erwachsenenbildungseinrichtungen gibt, wenngleich andere Einrichtungen in der Weiterentwicklung von Inklusion noch etwas hintenanstehen.

“We have some excellent practice in parts of England and the UK, I think, but some providers are a bit further behind” (13:w-F-E3, 2).

Übereinstimmend berichten die Befragten, dass heute insgesamt deutlich mehr Mainstreaming stattfindet als noch vor einigen Jahren (vgl. 30:m-V-E9, 39) und sich laut Erhebungsergebnissen der Organisation E2 viele Menschen um den Ausbau der inklusiven Erwachsenenbildung bemühen (vgl. 55:w-

F-E2, 2). Während einige Einrichtungen wie E10 beispielsweise aufgrund von Schließungen von Großeinrichtungen für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten Inklusion seit 15 bis 20 Jahren stark ausgebaut und weiterentwickelt haben (vgl. 40:m-V-E10, 4; 47:w-M-E10, 3-4), sind andere Einrichtungen wie E9 erst seit einigen Jahren dabei, ihr inklusives Konzept auszubauen (30:m-V-E9, 39).

“[...] because the inclusion is more now than it used to be fifteen, twenty years ago” (47:w-M-E10, 4).

“Well, I mean it has only been about ... past ten years really it has kicked off here. You know, with the Education Acts and the DDA and everything else” (23:w-V-E7, 56).

“[...] we are developing [...] the mainstream provision and recognizing that [...] people have a right to be in mainstream provision. I think that’s progressed a lot more in the last few years [...], it’s with part four coming in” (13:w-F-E3, 106).

Eine Verantwortliche fasst zusammen, dass das Bewusstsein für Inklusion in den letzten Jahren stark gestiegen ist (vgl. Kapitel 9.3.5).

“I think the notion of differentiation, the notion of personalized learning, the notion of inclusion have all ... instead of it being something people are fighting for, I think, generally now, it’s just understood that colleges will provide for this group of learners, that good practice and teaching and learning is about differentiation and good support. That individual learning plans are something that everyone should have and not just people with learning difficulties and disabilities. And now there’s a personalization agenda which takes it one step further, there’s a lot of work, nationally, going on on that” (15:w-V-E4, 80).

In den Interviews wird aber auch deutlich, dass gerade der Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung, in dem es viel Mainstreaming gibt, von finanziellen Kürzungen belastet ist und zahlreiche Einrichtungen deshalb Angebote abbauen und ihr Angebot kürzen mussten (vgl. 10:m-V-E1, 33; 12:w-F-E2, 135; 23:w-V-E7, 53; vgl. Kapitel 9.2.3).

“And, I think, the places you would find that happening is adult education and that’s where all the cuts are and that’s precisely the places that are really struggling to survive. That’s where that kind of creative approach would happen” (12:w-F-E2, 135).

“[...] our programme has contracted a lot in the last couple of years, so there isn’t really the courses available in the evening that there used to be. So, for example, something like pottery used to be very popular and those sort of courses, we don’t have so many of them now. So in a way it’s sort of contracted in that sense” (48:w-V-E11, 54).

“I mean, the constraints of the service is that we [...] in the past couple of years had to reduce our programme for people with learning disabilities [...] and across the board in leisure, all of our leisure courses, which tend to be the courses that are quite popular with our learners as well. So it’s hard to say [...] what you’d like to see happening when you’re thinking about was happening that isn’t happening any more” (53:w-V-E11, 46).

Ein Verantwortlicher ist sich dennoch sicher, dass die Zahlen der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten im Mainstream weiter steigen werden, je mehr Inklusion ausgebaut und für sie geworben wird (vgl. 30:m-V-E9, 51).

Während einige Interviewpartner berichten, dass inklusive Erwachsenenbildung überall in England in ähnlicher Weise umgesetzt wird (vgl. 40:m-V-E10, 14), gehen andere Befragte davon aus, dass sich die Situation von Einrichtung zu Einrichtung stark unterscheidet und es insgesamt kein konsistentes Vorgehen gibt.

“I think, what we found was small pockets of good practice and lots of people trying to make things more inclusive. But often not a consistent approach to it” (55:w-F-E2, 2).

“And there’s a big debate within that whole area about inclusion of people with disabilities within mainstream courses. [...] it seems to be something which is being talked about and being dealt with in different ways in different colleges” (1:m-K-E1, 80-84).

“//It’s not// just operating at one level. People are at different places with the idea” (2:m-V-E1, 63).

Ein Verantwortlicher weist darauf hin, dass jede Einrichtung ihren eigenen Weg finden muss Inklusion umzusetzen.

“[...] as I say, we’re set up different to other places, but that’s about right really because we need to do it the way that best suits our needs. It could be different” (30:m-V-E9, 59).

Nach Aussage von Befragten ist inklusive Erwachsenenbildung jedoch nie ‚fertig‘, es handelt sich um einen ständig fortlaufenden Prozess, in dem es immer gilt, Dinge zu optimieren und weiterzuentwickeln (vgl. 54:w-V-E11, 102; vgl. Kapitel 9.7.3).

“I can’t think of an example where I’d say: yes, definitely everything they do is inclusive, because that’s probably impossible because things move all the time. You can never sit back and say: we’ve done this, we are now inclusive, because things move on” (55:w-F-E2, 16).

“[...] it’s one of the sayings that [...] you can never achieve inclusive learning, you’re always working towards it. It’s a bit like you can never get fit, so you can still go down to the gym to get fitter. And it’s the same thing with inclusive learning” (40:m-V-E10, 12).

9.1.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

In den Interviews und Einrichtungshospitationen wird ersichtlich, dass die Erwachsenenbildungseinrichtungen der Studie ihre je eigene Entwicklungsgeschichte haben und inklusive Erwachsenenbildung unterschiedlich umsetzen. Während einige Einrichtungen die Teilhabemöglichkeiten seit den 1990er Jahren – etwa ausgelöst durch Schließungen von Großeinrichtungen für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten – stark ausgebaut und weiterentwickelt haben, haben andere Einrichtungen erst vor einigen Jahren begonnen, ihr inklusives Konzept auszubauen.

In den Interviewaussagen der Befragten kommen die Grundzüge, die wesentlichen Elemente und Konzepte der inklusiven Erwachsenenbildung in England deutlich zum Ausdruck.

Die gängige Definition inklusiver Erwachsenenbildung fordert, dass alle Menschen – auch diejenigen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung – Zugang zum Angebot der allgemeinen, öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen haben und somit ihr Recht auf Bildung verwirklichen können. Die Einrichtungen fühlen sich einem breiten Inklusionsansatz verpflichtet und begleiten Teilnehmende mit verschiedensten Unterstützungsbedarfen in unterschiedlichsten Lebenslagen. Die Einrichtungen bemühen sich, Barrieren der Teilhabe abzubauen und Teilnehmenden die von ihnen benötigte Unterstützung anzubieten. Menschen mit Lernschwierigkeiten werden dabei unterstützt, an regulären Kursen im Mainstream oder an separaten (Zielgruppen-)Angeboten teilzunehmen. Unter ‚Mainstreaming‘, welches als spezifisches Merkmal inklusiver Erwachsenenbildung gelten kann, wird die Teilnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten an (regulären) Kursen verstanden, die offen für alle und inklusiv gestaltet sind. Im Wissen um inhaltliche Unterschiede werden die Begriffe ‚Inklusion‘, ‚Integration‘ und ‚Teilhabe‘ von Befragten umgangssprachlich oft synonym gebraucht.

Inklusive Erwachsenenbildung ist nach Auffassung der Interviewpartner wertebasiert, daher sind das Menschenbild und die Haltung der Beteiligten von großer Bedeutung. Die individuellen Bedürfnisse und Bedarfe auch von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten bilden den Ausgangspunkt aller inklusiven Bemühungen. Die Einrichtungen müssen ihre Strukturen, Prozesse und Angebote systematisch durchdenken und inklusiv gestalten. Im Sinne des ‚Inclusive Learning‘ ermöglichen Erwachsenenbildungsangebote den Teilnehmenden durch eine gute Passung zwischen Teilnehmerbedürfnissen und Maßnahmen Lernerfolge. Alle Beteiligten benötigen in der inklusiven Erwachsenenbildung zusätzliche Beratungs- und Unterstützungsangebote, hierfür ist die Kooperation von Verantwortlichen, Kursleitenden und Assistenten unabkömmlich. So können Lernerfolge ermöglicht werden.

Die Organisationsformen der inklusiven Erwachsenenbildung in England lassen sich zusammenfassend folgendermaßen beschreiben: Die öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen bieten für Menschen mit Lernschwierigkeiten zum einen separate Kurse an, zum anderen unterstützen sie deren Teilnahme an Mainstream-Kursen. Fast alle Kurse finden ‚unter einem Dach‘ der jeweiligen Einrichtung statt; dort kommen im Sinne einer räumlichen Integration verschiedenste Menschen zusammen.

In der inklusiven Erwachsenenbildung ist der Fokus nach Aussagen von Befragten darauf gerichtet, wie auch Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten gleichberechtigt am regulären Kursangebot im Mainstream teilnehmen können. Ziel der Einrichtungen ist es, möglichst vielen Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten den Besuch von Mainstream-Kursen zu ermöglichen. Die hierzu notwendige Unterstützung etwa durch Assistenten wird in den Einrichtungen bereitgestellt, ebenso sind sie per Gesetz verpflichtet, ‚reasonable adjustments‘ (angemessene Vorkehrungen) zu treffen. Mainstreaming findet vor allem im Bereich der nicht-abschlussbezogenen, allgemeinen Erwachsenenbildung statt, ein uneingeschränkter Zugang zu Mainstream-Kursen gilt in der Regel für alle Kurse ohne Zugangsbeschränkungen. Die Auswertung der englischen Erfahrungen zeigt, dass Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten allerdings oft auch der Beratung und Ermutigung für eine Teilnahme am Mainstream bedürfen. Für gelingendes Mainstreaming ist es wichtig, einerseits Rahmenbedingungen zu optimieren und andererseits auftretende Schwierigkeiten aktiv zu bearbeiten. In diesem Zusammenhang denken englische Erwachsenenbildungseinrichtungen auch über eine gute Mischung der Teilnehmenden in den Mainstream-Kursen nach.

In der inklusiven Erwachsenenbildung haben nach Auffassung der Interviewpartner sogenannte separate, spezielle Zielgruppenkurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten ebenso ihre Berechtigung. Sie sind inhaltlich und organisatorisch auf die besonderen Bedarfe und Bedürfnisse der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten abgestimmt und ermöglichen Lernen auf einem bestimmten Level in einer kleinen Gruppe von Menschen in ähnlichen Lebenssituationen. Einige Kursangebote werden speziell für Teilnehmende mit schwerer Behinderung konzipiert. Zudem bieten die Erwachsenenbildungseinrichtungen Kurse vor Ort in verschiedenen Einrichtungen der Behindertenhilfe an. Schwerpunkte des separaten Kursangebots, das übereinstimmend als Mikrokosmos der regulären Angebote der Erwachsenenbildung beschrieben wird, bilden in den englischen Einrichtungen oft die ‚Basic Skills‘, berufliche Bildung und lebenspraktische Themen. Gefahren der separaten Kurse liegen nach Einschätzung von Befragten in der Ghettoisierung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten sowie der Verminderung der Bemühungen um Mainstreaming angesichts des vorhandenen separaten Kursangebots.

Die englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen sind bemüht, die Übergänge von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten aus separaten Kursen in den Mainstream zu fördern. Sie bieten gezielte Maßnahmen an, um Übergangsprozesse zu gestalten und zu begleiten.

Von entscheidender Bedeutung ist nach Meinung von Befragten das Bestehen von Wahlmöglichkeiten für Menschen mit Lernschwierigkeiten: Diese sollen die Wahl haben, ob sie in separaten Kursen oder Mainstream-Kursen lernen möchten. Insgesamt geht es darum, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten an qualitativ hochwertiger Erwachsenenbildung teilhaben können, die so inklusiv wie möglich gestaltet ist.

Zwar ist im Rahmen der vorliegenden Studie keine Quantifizierung oder generelle Einschätzung der Gesamt-Situation der inklusiven Erwachsenenbildung in England möglich, es gibt den Ergebnissen zufolge jedoch Einrichtungen, die sich sehr um Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten bemühen. In allen besuchten Einrichtungen der Studie¹⁶¹ nehmen sie auch an regulären Kursen teil, allerdings in unterschiedlichem Umfang und Ausmaß. Dabei ist Mainstreaming für Menschen mit leichteren Behinderungsformen weiter vorangeschritten als für Teilnehmende mit schweren Behinderungen. Insgesamt findet nach übereinstimmender Aussage aller Befragten deutlich mehr Mainstreaming statt als noch vor einigen Jahren. Es klingt an, dass diese inklusiven Entwicklungen nicht immer eine leichte Aufgabe für die Einrichtungen darstellen.

¹⁶¹ Wobei an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen sei, dass die Einrichtungen der Studie ‚Best-Practice‘-Beispiele darstellen (vgl. Kapitel 7.3.1).

Die Erhebungsergebnisse lassen den Schluss zu, dass grundlegende Charakteristika, Strukturen und Unterstützungsangebote in den Einrichtungen sehr ähnlich beziehungsweise oft sogar gleich umgesetzt werden. Diese elementaren Rahmenbedingungen und Gestaltungselemente werden in den nachfolgenden Auswertungsteilen näher beleuchtet.

9.2 *Gesetze und Dokumente sowie Finanzierungsmodalitäten*¹⁶²

In den Interviews beschreiben die Befragten die Einflüsse und Auswirkungen der gesetzlichen und politischen Vorgaben sowie der Finanzierungsmodalitäten in England auf die Umsetzung und Gestaltung der inklusiven Erwachsenenbildung in den Einrichtungen.

Im ersten Teil des Kapitels werden Gesetze und ihre Auswirkungen vorgestellt, die von Interviewpartnern als besonders bedeutsam für die Weiterentwicklung der inklusiven Erwachsenenbildung in England erachtet werden. Staatliche Berichte und Dokumente ergänzen die Gesetzgebung. Nach Auskunft von Befragten bieten Forschungsberichte und Materialien zum Thema der inklusiven Erwachsenenbildung den Akteuren und Einrichtungen Hilfestellungen bei der Implementierung und Weiterentwicklung inklusiver Ansätze, wie im zweiten Teil des Kapitels dargestellt wird. Abschließend wird aufgezeigt, welchen Einfluss und welche Auswirkungen den Befragten zufolge die Finanzierungsmodalitäten inklusiver Erwachsenenbildung auf die Gestaltung der Angebote in den Erwachsenenbildungseinrichtungen haben.

9.2.1 **Gesetze, staatliche Berichte und Dokumente**

Einige der besuchten Erwachsenenbildungseinrichtungen sind schon seit vielen Jahren dabei, die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu fördern. Bereits vor den wichtigen staatlichen Berichten und neuen Gesetzgebungen wurde Inklusion dort proaktiv umgesetzt. So berichtet ein Verantwortlicher der Einrichtung E10, dass Inklusion in der Einrichtung historisch aus einem Ethos und einer Kultur der Arbeit mit Menschen mit Benachteiligungen und Behinderungen entstanden ist.

“It’s when something is historical and organic, when ... it wasn’t a policy from the government that said: right, you must do this, you will do it. The college always had an ethos, a culture of working with disadvantaged, disability” (40:m-V-E10, 10).

Allerdings gibt es zu bedenken, dass diese vereinzelt Bemühungen nicht für eine flächendeckende Teilhabe an Erwachsenenbildung ausreichen. Vielmehr muss sich das gesamte Bildungssystem auf allen Ebenen inklusiv orientieren.

“[...] and the whole education sector – from the government down and the funders – also have to understand inclusive learning, otherwise it won’t happen” (40:m-V-E10, 20).

Die an Erwachsenenbildung Beteiligten berichten übereinstimmend, dass die staatlichen Gesetze, Regierungsinitiativen, Dokumente und Forschungen signifikanten Einfluss auf eine flächendeckende Implementierung und die Gestaltung inklusiver Erwachsenenbildung hatten und haben (vgl. 26:w-V-E8, 131). Sie unterstützen Bewegungen hin zu einer inklusiven Gesellschaft, schaffen Bewusstsein, ermöglichen Veränderungen und lenken die Erwachsenenbildung Richtung Inklusion (vgl. 2:m-V-E1, 229-235).

“[...] those legal things and those government strategies are really changing the way people are thinking about inclusion” (12:w-F-E2, 157).

“So the legislation is really important to enable and to drive and change” (2:m-V-E1, 231).

Die ‚Diversity Legislation‘, die ihren Blick auf Vielfalt in den verschiedensten Bereichen wie Geschlecht, Alter, sexuelle Orientierung usw. legt, wird durch die ‚Disability Rights Legislation‘ ergänzt

¹⁶² Für dieses Kapitel wurden folgende Codes des Codesystems ausgewertet: Inklusive Erwachsenenbildungseinrichtung (Dokumente + Vernetzung mit anderen Leitideen + Inclusive Learning) + Gesetze und Dokumente (Forschungsberichte/Materialien + staatliche Gesetze und Regelungen + aktuelle politische Bestrebungen) + Finanzierung (Finanzierung Erwachsenenbildung + Finanzierung Additional Learning Support + Kursgebühr).

(vgl. 55:w-F-E2, 64). Die Interviewpartner berichten, dass diese Gesetzgebungen mit dem Schwerpunkt der Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung einen wichtigen Anteil am Abbau struktureller Barrieren, dem Aufbau von Unterstützungsmaßnahmen sowie an der Veränderung von Haltungen in Bezug auf die Teilhabe von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten an Erwachsenenbildung haben (vgl. 12:w-F-E2, 39). Die wichtigsten Entwicklungen werden in den Augen der meisten Interviewpartner durch den Tomlinson-Report ‚Inclusive Learning‘, den ‚Disability Discrimination Act (DDA)‘ und die ‚Disability Equality Duty (DED)‘ markiert (vgl. auch 13:w-F-E3, 103-106). Inklusive Erwachsenenbildung bewegt sich im Rahmen dieser verschiedenen Gesetze (vgl. 40:m-V-E10, 14).

“[...] what’s happened a lot in England, there’s been different policies that have come together, there’s the Disability Discrimination Act has come, there’s now the Disability Equality Duty. There was the Tomlinson Report about inclusive learning. There was also a large report called ‘Widening Participation’, how we were meant to go out and get people, who had been unsuccessful in the past, to come into learning. [...] And so inclusion came into that as well. So there are sort of three, four big strands that we sort of tie what we’re doing to and use those as building blocks. The different disability legislation and policy and practice along with the inclusion, along with widening participation” (40:m-V-E10, 14).

In den Einrichtungen gibt es Verantwortliche, deren Aufgabe es beispielsweise in ihrer Rolle als ‚Diversity Manager‘ ist sicherzustellen, dass die Einrichtungen die diesbezügliche Gesetzgebung erfüllen (vgl. Kapitel 9.5.3.2).

“[...] I am the Diversity Manager for the College which means that I work across all the five sites and I need to make sure that the college complies with all the government legislation to do with making sure we don’t discriminate against people with specific additional needs or they’re from a minority background and there’s age legislation and gender legislation that we also have to comply with” (19:w-V-E7, 3).

9.2.1.1 Die Anfänge: Der ‚Tomlinson-Report‘ als Motor für Inklusion

Auch vor dem sogenannten ‚Tomlinson-Report‘ aus dem Jahr 1996 mit dem Titel ‚Inclusive Learning‘ gab es in England Bemühungen um gemeinsames Lernen, damals unter dem Begriff der Integration. Da Integration aus verschiedenen historischen Gründen nicht besonders gut funktionierte (vgl. 2:m-V-E1, 31), war es der Tomlinson-Report, der die Missstände in der Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung benannte, Verbesserungen und Aktionen vorschlug und so nach Einschätzung vieler Interviewpartner einen großen Anstoß in Richtung Inklusion gab.

“[...] well, pretty much when the Tomlinson-Report was produced, that gave everyone a kind of an impetus to look at these things and to work out ways in which it was possible. So really since then” (2:m-V-E2, 31).

Eine Verantwortliche beschreibt als wichtigste Konzepte, die im Tomlinson-Report dargestellt werden, ‚Inclusive Learning‘ sowie den Gedanken der Inklusion als Philosophie und vor allem als Denkansatz zur Haltungsveränderung.

“And there was a large report that you will know about, the Tomlinson Report of Inclusive Learning, about ten years ago now, which was national and went everywhere and money followed it to make sure colleges were becoming inclusive in inclusive learning. And they were always very clear that inclusion was a concept, [...] almost a philosophy. [...] to think of it as a physical thing wasn’t very useful, it was a way of approaching people, almost a mindset of how you approach people. Because integration, actually, was the physical side of it. But actually that didn’t necessarily mean there was inclusive learning going on” (40:m-V-E10, 6).

‚Inclusive Learning‘ bildet das Grundkonzept und den Ausgangspunkt der Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung im Tomlinson-Report (vgl. 4:w-K-E1, 5). Auch heute ist ‚Inclusive Learning‘ ein wichtiges Mittel zur Gestaltung von Chancengleichheit (Equality) und wird bei den Inspektionen in den Erwachsenenrichtungen erhoben und kommentiert (vgl. 55:w-F-E2, 54).

Viele Befragte nehmen in den Gesprächen Bezug auf den Tomlinson-Report, der zwar in einigen Bereichen weiterentwickelt wurde, dessen Grundaussagen aber nach wie vor Gültigkeit besitzen (vgl. 55:w-F-E2, 24) und der ihrer Meinung nach die Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwie-

rigkeiten positiv beeinflusste und Veränderungen anregte. So brachte der Tomlinson-Report nach Auffassung eines Verantwortlichen etwa eine offizielle Sprachregelung, ein Voranschreiten der inklusiven Entwicklungen, Fortbildungen, neue Zielsetzungen, veränderte Finanzierungsmodalitäten sowie nach einigen Jahren auch Materialien und insgesamt mehr Mainstreaming mit sich.

“There was the Tomlinson Report and that brought in the [...] official jargon about inclusion of students with learning difficulties and/or disabilities. And that was a big drive with lots of development in training and target setting. That was fed through all the funding bodies for different kinds of [unverständlich] adult education [...] And, of course, then it takes a few years to develop [...] big boxes of materials for inclusion. Some specialist materials on inclusion of people with dyslexia and so on and so on. People with visual impairment. But a lot, a great deal on people with learning difficulties. And a lot of ideas were thrown around, possibilities.[...] It was a big boost, however, for progression. So a lot more students now progress to mainstream classes from discrete classes. And, of course, progress – in other ways – progress to work. So it was part of that drive for more vocational training” (10:m-V-E1, 39-41).

Auch wurde an der Umsetzung wichtiger Erkenntnisse des Reports, wie etwa dass bestimmte Gruppen von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung (beispielsweise Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, Menschen mit psychischen Problemen oder auch speziell Frauen mit Behinderung) seltener an Erwachsenenbildung teilnehmen, gearbeitet (vgl. 12:w-F-E2, 13), wenngleich das Ergebnis in diesem Punkt auch heute noch nicht befriedigend ist (vgl. 15:w-V-E5, 80). Manche Defizite, die bereits im Tomlinson-Report 1996 angemerkt wurden, wurden nach Aussage von Befragten jedoch bis heute nicht verbessert: So gibt es oft keine Absprachen und kohärenten Strategien der verschiedenen Ministerien wie Gesundheit, Soziales und Bildung – und dadurch bedingt existieren auch auf kommunaler Ebene oft keine wirksamen Regelungen, wie eine Verantwortliche berichtet:

“[...] the other thing that hasn't happened, that the report said should happen, is that at government level health, social services, education have a coherent strategy. So often what one department will say has a direct impact on the other. They don't work together to solve problems like the funding of personal care: is it education's responsibility, is it health and social care? Transport: whose responsibility is it to provide transport? Is it education, is it social services? Who should fund speech therapy? Is that health provision? [...] it's not sorted at a national level it's still not sorted at a local level. And the person that loses out is the individual. So [...] it's where the report made recommendations and they still need to be sorted” (15:w-V-E5, 80).

9.2.1.2 Die neuere Gesetzgebung: Gesetzliche Verankerung von Teilhabe und Inklusion durch den ‚Disability Discrimination Act‘ und die ‚Disability Equality Duty‘

‚Disability Discrimination Act (DDA)‘

Der ‚Disability Discrimination Act (DDA)‘ nahm die grundlegende Idee der Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung 1995 ins Gesetz auf. Er nahm Erkenntnisse des Tomlinson-Reports auf, indem seit 2005 die Inhalte des Gesetzes nicht mehr nur freiwillig, sondern verpflichtend in den öffentlichen Einrichtungen umzusetzen sind (vgl. 10:m-V-E1, 43). Denn in England hatte man die Erfahrung gemacht, dass moralische Appelle alleine oft nicht zu Veränderungen führten, so berichten Interviewpartner. Immer wieder wurde das Argument, Angebote, Einrichtungen, Räume und Kurse seien nicht angemessen oder geeignet für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung, als Entschuldigung für unterlassene Veränderungen in Richtung hin zu mehr Teilhabe angeführt.

“The best thing that's happened for the Tomlinson Report is the Disability Discrimination Act because it's actually legislated, so it's forced people into having to do something” (55:w-F-E2, 34-36).

Der ‚DDA‘ stärkt nun die Rechte-Perspektive, verbietet Diskriminierung und fordert ‚reasonable adjustments‘, um die Teilhabe und Inklusion an Erwachsenenbildung zu stärken.

“And there'll be all sorts of excuses of what's not appropriate [...] that's not the point. If they want to do it, they have a right to do it. And we should be able to give them the support. And that's where the Disability Discrimination comes in [...], I

think, that has challenged quite a few people to say: well, you've got to make a reasonable adjustment. I think that's where the impetus may come for mainstreaming" (12:w-F-E2, 137).

Der Schlüsselbegriff der ‚reasonable adjustments‘ ist im ‚DDA‘ allerdings nicht genau definiert. Dies führt nach Auskunft einer Verantwortlichen immer wieder zu Diskussionen, was genau Angemessenheit bedeutet – insbesondere im Hinblick auf Finanzierungsfragen.

“And I think that's the key part of it: it's ‚reasonable‘. Because sometimes [...] members of the public with disabilities have got very clear ideas about what they think we [...] should or can do. And we have to take a view and look at what it is reasonable [...] to make [...] the best opportunities available for them” (19:w-V-E7, 9).

Aufgrund der unterschiedlichen Bemühungen um Inklusion vor Einführung des ‚DDA‘ fiel es manchen Einrichtungen leichter, die gesetzlichen Forderungen zu erfüllen, andere taten sich dementsprechend schwerer.

“So when DDA came on, it wasn't such a big shock to ourselves, it was a case of: well, actually, we have been doing this, but there are bits that we need to sort out. [...] As I say, for some institutions it will be easier, and for others, if people haven't been aware of it and then suddenly have to start from scratch, it's a big job” (47:w-M-E10, 26-28).

Eine Verantwortliche der Einrichtung E1 beschreibt die Bedeutung des ‚DDA‘ für die Einrichtung so: Der politische Einfluss unterstützt Inklusion und fordert, dass sich alle Fachbereiche des Gesetzes bewusst sind; zusammen mit den Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung wurden Aktionspläne erarbeitet und die Mainstreaming-Quote stieg (vgl. 7:w-V-E1, 8-10).

Die Gesetzgebung betrifft auch die Arbeit der Kursleitenden, die von den Verantwortlichen in den Einrichtungen über den ‚DDA‘ informiert sowie bei dessen Umsetzung unterstützt werden (vgl. 16:w-V-E6, 38-39; 26:w-V-E8, 139).

“[...] at the college it is compulsory training for all staff, whether they're teachers or support staff, to attend training on the Disability Discrimination Act. Because it affects us all [...] So we make sure all staff are trained on that and realize what it means and that they understand that we need to make reasonable adjustments” (19:w-V-E7, 9).

“The DDA: we have training that people have to go to and that's throughout the year, that's always on. So everybody should be familiar with the Disability Discrimination Act. The professional development courses [...] have modules on working with people with learning disabilities, working with people with profound and complex learning disabilities, and adapting resources, making resources inclusive” (35:w-V-E10, 55).

“[...] with the Disability Discrimination Act now, as tutors we are responsible to make sure that all learners can access the course” (31:w-K-E10, 62).

Eine Verantwortliche der Einrichtung E10 weist darauf hin, dass es bei der Vermittlung des ‚DDA‘ darauf ankomme, zwar eine klare Richtung einzufordern, aber vor allem auch Unterstützungsangebote für die Kursleitenden bereit zu halten.

“And you've got to not just use a stick [...] towards people saying, you know: DDA – scare them to death with the DDA. You've got say: and we'll support you as well. But as a professional this isn't a choice. You will have to [...] do this. It's not: if you feel like it or as an added extra learn about these things. It's: this is the way it's got to be” (33:w-V-E10, 12).

Viele Befragte weisen darauf hin, dass die Umsetzung der Gesetze Zeit braucht. Eine Befragte führt als Beispiel an, wie lange es allein dauert, sämtliche Mitarbeitende zu schulen.

“The results will take a long time to actually be able to be seen. [...] we've trained the whole of the college staff in DDA, which is over a thousand staff. Everybody, every member of staff in the college will have received DDA training by this Easter, which is significant now. If you've got an organization with every member of staff with that degree of input and, hopefully, awareness now, then there's got to be a shift, really, hasn't there? [...] but you just don't know how long it will take to effect” (26:w-V-E8, 139).

Insgesamt sind sich die Befragten einig, dass der ‚DDA‘ starke, sehr positiv bewertete Auswirkungen auf die Weiterentwicklung inklusiver Erwachsenenbildung hatte, indem er die Einrichtungen dazu brachte, stärker auf die Bedürfnisse und Bedarfe von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten

und/oder Behinderung einzugehen (vgl. 13:w-F-E3, 103-106; 17:w-V-E7, 19; 47:w-M-E10, 28). Viele Befragte merken an, dass es wichtig ist, dass Inklusion auf eine gesetzliche Basis gestellt wird.

“Perhaps to know there’s legislation as well as our own ethos and aims is useful. It’s certainly, I think, having an effect on organizations which weren’t very good on inclusion” (9:m-V-E1, 49).

“[...] there’s certainly been progress made since DDA part four came in. [...] And I suppose we’ve got a more inclusive provision now than we had. [...] we are developing [...] the mainstream provision and recognizing that [...] people have a right to be in mainstream provision. I think that’s progressed a lot more in the last few years” (13:w-F-E3, 103-106).

“I’m really pleased that the DDA [...] part four has got teeth. I think that’s brilliant. I think that’s pushed a lot of things forward. I’m sure [...] it’s made a big difference and it [...] will only make more of a difference in years to come” (33:w-V-E10, 30).

„Disability Equality Duty (DED)‘ und ‚Disability Equality Schemes (DES)‘

Die mit dem ‚DDA‘ begonnenen Entwicklungen werden in der neueren Gesetzgebung fortgeführt: 2005 wurde die ‚Disability Equality Duty (DED)‘ mit einem ‚Code of Practice‘ erlassen: Alle öffentlichen Einrichtungen sind verpflichtet, der Förderung von Gleichstellung und Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung in ihrem Arbeitsbereich Beachtung zu schenken. Fachleute setzen nach eigenen Aussagen große Hoffnungen in diese neue Gesetzgebung.

“[...] this has been [...] a whole new kick-start to it, I think, because this has got teeth, this has got real action behind it – or hopefully, if they use the legislation properly, [...] if it’s enforced properly which we’ve got time to see. But this should make a big difference because we’re asking for outcomes, we’re asking for tangible outcomes of improvement – and not just with learners this time but [...] also with disabled staff” (13:w-F-E3, 103-106).

Die ‚DED‘ geht in ihren Anforderungen über den ‚DDA‘ hinaus, weil messbare Erfolge und Ergebnisse gefordert werden. Es geht um die Einrichtung als Ganzes, um die Verantwortlichen für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung, um Qualitätsentwicklung sowie um Mitarbeitende mit Behinderung (vgl. 13:w-F-E3, 22-34). Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung müssen in Planungsprozesse einbezogen, ‚Disability Equality Schemes (DES)‘ erstellt und in einem ‚Impact Assessment‘ die Auswirkungen und Folgen aller Dokumente und Prozeduren in einer Einrichtung auf die Anforderungen der ‚DED‘ hin abgeschätzt werden (vgl. 10:m-V-E1, 42-45; 17:w-V-E7, 71; 26:w-V-E8, 47).

“We have to [...] comply with the Disability Equality Duty and it’s a government requirement, legislation, that we put a scheme on the Internet of what we intend to do [...] and then we need to ensure within three years that we review our policies and procedures and consult with people with disabilities. And not just consult, involve them in the whole process of what we do at college. So it could be at the one hand reviewing a policy and making sure that we acknowledge people with disability, gender issues in the policy. But it’s a whole college change of ethos and culture. But that has been a big change and it will be monitored by the government departments, like the Disability Rights Commission will oversee what’s going on to make sure that all public bodies comply” (19:w-V-E7, 13).

In den ‚DES‘ muss deutlich werden, dass die Bedarfe von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung nicht nur Beachtung finden, sondern im Voraus antizipiert werden. Eine Verantwortliche schildert, wie weit diese Aufgabe führt und wie schwer sie oft umzusetzen ist.

“[...] because the new Disability Equality Scheme would say: you need to anticipate, not to respond. And that’s where it’s hard. Because to anticipate means an investment which at the moment on an old building is very difficult to do. On a new building you could say: right, we’re going to have everything right, right from the start. So, yes, I mean, those things are barriers. But if there’s an individual with barriers, then we’ll deal with it. So we’ve got someone at CAMPUS II that needs personal care, we’re now building personal care facilities for that individual” (15:w-V-E5, 60).

Die Einrichtung E6 nutzt die in den ‚DES‘ gesammelten Informationen, um damit in einem ‚Disability Access Statement‘ Teilnehmende über bestehende Maßnahmen und Unterstützungsangebote zu informieren.

“[...] it shows the learners all the different kind of support we could provide them and just [...] shows them who they can contact [...] so that people are aware [...] of what we can provide” (16:w-V-E6, 49).

Beim Erstellen der ‚DES‘ forderten manche Einrichtungen Hilfe und Unterstützung ein. Die Erwachsenenbildungsorganisation E2 hält Materialien für die Einrichtungen zu diesem Thema bereit (vgl. 12:w-F-E1, 68). Andere Organisationen veranstalten verschiedene Workshops. Dabei wurde laut Meinung einer Fachfrau deutlich, dass es in einigen Einrichtungen (noch) an der ernsthaften Selbstverpflichtung des Managements mangelt, nicht bloß Gesetze auf einem Mindestniveau umzusetzen, sondern anzuerkennen, welche weit- und tiefgreifenden Wirkungen die ‚DED‘ hat.

“There’s a lack of [...] serious commitment from senior management in some colleges about the efficacy, the actual nature of this duty. And I think they don’t realize how [...] important a piece of legislation it is. I think they just think that they’ve got to do this, give it to the person that’s responsible for the learners with disabilities [...] but it’s not: it’s for senior managers to lead because this is about quality improvement, this is about improving the whole and it’s about improving for staff as well as learners for the first time, disabled staff. [...] And they’ve got to be recordable, [...] achievable improvements. And so that’s going to [...] – I hope – make a difference. But [...] I’m not sure how much providers are really aware of the impact this duty’s going to have” (13:w-F-E3, 24).

Eine Fachfrau berichtet, dass die ‚DES‘ verschiedener Einrichtungen in ihrer Qualität stark variieren.

“They vary from some which are very much: well, we’d better start counting how many students we’ve got, we’d better start identifying the staff, you know, those sorts of things. We ought to start involving people. So very low level engagement, really, with the duty. And [...] just to compliance level, I would say. To those [...] you can tell by [...] their scheme that their scheme was developed by involving people, that [...] they’re actually looking for ways of [...] asking disabled learners what sort of provision they’d want. So I think it’s variable at the moment and we have very early days” (55:w-F-E2, 40).

Zum Zeitpunkt der Erhebung steht die Entwicklung der ‚DES‘ am Anfang, so dass die weiteren Entwicklungen noch nicht absehbar sind und von den Befragten in unterschiedlicher Weise bewertet werden. Während eine Fachfrau ‚den Biss‘ und die kraftvolle Wirkung dieser Gesetzgebung auf Mainstreaming-Maßnahmen in der gesamten Erwachsenenbildung betont (vgl. 13:w-F-E3, 22-24 + 103-106), schätzt eine andere Fachfrau, dass es noch an Durchsetzungskraft und Kontrollen sowie einem allgemeinverbindlichen Rahmen für die Erstellung sowie Überprüfung der ‚DES‘ mangelt (vgl. 55:w-F-E2, 40).

“[...] this isn’t about just discrete provision, this is about mainstreaming right across the college. So [...] this duty should have a powerful impact, I think, on improving mainstreaming provision” (13:w-F-E3, 22).

“And I think the problem with the Disability Equality Schemes at the moment is that we can’t really see where there’s much teeth involved in ... the DRC are [...] disband to become [...] the new Commission on Human Rights. So all those equalities will be in there, which will be good. But we’re still trying to work out where people are going to really monitor the scheme and say: this is not good enough. We believe the inspectorate [...] aren’t happy about that. So the policing of it I don’t think is there at the moment and I don’t think we’ve really got a handle on how we’re going to judge the quality of those schemes. Because, quite rightly, all the schemes have been individually written. So [...] there’s not a framework” (55:w-F-E2, 40).

Es wird sich also in der Zukunft zeigen, wie die ‚DES‘ umgesetzt werden und ob sie die Weiterentwicklung und Verbesserung der Inklusion in den Einrichtungen unterstützen (vgl. 13:w-F-E3, 24).

9.2.1.3 Überwachung der Umsetzung der inklusiven Gesetzgebung durch die ‚Disability Rights Commission‘

Die in der ‚Disability Equality Duty (DED)‘ geforderten ‚Disability Equality Schemes (DES)‘ mussten von den Erwachsenenbildungseinrichtungen bis Ende 2006 vorgelegt werden. Dies wurde durch die ‚Disability Rights Commission‘ (seit Oktober 2007 umbenannt in ‚Equality and Human Rights Commission‘) überwacht.

“[...] it will be monitored by the government departments, like the Disability Rights Commission will oversee what’s going on to make sure that all public bodies comply” (19:w-V-E7, 13).

Bei den Inspektionen der Erwachsenenbildungseinrichtungen durch das ‚ALI‘ und ‚OFSTED‘ werden die ‚DES‘ nach Aussage einer Fachfrau allerdings zum Zeitpunkt der Erhebung noch keiner Prüfung unterzogen (vgl. 13:w-F-E3, 26-34).

Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung haben durch die ‚DED‘ das Recht, sich bei Diskriminierungen und Gesetzesverstößen der Erwachsenenbildungseinrichtungen an die ‚Disability Rights Commission‘ zu wenden.

“But disabled learners do have rights now. And [...] if they [...] feel they’re being discriminated against, [...] there could be a fuss made” (12:w-F-E2, 61).

Eine Fachfrau berichtet, dass Diskriminierungen von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung in England manchmal hinter Gesetzen wie ‚Health and Safety‘ versteckt werden. Beispielsweise lehnte eine Einrichtung die Teilnahme eines jungen Mannes im Rollstuhl ab, da sie keine Aufzüge vorhielt und einen treppensteigenden Rollstuhl aufgrund von Sicherheitsregeln ablehnte. Der Mann wandte sich an die ‚Disability Rights Commission‘ und bekam das Recht zugesprochen, die Einrichtung besuchen zu können (vgl. 13:w-F-E3, 176). Eine andere Fachfrau weist aber auch darauf hin, dass das Beschwerderecht bei der ‚Disability Rights Commission‘ wohl eher bei einem akuten Fall von Diskriminierung wirkt als dann, wenn gar keine Erwachsenenbildungsangebote vorgehalten werden.

“[...] once a person is actually in a college and on a course, if they feel things aren’t going well and they’re not being responded to correctly, they could take some sort of action as a last resort. I suppose, where there isn’t any provision at all, it would be a lot more difficult” (12:w-F-E2, 65).

9.2.1.4 Kritik der Interviewpartner an der Gesetzgebung

Eine Verantwortliche merkt an, dass Gesetze wie ‚DDA‘ and ‚DED‘ wichtig sind und in die richtige Richtung weisen, teilweise aber zu offen sind für Interpretationen: Beispielsweise werden Begriffe wie ‚reasonable adjustment‘ sehr unterschiedlich gesehen und sehr weit ausgelegt (vgl. 7:w-V-E1, 93), auch wird Inklusion von einigen Personen noch immer nicht als ein gesetzlich verbrieftes Recht verstanden. Daher sollte die Umsetzung der Gesetzgebung stärker eingefordert werden.

“[...] if anything I wish that we could say: look, this isn’t on, you need to do it this way. And we tend to be a bit [unverständlich: woolly?] with things, really, in a nice, educational sort of a way. And try and knead people in some respects, rather than actually just laying down the law and saying: this is how it needs to be done in this situation and you must do it” (35:w-V-E10, 33).

Einige Kursleitende sind durch die Gesetzgebung verunsichert und verängstigt, eventuell verklagt zu werden, wie eine Verantwortliche berichtet.

“I think sometimes staff are a little bit scared of the legal side of it, yes. That they might be taken to court, [...] which is the worst scenario. It doesn’t really happen but I think that concerns them” (19:w-V-E7, 29).

Ferner kann die Gesetzgebung nach Erfahrung einer Verantwortlichen nicht verhindern, dass Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten Diskriminierungen beispielsweise durch andere Kursteilnehmende erleben.

“Because even now – even after all of this Disability Discrimination Act and everything else – there is still discrimination against people who look or seem or feel a little different to everybody else” (54:w-V-E11, 72).

Gemäß dem ‚DDA‘ können Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung bei störendem Verhalten (meist Verhaltensauffälligkeiten oder Aufmerksamkeitsdefizite), welches nicht über Unterstützungsmaßnahmen aufgefangen werden kann, des Kurses verwiesen werden.

“[...] the DDA says that if that student with learning difficulties is disrupting the learning of other students, then we can ask them to leave. But we have to prove that we’ve put support in, that we’ve tried and we’ve done all these different things. But then they will have to leave [...]. If it does disrupt the learning of the other students” (17:w-V-E7, 43).

Eine Verantwortliche weist darauf hin, dass einige Einrichtungen trotz der Gesetze weiterhin schlecht auf die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung vorbereitet sind, weil sie nicht wissen, welche Kurse sie anbieten könnten.

“Well, I think they have to do things, but I think now they can still get out of doing stuff. [...] there’s recommendations, but they’re only as good as knowing what to provide. If you don’t know what you need to provide, they don’t mean anything, they really don’t” (28:w-V-E8, 79).

Die Kontrollen und Inspektionen bringen diese Schwierigkeiten einzelner Einrichtungen oft nicht ans Licht, weil die Inspektoren keine Fachleute im Bereich Behinderung sind.

“I think there’s a weakness there because the OFSTED inspectors are not necessarily specialism trained, so they won’t know. You’re asking me more questions and more appropriate questions than any OFSTED inspector has ever asked me. So they would just generally ask students how the support is, but they don’t know what they should be asking” (28:w-V-E8, 81).

Eine Kursleiterin, die sich sehr für Inklusion engagiert, beschwert sich, dass die Regierungsziele innerhalb kürzester Zeit umgesetzt werden müssen, obwohl Bildung längere Zeiten braucht, damit Dinge reifen und wachsen können.

“[...] the government gives us targets and we’re supposed to have implemented everything within a year. You know, education takes a long time, can take a long time, should take time to mature and to change” (4:w-K-E1, 85).

Grundsätzlich wird von einigen Befragten beklagt, dass in vielen anderen Gesetzen und Dokumenten der Regierung Menschen mit Lernschwierigkeiten noch immer nicht konsequent mitgedacht werden, was weitere inklusive Entwicklungen erschwert.

“So there’s many government strategies that come out and they just don’t even mention people with learning difficulties, it’s just not there” (12:w-F-E2, 159).

9.2.1.5 *Auswirkungen politischer Bestrebungen und Strategien*

Von Seiten der Regierung gibt es zum Zeitpunkt der Erhebung einige politische Bestrebungen zum Thema Inklusion, die direkt oder indirekt die Entwicklungen in der inklusiven Erwachsenenbildung beeinflussen. „It’s interesting times at the moment“, so formuliert es eine Verantwortliche (14:w-V-E4, 64). Viele weitreichende Ideen zur Umsetzung von Inklusion kommen nach Bericht einer Fachfrau aus dem Bereich der Sozialpolitik, beispielsweise die Strategie ‚Valuing People‘ (vgl. 12:w-F-E2, 135-137).

“I think, where those ideas come from at the moment, where those radical ideas are coming from the ‘Valuing People’ support team and the ‘In-Control’ stuff and the whole thing around citizenship and that’s where those sort of ideas are coming from, not from education” (12:w-F-E2, 135).

So wie bei der Konzeptentwicklung von ‚Valuing People‘ sollte es nach Meinung der Fachfrau auch im Bildungssystem ablaufen: Menschen mit Lernschwierigkeiten arbeiten mit der Regierung zusammen, sie werden zu ihren Meinungen befragt und geben Statements ab. Der ‚Learning and Skills Council‘ hat erste Planungen veröffentlicht, auch in der Erwachsenenbildung Betroffene mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung an den Planungen zu beteiligen.

“And that’s where ‘Valuing People’ have been very good. [...] because their ethos is taking it forward. So [...] they produced the White Paper but they also have a committee of people with learning difficulties saying what they thought the White Paper should say. And they have a forum of people working alongside the government [...]. So they’re really taking it forward. I think that should be happening in education and the LSC is saying they’re going to have a disabled learners’ group which would be interesting to see what happens. It’s not specifically around learners with learning difficulties. But, I think, [...] those legal things and those government strategies are really changing the way people are thinking about inclusion” (12:w-F-E2, 155-157).

Die Fachfrau hofft, dass die Einführung des Persönlichen Budgets (‚Direct Payments‘, ‚In-Control‘) die Erwachsenenbildungslandschaft unter Umständen reformieren kann.

“And the idea is that they will say to services what they want which could be a real challenge to colleges. Rather than the college saying: well look, on a Tuesday we’ve got art and cooking [...], what do you want to do? The person could come and say: look, here’s my money, I’m going to tell you what I want to do. And the whole funding system may change to that so that consumers buy what they want rather than colleges say: well, this is what we’ve got to offer, you can have it” (12:w-F-E2, 45).

Auch andere Richtlinien wie ‚Every Child Matters‘ haben – obwohl sie eher auf schulische Bildung ausgerichtet sind – Einfluss auf die Gestaltung inklusiver Erwachsenenbildung.

“[...] although they’re not children, they’re vulnerable adults. [...] there’s been a new policy out [...] ‘Every child matters’. And so we have to look at that as well when we do anything with people with learning difficulties. And that we’ve included in our self-assessment report this year” (54:w-V-E11, 24-26).

Die nationalen Entwicklungen, Ziele und Strategien im Bereich der Inklusion wirken sich nach Berichten von Befragten auf kommunaler Ebene aus. Die Stadt, in der die Einrichtung E9 liegt, ist beispielsweise bestrebt, im gesamten Bildungsbereich die separaten Maßnahmen für Menschen mit Lernschwierigkeiten abzubauen und Mainstreaming zu fördern (vgl. 30:m-V-E9, 39).

In der Erwachsenenbildung wurde der Gedanke des ‚Inclusive Learning‘ weitergeführt in den Strategien ‚Personalized Learning‘ und ‚Person Centred Planning‘, welche das Lernen der Individuen in den Vordergrund rücken.

“The government now is pushing for personalization, personalized learning, which is almost the same thing again. About individuals, you have to be talking about an individual” (40:m-V-E10, 6).

Diesbezüglich sind nach Meinung einer Fachfrau allerdings noch weitere Schritte nötig. Beispielsweise sollten Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung stärker in die Planungs- und Entwicklungsprozesse inklusiver Erwachsenenbildung einbezogen sein.

“It’s not the focus of policy at the moment in reality. I certainly think it should be there ... I mean, it goes back to what people with learning difficulties are saying. They’re saying they want the same choice as everybody else. So that is mainstreaming” (12:w-F-E2, 137).

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung gibt es im Rahmen der Erwachsenenbildung eine große Debatte zu nationalen Strategien seitens der Regierung zur Förderung der beruflichen Bildung und der ‚Skills‘ sowie zum Erwerb von Qualifikationen. Die Strategie ‚Learning for Living and Work‘ des ‚Learning and Skills Council‘ formuliert Leitgedanken in der Bildungsarbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. 12:w-F-E2, 57; 13:w-F-E3, 62-64 + 70-76). Das Regierungsziel lautet, mehr Menschen mit Lernschwierigkeiten in Arbeit zu bringen (vgl. 10:m-V-E1, 41; 37:w-V-E10, 35; 53:w-V-E11, 42). Das Dokument ‚Through Inclusion to Excellence‘ sowie der Bericht ‚Greater Expectations‘ unterstützen und evaluieren die Implementierung dieser Regierungsstrategie. Von den Interviewpartnern wird anerkannt, dass Arbeit und Beschäftigung in einem hohen Maße auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten als Bürger und unter dem Aspekt der Teilhabe wichtig sind.

“[...] I do think that a lot of people could work and could give to their community and get a lot out of it because they would be learning in a very practical environment. To be [...] a citizen and, yes, to participate in things” (33:w-V-E10, 36).

Viele der Befragten sehen die neue politische Strategie und die politischen Instrumente, die sehr auf den Bereich der beruflichen Bildung sowie Arbeit zielen, aber auch durchaus kritisch. Die starke Ausrichtung auf Qualifikationen und Abschlüsse im Bereich der beruflichen Bildung erschwert zum einen insbesondere für Menschen mit schwerer Behinderung die Möglichkeit der Kursteilnahme. Zum anderen haben viele der Menschen mit Lernschwierigkeiten, die an den Kursen zur Berufsvorbereitung teilnehmen, keinerlei realistische Aussicht auf einen Arbeitsplatz (vgl. 12:w-F-E2, 50-61; 33:w-V-E10, 30).

“[...] because of the funding changing and the criteria for what’s on the curriculum [...] being vocational, if it’s obvious that some students aren’t going to work, what’s the point of them coming to college doing a vocational course? There isn’t. So, you know, perhaps some of them, there won’t be anything running at college for them and it all goes somewhere else. Yes, I think there definitely will be changes” (23:w-V-E7, 53).

“[...] you just worry sometimes that it’s going to be such a big push to get people into employment. Is that going to be the only thrust and no money available ... what about people that possibly employment isn’t going to be an option? [...] where does that lead if the money’s going that way? I don’t know” (33:w-V-E10, 30).

Viele Einrichtungen suchen nach Strategien, dieses Problemfeld zu bearbeiten (vgl. 12:w-F-E2, 39). In der Einrichtung E7 dürfen in Absprache mit dem ‚Learning and Skills Council‘ nach langen Verhandlungen nun beispielsweise Kurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten angeboten werden, in denen es nicht mehr um ‚Skills for Work‘, sondern um ‚Independent Living Skills‘ geht.

“I think we’re more comfortable with those now because in the past they had to be achieving qualifications. But now the LSC have realized that it’s not an option for everyone. And, in fact, they should have a choice as to whether they want to work for qualifications which will enable them to have part-time work at some stage or whether they want to be taught independent living skills. Or, in fact, whether they just want to be given skills so that they can be a useful member of their local community. So that’s a change of heart as far as the LSC is concerned. And that’s much better for us because we’ve thought that way for a long time but it’s been really difficult getting people like the LSC to think that way, too. But, you know, the truth of the matter is, not everyone is going to be able to work. But they still have a life to lead. And education may be a part of the holistic view of their life. Yes, we can train them, we can give them more independent living skills, we can help them towards being a better person in the community” (18:w-V-E7, 57).

Eine Verantwortliche zeigt auf, dass die Betonung der beruflichen Bildung oft auch zu Lasten der allgemeinen Bildung geht. Es scheint ihrer Ansicht nach momentan wenig gewünscht, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten an Kursen teilnehmen, die nicht berufliche Bildung zum Thema haben, sondern dazu dienen, die eigene Lebensqualität zu erhöhen.

“[...] we can have funding to do more ‘Skills for Life’ and funding to ‘Skills for Work’ and work training and there’s the difficulty about the recognition of the life expectations of people with learning difficulties that [...] often they do need to do courses which are going to improve their quality of life but, when there’s competition for employment, you know, it’s unfortunately those people who are going to miss out. So [...] it’s difficult, it’s a sort of conflict with know what people’s real life agendas are – yes, of course they should have an opportunity to develop those skills – but actually people need the skills and educational opportunities [...] just to make their lives richer” (7:w-V-E10, 80).

Neben der beruflichen Bildung genießt der Bereich der ‚Basic Skills‘ hohe Priorität bei der englischen Regierung. Dabei geht es vor allem um die Förderung der Kompetenzen in den Kulturtechniken (Numeracy, Literacy, English) (vgl. 15:w-V-E5, 24). Hierzu werden kostenlose Kurse angeboten.

“[...] the government agenda will still be to run free courses because there is a need, there’s a demand. [...] And, obviously, if you’ve got to pay for it, they’re not going to go, are they? So they’ve got to carry on being free” (23:w-V-E7, 48).

Davon profitieren nach Erfahrung einer Verantwortlichen einige Menschen mit Lernschwierigkeiten, die so die erforderlichen Grund-Qualifikationen u.a. für berufliche Maßnahmen erwerben können (vgl. 26:w-V-E8, 160-165). Auf der anderen Seite sind die Ziele dieser Kulturtechnik-Kurse jedoch für viele Menschen mit Lernschwierigkeiten nur schwer oder gar nicht zu erreichen.

“[...] but it’s [...] very much about making progress and gaining basic skills, English, maths. And a lot of learners with learning difficulties, that is the one area that they’re never actually going to manage to achieve in” (26:w-V-E8, 105).

Die politische Forderung nach dokumentierten Fortschritten bei Teilnehmenden in den Kursen übt Berichten von Befragten zur Folge einen hohen Druck auf alle Beteiligte aus (vgl. 2:m-V-E1, 21). Es gibt Vorgaben, wie viel Prozent der Teilnehmenden eines Kurses die Prüfungen bestehen bzw. die Qualifikationen erwerben sollen. Das ist insbesondere für die Teilnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten problematisch, bedeutet aber laut einer Fachfrau auch insgesamt eine Einschränkung der Grundsäulen der Erwachsenenbildung – etwa in Hinblick auf die freie Kurswahl und Freiwilligkeit der Teilnahme.

“[...] if there’s pressure on a tutor in order to get a certain amount of people through an exam, they’re not going to want to give the space to somebody who just wants to learn for the sake of learning. And that’s a real issue in our education system at the moment. And it’s a real shame. And that’s ... traditionally was what adult education offered people. There wasn’t that pressure. You were there because you wanted to learn and you enjoyed learning and there was no pressure on getting through an exam [...] and [...] that’s not just the case of people with learning difficulties, it’s the case with a lot of people, older people as well” (12:w-F-E2, 39).

Die Einrichtung E7 geht mit diesen ‚Qualifikationsquoten‘ folgendermaßen um:

“So it’s their individual successes and it’s having a system that will allow some students to attend and not, perhaps, succeed academically because we’re very driven by them succeeding. So we do have [...] some flexibility there. Not a great deal because people will tut if they don’t succeed. But if it’s only a few, we’re ok” (17:w-V-E7, 65).

Über den Erwerb von Qualifikationen hinaus wird von allen Teilnehmenden ein Lernfortschritt (,progress') erwartet. Verantwortliche berichten, dass Erwachsenenbildungskurse von einigen Menschen mit Lernschwierigkeiten als tagesstrukturierende Maßnahmen genutzt wurden, das Lernen also nicht im Fokus der Teilnahme stand. Durch die Einforderung von Lernfortschritten ist eine ständige Kursteilnahme nun nicht mehr ohne Weiteres möglich (vgl. 14:w-V-E4, 80; 26:w-V-E8, 87).

“Because there would come a point when we would say to those learners: if they're not progressing, there's no point in coming here because we don't do leisure [...] All students we need to progress” (9:m-V-E1, 129).

“The first thing is that many of our students [...] are not likely to work, so most are likely to have a lot of time on their hands. And there was a tendency, when I first started teaching here and in other places, for people to come to classes year after year without necessarily any great change. [...] For a long time now, however, there's been an emphasis on progress, and that funding for people with learning difficulties is much higher than funding in a normal class here. So, in a sense, they're getting that funding because there's an expectation of progress. It may not be to work [...] But there's still a sense that we should show progression in independence, in quality of life, in subject learning. [...] We could easily fill up our classes with students who want to come back and do classes sometimes all week. And that would not be fair because we'd have nothing to offer to anybody else. [...] So, anyway, we came up with the arbitrary limit of four classes maximum. And also people could do a Basic Skills workshop in addition or 'Using Your Learning' in addition. And also a separate criteria is: nobody can stay in a class for more than five years. And if somebody was already able to achieve the goals fully, they would not even stay five years, we would try it, of course, to find something else for them in mainstream or whatever” (10:m-V-E1, 5).

Laut einer Fachfrau wird in England gerade eine heftige Debatte rund um das Thema der ‚Skills‘ geführt – nicht nur in der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten, sondern im gesamten Bildungssystem. Einige Befragte äußern in den Interviews ihren Unmut darüber, dass die Regierung keinen Unterschied zwischen Kompetenzen und Qualifikationen macht (vgl. 12:w-F-E2, 57). Denn nach Ansicht der Befragten werden auch in nicht-abschlussbezogenen Kursen vielfältigste Kompetenzen erworben.

“[...] we've got 25.000 students come here [...] over eighty percent of those students are on courses that don't lead to a qualification, but that does not mean they are not gaining skills, it does not mean that the course they are doing is unrelated to their work – quite the contrary: we've done some interesting surveys and loads of those people are coming for skills. Our government [...] can't tell the difference between skills and qualifications, thinks it's the same thing. It's not. So lots of individual learners will be coming here to develop skills they can use at work, paying their own money [...] and it's a very important way for them to learn. Equally, a lot of people on qualifications are not doing them for work” (9:m-V-E1, 79).

“And there's a fierce debate raging within the education fields around: [...] learning to get skills for work and to improve the economy, bla bla bla bla bla. It's all very well, it's all very important, but that's not just the focus of learning, there's a wider issue around learning to be a citizen, learning [...] for enjoyment etc. etc. And it's a political direction at the moment which – when they became... to power ten years ago now – everyone was hoping they wouldn't follow. And initially it looked as though they wouldn't. And then as they've been in longer and longer and longer it's become more and more narrow. And funding is a real issue [...] And also it addresses a whole issue where people with profound and complex learning difficulties generally don't get chances that others do” (12:w-F-E2, 57-59).

In der Einrichtung E1 nehmen beispielsweise rund 80 % der etwa 25.000 Teilnehmenden mit und ohne Behinderung an Kursen teil, die nicht zu einer direkten Qualifikation führen, selbstverständlich aber Fähigkeiten und Fertigkeiten schulen. Die Bestrebungen der Politik in Richtung Qualifikationen übersehen laut einem Verantwortlichen die wichtigen Lerneffekte dieser Kurse.

“A big problem which I think they've partly recognized. There's a big drive towards qualifications and skills maybe at the expense of some other forms of education which are not only as equally valid but are equally economically valid” (9:m-V-E1, 81).

Eine Verantwortliche beschreibt, dass es aufgrund der Regierungsstrategien oft nicht einfach ist, die Wünsche der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten mit den gesetzlichen Vorgaben und finanziellen Regelungen unter einen Hut zu bringen. Laut einigen Interviewpartnern tut sich eine Kluft auf zwischen den Regierungsinteressen und den Bildungsbedarfen, Bedürfnissen und Lebenslagen von Menschen mit Lernschwierigkeiten. So wünschen sich die Teilnehmenden beispielsweise einen Fotokurs, die Regierungsstrategien drängen die Menschen mit Lernschwierigkeiten aber eher zu einer Teilnahme an einem ‚Skills for Life‘-Kurs.

“But often we have to do things that are in response to funding and government legislation [...] people would like a photography course but then there’s a government drive to get people to be doing ‘Skills for Life’. So, that’s difficult” (7:w-V-E1, 28).

Die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten fordern Möglichkeiten, Kurse aus einem ganz normalen, umfassenden Themenangebot auswählen zu können (vgl. 12:w-F-E2, 50-61).

“That’s what people with learning difficulties want. They don’t want just to say: you can learn Life Skills, you can learn how to get a job or you can learn reading and writing. Of course, some of them will do those courses and that’s fine. But they want the same choice that you and I want” (12:w-F-E2, 39).

Ebenfalls stellen sich einige Interviewpartner angesichts der dargestellten Problemlagen die Frage, wie man die zum Teil gegenläufigen Regierungsziele auf der Ebene der Programmgestaltung zusammenführen kann: Auf der einen Seite legt die Regierung ihren Fokus auf berufliche Bildung und ‚Basic Skills‘, spricht in anderen Papieren aber zugleich dem ‚Person Centred Planning‘ mit dem Blick auf individuellen Bildungszielen eine große Rolle zu (vgl. 7:w-V-E1, 80).

“[...] the thing is, you want to be person centred, you want to focus on what the learners want. But then you do get a focus and a direction from above, if you will. And how do you marry those two together [...] But I do think that a lot of people could work and could give to their community and get a lot out of it because they would be learning in a very practical environment” (33:w-V-E10, 36).

Eine Fachfrau fasst zusammen, dass einige Ziele der Regierung wie die Fokussierung auf berufliche Bildung und ‚Skills‘ konträr zu den Zielen der Inklusion sind.

“[...] and we’ve got a government at the moment who’s very interested in skills and [...] vocational issues and skills for life type of areas. [...] I think there’s a difference between what we would say should be important and what [...] the government drive is for importance there” (55:w-F-E2, 80).

9.2.2 Hilfestellungen durch Forschungsberichte und Materialien

Sowohl Regierungsinstitutionen als auch verschiedene Erwachsenenbildungsorganisationen betreiben in England Forschung zur inklusiven Erwachsenenbildung und geben Materialien für die Erwachsenenbildungseinrichtungen heraus, mit denen sie die Implementierungsprozesse der Gesetze und staatlichen Vorgaben zur Inklusion unterstützen. Insbesondere die befragten Fachleute in den Erwachsenenbildungsorganisationen haben einen guten Überblick über die existierenden Materialien und weisen darauf hin, dass es für die Praktiker wichtig und hilfreich ist, diese zu kennen. Denn sie stellen ihrer Meinung nach zum einen eine große Arbeitserleichterung dar, zum anderen bieten sie aktuelle Informationen und dienen der fokussierten Bearbeitung von Themen.

“[...] for disability, that they – because there is a lot of information [...] that’s grown up from practice – if they knew that at least somebody’s started trying to make changes to practice” (55:w-F-E2, 64).

“So I try and keep up to date with [...] all the reports that come through [...]. You have to sit down and read through... But it is good because then you’re working from the clear focus rather than wait until it kind of cascades down to you and it gets confused, diluted and you’re not quite sure exactly the direction that things are going. So I like to be making sure that we’re at the forefront of anything that comes along” (33:w-V-E10, 22).

Das Internet ist dabei nach Aussage einer Verantwortlichen zu einer wichtigen Informationsquelle geworden. Hier finden sich viele der Materialien frei zugänglich und bieten den Verantwortlichen, Kursleitenden und Assistenten vielfältige Informationsmöglichkeiten (vgl. 16:w-V-E6, 31).

Forschungen und Materialien als Reaktion auf Probleme in der Praxis

Oft stellen die Forschungsarbeiten und Materialien der Erwachsenenbildungs- und Regierungsorganisationen nach Auffassung einer Fachfrau eine erste Reaktion auf Problemstellungen dar.

“So we set off to write some guidance to help these people from scratch because there was nothing” (12:w-F-E2, 15).

Beispielsweise greift die Organisation E2 in Forschungsarbeiten und Materialien die Schwierigkeiten in der Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten auf, deren Muttersprache nicht Englisch ist. Denn ihre besondere Situation wurde im nationalen Curriculum für Menschen mit anderen Muttersprachen als Englisch nicht bedacht und berücksichtigt (vgl. 12:w-F-E2, 13-15). Des Weiteren gibt sie Checklisten heraus zu verschiedenen Themen, etwa zum Thema der ‚Unterstützungstechnologien‘, mit deren Hilfe die Erwachsenenbildungseinrichtungen ihren Technologieeinsatz für Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung überprüfen können (vgl. 55:w-F-E2, 6). Eine Mitarbeiterin von E2 merkt an, dass einige dieser Forschungsarbeiten nicht unbedingt über eine sehr akkurate Forschungsmethodik verfügen, dafür aber Zugang zu bislang nicht oder kaum erhobene Daten bieten.

“12:w-F-E2: [...] I wouldn’t say it’s the [...] most robust, analytical piece of research, but it was a lot of people.

RB: Yes, it’s really a lot of people telling what they want.

12:w-F-E2: Yes. This is [...] raw data, I mean, it’s not been developed” (12:w-F-E2, 82-84).

In den Erwachsenenbildungsorganisationen E2 und E3 laufen laut Aussagen der Fachfrauen Forschungsprozesse üblicherweise so ab, dass zu Fragestellungen, die sich in der praktischen Arbeit ergeben, Projekte initiiert werden, bei denen meistens in Zusammenarbeit mit den Beteiligten vor Ort in verschiedenen Einrichtungen an Problemlösungen gearbeitet wird (vgl. 13:w-F-E3, 8 + 10-16).

“[...] we knew it is an issue because people [...] kept saying: it’s great, you’ve got all this pre-entry curriculum framework and it’s wonderful [...] but what about my learners [...] whose English isn’t a first language [...] because we get into the field, we work with practitioners, we get feedback and [...] if we set up a piece of work, we’ll have feedback from it. And some of the feedback will indicate where you need to do further research. And this was a classic example” (12:w-F-E2, 15).

Eine Verantwortliche in der an Forschungsprojekten beteiligten Einrichtung E7 stellt den Wert dieser Mitarbeit an Projekten heraus:

“[...] sometimes we have self-help groups as well, there sort of groups of colleges would sort of get together and discuss things and [...] you have more weight if there’s a group of you” (18:w-V-E7, 81).

Die anschließenden Forschungsberichte und Materialien fassen die Ergebnisse dieser praxiserprobten Aktionsforschungen zusammen und publizieren Best-Practice-Beispiele.

“[...] all our publications are taken from projects that we’ve done with providers. They’re not done in isolation. [...] we work with providers using an action and research approach. So they pick out a particular area that they want to work on in improving the provision for their learners and then we then take examples from that and write these publications using those examples. So it’s actually taken from actual practice” (13:w-F-E3, 8).

Die Erwachsenenbildungs- und Regierungsorganisationen beziehen in ihre Forschungsarbeiten immer wieder auch Menschen mit Lernschwierigkeiten ein (14:w-V-E4, 114). Ein Beispiel hierfür ist eine Befragung von 1.300 Menschen mit Lernschwierigkeiten zu ihren Wünschen in Bezug auf Erwachsenenbildung.

“[...] we’ve actually just done another survey similar to that. We’ve sent out an accessible questionnaire to adults with learning difficulties and we had thirteen hundred responses” (12:w-F-E2, 37).

Eine Fachfrau beschreibt, dass man viele dieser Forschungsarbeiten und Materialien auch als ‚Catch-up the training‘ (55:v-F-E2, 82) beschreiben kann, da viele der behandelten Fragestellungen in der Kursleitenden-Ausbildung nicht vorkommen.

Materialien als Hilfestellung zur Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung

Andere Materialien geben nach Auffassung von Fachleuten sehr direkte Hilfestellungen zur Umsetzung der Gesetze, beispielsweise der ‚Disability Equality Duty (DED)‘.

“They’re part of five booklets about implementing the duty and [...] there’s a main booklet and then these four that take aspects of it – it has a framework at the back for how you might proceed with drawing up a scheme and what kinds of questions you need to ask of your policies etc.” (13:w-F-E3, 114).

Die Organisation E3 hat mehrere Materialien herausgegeben, welche die Implementierung des ‚Disability Discrimination Act (DDA)‘ in den Einrichtungen unterstützen sollen. Dabei zielen die Materialien auf alle Bereiche einer Einrichtung (vgl. 13:w-F-E3, 17-20 und 130-140).

“[...] it’s guidance for all post-sixteen providers. So it’s for FE, HE and adult and community learning. And it’s [...] the sort of guidance on DDA implementation. So it’s right across the board. It gives an overview of all the DDA legislation and then it provides real-life examples of how to do things well. [...] and it does it by function. So there’ll be like marketing, [...] there’s learning, teaching and assessment, examinations, [...] group work [...] initial assessment, admissions processes. [...] right through the journey of a disabled learner or a member of staff entering an organization” (13:w-F-E3, 136-138).

Die Inspektionsorganisationen ‚OFSTED‘ und ‚ALI‘ veröffentlichen Berichte über die in den Erwachsenenbildungseinrichtungen stattfindenden Inspektionen. In diesen finden sich laut einer Fachfrau Hinweise zur Verbesserung der inklusiven Erwachsenenbildung, beispielsweise zur Verbesserung des Angebots für Menschen mit Lernschwierigkeiten durch ein genaueres ‚Initial Assessment‘ zur Erhebung individueller Bedarfe.

“[...] they do identify some of the reasons why provision’s not good enough for that group of learners. And I know one of the things [...] is this initial assessment [...] when people first come to the college and them being able to diagnose and assess accurately what a learner’s requirements are” (13:w-F-E3, 36).

Auch Behindertenverbände und -organisationen wie ‚MENCAP‘ veröffentlichen Materialien. Mit dem Rahmenplan ‚Essential Skills Award‘ arbeitet die Einrichtung E4 nach Aussagen einer Verantwortlichen sehr erfolgreich an individuellen Zielen bei Menschen mit Lernschwierigkeiten.

“And I introduced a new [...] framework [...] which is called the ‘Essential Skills Award’, which was devised by ... I think it was Mencap and two former FEFC inspectors, which focuses on individual targets for students and helps them sort of progress with their independent living skills and also their work skills. So that was the first sort of challenge to devise that. And that’s been very successful. It’s working really well this year” (14:w-V-E4, 2).

9.2.3 Finanzierungsmodalitäten inklusiver Erwachsenenbildung

Der Bereich der ‚Adult and Community Education‘ wird ebenso wie der Bereich der ‚Further Education‘ staatlich finanziell bezuschusst. Der ‚Learning and Skills Council (LSC)‘ ist in den meisten Fällen für die Zuteilung und Vergabe der finanziellen Mittel zuständig, einige Erwachsenenbildungsanbieter erhalten Geld von den ‚Local Education Authorities (LEA)‘ der Gemeinden und Städte (vgl. 10:m-V-E1, 20-35).

“[...] there are some colleges which are still going funded through the further education funding system. There is some adult education has gone over to local authorities to be funded by them. Some adult education is inside further education colleges as a small part of their programme” (10:m-V-E1, 33).

Die separaten Kurse für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten werden wie die Mainstream-Kurse von denselben Geldgebern finanziell unterstützt (vgl. 9:m-V-E1, 62-63; 14:w-V-E4, 87-90; 17:w-V-E7, 3). Einige Kurse werden stärker bezuschusst, weil sie ressourcenintensiver sind oder an ihnen erfahrungsgemäß viele Menschen mit erhöhten Unterstützungsbedarfen teilnehmen.

“Well, we’re going to get into the technicalities of funding here. [...] But if courses are ‘load banded’ according to their resources that might be needed to fund the course. So, for example, if you happen to have a [unverständlich: land?] based course [...] I think that’s one of the highest load band areas which would attract far more funding per student because you need a lot more resources to actually deliver that course. Catering is one that [...] usually you can attract more funding from that. So it depends on the subject area, actually. [...] basic skills also attracts a little more funding if I remember rightly” (14:w-V-E4, 92-94).

9.2.3.1 *Finanzierung der Unterstützungsmaßnahmen*

Beim ‚LSC‘ können die Einrichtungen auf der Basis von Assessments zusätzliche finanzielle Mittel für ‚Additional Learning Support‘ für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung beantragen (vgl. 14:w-V-E4, 87-90; 15:w-V-E5, 76-68; 30:m-V-E9, 3; vgl. Kapitel 9.5.3).

“[...] on the basis of an assessment, you do get extra funding for people with learning difficulties and disabilities. So ... and you have to prove that. Obviously there’s an audit trail. But students would get something that we call additional learning support funding. So that makes an enormous difference” (15:w-V-E5, 38).

Diese Gelder dienen der Finanzierung von Unterstützungsmaßnahmen durch Lehr- und Unterstützungspersonal, Assistenz, technischen Hilfsmitteln und Unterstützungstechnologien sowie besonderen Materialien, kleinen Kursen, Zeiten der Materialadaption und Besprechung, Beratung sowie Assessments (vgl. 21:w-V-E7, 15). Eine Verantwortliche berichtet, dass die Einrichtungen das Geld vorstrecken müssen und es am Ende des Jahres beim ‚LSC‘ zurückfordern können.

“[...] we fund it through the additional support, so it’s the LSC. We have to spend the money first, so all this year we’re spending money on support and then we claim it back at the end of the year. And we have people that come into college and check. So we have auditors that check, they’ll spot-check us and we have to provide evidence for twelve students” (18:w-V-E7, 33).

Der Bedarf und die Verwendung der zusätzlichen Mittel müssen von den Einrichtungen nachgewiesen und belegt werden, um Missbrauch zu verhindern (vgl. 25:w-TL-E7, 46-53; 53:w-V-E11, 16).

“[...] because we have to apply for funding from the LSC and other governmental bodies, we need an evidential tree; we need something to prove that we are doing what we say we are doing. We need to convince everyone involved in this process that we are not lying about what we are purported to be doing. So we have various forms that we fill, we have action plan, which is done in conjunction with the tutor and the learner” (29:m-V-E8, 42).

In diesem Zusammenhang müssen auch die Teilnehmerzahlen vom Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung angegeben werden. Diese für die Zuweisung von Finanzen notwendigen Angaben stehen nach Ansicht eines Verantwortlichen im Widerspruch zu gewünschten non-kategorialien Weiterentwicklungen der Inklusion.

“[...] there’s a slight problem if you want to get additional funding, it’s quite useful to say: we have got so many hundred deaf learners and categorize people in that way. So, we have got to be quite careful so that we don’t take away, like, the evidence by making it more inclusive. [...] We’re about to alter the enrolment form. But then we’re just having to re-think it so we don’t lose some mechanism for actually capturing the groups of students where we need to know to make a case. Tricky, very tricky” (9:m-V-E1, 101-113).

Die Unterstützungsmaßnahmen im Bereich der nicht-akkreditierten Kurse, von denen es insbesondere in der ‚Adult and Community Education‘ viele gibt, müssen von den Einrichtungen aus dem allgemeinen Budget selbst finanziert werden. Verantwortliche berichten, dass die Einrichtungen E6 und E9 beispielsweise einen Teil des bewilligten Budgets für Additional Learning Support nicht allein im Bereich der akkreditierten Kurse, sondern auch im Bereich der allgemeinbildenden Kurse einsetzen.

“Now, within our allocation the money exists to provide support for learners who access programmes. Now, I must admit, the priority for this is FE learners, so learners on courses leading to a qualification. Now, that would be predominantly all of the learning support. However, the service has recognized that obviously not every learner with an additional learning need is going to access a course leading to a qualification [...] So the service is made available, a small amount of money – I think it’s in the region of, it’s between five and ten thousand – to support the needs of people following ACL courses” (30:m-V-E9, 19).

“[...] our funding is from the Learning and Skills Council and part of that is an additional learning support fund. That only actually covers accredited courses [...] but, obviously, we don’t just stop at ..., you know, if it’s non-accredited, whatever it is, we will support students equally. It’s just our funding is only for the accredited courses. [...] that is my sort of awareness that we don’t get funding for the non-accredited but we just sort of have to manage that, as you say, out of the budget that we’ve got” (16:w-V-E6, 45-47).

Die staatlichen Zuschüsse für die Unterstützung der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung reichen oft nicht zur Kostendeckung der Unterstützungsmaßnahmen aus, so dass die Einrichtungen diese Arbeit intern finanziell unterstützen müssen.

“[...] we get funding from the Learning and Skills Council. And they are sort of limiting the money all the time that they’re giving us. But they still want us to support students. So we’re having to work on a limited budget all the time. [...] but, you know, you can’t provide support and pay people’s wages without funding. So that’s a big issue – unless colleges themselves are prepared to put money aside and to say: right, we’re going to spend this amount of money on funding for [...] supporting special needs students within mainstream, then you can’t do it” (24:w-LS-E7, 89).

Ein Verantwortlicher berichtet, dass in der Einrichtung E9 durch die Anschaffung des benötigten Equipments das zugeteilte Budget weit überschritten wurde (vgl. 30:m-V-E9, 19).

“Certainly now, this year’s just gone, as I say, overspents our allocation. But masses amount of equipment because the equipment didn’t exist, really. [...] we had an inspection which we didn’t come out on too well overall. But certainly in terms of additional learning support we didn’t come out very well at all. So, I think, certainly a lot of distance has to be travelled, there’s now a lot of equipment. Obviously the equipment has all been brought in with a purpose and the purpose is bases on the assessment” (30:m-V-E9, 21).

Ein anderer Verantwortlicher weist darauf hin, dass nicht nur die Hilfsmittel und Assistenten in den Bereich der zu finanzierenden Unterstützungsmaßnahmen fallen, sondern auch Beratungszeit und Zeit für Absprachen (vgl. 10:m-V-E1, 73). In der Einrichtung E1 etwa hat der Verantwortliche lange dafür gekämpft, dass aus dem allgemeinen Budget die Finanzierung von drei Stunden Beratung und Begleitung durch einen ‚Personal Tutor‘ pro Jahr für jeden Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten genehmigt wurde.

“And I did have to argue hard for three hours per student of funded time because it comes out of the general funding of the college. But I think it’s been accepted by all parties that it’s valuable” (10:m-V-E1, 71).

Die begrenzten finanziellen Mittel für Unterstützungsmaßnahmen führen dazu, dass die Verantwortlichen in den Einrichtungen bei deren Verteilung immer wieder Prioritäten setzen müssen (vgl. 55:w-F-E2, 6). Es stellt sich die Frage, wie die Verteilung der Ressourcen möglichst gerecht und angemessen zu organisieren ist, um möglichst viele Teilnehmende zu unterstützen (vgl. 7:w-V-E1, 37-38; 18:w-V-E7, 39). Verantwortliche beschreiben dies als einen schwierigen Balanceakt:

“Because there’s a shortage of staff to support. But there’s also a limited amount of money available for support, of course, so we can’t, unfortunately, just say: yes, if you need support, you can have whatever you like. We’ve got to assess it quite carefully and prioritize support, really” (14:w-V-E4, 78).

“We do have a limited budget. So [unverständlich] have to look quite carefully [...] to make sure that not two or three people will take up all my budget – which they might do [...]. If I had to pay for a load of equipment for somebody and to support people – like we’re talking about to support people to be with one student all the time – that would cost a huge amount of money. If I have too many deaf students on full-time courses, I shall struggle because they can cost twenty thousand a year to support one deaf student on a full-time course. So [...] if I had a sudden influx of twenty deaf students on full-time courses, all my budgets could go. So do I spend it just on those twenty or do I say: sorry, no, you can’t come but I’ve got forty students with lesser needs, so I’m giving more people the opportunity. So that’s the balancing act that we have to look at” (17:w-V-E7, 49).

Die Einrichtung E7 hat auf dieses Dilemma reagiert, indem die Verantwortung für solch schwerwiegende Entscheidungen nicht länger allein bei einer Person liegt. Hierzu wurde eine Kommission für die Verteilung der Mittel eingesetzt.

“RB: [...] I could imagine that’s not always a nice job //to really decide about the// ...

17:w-V-E7: //No, it’s not really.// And that is one of the reasons why we have this panel now. So it’s not just me making those decisions. Because going back about three years, I suppose, it was just really me that was left [unverständlich] to make that decision. I said: this isn’t on, [...] this is not fair to the applicants, it’s only one person doing it. It’s not fair to me that this responsibility just rests with me. So we have the panel now that we look at that more.

RB: [...] With how many people do you ...?

17:w-V-E7: It’s one of the senior management staff, so it’s usually NN who’s the student services director [...]. And then it’ll be me. It’ll probably be [...] the diversity manager. It may well be the house and safety manager. And then it’ll be one, if not two, people from the area, so they can tell us what they study, how they study it, [...] we desperately need them because we’ve had one at CAMPUS 2 where we had an autistic lad who wanted to come and do arboriculture, which is cutting down trees, planting trees, up trees with chain saws. So I needed to know precisely what the course content was to look at what support we might need, to look at the reports we’d got, to see whether this person could act safely, could go up a tree with a chain saw on his own. So we need the specialists from the areas as well as us lot who are from the health and safety and diversity side of things. And then we can make better judgement of [...] how much it’s going to cost us” (17:w-V-E7, 50-53).

Nach Meinung einer Fachfrau gilt es, für die Entscheidungen zur möglichst gerechten Verteilung der finanziellen Mittel Entscheidungshilfen zu entwickeln. Ihre Organisation E2 bearbeitet diesbezüglich beispielsweise das Thema der Beförderung und steht in Kontakt mit dem ‚LSC‘, um diese Fragestellung gemeinsam zu bearbeiten (vgl. 55:w-F-E2, 44).

“And that’s the big project that we’re working on at the moment, which is: how do you decide with a small amount of money which learners get a taxi to college and which ones don’t. And that’s going to be [...] really challenging, I think, to the field because you’re going to have [...] to say ‘no’ to some people that you’ve previously just given [...] five or ten thousand pounds worth of transport to. And you’ve got to have a really good reason for saying ‘no’. And it’s got to be based on inclusion, [...] it’s got to be based on not just a one-off decision about: oh, they’ve always had a taxi, so therefore we’ll always give them a taxi. [...] that whole process has got to be about what their learning needs are, could they learn to use public transport, [...] have they got other provision that they could use to get to their learning” (55:w-F-E2, 6).

9.2.3.2 *Finanzielle Belastung der Einrichtungen durch inklusive Erwachsenenbildung*

Die Verantwortlichen und Fachleute machen in den Interviews deutlich, dass die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung an Erwachsenenbildung ihrer Erfahrung nach zusätzlicher finanzieller Mittel bedarf (vgl. 9:m-V-E1, 17). Beispielsweise ist die Gestaltung barrierefreier Gebäude und Räumlichkeiten kostspielig, ebenso führen die notwendigen Unterstützungsmaßnahmen (wie Assistenten oder Gebärdensprachdolmetscher, ausführliche Beratungsgespräche und Assessments) zu erhöhten Kosten (vgl. 48:w-V-E11, 78; 53:w-V-E11, 34; 55:w-F-E2, 42).

“[...] disability is expensive in some cases, [...] some adjustments are expensive [...] some who were trying to take their duty more seriously are finding it very expensive” (55:w-F-E2, 42).

Viele Befragte berichten, dass die Finanzierung der gesetzlich geforderten Inklusion den Erwachsenenbildungseinrichtungen Probleme bereitet.

“//Well, one// of the biggest things [...] was: where’s the funding to help us do this? [...] it’s about a whole organization, this is about impact assessing all your policies, your plans, your procedures, everything. It’s about looking at every element of your organization, setting down things you want to achieve in your action plan and implementing it. [...] Now why hasn’t the government given us money for this?” (13:w-F-E3, 110).

Als große Schwierigkeiten erweist sich, dass die staatliche finanzielle Unterstützung für die Umsetzung der inklusiven Erwachsenenbildung gering ist und die Einrichtungen viele Kosten alleine tragen müssen (vgl. 55:w-F-E2, 42). Verantwortliche merken kritisch an, dass mit der Verpflichtung der Einrichtungen zu mehr Inklusion keine Verpflichtung der Geldgeber einhergeht. Auf der einen Seite wird die Teilhabe aller Menschen an Erwachsenenbildung gefordert und gesetzlich verankert, auf der anderen Seite wird sie aber finanziell nicht angemessen unterstützt.

“[...] if we were to grow, we’d need to have more physical resources, we’d need more classrooms, we’d need more tutors, we’d need more support from the LSC. And there’s a big change around at the moment looking at the provision for students with learning difficulties and disabilities. And the LSC are saying to us that they’re not going to fund any more at the moment. So if we increase, well, we’re not actually going to get any more funding for those students. So in one breath they’re saying that and then in the next breath they’re actually saying: well, [...] you’ve got to provide an education for these people with learning difficulties. And if they can’t come into the college, then you’ve got to go to them. So they need to make their mind up, really, to tell us what they’re prepared to do and therefore what we can do”(18:w-V-E7, 35).

“And the Disability Equality Duty [...] and the Disability Discrimination Act did not bring with it a requirement for the funders to fund the colleges. I mean, there are funds, like there are capital projects funds, there are additional learning support funds to help colleges do it but [...] it’s still quite an investment that colleges have to make and [...] that legislation didn’t specifically secure the funding from the funders to provide for it” (15:w-V-E5, 76-78).

Einige Einrichtungen fragen sich laut Bericht einer Fachfrau, wie sie unter den gegebenen Umständen die Gesetze umsetzen und dabei zugleich als Wirtschaftsunternehmen profitabel bleiben können.

“[...] I can understand the concerns of some colleges [...] if you have a high percentage of deaf students, for example, [...] we know that interpretation is very, very expensive and can eat up the whole learner support budget. So I can understand [...] people’s concerns about [...]: how do we keep within the law and stay viable as a business because [...] disability is expensive

in some cases [...] sometimes it's just about, as I said, good teaching and learning practice, but some things, some adjustments are expensive [...] I think it's just been assumed that colleges would have to absorb that" (55:w-F-E2, 42).

Eine Verantwortliche geht davon aus, dass sich diese Schwierigkeiten in Zukunft verschärfen werden, wenn durch den weiteren Ausbau der inklusiven Erwachsenenbildung die Teilnehmerzahlen von Menschen mit Lernschwierigkeiten ansteigen und somit auch die Kosten für Assistenten, Gebärdensprachdolmetscher und andere Unterstützungsmaßnahmen steigen (vgl. 48:w-V-E11, 74). Daher beschreibt ein Verantwortlicher als ein großes Anliegen, dass es unter dem gegebenen ökonomischen Druck nicht zu Rückschritten in der inklusiven Erwachsenenbildung kommt.

"[...] the big issues about inclusion. Mm, sadly, [...] politically it's about not going backwards because the political and economic pressures are such that ... yes, if you were worried about your budget and only your budget, you would not be encouraging [unverständlich] participation or groups who are more difficult to educate. Because our government sadly on the one hand says: oh, you must do these things, but then doesn't provide the money, in fact, if anything, he's taking it away, which is strange for a socialist government. But that is the situation" (9:m-V-E1, 29).

9.2.3.3 *Auswirkungen der Finanzierungsprioritäten und Budgetkürzungen*

In den letzten Jahren hat sich die Finanzierung der Erwachsenenbildung in England in großem Maße verändert: Die staatlichen finanziellen Zuschüsse wurden gekürzt (vgl. 30:m-V-E9, 51) und nach Einschätzung aller Befragten sind auch weiterhin massive Kürzungen zu erwarten (vgl. 7:w-V-E1, 83-86; 18:w-V-E7, 33). Die finanzielle Situation der Erwachsenenbildung ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung insgesamt angespannt, der ökonomische Druck bereitet den Einrichtungen zunehmend Schwierigkeiten (vgl. 9:m-V-E1, 29).

"[...] there are issues at them moment around cuts in services and there's a real problem around that at the moment" (12:w-F-E2, 39).

"And I suspect [...], personally speaking, that further education is moving into a very difficult period in ... certainly in this country, I don't know anywhere else. Rocky, a rocky period and there will be more job cuts and changes. I mean, there are things going on at the moment" (26:w-V-E8, 113).

Die Kürzungen der finanziellen Zuwendungen haben dazu geführt, dass die Kursgebühren in den letzten Jahren stetig gestiegen sind (vgl. 7:w-V-E1, 83-84). Ein Verantwortlicher berichtet, dass in der Einrichtung E1 etwa früher ein Viertel des Budgets über Kursgebühren finanziert werden musste; zum Zeitpunkt der Datenerhebung machen die Kursgebühren die Hälfte des Budgets der Einrichtung aus (vgl. 10:m-V-E1, 9). Auch Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten registrieren den finanziellen Druck der Einrichtungen. Eine Teilnehmende findet die Kursgebühren sehr hoch und fordert mehr Geld für die Erwachsenenbildung (vgl. 43:w-TL-E10, 152-161).

"We have tried to talk about things like T-shirts, diaries because NN (MANAGER DES PROGRAMMS FÜR TEILNEHMENDE MIT LERNSCHWIERIGKEITEN UND KURSLEITER) once said that he thinks this college needs more money. [...] And there's no such a thing as a student's grant now. I used my disability living allowance to pay for coming" (8:w-TL-E1, 125-127).

Das separate Kursangebot in E1 wird allerdings hauptsächlich durch staatliche Mittel finanziert. Die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zahlen hier nur sehr geringe Kursgebühren (vgl. 10:m-V-E1, 5). Ein Verantwortlicher beschreibt, dass die Kursgebühren für Mainstream-Kurse höher sind.

"But the other thing is that NN (NAME DES PROGRAMMS FÜR TEILNEHMENDE MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) students moving to mainstream suddenly have to pay much higher fees. So we do charge some fees although we could use concessions, subsidy to ... for our students to pay no fees in NN (NAME DES PROGRAMMS FÜR TEILNEHMENDE MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) in the discrete programme. But then they would find it that much harder to suddenly start paying high fees in mainstream" (10:m-V-E1, 13).

In der englischen Erwachsenenbildung gibt es ermäßigte Kursgebühren für Teilnehmende mit geringem Einkommen (vgl. 23:w-V-E7, 43-45; 43:w-TL-E10, 96-99) oder Kursgebühren werden ganz erlassen (vgl. 30:m-V-E9, 3; 48:w-V-E11, 71-74). In der Einrichtung E4 zahlen Teilnehmende mit Er-

mäßigung beispielsweise rund 30 Pfund für den ersten Kurs, die Teilnahme an weiteren Kursen ist frei (vgl. 14:w-V-E4, 4). Die Teilnehmenden müssen eine Berechtigung für die Ermäßigung von Kursgebühren nachweisen. Ein Verantwortlicher berichtet, dass die Einrichtung E10 seit Neuestem nur solche Dokumente zum Nachweis einer Berechtigung gelten lässt, in denen die finanzielle Situation eindeutig geprüft wurde. Er schätzt, dass diese strengere Regelung der Ermäßigung in E10 zu einem Rückgang der Teilnehmerzahlen gerade von Menschen mit Lernschwierigkeiten geführt hat.

“And one of the benefits that we’ve accepted in the past has been something called incapacity benefit [...] and disability living allowance, which quite a few people with learning difficulties are on. But they’re not means tested. So it means, in fact, you get a disability allowance and incapacity benefit because you are a long-term disabled, a long-term sick. But, in fact, you could have quite a little bit of money coming in from somewhere or other, and it’s not means tested, it’s not means tested. So the government has said we should not be remitting fees for people on those two benefits any more. And [...] there’s some evidence of that has cut down the number of people coming” (40:m-V-E10, 18).

Ein Verantwortlicher merkt kritisch an, dass die ermäßigte Kursgebühr für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten allerdings dann zu Schwierigkeiten führt, wenn die Ermäßigungen den Marktgedanken unterlaufen.

“The problem with that one is that still, obviously, many people with learning difficulties have remitted fees and get in for free. So that actually skews the marketplace, it isn’t a straight marketplace, because they’re able to ... certainly a year or two ago they could choose, I don’t know, five, six, seven classes, one person could. And it wasn’t costing them. Whereas the member of the public could only afford one class, so they’d go in one. And the disabled, the learning difficulties would be in quite a few” (40:m-V-E10, 40).

Eine Verantwortliche berichtet von einer Beschwerde seitens eines Teilnehmers ohne Behinderung darüber, dass Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten die Kursgebühr erlassen wird. Diese Beschwerde wurde von der Einrichtung E5 entschieden zurückgewiesen.

“[...] we had one complaint from a man that said he thought it was disgraceful that these people got their education free [...]. I mean, it’s quite an outrageous complaint and he was written back to in no uncertain terms and told: [...] if you feel like that, then this college is not for you because ... and actually that he was in breach of the law, really, by being so discriminatory against this group of learners” (15:w-V-E5, 54).

In der inklusiven Erwachsenenbildung ist nach Aussage von Verantwortlichen immer zu bedenken, dass die Teilnehmenden ihre (Frei-)Zeit einsetzen sowie Geld für die Kurse bezahlen (vgl. 9:m-V-E1, 51). Dies ist ein wesentlicher Unterschied zu anderen inklusiven Bildungs-Settings wie etwa in der Schule.

“[...] and this is very important to remember this – in adult learning people pay money. They come here as a customer and it’s like a leisure centre, if you like. [...] They’ve paid their hard-earned money and they’ve come to you to learn yoga. They do not want to be told: you need to be, should be understanding that disabled person [...] They say: well, I’ve paid my money, please, [...] you teach me yoga. So there’s a very different culture and – perhaps culture isn’t the best word – there’s a different standing than there is in any other statutory education. In school, in FE college, people [...] have to be there ... [...] here it’s a customer paying money to be in here and be in a class. So it’s much more of a challenge for us to get into that and to approach it” (40:m-V-E10, 24).

In den Interviews machen Befragte deutlich, dass viele Schwierigkeiten und Probleme der inklusiven Erwachsenenbildung in direktem Zusammenhang mit den Zielen und gesetzlichen Vorgaben der Regierung sowie den daraus resultierenden Finanzierungsstrategien und Budgetvorgaben stehen.

“[...] some of the difficulties about inclusion are so deeply linked to the government and funding” (7:w-V-E1, 80).

“But I think things are in the process of changing [...]. And I think it’s got to just be as a result of [...] the funding [...] And it’s forever changing” (26:w-V-E8, 175).

Die Regierung legt zum Zeitpunkt der Datenerhebung ihren Schwerpunkt auf die Bildung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten im Alter von etwa 16 bis 25 Jahren im Bereich der ‚Further Education‘ (vgl. 15:w-V-E5, 21-24). Darüber hinaus liegt der Fokus der Förderung auf dem Erwerb von Qualifikationen und Kompetenzen im Bereich der beruflichen Bildung sowie im Bereich der ‚Skills for Life‘/‚Basic Skills‘ (vgl. 14:w-V-E4, 97-98). Die Teilnahme an Basic Skills-Kursen ist daher kostenlos (vgl. 23:w-V-E48). Die ‚English for Speakers of other Languages (ESOL)‘-Kurse allerdings

müssen seit kurzem von den Teilnehmenden bezahlt werden, wie eine Verantwortliche mit Bedauern feststellt.

“[...] with the changes that have happened in Europe, the government have now decided to withdraw ESOL funding so that as least ESOL classes are [means-tested?] and so [...] if you're in employment, you have to pay for them, [...] it's probably going to affect people with learning difficulties who've come from Eastern Europe, who're [...] migrating” (7:w-V-E1, 88).

So ist etwa die Ausdifferenzierung des Programmangebots der Erwachsenenbildungseinrichtungen in starkem Maße abhängig von diesen staatlichen Prioritäten, wie mehrere Interviewpartner schildern.

“Then you need to have the right curriculum in place. Now, the problem with that is that you are dictated to ... as to what you can put on your curriculum because of funding” (23:w-V-E7, 37).

“[...] ‘Skills for Life’ and ‘Train to Gain’, there's two new things that are going on. But this is all new and it's all [...] up and coming, really. So we need to possibly modify or change our provision to meet the funding and the inspection requirements” (14:w-V-E4, 98).

“But there's always this requirement by the LSC that [...] to get the funding you [...] have to have a certificate [...] or a recognized award, so we have to go that route, you know. They [...] do fund some leisure classes, but they're minimal for us” (54:w-V-E11, 70).

Für die Finanzierung sind vor allem Akkreditierungen und Qualifikationen von Bedeutung (vgl. 54:w-V-E11, 7 + 50). Viele Einrichtungen modifizieren ihre Angebote so, dass sie den aktuellen Anforderungen entsprechen und die Finanzierung somit gesichert ist. Anhand von Interviewaussagen von Verantwortlichen lässt sich feststellen, dass Einrichtungen sehr unterschiedliche Wege wählen, den Vorgaben und Finanzierungsmodalitäten zu entsprechen oder die interne Verteilung der erhaltenen Gelder zu gestalten (vgl. 13:w-F-E3, 38; 14:w-V-E4, 100; 15:w-V-E5, 21-24; 17:w-V-E7, 31).

Insgesamt führen die politischen Vorgaben, Budgetkürzungen und fehlenden Finanzierungsmöglichkeiten im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung nach Aussagen mehrerer Interviewpartner in den meisten Einrichtungen zu Kürzungen und Einschränkungen im Angebot der allgemeinen, nicht-abschlussbezogenen Kurse sowohl bei den separaten Angeboten für Menschen mit Lernschwierigkeiten als auch im Mainstream-Programm (vgl. 12:w-F-E2, 50-61 + 161; 15:w-V-E5, 21-24; 23:w-V-E7, 37 + 51). So können nach Berichten von Befragten nicht mehr so viele ‚general-interest‘-Kurse angeboten werden (vgl. 53:w-V-E11, 46).

“[...] And, unfortunately, government initiatives are to put a lot of the money into basic skills, into the sixteen to twenty-year-olds, to ensure their basic skills are good enough to get jobs. [...] So the funding, the importance has all gone into that. And although we haven't had tremendous cuts, we did have a cut last year in funding. And it's because it's been directed from government; it's not because we don't want to fund, it's ... the money's go in place that the government said it's got to go. [...] the leisure courses are all ... they all were cut last year, so there's less to choose from. [...] it's certainly that the service shrank” (54:w-V-E11, 58-60).

“[...] our programme has contracted a lot in the last couple of years, so there isn't really the courses available in the evening that there used to be. So, for example, something like pottery used to be very popular and those sort of courses, we don't have so many of them now” (48:w-V-E11, 54).

“[...] I think that for the last [...] year, the government's priority of funding has changed quite a lot, so we don't have as many kind of general interest classes [...], we have to have more vocational [...] exam-tested subjects. So there's less and less on offer as well” (37:w-V-E10, 25).

“And some adult education has disappeared” (10:m-V-E1, 33).

Einige Interviewpartner machen deutlich, dass diese finanziellen Einschnitte und Programmkürzungen aus mehreren Gründen das Mainstreaming von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten erschweren (vgl. 48:w-V-E11, 76): Zum einen kommen viele innovative Ansätze der inklusiven Erwachsenenbildung aus dem Bereich der nicht-abschlussbezogenen allgemeinen Erwachsenenbildung und sind somit in besonderem Maße von den Kürzungen betroffen (vgl. 12:w-F-E2, 135). Die Streichung von bei Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten beliebten Kursen wie Kochen oder Töpfern im Mainstream-

Programm führt des Weiteren dazu, dass sie solche Kursthemen wieder in separaten Kursen besuchen müssen.

“[...] it has had an impact. [...] the same people are actually coming on our courses. Some of those people may have moved to a discrete group rather than a mainstream group. Cooking, for example, is something that was quite popular. But we don't have much of that in the evenings now, so, yes, it has had an impact” (48:w-V-E11, 64).

Die geforderten höheren Mindestteilnehmerzahlen verstärken das Problem. Dadurch, dass die Mindestteilnehmerzahl tagsüber oft nicht mehr zu erreichen ist, hat sich mit dem Angebot insgesamt auch die Möglichkeit der Teilnahme an Mainstream-Kursen für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten reduziert.

“And whereas before it was profitable for courses to run with like eight people, we now have to have ten and fifteen or whatever. And we can't necessarily find that amount of people in STADT during the day. So that is also a bit of an issue is that our choices are shrinking in what we can offer as a feasible means that's not going to be [...] GCSE French or something. Having nice beginners' French and ... or conversational French is always something that is a good //means then” (37:w-V-E10, 25).

Die Kürzung der Angebote von nicht-akkreditierten Kursen hat nach Forschungsergebnissen der Erwachsenenbildungsorganisation E3 auch für bestimmte Zielgruppen, etwa für Teilnehmende mit Autismus-Spektrums-Störungen oder schweren Behinderungen, negative Auswirkungen (vgl. 7:w-V-E1, 32-36).

“But I know that we've done reviews for regions, Learning and Skills Council [...] asked us to do reviews. And I know that [...] it has had an impact on cutting the provision for non-accredited courses for adult learners. And it has been a problem [...] and there's been particular areas that it has had an impact on or that certainly they need more funding for [...] for autistic spectrum disorders, people with complex and learning difficulties and adult learners [...] when we've done these reviews we've fed back to the Learning and Skills Councils that these are [...] some of the key issues that we've found and hope that they might be able to have some impact then on [...] sort of get changing in funding” (13:w-F-E3, 62).

Ebenso ist das separate Kursangebot für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten von den Einschränkungen betroffen. Viele Verantwortliche berichten, dass das Angebot separater Kurse in ihren Einrichtungen in der Vergangenheit größer war und Kurse gestrichen wurden.

“[...] there used to be a larger programme of courses but it's very slimmed down now” (2:m-V-E1, 187).

“[...] we have in the past couple of years had to reduce our programme for people with learning disabilities [...] and across the board in leisure, all of our leisure courses, which tend to be the courses that are quite popular with our learners as well” (53:w-V-E11, 46).

“The only thing that I'm sad about is the fact that we can't now ... I used to take groups of people out on a residential, we used to go to Ireland for a week, we used to go down to Portsmouth for a week during the summer. And it was those things where you had situations and people had to deal with them and [...] we were in the real world, we were doing real things and there was a lot of learning happening. We can't do that any more, there's no funding for it. I used to take a group of people out cycling. And seeing somebody actually cycle up a road and being aware of traffic and being safe, enjoying it, getting healthy, and the same with rambling, going out walking. There's so much happens in those activities for that person to learn, you know, confidence, esteem, all sorts of things. We can't do that any more. We just haven't got the funding for it. And [...] it's a shame they've gone because I think [...] they would still hold a lot, a lot of good things for people” (54:w-V-E11, 104).

Aufgrund der Regierungsstrategien und den daraus folgenden Finanzierungsmodalitäten steht Menschen mit Lernschwierigkeiten oft ein sehr eingeschränktes Kursangebot zur Auswahl (vgl. 7:w-V-E1, 28). So ist die Mehrzahl der separaten Kurse in der Einrichtung E11 beispielsweise im Bereich der ‚Further Education' angesiedelt.

“[...] the majority of our courses for people with learning difficulties are FE, so the funding is secured there” (54:w-V-E11, 60).

Die Finanzierung der separaten Kurse ist davon abhängig, dass diese akkreditiert sind. Allerdings sind Kursakkreditierungen und anerkannte Qualifikationen insbesondere für Kurse im Pre-Entry-Bereich selten zu finden, wie eine Verantwortliche schildert (vgl. 54:w-V-E11, 50).

Ebenso sind die Programmkapazitäten des separaten Kursangebots aufgrund der Finanzen begrenzt (vgl. 12:w-F-E2, 103). Die Einrichtung E7 kann beispielsweise nicht genug Kurse für alle interessierten Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten anbieten (vgl. 17:w-V-E7, 69).

“So our programme is a certain size, that’s the size of programme we can afford to fund, because most of the money comes from funding, not from student fees. And so we also have a limited number of places” (10:m-V-E1, 5).

Verantwortliche berichten, dass für den Ausbau der Programme für Menschen mit Lernschwierigkeiten weder der Einrichtung E1 noch E7 Geld zur Verfügung gestellt wird (vgl. 10:m-V-E1, 7-8).

“[...] I mean, at the moment we’ve got a lot of interest for September. But we’ve got more inquiries than we have people who are moving on. So that in itself is difficult. And, indeed, if we were to grow, we’d need to have more physical resources, we’d need more classrooms, we’d need more tutors, we’d need more support from the LSC. And there’s a big change around at the moment looking at the provision for students with learning difficulties and disabilities. And the LSC are saying to us that they’re not going to fund any more at the moment. So if we increase, well, we’re not actually going to get any more funding for those students” (18:w-V-E7, 35).

Zudem haben die finanziellen Kürzungen beispielsweise in der Einrichtung E8 dazu geführt, dass die Stunden der Assistenten auf ein Minimum reduziert werden mussten. In E10 konnten nach Aussagen von Interviewpartnerinnen nicht so viele Assistenten wie benötigt angestellt werden (vgl. 31:w-K-E10, 116; 42:w-LS-E10, 39-40 + 70).

“[...] all the support staff had to be timetabled to a minimum number of hours because, obviously, that’s part of our budget, costings” (27:w-V-E8, 10).

“We do have one difficulty and that’s been that this particular year we had quite a big cut in our funding. And so the learning support team couldn’t employ as many LSTs as they would have liked” (31:w-K-E10, 116).

In der Einrichtung E4 haben die Kürzungen im Bereich des Unterstützungspersonals dazu geführt, dass es nun Wartezeiten und Wartelisten für Unterstützungsmaßnahmen gibt (vgl. 14:w-V-E4, 76-78). In E8 ist in der Regel für nachträgliche Meldungen von Unterstützungsbedarfen kein Budget mehr vorhanden (vgl. 29:m-V-E8, 14).

Eine Verantwortliche macht deutlich, dass bei einer realistischen Betrachtung der finanziellen Mittel deutlich wird, dass eine Erwachsenenbildungseinrichtung zum Zeitpunkt der Datenerhebung nicht für alle Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten die Unterstützungsmaßnahmen finanzieren kann, die für eine Teilnahme nötig wären.

“[...] we have to be realistic and we have to realize that we can’t provide all the support that some students may need to do a course” (21:w-V-E7, 55).

Eine weitere bedeutende Schwierigkeit in der Finanzierung der inklusiven Erwachsenenbildung stellt die in einigen Situationen unzureichend geklärte Zuständigkeit zwischen den verschiedenen Finanzierungssträngen des Bildungs- und des Sozialministeriums und die dadurch entstehende Aufspaltung von Unterstützungsangeboten in die Bereiche Lernen und Pflege dar. Eine Verantwortliche berichtet, dass bereits im Tomlinson-Report kohärente und aufeinander abgestimmte Strategien der einzelnen Ministerien gefordert wurden (vgl. 15:w-V-E5, 80). Von einigen Verantwortlichen und Fachleuten wird in den Interviews angemerkt, wie sehr die Finanzierung der Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten etwa im Bereich der Pflege ‚zwischen diesen beiden Stühlen sitzt‘ (vgl. 15:w-V-E5, 24). So kann etwa ‚Personal Care‘ in der Einrichtung E7 nicht als Maßnahme des ‚Learning Support‘ berechnet werden, sondern muss von den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung gesondert beim ‚Social Service‘ beantragt und von ihnen in die Einrichtung mitgebracht werden (vgl. 21:w-V-E7, 55-57).

“Our budget doesn’t provide for personal care. So if someone is coming in with difficulties where they need personal care [...] – that might be medical care or personal care in terms of toileting and things like that – we don’t provide that because we’re a learning establishment. We provide learning support, not personal care support” (21:w-V-E7, 55).

“And education sort of gets caught in the middle of that, that we need to be on the right benefit for education, but they’re on the right benefit for their care needs. And so you get a stress between health care and educational care. And so it’s a complicated picture” (40:m-V-E10, 18).

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung wird versucht, zur Lösung dieser drängenden Fragen die Zusammenarbeit der Ministerien untereinander zu fördern.

“But that is being reflected nationally at the top as you saw in the strategy. They’re trying to get the different government departments to work together” (12:w-F-E2, 61).

“The government keep promising that they will have - you may have heard the term – joined up thinking on these things. So care ministries and the government will be talking to education ministries and the government and they will start getting an understanding of where the government money should be put so it helps individuals. But there’s not much sign of that yet” (40:m-V-E10, 18).

Auch die Zusammenarbeit mit anderen Anbietern, Organisationen und Einrichtungen zur Unterstützung der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ist schwierig zu finanzieren (vgl. 23:w-V-E7, 8). Eine Verantwortliche würde umfassende, gemeinsame Finanzierungsmodelle begrüßen.

“I’ve worked with occupational therapists, speech therapists. I’m in contact with a person who works locally and [...] on individual cases. I do think that’s an area that really could make a big difference as well. Because at the minute, [...] there’s no connection to possibly other areas of their life unless you kind of discuss it and talk with them and then you find out what they’re doing, maybe a day’s work somewhere. And you think, well, I could really focus the teaching specifically for that area if only I had known [...] the only problem is the funding, I think. If it’s somebody who’s going to be a link worker, [...] which agency is willing to pay for that? That’s what it boils down to. So it should be joint funded so it’s not belonging to anybody specific” (33:w-V-E10, 26).

Ein Verantwortlicher schildert, dass Kooperationen verschiedener Anbieter an sich zwar kein Geld bringen, der Einrichtung E1 aber beispielsweise eine Förderung durch europäische Mittel ermöglichen (vgl. 9:m-V-E1, 33).

“[...] those organizations with whom we cooperate and work in partnership, they don’t necessarily bring the money. [...] But it’s by working in partnership that we’re able to attract specific government grants or, as I’ve said, European grants. And, of course, for us there was two reasons for working in partnership. [...] It’s better because people bring different knowledge expertise and perspectives. But the other one is purely pragmatic: you work in partnership because you have to to get the money” (9:m-V-E1, 35-37).

Einige Einrichtungen fürchten nach Angabe einer Verantwortlichen angesichts der finanziellen Einschnitte gar um ihre Existenz. Die Verantwortliche verdeutlicht ihre Hoffnung, dass die Einrichtung E7 durch ihre Größe nicht gefährdet ist und die neuen Gebäude des Fachbereichs für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten ebenfalls darauf schließen lassen, dass keine Schließungspläne vorliegen.

“[...] we’re probably lucky to be safer than some colleges because we’re so big. Whereas the small colleges, [...] they haven’t got the support [...] So I think we’re pretty safe. Plus, with the new build, that wouldn’t be going ahead, we wouldn’t have our own area if [...] the senior management thought that our department wasn’t going to run. So I’m pretty confident. [...] I think we’ll be ok. But there’ll be changes, definitely changes, yes. And we’re trying to keep on track of it” (23:w-V-E7, 52-53).

Die Lage ist nach Einschätzung eines Verantwortlichen zum Zeitpunkt der Datenerhebung insgesamt angespannt.

“But the climate at the moment isn’t good. And people are very nervous and we don’t know what will happen next month or the month after” (40:m-V-E10, 16).

9.2.3.4 *Zukunftsfrage Finanzierung*

Für die Zukunft ist laut der Interviewpartner dringend zu klären, wie inklusive Erwachsenenbildung und vor allem die benötigten Unterstützungsmaßnahmen für Menschen mit Lernschwierigkeiten finanziert werden können (vgl. 1:m-K-E1, 94; 15:w-V-E5, 74; 48:w-V-E11, 78). In den Gesprächen wird von allen Seiten der Wunsch nach einer besseren, angemessenen Finanzierung zum Ausdruck gebracht, um die inklusive Erwachsenenbildung mit einer größeren Angebotsvielfalt für eine breite Teilnehmerschaft zu sichern (vgl. 16:w-V-E6, 31).

“Well, I’d like it to be better funded [...] there is a much broader base around what can be offered and less restrictions around accreditation” (12:w-F-E2, 161)

“I think the wish list ... it would just be to do with funding, I think, really. We know we’re struggling to meet the needs of these students with profound issues; we’re struggling to have enough provision for the students with learning difficulties that we’ve got. [...] So, I think, a wish list would be: more funding to provide both discrete provision and support for students on mainstream provision. [...] There’s new things that could be developed, we could look at doing something for people with profound visual impairments, we could look at doing something for Asperger’s students. But we haven’t got the funding to do anything else at the minute, so if there’s no money there, you can’t do it” (17:w-V-E7, 69).

“So I’d like to see a reasonably funded college with a wider spectrum of learners doing all sorts of courses” (33:w-V-E10, 70).

Jeder Mensch sollte an Erwachsenenbildung teilhaben können und dabei angemessen unterstützt werden (vgl. 15:w-V-E5, 88). Insbesondere die Finanzierung von Unterstützungsmaßnahmen für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten an Kursen der allgemeinen, nicht-abschlussbezogenen Erwachsenenbildung ist eine Grauzone, die nach Meinung einer Verantwortlichen besser geregelt werden muss, um allen Teilnehmenden die volle Unterstützung beim Lernen bieten zu können (vgl. 21:w-V-E7, 5). Eine Fachfrau schlägt zudem vor, dass die Gelder aus dem ‚Additional Learning Support-Fond‘ den Einrichtungen nicht als Pauschale zur Verfügung gestellt werden, da dies oft zu Schwierigkeiten in der Frage einer gerechten Verteilung führt. Besser sollte das Geld individuell jedem Teilnehmenden direkt zugewiesen werden.

“Well, at the universities [...] the money actually travels with the student rather than a lump sum being given to the provision. And so maybe we would have to look at actually awarding money to follow the student rather than the college saying: well, here’s my half a million pounds’ worth of money for supporting students, how do I fairly [...] distribute this? And, oh dear, we’ve [...] the end of September and three more students are coming and then we’ve run out of money. What do we do now? So [...] we may have to look at a different system of supporting students on an individual basis rather than on a block grant college” (55:w-F-E2, 46).

Mehrere Befragte sprechen an, dass die finanzielle Situation der Erwachsenenbildungseinrichtungen schwierig ist, oft aber auch als Ausrede benutzt zu werden scheint, inklusive Erwachsenenbildung nicht weiter voranzutreiben.

“I suppose funding is one which you have probably heard before. But I’m not sure [...] how many people use that as an excuse sometimes. Because [...] there are some colleges that have excellent provision and they [...] probably don’t have any more funding, it’s the way it’s utilized, I think, sometimes” (13:w-F-E3, 38).

Eine Fachfrau schlägt daher vor, die Finanzierung der Erwachsenenbildungseinrichtungen in Zukunft auch davon abhängig zu machen, wie sehr es ihnen gelingt, Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung umzusetzen und inklusive Erwachsenenbildung voranzutreiben. Ihrer Meinung nach ist die Gesetzgebung dort am wirkungsvollsten, wo mit ihrer Erfüllung finanzielle Anreize einhergehen.

“I think we need a clear lead from the funding bodies [...] which say [...]: your funding depends on proof that you’ve [...] done something, [...] that your work is inclusive, that you’ve shown, demonstrated how you’ve improved student numbers of disabled people, how you’ve met their needs [...] in terms of inclusiveness [...]. I think that’s much more of a role for funding [...] and where legislation really taken a hold is where there’s a financial incentive there for people to do something about it” (55:w-F-E2, 42).

Ohne Frage ist die Finanzierung eine tragende Säule, nach Einschätzung von Verantwortlichen aber nicht das Wichtigste für die inklusive Erwachsenenbildung.

“RB: [...] what is in your point of view the most important thing for successful and high-quality inclusion in adult education? 40:m-V-E10: It’s very easy to be cynical and just say: money. [...] But no, I won’t. I suppose it is that team of people who are really understanding what you’re trying to do” (40:m-V-E10, 33-36).

“48:w-V-E11: Mind you, it’s not about money. No, it’s not about money at all.

RB: Sometimes it is, isn’t it?

48:w-V-E11: Well, sometimes, yes. But on the whole it isn’t.

RB: What do you think is it about?

48:w-V-E11: It’s just about people having a go” (48:w-V-E11, 116-120).

Eine Verantwortliche schlussfolgert, dass es gilt, im Rahmen der gegebenen finanziellen Möglichkeiten inklusive Erwachsenenbildung möglichst weit voranzutreiben.

“Obviously there are budgetary constraints and we have to work with what we can get funded for, but we really do do our best to [...] meet the needs” (20:w-V-E7, 26).

9.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Gesetze sowie staatlichen Berichte und Dokumente haben nach Aussage von Befragten ebenso wie die Regierungsinitiativen und Forschungen einen signifikanten positiven Einfluss auf eine flächendeckende Implementierung und die Gestaltung inklusiver Erwachsenenbildung in England. Sie schaffen Bewusstsein, stärken die Rechte-Perspektive von Inklusion und tragen dazu bei, dass sich das gesamte Erwachsenenbildungssystem auf allen Ebenen inklusiv orientiert. Dadurch fördern sie Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten und die Zunahme von Mainstreaming, wie Befragte übereinstimmend konstatieren.

Die Erkenntnisse des Tomlinson-Reports gaben den Anstoß, die gesetzliche Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung an Erwachsenenbildung im ‚Disability Discrimination Act (DDA)‘ und der ‚Disability Equality Duty (DED)‘ zu verankern. Diese Meilensteine der Gesetzgebung markieren den Rahmen, in dem sich die inklusive Erwachsenenbildung zum Zeitpunkt der empirischen Erhebung bewegt. Die Umsetzung der Gesetzgebung wird von der ‚Disability Rights Commission‘ überwacht. Einige Interviewpartner greifen das Motiv von ‚Zuckerbrot und Peitsche‘ auf und verdeutlichen damit, dass es für die Weiterentwicklung der inklusiven Erwachsenenbildung zum einen unerlässlich ist, Inklusion gesetzlich einzufordern, zum anderen zugleich aber auch Unterstützungsangebote für die Begleitung der inklusiven Prozesse notwendig sind.

Die politischen Bestrebungen und Strategien haben den Interviewpartnern zufolge teils direkt, teils indirekt Auswirkungen auf die inklusive Erwachsenenbildung. Insbesondere der Fokus der Regierung auf berufliche Bildung und Kompetenzen im Bereich der ‚Basic Skills‘ mit der Betonung von Qualifikationen erschwert nach Einschätzung vieler Befragter die inklusiven Bemühungen. Es erweist sich in einigen Situationen als schwierig, die Bildungsbedarfe, Bedürfnisse, Wünsche und Lebenslagen der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten mit den gesetzlichen Vorgaben und finanziellen Regelungen in Übereinstimmung zu bringen.

Sowohl Regierungsinstitutionen als auch Behindertenverbände und verschiedene Erwachsenenbildungsorganisationen betreiben Forschung zur inklusiven Erwachsenenbildung. Sie geben Forschungsberichte und Materialien als Hilfestellungen für die Erwachsenenbildungseinrichtungen heraus und unterstützen so die Implementierung und Umsetzung der Gesetze und staatlichen Vorgaben. Die Materialien greifen aktuelle Probleme aus der Praxis auf, werden oft in Zusammenarbeit mit Praktikern vor Ort oder auch Betroffenen erarbeitet und dokumentieren häufig erfolgreiche Praxisbeispiele.

Die Erwachsenenbildungseinrichtungen in England erhalten einen staatlichen finanziellen Zuschuss. In den letzten Jahren wurden diese Zuwendungen allerdings gekürzt, so dass die finanzielle Situation der Erwachsenenbildung in England zum Zeitpunkt der Datenerhebung von den Interviewpartnern als angespannt erlebt wird und der ökonomische Druck den Einrichtungen zunehmend Probleme bereitet. Durch diese Entwicklungen stiegen beispielsweise auch die Kursgebühren, die jedoch für Teilnehmende mit geringem Einkommen nach wie vor ermäßigt oder erlassen werden.

Die Umsetzung der gesetzlich geforderten inklusiven Erwachsenenbildung bedarf zusätzlicher finanzieller Mittel, etwa für Unterstützungsmaßnahmen, Assistenz, bauliche Veränderungen oder Materia-

lien und Hilfsmittel. Als große Schwierigkeit erweist sich laut Befragten, dass die staatliche finanzielle Unterstützung hierfür eher gering ist und die Einrichtungen viele der entstehenden Kosten alleine tragen müssen, so dass die inklusiven Bemühungen oft eine finanzielle Belastung für sie bedeuten.

Gemäß den Finanzierungsmodalitäten inklusiver Erwachsenenbildung können für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung über das allgemeine Budget hinaus auch finanzielle Mittel aus dem ‚Additional Learning Support-Fond‘ beantragt werden. Diese Gelder sind vor allem für Qualifikationskurse aus dem Bereich der ‚Further Education‘ vorgesehen. Unterstützungsmaßnahmen in der nicht-abschlussbezogenen, allgemeinen Erwachsenenbildung müssen in weiten Teilen von den Einrichtungen selbst aus ihrem allgemeinen Budget finanziert werden. Die begrenzten finanziellen Mittel für Unterstützungsmaßnahmen werfen Befragten zufolge immer wieder Fragen zur gerechten Verteilung auf.

Auch andere Schwierigkeiten und Probleme der inklusiven Erwachsenenbildung stehen gemäß der Erhebungsergebnisse in direktem Zusammenhang mit den Zielen und gesetzlichen Vorgaben der Regierung sowie den daraus resultierenden Finanzierungsstrategien und Budgetvorgaben. So ist etwa das Kursangebot der Erwachsenenbildungseinrichtungen in starkem Maße von den Finanzierungsmodalitäten abhängig. Die verstärkte staatliche Förderung in den Bereichen der beruflichen Bildung und der ‚Basic Skills‘ führt in den meisten Einrichtungen zu Kürzungen und Einschränkungen im Angebot der allgemeinen, nicht-abschlussbezogenen Kurse sowohl im separaten als auch im Mainstream-Programm. Dies erschwert die Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten.

In den Gesprächen wird von vielen Befragten für die Zukunft eine verbesserte, angemessene Finanzierung der inklusiven Erwachsenenbildung gefordert, um eine Angebotsvielfalt für alle Teilnehmenden und die Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung zu sichern.

9.3 Bewusstseinsbildung auf allen Ebenen einer Einrichtung¹⁶³

Die Bewusstseinsbildung („awareness“) auf allen Ebenen einer Einrichtung („Whole Organization Approach“) ist nach Aussage von Befragten von besonderer Bedeutung für die Implementierung und Umsetzung einer inklusiven Erwachsenenbildung. Im zweiten Abschnitt des Kapitels wird die zentrale Rolle der leitenden Mitarbeitenden für die inklusive Erwachsenenbildung beschrieben. Daran anschließend werden Prozesse und Ergebnisse der Bewusstseinsbildung sowohl bei den Mitarbeitenden als auch den Teilnehmenden dargestellt. Im letzten Teil des Kapitels wird aufgezeigt, dass diese Bewusstseinsbildungsprozesse sich nach Erfahrung der Interviewpartner positiv auf die Implementierung der inklusiven Erwachsenenbildung auswirken.

9.3.1 Der ‚Whole Organization Approach‘

Als essentiell für inklusive Erwachsenenbildung wird der ‚Whole Organization Approach‘ (Gesamt-Organisations-Ansatz) angesehen, der häufig bei der Frage nach dem bedeutendsten Element inklusiver Erwachsenenbildung genannt wird (vgl. 2:m-V-E1, 146-149; 19:w-V-E7, 36-37).

“But, like we’ve got here – which I would say is one of the most important things about improving provision – is taking a whole organizational approach” (13:w-F-E3, 6).

Nachdrücklich betonen Fachleute und Verantwortliche in den Interviews, dass inklusive Erwachsenenbildung ihrer Erfahrung nach nur dann gelingen kann, wenn das Bewusstsein für Inklusion in der Einrichtung auf allen Ebenen verankert ist und sich die gesamte Organisation um die Umsetzung bemüht. Es ist daher unerlässlich, in den Erwachsenenbildungseinrichtungen alle Mitarbeitenden einzubinden und alle Strukturelemente – wie beispielsweise Räumlichkeiten, Programme, Strategien, Prozeduren, Aktions- und Entwicklungspläne – in Bezug auf ihre Auswirkungen auf Inklusion zu bewerten und zu bearbeiten (vgl. 13:w-F-E3, 110). Der Gedanke der Inklusion muss in jeglichen Dokumenten – seien es Handbücher oder Qualitätsrahmen – einer Einrichtung sichtbar sein (vgl. 2:m-V-E1, 157). Das Thema Behinderung ist dabei eingebunden in den großen Themenkomplex ‚Equality and Diversity‘ (vgl. 13:w-F-E3, 110).

9.3.2 Zentrale Rolle der leitenden Mitarbeitenden

In der inklusiven Erwachsenenbildung bedarf es nach Erfahrung der Interviewpartner der engen Zusammenarbeit aller Mitarbeitenden einer Einrichtung.

“So there’s all sorts of things when, I think, as an organization we don’t work as a team sufficiently. We’re not all sufficiently committed to inclusion to enable it to happen really, really effectively” (35:w-V-E10, 31).

“[...] because there’s such a big network of people and there’s such a lot of experience here” (1:m-K-E1, 74).

Eine Verantwortliche beschreibt mit dem Bild einer Pyramide die gegenseitige Abhängigkeit aller Mitarbeitenden:

“So I did my sunshine mountain. It’s [...] based on a pyramid theory thing. So the largest amount of staff, all the student support assistants, then we’ve got several tutors, then we’ve got half a dozen personal tutors, then there’s me, then that’s my

¹⁶³ Für dieses Kapitel wurden folgende Codes des Codesystems ausgewertet: Inklusive Erwachsenenbildungseinrichtung (Bewertung und Zufriedenheit mit der Einrichtung + Inklusive Erwachsenenbildung + Sichtweise der Einrichtung auf Behinderung + whole organization approach + Bewusstseinsbildung + Leit- und Entwicklungsziele + Implementierung Inklusion + Öffentlichkeitsarbeit + Leitung + Mitarbeitende in der Einrichtung – inklusive Haltung) + Subjektive Konzepte (die nach eigener Meinung wichtigste Sache für inklusive Erwachsenenbildung).

manager and that's the principle of the college. So what I'm saying is that, although the support's at the bottom, it doesn't mean to say they're at the bottom of the chain, they are the support for the mountain. And although the principle's at the top, yes, he has the status of being at the top but he's only got a little portion of the mountain, you see? So he's at the top because that's his title and he gets paid the most amount of money but it doesn't necessarily say that his is the most important role because he's only got a little portion. And then the arrows indicate that we all need each other, [...] it goes up and down" (23:w-V-E7, 36).

In den Interviews wird deutlich, dass der Leitungsebene und den Verantwortlichen für Menschen mit Lernschwierigkeiten – wie nachfolgend dargestellt – in diesem Gefüge eine zentrale Rolle zukommt.

9.3.2.1 Unterstützung und Qualitätssicherung durch das Management

Die Mitarbeitenden auf der Management-Ebene übernehmen in der inklusiven Erwachsenenbildung eine bedeutsame Rolle. Denn es ist nach Aussage von Befragten unabdingbar, dass Inklusion in einer Einrichtung insbesondere auf oberster Leitungsebene verankert ist, dort aktiv unterstützt wird und dann Top-down wirken kann (vgl. 12:w-F-E2, 61; 19:w-V-E7, 37; 35:w-V-E10, 67). Alle Mitarbeitenden müssen sich der Unterstützung durch das Management sicher sein (vgl. 15:w-V-E5, 47-48; 20:w-V-E7, 26), denn ohne diese gestaltet sich nach Erfahrung einer Fachfrau die durchgängige Implementierung inklusiver Erwachsenenbildung sehr schwierig.

"[...] if no-one's taking responsibility at the top [...] you don't get the leadership and the guidance for it to happen through the rest of the organization. [...] there's a barrier further up the organization where it doesn't filter up. So it gets recognized or people at the top aren't asking. And that's why I think it's important that the leadership, the interest, should be at the top so that they're saying: ok, where is our good practice? This is what we should be doing" (55:w-F-E2, 58-60).

Wenn sich niemand in der Führungsebene einer Einrichtung der Inklusion verpflichtet fühlt und diese zur Priorität erklärt, wird es dort auch niemandem stören, falls die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht gelingt (vgl. 12:w-F-E2, 61). So hat die Erwachsenenbildungsorganisation E3 in einigen Einrichtungen bei der Sichtung der Disability Equality Schemes (DES) das Fehlen einer ernstlichen Verpflichtung des Managements für Inklusion festgestellt. Nach Einschätzung der Fachfrau scheinen diese Einrichtungen nicht realisiert zu haben, dass die Umsetzung der Disability Duty in den Verantwortungsbereich der Führungsebene fällt, weil es um Qualitätsverbesserungen der Gesamteinrichtung geht.

"There's a [...] lack of serious commitment from senior management in some colleges about the efficacy, the actual nature of this duty. And I think they don't realize how [...] important a piece of legislation it is. I think they just think that they've got to do this, give it to the person that's responsible for the learners with disabilities [...] but it's not: it's for senior managers to lead because this is about quality improvement, this is about improving the whole and it's about improving for staff as well as learners for the first time, disabled staff. So we did find a bit of complacency and a little bit of a lack of senior management commitment to this" (13:w-F-E3, 24).

Nur wenn Führungskräfte sich für Inklusion verantwortlich fühlen und engagieren, kann eine qualitativ hochwertige Umsetzung in der gesamten Einrichtung gelingen.

"[...] so over these periods of years it's become embedded in the whole offer of the college and it's supported right to the top. So it's NN [...] is senior management, and [...] she said at the conference she has the support of her principle and that's absolutely key. So [...] an organization is committed to it right to the top, there's a much better chance of it being there in the first place and of the offer being, I think, of good quality" (12:w-F-E2, 61).

Die Verantwortliche der Einrichtung E5 betont die wichtige Trias von Management-Unterstützung, Qualität und Inklusion und beschreibt in diesem Zusammenhang ihre Rolle als ‚Quality Manager for People with Learning Difficulties‘:

"We have the deputy principle for curriculum, NN, is very much behind the developments in this area. So it does have quite a high profile at the moment. [...] it's given a good priority. I mean, my position [...] is a good example of that. It's quite unusual in a college to have a quality manager for people with learning difficulties, I think. So I think that shows that the senior managers are keen to make sure the provision is of the right quality" (14:w-V-E4, 102).

Das Management ist ebenfalls dafür verantwortlich, dass die verschiedenen Abteilungen miteinander

kooperieren. Beispielsweise müssen bei baulichen Veränderungen die Verantwortlichen für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten sowie die Betroffenen selbst in die Planungsprozesse einbezogen werden, um ihr Wissen und ihre Erfahrungen einbringen zu können.

“But I would like that, whenever they make any improvements in the college, that they would think about people with disabilities. Because sometimes they don’t and sometimes they don’t actually ... there’s no consultation or liaison with areas that have knowledge” (18:w-V-E7, 91).

Auch die Mitarbeiterführung muss nach Ansicht einer Fachfrau inklusiv ausgerichtet sein, damit Inklusion nicht nur für die Teilnehmenden, sondern auch für die Beschäftigten greifbar wird und sie sich am Handeln der Management-Ebene ein Beispiel nehmen können.

“[...] organizations have to possibly lead by example that the inclusion just doesn’t belong to learners [...] that it’s clear that the opportunities exist for the staff as well [...] it’s leading by example, really, isn’t it? That you show inclusive practice within the way you manage your staff. [...] if I was to talk to a manager, I’d say [...]: how do you ensure that your team meetings, the learning opportunities you give your staff also reflect. You know, it’s all very well us telling people how to be inclusive and then not practise it ourselves [...] I think we’re all guilty of that. [...] we sit at conferences and we talk to people (lacht) in the most boring ways and instead of giving people activities and things to think about and things to talk about [...] we tell people to do it, but don’t do it ourselves all the time. So I think it’s about modelling good practice, too, so that’s certainly a competency I’d want to see [...] and not just preaching, but actually doing as well” (55:w-F-E2, 64).

Ebenfalls sollte sich auch in der Mitarbeiterschaft Diversität und Vielfalt zeigen. Diesem Aspekt ist etwa in den Einstellungsverfahren Rechnung zu tragen.

“And, I think, also our recruitment. So, I’ve talked about recruiting people with expertise, but we’re also quite sensitive about [...] celebrating cultural diversity which is not difficult in the heart of STADT because you have got a really diverse, cosmopolitan population. And just as it attracts diverse students, it attracts a diversity of people who want to teach. So, that’s good” (9:m-V-E1, 13).

9.3.2.2 Die Rolle der koordinierenden Verantwortlichen

In allen Erwachsenenbildungseinrichtungen der Studie gibt es Verantwortliche für die Teilhabe von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung. Neben der Unterstützung durch die Leitungsebene wird die Rolle dieser Verantwortlichen in einer Einrichtung als unabdingbar für gelingende inklusive Erwachsenenbildung angesehen.

“You’d need to have a coordinator in place, somebody who is coordinating the whole thing, really. [...] you need to have that person who’s in charge and making decisions and has all the information about the students and can coordinate the support. Now, obviously, that’s vital” (24:w-LS-E7, 81).

Ein wichtiger Aufgabenbereich der Verantwortlichen ist die Bewusstseinsbildung bei allen Beteiligten in den Einrichtungen durch Gespräche, Fortbildungen, Trainings oder Aktionen.

“And our job is to make people more aware, which we do do. [...] we do things within the college to raise awareness and we do get support from the college and the majority of students. [...] So, yes, making people more aware and getting rid of the sort of negative attitude that [...] is still out there but it’s getting better” (23:w-V-E7, 26).

Eine weitere Aufgabe der Verantwortlichen ist es, kontinuierlich neue Informationen aufzunehmen und diese im Sinne ständiger Bewusstseinsbildung an alle Beteiligten weiterzugeben. Um trotz vieler Personalwechsel alle Mitarbeitenden zu informieren, ist ein beständiger Informationsfluss nötig (vgl. 13:w-F-E3, 188). In der Einrichtung E8 gibt es beispielsweise eine Art Jahresthema: Informationen zu diesem Thema und Konferenzergebnisse werden protokolliert und erreichen per E-Mail alle Kursleitenden.

“[...] we had an unwritten theme for the year: autism. So we had [...] ten top tips [...] and because my team is so big we meet every five weeks. And at every meeting I’ll bring in somebody with knowledge and expertise in a particular area to talk to the group. Which would then filter out through bulk e-mails to those who couldn’t attend. So we are constantly increasing our knowledge with a view to improving the service that we provide” (29:m-V-E8, 73).

Es wird deutlich, dass diese hohe Verantwortung für Bewusstseinsbildungsprozesse teilweise auch eine große Herausforderung für die Verantwortlichen bedeutet. Eine Verantwortliche (35:w-V-E10,

31) beispielsweise fühlt sich bei aller Unterstützung in der Einrichtung manchmal sehr alleine und unverstanden mit ihrem Inklusions-Anliegen.

“There’s lots of [unverständlich] work to do, but they always crop up in funny little pockets and you can think you’ve conveyed something to the whole college, and it’s not necessarily got there” (35:w-V-E10, 61).

Oft sind es einzelne interessierte und engagierte Personen, welche die Entwicklung von Inklusion initialisieren und vorantreiben (vgl. 2:m-V-E1, 33). Einige Verantwortliche weisen darauf hin, dass man diese Arbeit nicht alleine schaffen kann und betonen, wie wichtig es für Inklusion ist, im Team zu arbeiten.

“I think we depend more on the team support especially, because there’s a particular kind of experience you need” (10:m-V-E1, 99).

Es reicht aber nicht, wenn lediglich die Führungsebene und die Verantwortlichen für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten sich der inklusiven Prinzipien bewusst sind und Inklusion fördern. Mehrere Verantwortliche problematisieren die Schwierigkeiten einer vor allem in der Anfangszeit der inklusiven Erwachsenenbildung gängigen Praxis, wenn eine gesamte Einrichtung sich zu sehr auf diese Verantwortlichen verlässt und die Zuständigkeit für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten allein in deren Arbeitsbereich fällt (vgl. 40:m-V-E10, 30).

“Some time ago, when I first worked in this department, if anybody with a learning difficulty was having a problem anywhere in the building, other members of staff wouldn’t have seen it as their responsibility, so they would have called up and said: there’s a student here, come and talk to her, come and do this. So, the fact that staff know the students and have some understanding about communication needs and [...] other issues that might be going on, that’s really, really important [...] So, we have sort of acceptance and different strategies for problem solving” (7:w-V-E1, 52).

Inklusion bleibt schwierig, solange sich nicht alle Mitarbeitenden einer Einrichtung im Sinne des ‚Whole Organization Approach‘ für alle Teilnehmenden zuständig fühlen.

“So as long as it’s like: well, that group of staff look after people with learning difficulties, it’s nothing to do with me. As long as that happens then inclusion is difficult, I think. It’s a whole organizational approach towards looking at: these are just another bunch of learners” (12:w-F-E2, 159).

9.3.3 Bewusstseinsbildung bei den Mitarbeitenden

Die Interviewpartner in den Erwachsenenbildungseinrichtungen und -organisationen beschreiben Bewusstseinsbildung auf allen Ebenen einer Einrichtung als Schlüssel für gelingende inklusive Erwachsenenbildung. Sie legen übereinstimmend und sehr eindringlich dar, wie wichtig, grundlegend und unabkömmlich eine solche Bewusstseinsbildung für inklusive Prozesse ihrer Erfahrung nach ist. Alle Beteiligten (Verantwortliche, Kursleitende, das nicht-lehrende Personal, das Management, Teilnehmende mit und ohne Behinderung sowie die Geld- und Gesetzgeber) müssen für die Grundgedanken der Inklusion sowie die Möglichkeiten der Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten sensibilisiert werden, die Kerngedanken von Teilhabe, Inklusion, und ‚Inclusive Learning‘ verstehen sowie eine positive Haltung dazu entwickeln (vgl. 35:w-V-E10, 67; 36:w-V-E10, 54; 47:w-M-E10, 12; 48:w-V-E11, 98). Ein Assistent merkt an, dass Inklusion einen Lernprozess für jeden einzelnen Menschen darstellt: „I think it’s a learning curve for everyone“ (39:m-LS-E10, 28). Die Basis hierfür ist nach Aussagen von Befragten eine grundlegende Aufgeschlossenheit und Unvoreingenommenheit („being open-minded“ (1:m-K-E1, 100); vgl. auch 36:w-V-E10, 32)). Es wird darauf hingewiesen, dass sich allein durch Bewusstseinsbildungsprozesse große Veränderungen hin zur Inklusion bewirken lassen.

“Because I think it makes such a difference to somebody’s outcome in life if people have an understanding of what inclusion means [...] and you can make such a big difference just by changing the way you teach and being aware” (33:w-V-E10, 12).

Insbesondere die neuere Gesetzgebung schafft nach Aussagen vieler Befragter ein Bewusstsein für Inklusion (vgl. Kapitel 9.2.1).

“[...] it’s something which is very good for us, it’s a disability discrimination act. So, it means that things that we [...] carried around as ideals actually have some political, legal leverage behind them. So, [...] that’s very good. It means that all the departments have to be aware of it. And even if they’re not that positive, they are worried about doing things wrongly, so they’re saying: what should we be doing?” (7:w-V-E1, 8).

Auch gesellschaftliche Strömungen außerhalb der Erwachsenenbildung tragen dazu bei, Inklusion verstärkt ins Bewusstsein der Erwachsenenbildungseinrichtungen zu rücken. Beispiele hierfür sind Veränderungen im Schulsystem oder im Bereich des Wohnens von Menschen mit Lernschwierigkeiten, die direkte Auswirkungen auf die Praxis der Erwachsenenbildung haben und dort Entwicklungen bewirken können, wie eine Verantwortliche schildert:

“Our provision for deaf students became more because they’d start closing units, they start making the students go into mainstreamed school, they closed the specialist colleges. So those students have got to come mainstream. So often it is driven by what is happening outside of college, which we need to be aware of” (17:w-V-E7, 19).

Vor allem die Mitarbeitenden – seien es hauptamtliche oder ehrenamtliche Mitarbeitende, Verantwortliche, Assistenten, Kursleitende, nicht-lehrendes Personal oder Angestellte externer Dienste, mit denen die Einrichtung zusammenarbeitet – müssen ein Bewusstsein für Inklusion entwickeln, in inklusive Prozesse eingebunden sein und auf ihrer Ebene an der Umsetzung von Inklusion mitwirken (vgl. 40:m-V-E10, 29; 48:w-V-E11, 98).

“[...] inclusive learning report said, which has always been very true, that you will never have an inclusive learning establishment, unless you have three sections in place. And that is that [...] the teachers have to be on board and understand what you’re doing, the management has to be understanding and know exactly all about inclusive learning, otherwise [...] it won’t happen, and the whole education sector – from the government down and the funders – also have to understand inclusive learning, otherwise it won’t happen. Unless you haven’t all three understanding and working at it, the whole thing fails” (40:m-V-E10, 20).

9.3.3.1 Allgemeine Bewusstseinsbildungsprozesse bei allen Mitarbeitenden

Das Verständnis für Inklusion muss zu allen Mitarbeitenden der Erwachsenenbildungseinrichtung durchdringen. Oft hat etwa das Personal an der Anmeldung den ersten Kontakt mit Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. 35:w-V-E10, 31; 47:w-M-E10, 4).

“[...] you’ve got to invest in the people that are at the pointy end, [...] the people that are actually doing the job. You know, it’s ok [...] everybody at higher levels understanding about all these white papers and what the thrust of things are, but you’ve got to get down to the people that are working with learners” (33:w-V-E10, 24).

Alle Mitarbeitenden – beispielsweise auch diejenigen in der Cafeteria – müssen sich der Barrieren und Schwierigkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung bewusst sein und ‚am gleichen Strang ziehen‘, damit Teilhabe gelingen kann.

“[...] it’s right to the canteen staff that serve their meals [...]. It could be someone with a visual impairment or perhaps with a learning difficulty that can’t read the menu properly for whatever reason. And it’s being accessible and being able to read it out. And I know we had a case of somebody refusing to do it but because they weren’t aware [...]. It’s because the staff weren’t told that this is why they probably thought the student was being funny. [...] so this is where a whole organization approach has got to be adopted because without that then you don’t have awareness right throughout [...] and it’s just as important for that canteen staff person to be aware as it is for the tutor to make the experience of going to college a happy and a successful one. [...] if you’ve got a wonderful tutor that’s really enabling you and really encouraging to then have the rest of the college being disability-unaware [...] the student’s still going to have tremendous difficulty in being able to be part of that college. And the social side is just as important as the learning side [...]. So it’s about including them on all aspects” (13:w-F-E3, 180).

Daher müssen alle Mitarbeitenden im Umgang mit Menschen mit verschiedenen Beeinträchtigungen geschult sein und sich einige spezielle Kenntnisse aneignen (vgl. 7:w-V-E1, 52). Ein Beispiel ist die Kommunikation mit Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten: Alle Beschäftigten müssen beispielsweise wissen, dass es wichtig ist, die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten direkt anzusprechen statt mit den Assistenten über die Teilnehmenden zu sprechen. Auch ein Mindestwortschatz an Gebär-

densprache ist nach Erfahrung einer Mitarbeiterin empfehlenswert.

“One thing that we’ve learnt as we’ve gone along, which I think a lot of people find difficult is, when you’ve got a student coming through, say they’re in a wheelchair, they’ve got very little speech, very, very little movement, you tend not to speak to that person, you speak to the carer. And you’ve got to be aware of that and you’ve got to make sure that you get eye contact and you speak to the customer rather than the carer that’s with them. And I think that goes a long way. I think that’s important. And if they try to answer you in their own way, you probably can’t understand it, but you’ve got to give them a chance to say it. You’ve got to listen and try and understand what they’re saying. And then say: sorry, what did you say? And then when they’ve tried again the second time, then you look at the carer so that they can respond for them. But we do try our best to listen to customers. That’s important, too. We’ve got quite used to the deaf people coming through. We have set up our own little sign language [...], coffee and tea and this sort of thing. And we get on well with those and they feel that they’re well looked after” (32:w-M-E10, 12).

Dass alle Mitarbeitenden Inklusion als Wertebasis verstehen, ist nach Einschätzung vieler Interviewpartner die Grundbedingung für gelingende inklusive Erwachsenenbildung (vgl. 15:w-V-E5, 30; 35:w-V-E10, 67).

“[...] your best resource is your staff. And however good a building you have – even though I said you need the lifts and you need wide doors – if you haven’t got the staff who understand and share a value base and then working to those values all the time, you’ll never move on. You’ve got to have it” (40:m-V-E10, 36).

“Values ... has to be a value base. That [...] you respect the other person and who they are as a person and respect their needs, really. And their right to be who they are as they are [...] and value that, really. That’s what I think is underneath it all. Because if you don’t have that, [...] it comes out somewhere along the line. And we all have difficulties at some point with somebody because [...] we perhaps have a personality clash or something. We all have that. But, fundamentally, I think there needs to be a belief in the value of everybody’s life and right to learn” (35:w-V-E10, 73).

Dafür müssen die Mitarbeitenden ein tiefes Verständnis für Inklusion entwickeln (vgl. 40:m-V-E10, 12). Die Beschäftigten müssen die Unterschiede zur Integration verstehen sowie den systemischen Ansatz inklusiver Erwachsenenbildung. Das schließt Gedanken wie ‚Inclusive Learning‘, ‚best match‘, Unterstützungsbedarfe, Teilhabe, ‚Valuing People‘ und ‚reasonable adjustments‘ ein (vgl. 17:w-V-E7, 47; 35:w-V-E10, 55).

“The difference is: to integrate means we’ve got the facility to put somebody on a course so they can come here and for it to be inclusive it would mean that we’d have to match their support to what we’ve got or what [...] they need. And there’s a huge difference where we can put somebody in but we might not necessarily have somebody with the signing skills to match them, we might not offer the deaf awareness support, so there’s a huge thing of just thinking: Well, we’ve got ten deaf students – it doesn’t mean anything. It’s whether we keep the ten deaf students and if they’re happy with their support. And that’s quite a big issue, really. [...] But so that’s a whole difference. Integration doesn’t just mean: just come and do the course. There’s a whole lot more to that” (28:w-V-E8, 5).

“And they [Autoren des Tomlinson Reports; R.B.] were always very clear that inclusion was a concept, was [...] almost a philosophy. [...] to think of it as a physical thing wasn’t very useful, it was a way of approaching people, almost a mindset of how you approach people. Because integration, actually, was the physical side of it. But actually that didn’t necessarily mean there was inclusive learning going on. [...] yes, you could show a classroom where there were people with learning difficulties in that class, but when you actually looked if they were working inclusively and learning, you found: no, they weren’t. They were just in the class [...] but they’re not learning and they’re not doing it. So inclusive learning said – is my understanding – [unverständlich] very, very individual focus is about the individual and what their needs are. And matching what their needs are to what the provision can do and getting that match – is the word we used over here a lot. Getting the match between the two needs [...] For me, inclusive learning [...] a good definition was: you’re looking at the learning, you’re not looking at the teaching. [...] And I guess the other term that helps me with inclusive learning is the idea of reasonable adjustment, which is used in this country for disability awareness and making sure disabled people are included, over the concept of making a reasonable adjustment for people. And that’s almost what we’re asking tutors to do. What is the reasonable adjustment that you can make for people to be included?” (40:m-V-E10, 6).

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Stärkung der Rechte-Perspektive im Bewusstsein der Mitarbeitenden der inklusiven Erwachsenenbildungseinrichtungen.

“So, it’s just ongoing training and awareness-raising, really. [...] I think disability rights are sort of often bottom of the agenda for equal opportunities. So, I think we need to sort of own it more than we do already” (7:w-V-E1, 50).

Eine Verantwortliche spricht an, wie schwierig es in einer großen Einrichtung oft ist, statt einer lediglich schematischen Umsetzung von Vorgaben ein solch grundlegendes Verständnis für Inklusion bei allen Beteiligten zu erreichen.

“It’s actually quite complicated if you think of the college as a whole. It’s sometimes very difficult to ascertain how other people perceive inclusion because [...] in some people’s minds it could potentially just be a [...] tokenist kind of effort to integrate people rather than an inclusion that really involves everybody if you take the concept seriously. So, I still think that’s an issue: [...] people’s awareness and understanding of what it means” (2:m-V-E1, 59).

Laut einer Aussage einer Verantwortlichen war es jedoch vor einigen Jahren noch sehr viel schwieriger, die Mitarbeitenden für Inklusion zu gewinnen.

“[...] because sometimes in the past it’s been very difficult to get managers [...] and tutors, mainstream tutors, on board with having students in their class who have a learning difficulty. [...] when we started that, five or six years ago, that was really difficult and we were always coming up against ‘oh, no, no’ [...]. We’ve had [...] some fairly awful scenarios where [...] somebody just decided by the look of someone that they couldn’t do the class. [...] but these have been few and far between and they’re very, very far and few between [...] now, you know, because I think it’s brought all the mainstream tutors much more on board with working with a range of students with a range of difficulties” (36:w-V-E10, 22)

Einige Interviewpartner stellen dar, dass sie immer wieder als ein Argument in Bezug auf die Nicht-Teilnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten hören, dass diese ja teilnehmen könnten, wenn sie wollten, die Kurse stünden ihnen ja offen (vgl. 35:w-V-E10, 67). Eine Fachfrau macht deutlich, wie wichtig es daher ist, die Leute zum Nachdenken zu bewegen, warum momentan vielleicht noch keine Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in ihren Kursen sind und welche Barrieren in den Kursen existieren.

“[...] teachers in other provisions who are not interested in inclusiveness or inclusive learning or can’t see [...] because of prejudice or an attitude issue or whatever, why a disabled person should come into their class. It’s convenient for them to say: well, there’s a class there, they can go to that. [...] we’ve got a number of fronts to battle on there. We’ve got to deal with the prejudice of some people and also the lack of knowledge. And that’s a big bit of our role here at NN (ORGANISATION) [...] to get people to think about why there are not disabled people in their classes. [...] And then you go: well, why do think that is? It’s not because they don’t want to do them, it’s because there’s something here about your class and your teaching and [...] your provision, whatever it is, which isn’t making it friendly, inviting to those people in any case. So I think that’s why [...] there’s probably more people in that segregated provision than there should be because [...] there is an invisible barrier there about them moving into other provision in any case. So the teachers here or the provision here goes: look, it would be much easier if we set it up. It’ll be much more friendly, you know, the teachers understand the issues. And instead of confronting, you know, the people are putting up the barriers, really. So that’s where I see my job, is going out and saying [...]: there is no excuse here” (55:w-F-E2, 32).

Oft zeigen sich bei den Mitarbeitenden Ängste, Verunsicherungen und Vorurteile. Beispielsweise fürchten einige den Niveauverlust der Kurse durch die Anwesenheit von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten oder die Reaktionen Teilnehmenden ohne Behinderung (vgl. Kapitel 9.5.4.3). Andere fühlen sich in der Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung unsicher und haben Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Differenzierungsangeboten (vgl. 7:w-V-E1, 50; 35:w-V-E10, 37).

“It’s still fairly taboo to really get into that and say: what are you afraid of with that person? A lot of the time people [...] lack the confidence to work with these people, they’re afraid because they don’t understand. [...] And so you’ve got to appreciate that you’re trying to get rid of people’s fears and the fears are based on a lack of knowledge and understanding” (40:m-V-E10, 28).

Teilweise greifen Mitarbeitende mangels besseren Wissens auf Vorurteile gegenüber Menschen mit Lernschwierigkeiten zurück (vgl. 33:w-V-E10, 16). Da viele negative Einstellungen und abwehrende Verhaltensweisen auf Ignoranz sowie einem Mangel an Verständnis basieren, ist die Vermittlung von Wissen und Informationen besonders wichtig für die Bewusstseinsbildung (vgl. 13:w-F-E3, 188; 40:m-V-E10, 28). Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Beeinflussung der Haltung durch die Arbeit an den eigenen Ängsten und Verunsicherungen (vgl. 15:w-V-E5, 62). Beschäftigte müssen Gelegenheit haben, ihre persönlichen Erfahrungen und Ängste in einer sicheren Umgebung zum Ausdruck bringen zu dürfen (vgl. 55:w-F-E2, 76). Noch immer ist es ein Tabu, über die eigenen Ängste und Vorurteile zu sprechen. Doch nur so kann man diese nach Ansicht von Verantwortlichen wirklich bearbeiten: Erst wenn man sie kennt, lassen sich passende Hilfen zur Unterstützung und Überwindung anbieten (vgl. 6:m-V-E1, 40-45; 40:m-V-E10, 28).

Die Idee von Inklusion muss nach Erfahrung eines Verantwortlichen permanent beworben werden, um

eine Veränderung von Sichtweisen zu erzielen.

“Well, you need to promote it, I mean, it’s something you have to constantly promote as an idea. [...] if a tutor says: I can’t do this, this is a nightmare. You’ve got to sort of bringing them back to why it’s important [...] What some say: I don’t want that person, I don’t want this kind of a person in my class, that’s something you’ve got to talk through [...] So, it’s kind of ... it’s practical, it’s got great practical focus but it’s also got [...] very much to do about people’s perceptions and changing perceptions” (2:m-V-E1, 161-167).

9.3.3.2 *Veränderungen von Haltungen durch die Arbeit am Menschenbild und an ethischen Fragestellungen*

Eine der größten Barrieren für inklusive Erwachsenenbildung liegt nach Meinung zweier Verantwortlicher in den Annahmen und Vermutungen vieler Menschen, was Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten imstande sind zu tun oder nicht (vgl. 21:w-V-E7, 55).

“But I would still say that probably the main barriers are ... there’s still a perception of what people with learning difficulties are capable of doing. And to be fair, unless you work in this area, you don’t realize what these students are able to do. But [...] some people are still set that: oh, they can’t do anything – why are they educating them? – they’ll never go to work. But we’ve got some that will and we’ve got some that won’t. But we have got some people that could work. And some people that could go on and [...] do courses just like anybody else can. If they’re given the chance and the right support and everything. [...] And attitude, you know, towards learners” (23:w-V-E7, 26).

Für inklusive Erwachsenenbildung ist bei allen Beteiligten ein Menschenbild nötig, welches den Fokus nicht auf die Defizite, sondern auf die Stärken und Ressourcen der Teilnehmenden legt und ihr Potential für Lernprozesse und Veränderung wahrnimmt (vgl. 12:w-F-E2, 21). Es geht darum, die ‚Ability‘ (Fähigkeit) zu sehen, nicht die ‚Disability‘ (Unvermögen) (vgl. 20:w-V-E7, 28).

“[...] it does require a change of attitude on the part of the tutor. [...] people might just see the disability and not the person. So, I think it’s a kind of an issue of attitude and values when you’re working with people [...] That you look at their abilities and you work with what they can do and their learning ... You know, look at the potential for learning rather than seeing the disability before anything else ... I’ve just got to turn it round a little bit” (2:m-V-E1, 129-131).

Eine generelle Offenheit und die Bereitschaft, auf das Positive zu blicken, sind dafür wichtig.

“So I think there could be more of an awareness-raising. But I think it’s happening, because I think so many people will have had somebody with learning difficulty in their class. And also it’s so difficult, because what do you say, I mean, everybody’s an individual and there’s no right or wrong way. I think it’s just an open mind is the major thing and let’s ... and somebody that’s prepared to look at the positives [...] like we were doing last night in these statements: don’t let’s think about what we can’t do, but what can the person do” (36:w-V-E10, 32).

Dazu ist es von großer Bedeutung, die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten persönlich kennen zu lernen, um ihre Stärken realistisch einschätzen und Unterstützungsbedarfe genau abklären zu können (vgl. 20:w-V-E7, 14; 48:w-V-E11, 28; vgl. Kapitel 9.5.3). Bloße Vermutungen sind dabei nicht hilfreich (vgl. 39:m-LS-E10, 20). Es geht ferner nicht um die Behinderung an sich, sondern um die Auswirkungen einer Behinderung auf das Lernen. Es kommt darauf an zu fragen, wie sich Barrieren im Lernen durch welche Art der Unterstützung verhindern oder umgehen lassen – wenngleich auch in England bislang noch keine praktikablen Lösungen für das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma gefunden wurden (vgl. 9:m-V-E1, 89-115).

“We also find out about their disability and how that affects them in college. Rather than having the medical history from them, we find out what impacts the disability has on them and what helps them overcome the disability or overcome the challenges that the disability faces. Find out about what sort of support they need within the college” (35:w-V-E10, 5).

Verantwortliche merken an, dass für die inklusive Erwachsenenbildung weniger ein Verständnis von Behinderung als das Bewusstsein und Verständnis von allen Teilnehmenden als Kunden sowie das Wissen um Unterstützungsbedarfe und ‚reasonable adjustments‘ von Bedeutung ist (vgl. 20:w-V-E7, 30, 66).

“You need a work force who is aware, is understanding, [...] And what we found a good way into inclusiveness is almost not through the understanding of disability, but the understanding of customer care. That if you’re treating someone like a human being and you’re saying: yes, we appreciate you, we will give you the time that you require and we will listen to what you need and try to meet that. You don’t need to be an expert on disability or even know that that person has a learning difficulty.

It's customer care; it's what you do for someone who's coming to your establishment. And that's what we try to do with our front-line staff and support staff, they don't require sophisticated disability knowledge. They just require to really give people the attention they should have. [...] You need a level of front-line staff and support staff who are aware of customer care and what they have in place. You then need, as we've just spoken about, a level of actual delivery staff who are on the curriculum and doing the teaching, who understand inclusive learning, are able to understand making a reasonable adjustment" (40:m-V-E10, 20).

Dabei betont eine Verantwortliche, dass im Rahmen der Erwachsenenbildung nicht die Behinderung (die ja auch nicht immer offensichtlich sein muss wie etwa im Falle einer psychischen Behinderung) wichtig ist, sondern die individuellen Lernbedarfe, Lernbarrieren (vgl. 33:w-V-E10, 60) und Unterstützungsbedarfe eines jeden Teilnehmenden. Es geht also immer um die gute Passung (,best match') der Kursinhalte (vgl. 35:w-V-E10, 67) mit den individuellen Lernbedarfen. Eine andere Verantwortliche macht deutlich, dass es darauf ankommt, die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung als Individuen zu betrachten. Sehr schnell werde dann deutlich, dass es keine allgemeingültigen Tipps für ,die Blinden' gibt, sondern immer nur jeweils individuelle Lösungen.

"So you've got to really make people be more person centred and get to know the person rather than saying [...]: this is how you work with somebody who's blind, this is how you work with somebody who has learning difficulties. You know, it's like: just get the skills of getting to know [...] the individual person as they come through the door and work in the way that they prefer because no two people are the same. [...] And they're the expert in what they like and what they don't like" (33:w-V-E10, 16).

Keineswegs sollte aber unterschätzt werden, wie schwierig dieser einfache Gedankengang umzusetzen ist.

"[...] you have to be talking about an individual. And it's hard to keep teachers shifting across to that" (40:m-V-E10, 6).

Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung dürfen nicht länger als Teilnehmende wahrgenommen werden, die sich von anderen Lernern grundlegend unterscheiden (vgl. 12:w-F-E2, 159). Es gilt, sie wie alle anderen Teilnehmenden auch zu behandeln – und dabei zugleich die menschlichen Unterschiede zu akzeptieren (vgl. 24:w-LS-E7, 82-87).

"Treat everybody the same. It's just a case of it's another learner. I think we're very good at that on reception, that we see the person, there's nothing else. And then we deal with like who would anybody else who may come in and not explain themselves very well. It's just the same kind of thing. We just need to get the information that we need. And just take longer with some people than we do with others. Some people are in and out in two minutes, some people take half an hour. [...] So it's just to deal with them as a person" (47:w-M-E10, 20).

"Treat everybody alike, everybody's the same as far as we're concerned. They're all customers and it doesn't matter what the disability is, it's dealt with" (32:w-M-14).

"[...] deal with everybody just as another learner" (47:w-M-E10, 18).

Gleichheit und Verschiedenheit werden in den Interviews immer wieder als zwei Seiten einer Medaille benannt. In der Aussage einer Kursleiterin eines Kochkurses zeigt sich dieses einvernehmliche Verständnis sehr gut: Alle Teilnehmenden werden gleich behandelt – wer individuelle Unterstützung braucht, erhält diese.

"[...] we just treat everybody the same, [...] there's no differentiation of [...] you can't do this or you can do this. I mean, and in a cookery course everybody is learning, so they all start off at the same point. And if somebody needs a little bit more help, whether you be a mainstream student or a student with a special need, then that's what I'm here for" (41:w-K-E10, 16).

Inklusive Erwachsenenbildung ist auf die Grundhaltung der Mitarbeitenden angewiesen, allen Teilnehmenden Lernerfolge und Teilhabe ermöglichen und sie zu ihren Zielen bringen zu wollen (vgl. 20:w-V-E7, 2). Dafür ist es notwendig, an alle Teilnehmenden hohe Erwartungen zu stellen (vgl. 33:w-V-E10, 12; 48:w-V-E11, 98).

"That everybody's passionate about working to enable everybody to succeed and to find out [...]: what can we do for people? How can we enable them? And how can we give everybody that opportunity" (20:w-V-E7, 48).

Inklusion basiert auf der Haltung, die Bedürfnisse und Bedarfe aller Teilnehmenden treffen zu wollen (vgl. 35:w-V-E10, 61). Gedanken wie Differenzierung und Individualisierung sind in den Kursen un-

abdingbar (vgl. 15:w-V-E5, 80; vgl. Kapitel 9.6.3). Viele Unterstützungsmaßnahmen für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten kommen somit allen Teilnehmenden zu Gute.

“[...] a whole thing on integration is about [...] meeting people’s needs, finding out what their needs are and understanding those conditions, if you like, or learning difficulties and then adapting the courses: how best can we meet those needs by adapting the material and also doing things in a different way, even printing stuff on coloured paper, all sorts of stuff. And then in a way of integration into mainstream is doing it for everybody, so if you taught everybody as they were dyslexic, you’d be fine, really, because it’s all [...] just good practice, really” (20:w-V-E7, 20).

Im Miteinander und in der Begleitung der Lernprozesse sind Geduld, Freundlichkeit, das Bewusstsein für die Bedürfnisse der Teilnehmenden und Ausdauer wichtige Komponenten (vgl. 4:w-K-E1, 82-85; 32:w-M-E10, 38) sowie ein tiefes Vertrauen in die Menschen und die inklusiven Prozesse (vgl. 6:m-V-E1, 46-49; vgl. Kapitel 9.6.2). Diese Schlagworte werden immer wieder bei der Frage nach der wichtigsten Gelingensbedingung für inklusive Erwachsenenbildung genannt.

“Well, from our side, I would say that the most important things are: patience, be friendly, be aware of the needs” (32:w-M-E10, 38).

Hilfreich ist es, sich in Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten hineinzusetzen. Die Frage „Wie möchte ich selbst behandelt werden?“ ist Interviewpartnern zufolge eine gute Ausgangsbasis für die eigene Haltung und das eigene Handeln (vgl. 47:w-M-E10, 18).

“[...] the thing I always say to people is: how would you want to be treated? [...] if you went into a class, would you want to be accepted as part of the group or would you want the tutor to give you the wrong information and stuff or information that you can’t access? [...] So it’s making it relevant to those tutors and making them realize that in fact [...] we all of us have some kind of learning blocks. [...] And that it’s finding the match between what that learner needs to learn and what you present as a course and making that fit together that’s important” (35:w-V-E10, 67).

9.3.3.3 Die Kursleitenden im Zentrum der Maßnahmen zur Bewusstseinsbildung

Die Kursleitenden werden von allen Befragten als der Schlüssel für gelingende inklusive Erwachsenenbildung angesehen. Sie sind es, die den Hauptteil der Arbeit in den Kursen leisten und an ihnen liegt es, wie Teilhabe in einem konkreten Kurs verwirklicht wird.

“It does boil down to the tutors and the attitude of the tutors [...]. Basically, our successful cases are where the tutor has kind of dismissed the learning support tutor, taken the student and run with it. And the student’s very happy, loves the course, is kind of included in the kind of club of the learners, they go for a brew together. That is the thing. And it is down to tutors at the end of day [...] once the classroom door is shut, [...] it’s down to the tutor, really, they are the key. And it’s basically keeping them on board” (37:w-V-E10, 53).

Daher ist es für inklusive Erwachsenenbildung unabdingbar, die Kursleitenden für die Arbeit zu gewinnen und ‚ins Boot zu holen‘.

“[...] always keep the tutors part of that ... the push, [...] don’t make them feel that they’re being dragged. You’ve got to empower the people that work so they’re with you rather than kind of feeling kind of left out, a bit nervous about the future or whatever” (33:w-V-E10, 72).

Andernfalls kann es schnell passieren, dass Kursleitende wie der Interviewpartner 11 Inklusion kritisieren, weil sie den Eindruck haben, dass Entscheidungen über ihren Kopf hinweg getroffen werden und sie sich nicht ausreichend unterstützt fühlen in ihrer Arbeit mit den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten (vgl. 11:m-K-E1, 6).

Eine gute Unterstützung der Kursleitenden beispielsweise in Form von klaren Informationen über Unterstützungsmöglichkeiten und Unterstützungsbedarfe, vorhandene technische Hilfsmittel und unterstützende Technologien (vgl. 16:w-V-E6, 97-98; 31:w-K-E10, 49-52; 35:w-V-E10, 37 + 61) sowie verantwortliche Ansprechpartner, an die sie sich mit all ihren Fragen und auch Ängsten wenden können (vgl. 37:w-V-E10, 51) erweist sich als grundlegende Notwendigkeit in der inklusiven Erwachsenenbildung (vgl. Kapitel 9.5.4.3).

“I think what helps is to give tutors really clear information about what’s needed and why it’s needed” (35:w-V-E10, 37).

Ein guter Informationsfluss ist in großen Einrichtungen nicht immer einfach zu gewährleisten (vgl. 19:w-V-E7, 9), aber sehr wichtig. In der Einrichtung E9 bekommen beispielsweise alle neuen Kursleitenden ein Handbuch mit wichtigen Informationen auch zum Themenbereich Inklusion ausgehändigt (vgl. 30:m-V-E9, 27). Die Einrichtung E1 gibt relevante Informationen über die Behinderung eines Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten an die Kursleitung weiter, etwa inwiefern bestimmte Schwierigkeiten das Lernen in dem Kurs beeinträchtigen könnten (vgl. 10:m-V-E1, 153). Neben Sach-Informationen ist es vor allem wichtig, den Kursleitenden die Gesetze und Grundprinzipien sowie die grundlegenden Entscheidungen der Einrichtung zu vermitteln, um bei ihnen ein grundlegendes Bewusstsein für Inklusion zu schaffen.

Die Kursleitenden müssen sich darüber im Klaren sein, dass sie in vollem Umfang für das Lernen der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten verantwortlich sind (vgl. 21:w-V-E7, 29). Für die Gratwanderung zwischen nötigen Unterstützungsmaßnahmen und Aussonderung in der Arbeit mit Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten benötigen sie ein feines Gespür, welches immer wieder geschult werden muss. Eine Kursleiterin schildert beispielsweise, wie das gut gemeinte gelbe Papier für Menschen mit Leseschwierigkeiten zugleich auch separierend wirken kann.

“At one stage the reports were on a bright yellow paper, which immediately differentiated them from everybody else [...]. And it’s really little things like that that mattered. And nobody picked it up until a student says: why have I got to have yellow paper? [...] It’s: don’t draw lines” (34:w-K-E10, 18).

Auch wenn Verantwortliche mit Bezug auf ein inklusives Menschenbild den Fokus immer wieder statt auf die Behinderung der Teilnehmenden auf eine individuumsbezogene Sichtweise setzen (vgl. 35:w-V-E10, 5; 40:m-V-E10, 20), so beschreiben sie es aber auch als hilfreich, wenn Kursleitende über verschiedene Behinderungen grundlegend informiert werden, weil sie so gezielt mit bestimmten Verhaltensweisen beispielsweise bei ADHS oder Autismus umgehen können.

“And so that’s really key, I think, to ensuring success, is knowing [...] as much about students as possible and also making sure that the systems, the staff training and staff awareness and things like [...] students not reading out loud in class, nothing that makes them feel that [...] it’s too much for them. [...] and also because some students might present behaviour that staff might think is either dangerous or naughty, then they’re seen in the wrong light. When in actual fact it’s because of ADHD, for example, whatever. Or if some students haven’t had their medication, then they can be quite different morning to afternoon. And then, again, if people aren’t aware of that [...] it can be potentially dangerous, it can also make the student look in the wrong light, if you like. So part of my job from that would be to [...] enable staff training and awareness and getting as much information as possible” (20:w-V-E7, 14).

Insbesondere die Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten oder auch Teilnehmenden mit schweren und mehrfachen Behinderungen erfordert bei den Kursleitenden spezielle Kenntnisse (35:w-V-E10, 55). Eine Fachfrau weist darauf hin, dass daher Fortbildungen und Bewusstseinsbildungsprozesse von großer Bedeutung für den Kompetenzerwerb und -ausbau sind.

“So, I think, there’s a big role there for around teacher training and awareness. And it’s not just [...] you’ve got to be respectful, you’ve got to listen to the learner. It’s much more subtle than that, especially around subject skills in teaching” (12:w-F-E2, 161).

9.3.3.4 Bewusstseinsbildung durch regelmäßige und gezielte Fortbildungen

Neben Informationshandbüchern und persönlichen Kontakten nutzen alle Einrichtungen gezielt Veranstaltungen, um das Bewusstsein ihrer Mitarbeitenden in Bezug auf Inklusion und die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu schärfen. Beispielsweise werden in vielen Einrichtungen bei den Einführungsveranstaltungen für Mitarbeitende vor Beginn eines neuen Semesters die neuen Kursleitenden über Inklusion informiert und vorhandene Unterstützungsmöglichkeiten für Teilnehmende vorgestellt.

“[...] that’s something we worked on a lot from the start. [...] I came in about four and a half years ago and it was all very new then, this area student support. And [...] one of first things we did do was [...] increase tutors’ awareness [...] and every time,

every [...] September when we've got new tutors and they have their induction, part of it is to make them [...] aware of student support and that we are here to support any learners that require it" (16:w-V-E6, 98).

Darüber hinaus nutzen viele Einrichtungen wie beispielsweise E5 jede Mitarbeiterfortbildung und alle Personalversammlungen, um die Mitarbeitenden immer wieder und kontinuierlich für Inklusion zu sensibilisieren.

"We've had conferences, staff development exercises where we've involved all the staff. And the best way of doing it is really using the learners and say: we have got learners that can go out and train staffs on the programme. At staff development there are slots where staff are involved. I mean, you always need to refresh that, [...] you're never finished. So it's included on our staff development programme" (15:w-V-E5, 32).

Auch die Einrichtung E10 nutzt die jährlich stattfindende Fortbildungswoche für Kursleitende, um dort Angebote zum Themenbereich Behinderung durchzuführen.

"So each year there's something called Staff Development Week, where a whole range of short courses are put on that are focussed entirely on staff development, so that could be disability awareness, Disability Discrimination Act awareness" (35:w-V-E10, 17).

Besonders häufig wählen die Verantwortlichen als Weg zur Bewusstseinsbildung bei Kursleitenden Fortbildungen, die als wichtig angesehen werden (vgl. 30:m-V-E9, 33; 37:w-V-E10, 51), nach Meinung einer Fachfrau aber noch zu selten angeboten werden und zu wenig in den Erwachsenenbildungsalltag eingebunden sind (vgl. 13:w-F-E3, 38).

"And we make them into good teachers and teach them to teach. And that means teaching them about being aware of issues of inclusivity, encouraging diversity. So a lot of it relies on teacher training" (9:m-V-E1, 13).

Eine Verantwortliche merkt an, dass diese Fortbildungen zur Bewusstseinsbildung allerdings gar nicht so einfach mit Inhalt zu füllen sind (vgl. 36:w-V-E10, 32).

Viele Interviewpartner beschreiben, dass die Einrichtungen insbesondere zu Beginn ihrer inklusiven Arbeit ausgiebige Weiterbildungsangebote zur Bewusstseinsbildung durchgeführt haben (vgl. 2:m-V-E1, 157). Eine Kursleiterin in der Einrichtung E10 beschreibt, wie wichtig diese innerbetrieblichen Fortbildungen zu Themen wie Inklusion, Gleichheit und Verschiedenheit oder Qualität für die Qualifizierung der Mitarbeitenden sind (vgl. 31:w-K-E10, 16). Auch im Rahmen der neuen Gesetzeslage gab es in den Einrichtungen Weiterbildungen beispielsweise zum Disability Discrimination Act, die in einigen Einrichtungen verpflichtend für alle Mitarbeitenden waren (vgl. 17:w-V-E7, 47).

"[...] one of the things that we've done as part [...] of the implementation of DDA, really, is we've trained the whole of the college staff in DDA, which is over a thousand staff. Everybody, every member of staff in the college will have received DDA training by this Easter, which is significant now. If you've got an organization with every member of staff with that degree of input and, hopefully, awareness now, then there's got to be a shift, really, hasn't there? [...] but you just don't know how long it will take to effect" (26:w-V-E8, 139).

Ziel all dieser Maßnahmen ist es, den Mitarbeitenden eine Einführung in das Thema Inklusion zu geben, Bewusstsein zu schaffen sowie die deren Haltung positiv zu beeinflussen.

"We'll give them an induction and a lot of it's about attitude and understanding the politics of inclusion" (7:w-V-E1, 48).

Dazu ist es wichtig, dass die Aktivitäten und Angebote der Fortbildungen zum Nachdenken anregen, wie eine Verantwortliche berichtet.

"Some of the stuff that NN, my predecessor, did were ... are absolutely brilliant. She was really skilled at putting activities together that were thought-provoking" (35:w-V-E10, 69).

Ebenfalls nimmt das exemplarische Lernen einen hohen Stellenwert ein (vgl. 55:w-F-E2, 64): Eine Verantwortliche der Einrichtung E10 berichtet, dass im Rahmen der Fortbildungen verschiedenste Wege (wie beispielsweise Vorträge, schriftliche Informationen, Hospitationen oder Kursbeobachtungen mit Beratung) beschritten werden sollten, um die verschiedenen Lerntypen bei den Kursleitenden zu berücksichtigen und damit gleichzeitig ein Beispiel für Inklusion zu geben. Auch die Fortbildung der Kursleitenden muss sich an inklusiven Prinzipien orientieren.

“There was a whole sort of quality framework box that had all sorts of case studies, ways of doing it, lecture notes, etc. And that went through systems of staff development programmes and people attending training sessions and doing it through observation of teaching and learning, so there’s quality people who are going in to look at tutors: is inclusion taking place? Are people being included? Is there reasonable adjustment taking place? Are tutors adjusting notes, finding different ways of doing it? Are they approaching the individual or are they just going in and teaching a group? So checking, observing tutors and noting it. Using students themselves to give training events, bringing them in [...] to tell teachers what it’s like. [...] it’s a bit like inclusion, you want as many ways of doing it as possible, because you’re applying inclusive approach to teachers. You’re saying: teachers all have different learning styles, they’re all individual, so we have to hit [...] the teacher with the right approach, otherwise they’re not going to understand it. And unless we’re applying inclusive principles to the way we train our teachers, so we should be thinking about how has that teacher learnt, rather than: have we trained, have they learnt. Using the principle all the way through” (40:m-V-E10, 8).

Einige Erwachsenenbildungseinrichtungen setzen bei diesen Fortbildungsangeboten auch Menschen mit Lernschwierigkeiten als Experten und Trainer ein (vgl. 13:w-F-E3, 38; 15:w-V-E5, 32; 20:w-V-E7). Die Einrichtung E10 hat ebenso wie E11 eine Gruppe eingerichtet, in der sich Menschen mit Lernschwierigkeiten zum Thema der inklusiven Erwachsenenbildung fortgebildet haben und nun Kursleitende weiterbilden.

“[...] the ‘Learning Together Training Group’ are so professional. [...] And they are very good. So they just talk about things like [...] this is names we’ve been called and [...] this is how we like to be treated. And they give you an exercise to do with negative statements and positive statements. And it’s very good. And I think it works really well because people really listen. And every time we get a fantastic response to them” (36:w-V-E10, 32).

“But our students with learning disabilities went out and delivered to managers [...] disability awareness training, about how to communicate and also [...] adapt your materials, as well. One of our groups of learners is working with UNIVERSITÄT. And they’re going to be delivering training to our tutors and tutors from across STADT and KREIS about making your learning materials easy to understand for people with a basic skills needs. So they’re going out and delivering the training” (53:w-V-E11, 18).

Ein Verantwortlicher schildert als Problem, dass in der Erwachsenenbildung viele Kursleitende mit Honorarverträgen mit geringer Stundenzahl tätig sind, die teilweise auch nur in einem Semester unterrichten und daher für Fortbildungen schwer erreichbar sind.

“Tutor briefings take place. After people have contracted to deliver with us a number of sessions take place. We are looking at some more specific training for the tutors but it’s very, very difficult in an organization like this because you are looking at five hundred sessional tutors. You’re looking at tutors who come in on [...] anything between a two-hour basis per week [...] up to, I suppose, some would be nearly full-time in terms of the accumulative sessional hours. Makes it problematic. But we do what we can in terms of the sessions that we have with tutors and the development sessions that take place with tutors throughout the year” (30:m-V-E9, 33).

Eine Assistentin fordert, dass es auch für die Ehrenamtlichen regelmäßige Treffen gibt, um über neue Entwicklungen zu informieren.

“[...] because you need to know the ... as a volunteer you don’t know what’s going on behind the scenes, what new rules are coming in or anything like that. So I think, yes, a group – even once a month – like all the volunteers could meet up” (50:w-LS-E11, 36).

Eine Mitarbeiterin der Cafeteria bedauert, dass es zwar eine generelle Fortbildung ‚Customer Care‘ für das Personal in der Cafeteria gab, nicht jedoch eine einrichtungsspezifische Einweisung.

“When I started here eleven years ago, and it wasn’t as high on the agenda then as it is now. And it was just a case of: we went on a customer care course initially and it was just to teach you what you knew, really, common sense. Be gentle, be patient and be kind to customers. You’ve got to realize that not everybody can read, so if they say to you ‘what’s for lunch’, it’s no good saying ‘the menu’s on the wall’. You’ve got to stop and think: oh, so then you read it out to them and things like that. So we do try in that case. But we didn’t get any formal training specifically for special needs to be included into the lifestyle of the college” (32:w-M-E10, 6).

9.3.3.5 Schwierigkeiten bei der Bewusstseinsbildung der Mitarbeitenden

Der für inklusive Erwachsenenbildung nötige Haltungswandel und Veränderungen im Bewusstsein von Kursleitenden und allen anderen Beschäftigten werden von Verantwortlichen als große Herausforderung eingeschätzt.

“But it is quite hard to get that concept across to a population of staff and tutors and because it is an idea and it was a mind shift for people” (40:m-V-E10, 6).

“[... there’s a challenge to faculty, particularly faculty who may be very experienced in their field, who’ve been doing particular courses for many years. And they may find [...] it difficult to change” (6:m-V-E1, 39).

Die Kursleitenden sind unterschiedlich zugänglich für Inklusion, unterschiedlich weit informiert und unterschiedlich zu begeistern (vgl. 35:w-V-E10, 33,61). Nicht jedem gelingt es, sich offen auf nötige Veränderungen einzulassen. Die größte Herausforderung liegt dabei in der Arbeit mit den Mitarbeitenden, welche die Werte und Prinzipien von Inklusion nicht teilen (vgl. 35:w-V-E10, 33).

“But [...] at the end of the day, if somebody’s values don’t encompass all of that, it’s very difficult to change that, particularly when they’re only in, perhaps, for two hours a week. How do you challenge it?” (35:w-V-E10, 61).

“[...] it’s unrealistic to assume that everybody is going to be aware. Because a big part of my job is challenging that, is speaking to tutors, liaising with tutors, challenging tutors. So [...] it can be quite draining, really, because even though we’ve got a fabulous service to support them, a lot of tutors are sort of set in their ways, they’ve taught for years, they may have done a Masters, they may be doing a PhD and there’s a lot of arrogance that’s already there, that’s a big barrier. So it doesn’t matter if you’ve been teaching one year or twenty years, if you’re that way inclined, that’s our biggest problem. You can’t change some people and we’ll do a lot of deaf awareness, a lot of training, a lot of support with them. Sometimes there’s nobody home, you know” (28:w-V-E8, 7).

Kursleitende, die Inklusion nicht unterstützen, wenden sich oft nicht an die Verantwortlichen, obwohl gerade sie oft viel Unterstützungsbedarf hätten (vgl. 33:w-V-E10, 45-46).

“I think the focus is the tutors [...] it started off that it was the tutors that maybe least needed me ... got my attention, if you will, because they were enthusiastic about being inclusive. So they’d say to me: can you just come in onto my session and just see if there’s anything I can do to be more inclusive or any [...] ideas. Ok, so that’s one end of the spectrum. But then you might have tutors that wouldn’t dream of coming and asking about you doing that, but are probably the most needy because maybe their sessions aren’t very inclusive. [...] I mean, because this role’s developing, the college has then put into place that from an observation [...] I could be used to be called in then. So it wouldn’t be the tutor. But I still would hope that the tutors ... I mean, it is quite hard for tutors to trust you [...] at first because they’re like: who’s this person coming in who’s going to tell me [...] what to do” (33:w-V-E10, 46).

Aus ihrer Erfahrung heraus berichtet eine Verantwortliche, dass manche Kursleitende kaum zu ändern sind (35:w-V-E10, 37). Sie fragt sich daher, ob man diesen Kursleitenden dann nicht statt mit Verständnis auch mal mit klaren Forderungen begegnen müsste.

“And that sounds really negative because there are some really brilliant examples of the practice and [...] there are people that will go absolutely out of their way to include and stuff. And then there’s others where you just ... and it’s the same names that come up over and over again, and you think: oh, come on. (lacht) And that, I suppose, if anything I wish that we could say: look, this isn’t on, you need to do it this way. And we tend to be a bit [unverständlich: woolly?] with things, really, in a nice, educational sort of a way. And try and knead people in some respects, rather than actually just laying down the law and saying: this is how it needs to be done in this situation and you must do it” (35:w-V-E10, 33).

Da es schwer zu ermitteln ist, wie andere Leute Inklusion verstehen und wie weit sie sich auf Inklusion einlassen, müssen die Fortbildungsinhalte immer auf unterschiedlichen Ebenen angeboten werden, um alle zu erreichen. Die Verantwortlichen müssen in ihrer Arbeit an beide Gruppen denken: die mit Interesse und die ohne Interesse bzw. mit einer ablehnenden Haltung (vgl. 33:w-V-E10, 52).

“It’s actually quite complicated if you think of the college as a whole. It’s sometimes very difficult to ascertain how other people perceive inclusion [...] And that’s variable. [...] //It’s not// just operating at one level. People are at different places with the idea, you know” (2:m-V-E1, 58-63).

Eine Verantwortliche macht deutlich, dass es auch in der Unterstützung der Kursleitenden darum geht, die Unterschiedlichkeit der Menschen anzunehmen und jedem die bestmögliche Unterstützung zukommen zu lassen.

“It’s always about taking people as people, I think, and knowing who you’re working with and trying to give the best advice and support to the tutors who ask for it, who really need it” (53:w-V-E11, 26).

9.3.4 Bewusstseinsbildung bei den Teilnehmenden mit und ohne Behinderung

Nicht nur alle Beschäftigten einer Erwachsenenbildungseinrichtung, sondern auch ihre Teilnehmenden benötigen nach Meinung der Interviewpartner Gelegenheiten, sich mit dem Thema Inklusion auseinander zu setzen.

9.3.4.1 *Bewusstseinsbildung bei den Teilnehmenden ohne Behinderung*

Die Teilnehmenden ohne Behinderung sind die ‚unbekannte Variable‘ beim gemeinsamen Lernen in der Erwachsenenbildung. Sie zahlen Geld, um ein sie interessierendes Thema zu bearbeiten. Sicherlich haben viele Menschen dabei auch die soziale Seite des Lernens in einer Erwachsenenbildungseinrichtung im Blick, diese steht jedoch zumeist nicht im Vordergrund. Und anders als die Mitarbeitenden kann man sie nicht systematisch in das Thema Inklusion einführen, sondern sie stellen erst mit Beginn des Kurses fest, wer mit ihnen gemeinsam in einem Kurs lernt.

“The continuing struggle for inclusion and integration is that the tutors can understand it very well and all the staff in the college can understand it very well and the managers understand it and the funders understand it. But when that disabled person it put in a class, you cannot assume ... because they are the general public, the class, they are out there, they’re reading the same newspapers that are telling you all sort of myths and lies about disabled people. And they have their prejudices [...]. And the poor old teacher standing at the front of the class is trying to teach a class. So if that learners is being ostracized or doesn’t seem to be being understood, that’s another issue altogether. And that’s always a difficult one. I do training quite a lot with staff around mental health things, but, again, the number of student tutors will say: well, that’s fine, I understand what you’re saying and so, but what if the rest of my class do not understand why that person is laughing inappropriately or appears to be paranoid that day or is always being tearful in a class for no reason. They don’t understand that. And it’s very hard to advise tutors on what do you do, because those other members of that class have come to learn the subject. [...] and in our case – and this is very important to remember this – in adult learning people pay money. They come here as a customer [...] They’ve paid their hard-earned money and they’ve come to you to learn yoga. They do not want to be told: you need to be, should be understanding that disabled person, [...] They say: well, I’ve paid my money, please, [...] teach me yoga. So there’s a very different culture and – perhaps culture isn’t the best word – there’s a different standing than there is in any other statutory education. In school, in FE college, people [...] have to be there [...] here it’s a customer paying money to be in here and be in a class. So it’s much more of a challenge for us to get into that and to approach it” (40:m-V-E10, 24).

Teilweise sind Teilnehmende ohne Behinderung nicht darauf vorbereitet, dass auch Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung am Kurs teilnehmen. Manchmal fehlt ihnen die Bereitschaft, diesen Teilnehmenden Zugeständnisse zu machen.

“[...] I suppose you sometimes get mainstream students that aren’t inclusively minded and [...] they’re not prepared to be patient [...] and make some concessions. I mean, I don’t think they should make huge concessions, I think [...] everyone’s got to be in a situation where they’re learning. But I think [...] maybe some people aren’t prepared [...] to just to make little allowances for people’s different needs and differences” (42:w-LS-E10, 30).

Daher ist es wichtig, die Bedarfe und Bedürfnisse sowohl der Teilnehmenden mit als auch ohne Behinderung im Blick zu haben.

“[...] because some of the students [...] in the mainstream classes, might not have the experience or understanding of working with people with different disabilities, so it can be maybe off-putting for them if they’re not sure or [...] some of the students can be a bit noisy and it can distract some of the other people. So, unfortunately, not everyone understands the problems, but I think it’s a learning curve for everyone. So, yes, you’ve got to be sort of ... bear in mind the both points of view, I think, and just watch it carefully” (39:m-LS-E10, 28).

Die meisten Teilnehmenden ohne Behinderung zeigen sich nach Erfahrung von Befragten jedoch offen und hilfsbereit. Manche agieren dabei allerdings sehr überbehütend und bevormundend – zumeist aus dem Unwissen und der Unsicherheit im für sie ungewohnten Umgang mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung heraus (vgl. 42:w-LS-E10, 11-12; vgl. Kapitel 9.6.4).

Es wird als wichtig erachtet, auch den Teilnehmenden ohne Behinderung Situationen anzubieten, in denen sie ihr Bewusstsein für inklusives Lernen und Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung schärfen können. Sie sollen verstehen, dass die Kurse allen Menschen offen stehen und alle willkommen sind (vgl. 53:w-V-E11, 26). Eine Möglichkeit besteht darin, schon bei der Anmel-

dung auf das Leitbild der Einrichtung aufmerksam zu machen (vgl. 42:w-LS-E10, 32) oder Einführungsveranstaltungen in der Einrichtung oder in den Kursen für Bewusstseinsbildungsprozesse zu nutzen (vgl. 15:w-V-E5, 54; 19:w-V-E7, 18-21). Auch können Poster an den Wänden Informationen vermitteln und den Ethos sowie die Atmosphäre der Einrichtung präsentieren.

“There’s the other way that you just promote disability round an organization, so when the general public are coming in with their myths and wrong ideas, the whole place has a disability ethos. There are posters showing people doing positive things, there are examples and case studies and there are people about and it ... but that can’t be done over night” (40:m-V-E10, 26).

Eine Fachfrau zitiert aus einer Befragung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten, dass diese sich durch bestimmte Verhaltensweisen wie schnelles Rennen auf den Gängen verunsichert fühlen und sich wünschen, dass die Teilnehmenden ohne Behinderung sich auch solcher Dinge bewusst sind und sie unterlassen.

“Better behaviour of other learners – [...] it might not be bullying, but it just might be behaviour that people find frightening. An example given here is: people running in corridors. And if you’re somebody [...] who’s unsure, maybe, on your feet or you’re a wheelchair user, that could be quite scary” (12:w-F-E2, 103).

Am besten allerdings kann man Menschen durch die praktische Arbeit in den Kursen, die für alle gewinnbringend gestaltet werden, überzeugen, so eine Assistentin.

“[...] I suppose, the best way to [...] raise awareness is to actually be working with ... supporting a student in that class and sort of very practically. I mean, you could talk about diversity and give them mission statements and sort of printed stuff, but I think the best way is to be practically in that situation” (42:w-LS-E10, 32).

9.3.4.2 *Bewusstseinsbildung bei den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten*

Die inklusive Erwachsenenbildung muss auch den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ihre inklusiven Konzepte vermitteln und ins Bewusstsein rufen. Zwar sind viele Menschen mit Lernschwierigkeiten in England bereits aus ihrer Schulzeit an Inklusion, gemeinsames Lernen und Assistenz gewöhnt (vgl. 24:w-LS-E7, 45), dennoch gibt es auch auf ihrer Seite manchmal Ängste und Barrieren. Auch für sie bedeutet Inklusion oft eine große Herausforderung.

“So I would say, we’ve started off in quite a small way because not all students are ready for mainstream, not all students really want to do it. I mean, there’s a lot of fear and barriers around moving from your comfort zone into something that’s potentially a lot more challenging for students” (2:m-V-E1, 43).

Menschen mit Lernschwierigkeiten müssen wissen, dass sie in einer Erwachsenenbildungseinrichtung willkommen sind und umfangreiche Unterstützungsmaßnahmen angeboten werden, so eine Verantwortliche:

“I think it’s just trying to make learners aware and [...] it’s promoting the fact that we do have a sort of equal access service here. And, I think, the thing that we need to probably target is promoting that so that people think of us as somewhere to come if they want to have equal access to everyone” (16:w-V-E6, 76).

Teilweise muss den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten dabei sehr genau erklärt werden, wie sie an die Unterstützung gelangen können und wie diese organisiert wird (vgl. Kapitel 9.5.3).

“If somebody hasn’t ticked a box, then we will say: could we possibly assess? And explain why. It’s here to help you. There may be things that we can put in place to make it easier for you” (47:w-M-E10, 14).

Als hilfreich werden Flyer, Werbung in der Stadt, ein gutes Kursheft und umfassende Informationen auf der Homepage angesehen (vgl. 31:w-K-E10, 13-16). Ein Verantwortlicher weist darauf hin, dass eine Einrichtung allerdings nicht viel Werbung und große Versprechungen machen sollte, ohne zuerst auch die passenden Unterstützungsmaßnahmen bereitgestellt zu haben.

“[...] I suppose my message would be - or certainly the route we’d followed [...] – was very much about develop your resource, don’t get ahead of yourself in terms of making massive promises. [...] the requests were very much seventy-five percent around physical support and learning support, a link worker, if you like, or a teaching assistant to aid the whole process within the classroom” (30:m-V-E9, 47).

Im Rahmen der inklusiven Erwachsenenbildung müssen die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten

selbstbestimmt wählen können, ob sie an separaten Kursen oder im Mainstream teilnehmen möchten (vgl. 7:w-V-E1, 22).

“[...] So, there was a principle of the college who said: perhaps we should stop having discrete courses altogether and the tutors in my department should all work to support people in mainstream courses. I mean, a real argument against that was that a lot of students aren't ready for mainstreaming or they want to be with their peers. So, culturally and politically, people do see themselves as a group. So [...] they have the history of going to special schools or ... they're aware of the self-advocacy movement and serving the sort of principles behind it. So, I think, the matter of there being choice for students is really, really important” (7:w-V-E1, 22).

Es geht darum, im Rahmen der Erwachsenenbildung diese Selbstbestimmung zu fördern.

“It's just about people having a go. [...] if they want to do something, enrol on that course and enjoy it. But, of course, for some of our learners that's not so easy [...]. They maybe don't have the freedom to make that choice [...]. Somebody, a carer, might say: oh, well, we can't do it that night or [...] that there are sort of obstacles. In a way that's outside our control, but once they come on a course, then we do our best to ensure that that's as good as it can be” (48:w-V-E11, 120).

Wenn Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten sich für einen Kurs im Mainstreaming entschieden haben, so ist es eine wichtige Aufgabe der Kursleitenden und Assistenten, den Kontakt zwischen Teilnehmenden mit und ohne Behinderung herzustellen (vgl. Kapitel 9.6.4). Denn viele Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten benötigen Unterstützung bei der Kontaktaufnahme und eventuell auch im Umgang mit Vorurteilen und Konflikten.

“[...] you can't just put somebody that has problems or difficulties or needs support into a class without having a link between themselves and the other learners in that class. Because even now – even after all of this Disability Discrimination Act and everything else – there is still discrimination against people who look or seem or feel a little different to everybody else. And so there is that support. Once the link's made between the others in the group and that person, then you can withdraw the support. But you still need that support to start with” (54:w-V-E11, 72).

Eine Verantwortliche berichtet, wie wichtig es ist, dass sich Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten in einer Einrichtung sicher und unterstützt fühlen (vgl. 35:w-V-E10, 51). Ist dies der Fall, so tragen diese den guten Ruf einer Erwachsenenbildungseinrichtung weiter und schaffen somit wiederum Bewusstsein für Inklusion (vgl. 9:m-V-E1, 21; 31:w-K-E10, 14-16).

9.3.5 Positive Auswirkungen von Bewusstseinsbildungsprozessen

Auch für eine erfolgreiche und nachhaltige Implementierung inklusiver Erwachsenenbildung sind das Konzept des ‚Whole Organization Approach‘ sowie Maßnahmen der Bewusstseinsbildung zentral.

9.3.5.1 *Beitrag der Bewusstseinsbildung zu einer inklusiven Atmosphäre*

Inklusion bedeutet eine Veränderung im Ethos und in der Kultur einer Erwachsenenbildungseinrichtung (vgl. 19:w-V-E7, 13). Die Bewusstseinsbildungsprozesse tragen dazu bei, dass sich die inklusive Grundhaltung einer Erwachsenenbildungseinrichtung in allen Bereichen dieser Institution wiederfindet und zeigt (vgl. 4:w-K-E1, 91; 40:m-V-E10, 26). Diese inklusive Atmosphäre, die in den Augen einer Kursleiterin sehr wichtig für gelingende inklusive Erwachsenenbildung ist (vgl. 4:w-K-E1, 67), wird nach Aussage eines Verantwortlichen von vielen Teilnehmenden der Einrichtung E1 hoch geschätzt.

“[...] most of our learners, I think, really enjoy the fact that it is a place which is full of equity and has got that kind of ethos and values” (9:m-V-E1, 33).

Zwei Verantwortliche weisen darauf hin, dass es hierbei nicht um den bloßen äußeren Schein in Form von Plakaten oder die Darstellung von Vielfalt in den Programmheften geht, sondern vielmehr um die grundlegende Haltung: Dass jedes Individuum mit seinen Bedarfen und Bedürfnissen wichtig ist und ein Recht auf Erwachsenenbildung hat, muss sich im alltäglichen Handeln an jeder Stelle einer Einrichtung wiederfinden (vgl. 35:w-V-E10, 73).

“[...] a lot of places you go, they’ll say: oh, yes, we promote it by ... look at our prospectus. And you have these prospectuses which make sure they have on the cover ... and you can predict them: they will have somebody in a wheelchair, somebody who’s black, a woman, an Asian person; they’re trying to ... what is frankly a really crude way. And I often ... and you see that all over the country. And it’s a kind of window-dressing, I think. I think it’s much more important to have it in the attitudes and the behaviour” (9:m-V-E1, 82-85).

In inklusiven Einrichtungen zeigen sich diese ‘Kultur der Akzeptanz’ (vgl. 40:m-V-E10, 38) sowie der Grundgedanke der Erwachsenenbildung, dass verschiedenste Teilnehmende miteinander und auch voneinander lernen und sich dabei wohl, gut unterstützt und willkommen fühlen (vgl. 24:w-LS-E7, 87; 32:w-M-E10, 34:w-K-E10, 32; 49; 39:m-LS-E10, 50; 53:w-V-E11, 50).

Zwei Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten betonen, wie wichtig ihnen die freundliche Atmosphäre der Erwachsenenbildungseinrichtung E10 ist.

“[...] very nice, very friendly. [...] all the staff downstairs very, very nice. It’s, yes, I do enjoy doing everything” (43:w-TL-E10, 143).

“And with me being a student here at college, down at reception you can ask for courses and they’ll be ever so helpful to you. And you can go to learning support for guide or any information if you want to know anything. And round the college they’re all helpful. And me as a student they are all friendly. And in the canteen they work hard and the meals they serve are lovely” (44:m-TL-E10, 8).

Ein Ziel von Inklusion ist der positive Umgang mit Verschiedenheit durch den Abbau von Ängsten und das Erfahren gelingenden Miteinanders (vgl. 6:m-V-E1, 34-37).

“And often people are coming here and learning to learn, they’re exploring that – often through cultural, creative things – how their own thinking works and I love the fact that learners love coming here to learn in groups. And I like the fact they’re going to be in classes with people from different social backgrounds, from different countries, from different cultures” (9:m-V-E1, 81).

“[...] the point is, it’s equal opportunities, isn’t it. It’s letting any students ... it’s great that we can get anybody together [...] those students don’t feel like they’re being singled out and other students can learn as well. [...] I think it’s good for other students to be able to learn about and broaden their sort of horizons by learning about other disabilities or difficulties or whatever that they weren’t necessarily aware of before. So I think that’s what’s nice: people being able to – not just come to a class to learn about whatever [...] the course is – but [...] to sort of have a wider learning experience as well” (16:w-V-E6, 61).

Große Ereignisse, bei denen auch Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten ihre Arbeiten präsentieren (Aufführungen, Ausstellungen, Verkaufsstände, Kursfeiern u.ä.) schaffen sichtbare Zeichen. Sie zeigen, dass die Vielfalt der Teilnehmenden eine große Bereicherung für Einrichtungen darstellt (vgl. 7:w-V-E1, 64) – gleich ob die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in separaten Kursen gelernt haben oder im Mainstreaming (vgl. 23:w-V-E7, 28).

“I think all the departments that have a strong focus on doing inclusive work have [...] events that raise awareness and raise a profile of students with disabilities. So, it can be seen that they’re making a contribution [...] rather than that they’re here and they’re strange and they’re taking things. So, this department have one day which is a celebration, so we have students performing music and we have an art exhibition and other events. And we had [...] visual art which was accessible from the website last summer. And similarly [...] the department that runs the courses for deaf students, they have deaf-day once a year. [...] a range of events like that which just show that [...] having a variety of students is a positive contribution, that it’s really enriching” (7:w-V-E1, 64).

Eine Verantwortliche berichtet, dass viele Menschen inzwischen stärker als früher ein Bewusstsein für die Bedürfnisse der Teilnehmenden mit und ohne Behinderung entwickelt haben (vgl. 19:w-V-E7, 28-29). Zwei Verantwortliche nennen als Belege hierfür die Lernerfolge sowie die Zufriedenheit der Teilnehmenden (vgl. 15:w-V-E5, 88; 40:m-V-E10, 21-22), ein weiterer Verantwortlicher die steigende Zahl der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten (vgl. Kapitel 9.7.2).

“Well, we have 302 students on our database currently and it is ever increasing. Because just yesterday I just received a referral for indicating that another person had been added to our list. As of the time I started working here two years back, there were 183 learners that we were supporting at the time. And, as you can see, the number has been increasing. So, it’s a testimony to the good work that we are doing in the college. It’s an indication to the organization that the whole faculty is going ahead with” (29:m-V-E8, 6).

Nach Einschätzung einer Verantwortlichen bemühen sich nicht mehr nur Einzelpersonen um Inklusion, sondern viele Einrichtungen haben die Vorteile und positiven Auswirkungen inklusiver Erwachsenenbildung erkannt und bemühen sich um ihre Umsetzung.

“[...] instead of it being something people are fighting for, I think, generally now, it’s just understood that colleges will provide for this group of learners, that good practice and teaching and learning is about differentiation and good support. That individual learning plans are something that everyone should have and not just people with learning difficulties and disabilities” (15:w-V-E5, 8).

9.3.5.2 *Essentielle Bedeutung von Bewusstseinsbildungsprozessen und dem ,Whole Organization Approach’ bei der Implementierung von Inklusion*

Bewusstseinsbildung wird immer wieder als eine der wichtigsten Maßnahmen bei der nachhaltigen Implementierung von Inklusion genannt. Alle Beteiligten müssen Inklusion gegenüber aufgeschlossen sein (vgl. 19:w-V-E7, 36-37).

“RB: [...] what would you recommend an adult education provider who really wants to start with inclusive learning and including all learners: what would you say or recommend him?”

15:w-V-E5: I think, firstly, to start with raising awareness at every level of the organization. Securing the support of senior managers because [...] you’ve got to have that commitment. Using the legislation to empower you to do some of those things” (15:w-V-E5, 89-90).

Die Verantwortlichen benötigen die Grundhaltung, dass Inklusion erreichbar ist (vgl. 37:w-V-E10, 33) und haben die Aufgabe, diese Überzeugung weiterzuvermitteln.

“So for starting something up in [...] in a college, which is very much what I did here [...], it is about believing in it, in the whole thing. And it’s really caring and being passionate about making a difference or trying to make a difference. And also to [...] constantly keep going forward” (20:w-V-E7, 66).

Für die Implementierung von Inklusion braucht jede Einrichtung klare Zielsetzungen.

“[...] you need to be clear about what you’re aiming to achieve, anyway, obviously you need your goal there [...] it can’t be something that you do in a half-hearted way; it has to be really thorough. So you’ve got to touch all your bases” (35:w-V-E7, 67).

Geklärte Verantwortlichkeiten sowie der Wille, die Verbindlichkeit und die Selbstverpflichtung für einen Wandel der gesamten Einrichtung sind ebenfalls unabdingbar (vgl. 6:m-V-E1, 45; 19:w-V-E7, 36-37; 36:w-V-E10, 51-51).

“[...] it needs to have support at the top, it needs to have that commitment to change, that’s really, really ... it’s absolutely essential. There needs to be someone in charge of implementing at one practical level. And then, I think, you go from that. [...] Teacher training has to be in place. [...] proper training, awareness training [...] Work it down from the top right down to the practical. That’s the ideal situation” (2:m-V-E1, 239-245).

Das Bewusstsein für Inklusion und die Selbstverpflichtung, diese Gedanken umsetzen zu wollen, haben nach Aussage einer Verantwortlichen auch in der Einrichtung E10 den Grundstein für inklusive Erwachsenenbildung gelegt.

“So the old principal, who was here previously, believed in it. And when we were recruited – and I was recruited – the staff were outcoming, were ... all believed in it. And that’s where they were coming from. I’d worked with marginalized groups and other people coming here just simply believed in it. And it was ... it came from a core of staff who were committed and their value base was about disadvantaged groups and how you make sure they were included” (40:m-V-E10, 10).

Ein Verantwortlicher der Einrichtung E1 beschreibt in diesem Zusammenhang, wie wichtig die Vernetzung und Zusammenarbeit der einzelnen Abteilungen ist (vgl. auch 27:w-V-E8, 29-30).

“[...] we used to have a manager called NN who really took that on board for the college. She was a kind of focus for those things to happen. So she did the initial ground work in terms of liaison with departments and awareness raising of what it was about and why it was important. So really she did a lot of the initial work” (2:m-V-E1, 33).

Eine Verantwortliche empfiehlt, mit einer Kerngruppe von Inklusion gegenüber positiv eingestellten Mitarbeitenden zu starten und von dort aus mehr und mehr Mitarbeitende ,ins Boot zu holen’.

“If they were starting from scratch and a new bunch of people locally arrived with learning difficulties [...] you found out which staff in your organization had a leaning towards working with those students and you formed a core, a group of staff who understood and were sharing the values, sharing an understanding [...]. And start a community of practice [...] But then you identify who else you want to spread that to. And you can almost draw a diagram like a spider’s web. And out there you put the people you want it to spread to in the end and the priority people and you slowly spot how you’re spreading your community of practice outwards to different people” (40:m-V-E10, 30).

Bei der Implementierung inklusiver Erwachsenenbildung ist die Bewusstseinsbildung eng verwoben mit weiteren wichtigen Arbeitsschritten: Es gilt die Situation der Teilhabemöglichkeiten sowie Teilhabebarrrieren für Menschen mit Lernschwierigkeiten unter ihrer Mitwirkung genau zu erheben (vgl. 7:w-V-E1, 73-73) und die einzelnen Angebote von Beginn bis Ende ebenso wie die gesamten Abläufe detailliert zu durchdenken und zu planen (vgl. 28:w-V-E8, 5; 53:w-V-E11, 47-48; 55:w-F-E2, 54), genaue Absprachen zu treffen sowie konkrete Verfahrensabläufe zu entwickeln (vgl. 54:w-V-E11, 98). Diese Planungen wiederum müssen in der ganzen Einrichtung verbreitet und kommuniziert werden (vgl. 35:w-V-E10, 67), damit inklusive Erwachsenenbildung für alle Beteiligten gewinnbringend umgesetzt werden kann (vgl. 54:w-V-E11, 98). Eine Fachfrau fasst zusammen, dass es nur mit einem ‚Whole Organization Approach‘ gelingt, konsistente Konzepte einer inklusiven Erwachsenenbildung zu konzipieren.

“I think, what we found was small pockets of good practice and lots of people trying to make things more inclusive. But often not a consistent approach to it. So the sort of areas that [...] we tried to promote was that inclusive approaches should start before the learner comes to the learning so that [...] in terms of thinking about course design, right through to the end evaluation, every stage of that process the providers should be considering [...] what it is about their practice that could be made more inclusive. [...] what’s the experience going to be like for the learners, what’s going to attract them into your provision. And even before that is: has anyone asked them what they want to learn in any case, [...] those sorts of areas. [...] I think what we’ve tried to express is that inclusive learning is a whole organization approach, not just the teacher is sitting in the classroom, delivering at that moment in time. So it affect administrative staff as well ... it should be the whole organization” (55:w-F-E2, 2).

Dabei muss das Rad nicht neu erfunden werden. Viele Befragte weisen darauf hin, wie gut sich die vielfältigen Erfahrungen anderer Anbieter nutzen lassen und wie gewinnbringend Austausch und Kooperationen sind (vgl. 13:w-F-E3, 121-124; 28:w-V-E8, 93-95; 33:w-V-E10, 71-72; 47:w-M-E10, 18). Da Inklusion jedoch niemals fertig und abgeschlossen, sondern ein sich ständig entwickelnder Prozess ist, ist es nach Aussage von Befragten unerlässlich, immer ‚am Ball‘ und ‚up-to-date‘ zu bleiben (vgl. 33:w-V-E10, 22; 40:m-V-E10, 12; 55:w-F-E2, 16; vgl. Kapitel 9.7.3).

9.3.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Bewusstseinsbildung auf allen Ebenen einer Einrichtung wird von den Befragten als eines der bedeutendsten Elemente inklusiver Erwachsenenbildung benannt: Die gesamte Einrichtung ist mit allen Strukturen und Prozessen auf Inklusion ausgerichtet. Sämtlichen Beteiligten sind die Grundlagen und -annahmen der Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung bewusst, alle fühlen sich auf ihrer Ebene zuständig.

In der inklusiven Erwachsenenbildung bedarf es der Zusammenarbeit aller Mitarbeitenden einer Einrichtung. Die Leitungsebene und die Verantwortlichen für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten übernehmen in diesem Gefüge eine zentrale Rolle. Nur wenn sich das Management in der Führungsebene einer Einrichtung der Inklusion verpflichtet fühlt und diese aktiv unterstützt, kann inklusive Erwachsenenbildung erfolgreich und nachhaltig implementiert werden. Durch die Gesetzgebung wird Inklusion zu einem Qualitätsmerkmal einer Einrichtung und damit als Top-down-Ansatz verankert.

Hierfür sind Maßnahmen der Bewusstseinsbildung bei den Mitarbeitenden in den Erwachsenenbildungseinrichtungen unerlässlich. In Beratungsgesprächen, regelmäßigen und gezielten Fortbildungen oder Veranstaltungen wird daran gearbeitet, ein gemeinsames Grundverständnis von Inklusion, Behinderung und gemeinsamem Lernen sowie vom Umgang mit Vielfalt zu schaffen und somit die Wertebasis von Inklusion zu stärken. Weitere wichtige Aspekte in der Bewusstseinsbildung sind die Vermittlung von Informationen und Wissen sowie die Arbeit am eigenen Menschenbild und den eigenen Verunsicherungen, um Haltungen positiv zu verändern. In England arbeiten auch Menschen mit Lernschwierigkeiten als Referenten zu diesen Fortbildungsthemen.

Vor allem die Kursleitenden stehen im Zentrum der Bemühungen, da sie als Schlüssel für gelingende inklusive Erwachsenenbildung angesehen werden. Denn es liegt in ihren Händen, wie Teilhabe in einem Kurs konkret verwirklicht wird. Eine große Herausforderung für Maßnahmen der Bewusstseinsbildung stellen diejenigen Mitarbeitenden dar, die die Werte und Prinzipien von Inklusion nicht teilen.

Auch die Teilnehmenden mit und ohne Behinderung in den Erwachsenenbildungseinrichtungen benötigen Gelegenheiten, sich mit den Fragen von Inklusion sowie eigenen Ängsten und Barrieren auseinander zu setzen und ihr Bewusstsein für inklusive Lernprozesse zu schärfen. Hierbei erweisen sich die Erfahrungen in der konkreten Kursarbeit als besonders förderlich. Ein Ziel von Inklusion ist der positive Umgang mit Verschiedenheit durch den Abbau von Ängsten und das Erfahren gelingenden Miteinanders.

Für eine gelingende Implementierung und Gestaltung inklusiver Erwachsenenbildung bedarf es klarer Zielsetzungen und gemeinsamer Werte. Die Bewusstseinsbildung ist dabei eng verwoben mit den Aufgaben der Qualitätsentwicklung und -sicherung.

9.4 *Barrierefreiheit und Zugänglichkeit*¹⁶⁴

Inklusive Erwachsenenbildungseinrichtungen müssen barrierefrei und zugänglich gestaltet sein. Diese notwendige Grundvoraussetzung für die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten an Erwachsenenbildung betreffen, wie nachfolgend ausgeführt wird, nach Aussagen der Befragten die barrierefreie Gestaltung der Einrichtung und ihrer Ausstattung, Fragen der Anreise und der Beförderung zur Einrichtung, spezifische Elemente der Programmwerbung und des Anmeldeverfahrens sowie Konzepte zur Erweiterung der Teilhabemöglichkeiten. In einem Exkurs werden die Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit schwerer Behinderung an Erwachsenenbildung aufgezeigt.

9.4.1. **Barrierefreie Gestaltung und Ausstattung der Gebäude**

Nach englischer Gesetzgebung sind alle öffentlichen Gebäude barrierefrei zu gestalten (vgl. 13:w-V-E3, 106). Die Befragten sind sich einig, dass diese Zugänglichkeit der Räumlichkeiten eine notwendige Grundlage für inklusive Erwachsenenbildung ist (vgl. 16:w-V-E6, 13; 48:w-V-E11, 112).

“We need to be able to get the students in the building for a start. So we need to look at the physical accessibility” (17:w-V-E7, 63).

“Well, obviously [...] a physical environment has got to be accessible to all learners, obviously particularly learners with physical disabilities” (16:w-V-E6, 72).

Inklusive Erwachsenenbildungseinrichtungen müssen im Sinne der Barrierefreiheit nach Aussagen von Befragten zwingend über eine gewisse Grundausstattung verfügen: Aufzüge und Rampen, breite Türen und Gänge, behindertengerechte Toiletten, eine barrierefreie Ausstattung der Räumlichkeiten, aussagekräftige Beschilderungen, helle Beleuchtung, eine gute Akustik, induktive Höranlagen, etc. (vgl. 15:w-V-E5, 60; 37:w-V-E10, 27). Verfügt eine Einrichtung nicht über diese Mindeststandards, wird sie in ihrer Arbeit immer wieder auf Schwierigkeiten stoßen, wie ein Verantwortlicher berichtet.

“Your organization needs to simply be accessible, you need lifts, you need wide doors, you need good signage, you need lighting [...], good toilet, good places to go and eat with plenty of space etc., etc. All that is a basic bottom line, unless you’ve got that in place, you’re always going to struggle” (40:m-V-E10, 20).

Auch Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten wünschen sich in Befragungen der Erwachsenenbildungsorganisation E2 barrierefreie, zugängliche und ansprechend gestaltete sowie umfassend ausgestattete Räumlichkeiten (vgl. 12:w-F-E2, 85 + 103). Eine Verantwortliche verdeutlicht, dass so gestaltete Gebäude auch für viele andere Teilnehmende von Nutzen sind.

“And one of our groups [mit Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten; R.B.], when we were working in another community centre, the community association asked them to do a review of the building and said what could be changed to make the building more user-friendly for everybody. And generally, if it’s user-friendly for people with learning difficulties, it’s user-friendly for people with [...] additional language needs, children and so [...] I think it needs to be a welcoming environment for people” (53:w-V-E11, 34).

Insgesamt sollten die Gebäude einladend wirken. Ein Verantwortlicher schildert, dass ein leicht zugänglicher und offen gestalteter Eingangsbereich diesen Eindruck unterstützt (vgl. 9:m-V-E1, 148). Den Befragten ist vor allem wichtig, dass sich die Menschen in den Gebäuden der Erwachsenenbildung wohl fühlen können (vgl. 51:w-TL-E11, 78).

“[...] you’ve just got to have nice, comfortable rooms that people want to be in” (37:w-V-E10, 27).

¹⁶⁴ Für dieses Kapitel wurden folgende Codes des Codesystems ausgewertet: inklusive Erwachsenenbildungseinrichtung (Ausstattung / Barrierefreiheit und Zugänglichkeit + Widening Participation + Transport + Werbung und Programminformation + Anmeldung + Kooperation und Kontakte).

In der Einrichtung E8 wurde die Erfahrung gemacht, dass Räume für Teilnehmende nötig sind, die Erholung und Rückzug ermöglichen (vgl. 12:w-F-E2, 85; 26:w-V-E8, 190-197). Nach Einschätzung von Verantwortlichen wirkt sich die Gestaltung solcher Räume positiv auf die Lernerfahrung der Teilnehmenden aus (vgl. 9:m-V-E1, 148).

“26:w-V-E8: [...] For instance, what we’re currently doing at the college, we’re trying to, if you like, undo all the norms that the FEFC gave us about space within the new buildings. There couldn’t be any [...] non-classroom //student space//

RB: //A lounge or ...//

26:w-V-E8: That was not allowed. But now they’re recognizing that we need it, got to have it, [...] they’ve got to have something to do, somewhere to go when they’re not in class and [...] we need learning mentors to help them and things change, don’t they? [...] But what the FEFC said ten years ago isn’t the same as what we’re actually experiencing now. And when the arts centre, for instance, was planned – it was opened probably seven years ago – so it was planned in FEFC days, pre LSC. [...] So now that building is living as a result of not having any student space built into it. But we need it now. And now they’re saying we can have student space” (26:w-V-E8, 191-197).

“[...] it’s a modern and accessible building, but it can be crowded and that can be threatening to some people. It can be difficult for students who need a bit of space or quiet to come in” (7:w-V-E1, 52).

Außerdem benötigen Erwachsenenbildungseinrichtungen einige größere Kursräume (vgl. 12:w-F-E2, 103), beispielsweise für Gruppen mit Rollstuhlfahrern oder auch für Teilnehmende, denen Enge Probleme bereitet.

“Well, I suppose in some of the rooms you need a sort of big roof, you’ve got a few people in wheelchairs or people with sort of difficulties. And a lot of people don’t like being crowded, so you need sort of bigger rooms, which ... sometimes it can be a bit small, but there is ... there are sort of some larger rooms. Normally it’s all right, but occasionally you’re a bit squashed in and you could just need a bit more space” (39:m-LS-E10, 36).

Auch in den Pausenräumen und den Cafeterien muss an die Platz- und Unterstützungsbedarfe von Rollstuhlfahrern gedacht werden. In der Einrichtung E10 gibt es in der Cafeteria z.B. spezielle Rollstuhlfahrer-Tische.

“We do have a couple of tables set aside for wheelchairs [...] because, while the carers are at the counter getting the drinks, they can keep their eye on the wheelchair clients and – if need be – just turn round quick” (32:w-M-E10, 26).

Eine weitere wichtige Rolle für Barrierefreiheit spielt nach Erfahrungen von Verantwortlichen die Beschilderung in den Erwachsenenbildungseinrichtungen, damit Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten sich selbstständig zurechtfinden können (vgl. 53:w-V-E11, 34). Die Wegweiser und Raumschilder müssen mit Symbolen, Piktogrammen o.ä. für nicht-lesende Teilnehmende ausgestattet sein (vgl. 7:w-V-E1, 54) und auch in Braille-Schrift informieren (vgl. 26:w-V-E8, 200).

“[...] signage is quite important. So, we’ve had some problems about the signs because, when they had the new building, somebody decided that we’d have these small purple signs with small letters on and ... yes, I think that that’s one of the things that the disability and quality statements recommended that we should improve in some way or other. And, so that’s sort of difficult meeting everybody’s needs. So [...] if you could have some more visual signing, something that’s more simple [...] and it’s not obvious when you come out of the lift what floor you’re on even, so, that’s a problem [...] what the layout of rooms are, where essential things are. So, I think they’re probably the key things in the building” (7:w-V-E1, 54).

Oft sind es kleine Veränderungen, die einen großen Unterschied in punkto Barrierefreiheit für die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung ausmachen. Eine Verantwortliche verdeutlicht dies an einem Beispiel in der Einrichtung E7, wo statt der alten, aufgrund ihres Gewichts nur schwer zu öffnenden Feuerschutztüren nun neue selbstschließende automatische Türen die Zugänglichkeit erleichtern (vgl. 17:w-V-E7, 63).

Neuere Erwachsenenbildungsgebäude sind in England laut Befragungsergebnissen in vielen Fällen umfassend barrierefrei gestaltet und gut ausgestattet (vgl. 17:w-V-E7, 63; 26:w-V-E8, 201).

“But [...] as an educational place, for what it is this is really quite a good building with good resources” (37:w-V-E10, 29).

So sind die vor einigen Jahren neu erbauten bzw. renovierten Gebäude der Einrichtung E8 beispielsweise mit induktiven Höranlagen ausgestattet, alle Schilder sind parallel in Braille-Schrift bedruckt,

gehörlose Teilnehmende werden im Notfall per SMS über eine Evakuierung informiert (vgl. 26:w-V-E8, 201).

Eine Verantwortliche berichtet, dass manchmal jedoch auch bei den heutigen Baumaßnahmen einfache Punkte in Sachen Barrierefreiheit nicht beachtet werden, beispielsweise die Türbreite oder Flackerlichter für die Warnung gehörloser Teilnehmender im Brandfall.

“I think, sometimes there are mistakes made about [...] width of doors and things ... easy things, really” (26:w-V-E8, 201).

Und in einigen Fällen zeigt sich erst bei der Nutzung, dass Planungen nicht den Bedürfnissen der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten entsprechen, wie eine Verantwortliche aus der Einrichtung E5 am Beispiel von Pflegeräumen darstellt.

“We put in some personal care facilities at CAMPUS III over the summer and when we used them or when learners used them, they found they weren’t quite right. So we’re having to adapt that. So, I mean, all the time you’re looking and thinking about how to improve things” (15:w-V-E5, 62).

Im vor einigen Jahren neu erbauten Gebäude der Erwachsenenbildungseinrichtung E1 zeigen sich diese Schwierigkeiten ebenfalls: Die Bewegungsfreiheit für Teilnehmende mit Gehbehinderungen und Rollstuhlfahrer ist in den engen Gängen eingeschränkt, die Beschilderung ist zu klein und an den Tischen mit Glasplatten stießen sich Teilnehmende mit Sehbehinderungen, bis die Ränder der Platten durch Markierungen sichtbar gemacht wurden.

“[...] although we built a new building which was supposed to very easily accessible for people with physical access problems it’s not all that easy in fact. Ok, you can ... if your mobility’s not good or you’re in a wheelchair you can get in ok, but getting round the building’s difficult. We’ve made some big mistakes with visually impaired students because a lot of signs are too small and silly things like glass-top tables that you can walk into easily” (9:m-V-E1, 29).

Auch in anderen Einrichtungen der Studie gibt es bauliche Gegebenheiten, die Barrieren für die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung darstellen (vgl. 15:w-V-E5, 57-62). Gerade in alten Gebäuden – wie denen der Einrichtungen E5 und E7 – ist Barrierefreiheit oft wesentlich schwieriger umzusetzen als in neuen Gebäuden, wo schon bei den Planungen Zugänglichkeit umfassend mitgedacht werden kann.

“The biggest barriers are probably accessibility, which we’re tackling. But on an old building it’s difficult. [...] what we’ve done is tried to make sure that every area of the college is ... every subject area is accessible, although that might mean traveling. So ... and, I mean, we are continuing to work on that. So we’ve got a lift being built at CAMPUS II so that art and photography become accessible. I mean, it’s just an ongoing programme, really, and we’ve made huge strides in putting personal care facilities in. At CAMPUS II we’ve got a problem with lack of personal care facilities and we’re putting those things into place now” (15:w-V-E5, 58).

“[...] things like loops, induction loops and things like that would be good to have. But it’s very difficult in an old building and that’s the kind of thing that the new build will take account of. You know, the right kind of lighting, the right kind of decoration, the right kind of acoustics – all of those things you can do in a new build, whereas [...] we are making it do to some extent. I mean, obviously where we identify an ... because the new Disability Equality Scheme would say: you need to anticipate, not to respond. And that’s where it’s hard. Because to anticipate means an investment which at the moment on an old building is very difficult to do. On a new building you could say: right, we’re going to have everything right, right from the start” (15:w-V-E5, 60).

In der Einrichtung E7 sind beispielsweise auf einem Campus einige Klassenräume sehr alt und eher provisorisch errichtet worden (vgl. 18:w-V-E7, 67). Auf einem anderen Campus können Teilnehmende mit Mobilitätseinschränkungen die Bibliothek im Obergeschoss nicht nutzen, da es ihnen laut individuellem ‚Risk Assessment‘ nicht möglich ist, diese Räume im Notfall zu verlassen.

“Students can access the other floors because the library’s on the next floor. But if they’ve got mobility problems, wheelchair or walking frame or something, they’re not supposed to because they’d need an individual evacuation plan, which they’ve got for the ground floor, but they haven’t for the next floors. So they shouldn’t be going up there in case there was an emergency” (23:w-V-E7, 28).

Ebenfalls können nach Aussage von Verantwortlichen in der Einrichtung E7 die Bedürfnisse von Teilnehmenden mit einem sehr hohen Unterstützungsbedarf in einigen Fällen auf dem Campus III nicht erfüllt werden, u.a. fehlen Umkleieräume mit Liegen, Toiletten-Liftern und Duschen für Teil-

nehmende mit komplexen Körperbehinderungen. Die Einrichtung bedauert diesen Umstand und wird nach Aussagen einer Verantwortlichen in Zukunft Abhilfe schaffen (vgl. 18:w-V-E7, 37; 20:w-V-E7, 6).

“[...] at the moment we’re not able to offer courses to students with very complex physical disabilities because, for instance, we don’t have changing rooms with beds, showers, that sort of thing. So we’re not set up to be able to offer a quality provision for those types of people. And, I think, [...] in the future we will have to. The obvious thing is, when we have new builds – I mean, we’re having a new build over at CAMPUS 3 – and the ideal thing would to have been to look to the future and build accommodation there” (18:w-V-E7, 37).

Eine Verantwortliche berichtet, dass der Fachbereich für Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten auf einem Campus der Einrichtung E7 in Kürze ein neues Gebäude bekommt. Die neuen barrierefreien Räumlichkeiten wie etwa eine Cafeteria, ein Shop oder Gewächshäuser ermöglichen den Ausbau der bislang nur eingeschränkten Auswahl der beruflichen Bildungsangebote (vgl. Kapitel 9.6.1).

“[...] which is really exciting: brand-new building. We’ve got our own area. We’ve got our own woodwork and horticulture room, greenhouse, poly tunnels, a little gardening shop to sell things. We are going to run the bistro and they’re going to do NVQ catering and that will be open to the college and the public. There’s a performance hall with a green room, so performing arts will be using that [...] And we’ve got an art studio. So that’s exciting and it’s motivating us. [...] So the future, say, in eighteen months, two years, we will be changing our programmes to fit in with the new resources and the new building that we’re going to get. So the bistro will be a training and working kitchen. So that will be really vocational orientated and they will get a NVQ, which means that they could go and find work in that area. The same with the horticulture because we’ll have the poly tunnels, proper greenhouse and everything [...] that will help them towards finding work in that area if that’s what they want” (23:w-V-E7, 34).

Oft bieten die als ‚reasonable adjustments‘ nachträglich eingebauten Hilfsmittel wie Rampen und Lifts keine guten Bedingungen für Barrierefreiheit. Eine Verantwortliche der Einrichtung E7 berichtet, dass beispielsweise einige Rampen nur schwer zu nutzen sind oder Lifte nicht funktionstüchtig sind:

“It’s not particularly friendly for wheelchair users. I mean, there are big ramps and things but, again, it’s this reasonable adjustments. It’s an old building and so we’ve tried to make the best of what we’ve got. [...] But you’ll see that there are sort of ramps around by reception and they’re still not particularly easy to use” (18:w-V-E7, 91).

Eine andere Verantwortliche schildert, dass man in der Einrichtung E5 aber alles Mögliche unternimmt, um den Bedarfen einzelner Teilnehmender gerecht zu werden.

“So we’ve got someone at CAMPUS II that needs personal care, we’re now building personal care facilities for that individual. [...] So [...] we do try and respond” (15:w-V-E5, 60-62).

Verantwortliche plädieren dafür, bei allen Planungen für Sanierungen oder Neubauten Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten sowie die Verantwortlichen mit ihrem Wissen und ihren Erfahrungen einzubeziehen. Diese Art der Konsultation findet zunehmend, aber noch nicht durchgängig statt (vgl. 15:w-V-E5, 2).

“But I would like that, whenever they make any improvements in the college, that they would think about people with disabilities. Because sometimes they don’t and sometimes [...] there’s no consultation or liaison with areas that have knowledge [...] I think in the art block: yes, we’ve got disabled toilets but they haven’t got a dirty sink, a sink to [slews?] things out, [...] swill clothes or whatever. Now, where was the consultation? It’s a fairly obvious thing but it still didn’t happen [...]. And sort of cupboards where you can have things like gloves, that you’ve got your bags and there’s paper, bottles and [...] just common sense things. Sometimes there’s a lack of liaison. They’re getting better [...]. But there still is a lack of consultation” (18:w-V-E7, 91).

“But when we’ve got issues we consult with them. So, when we were getting a bit concerned about disabled access, new building – we don’t think we got it quite right despite what the architects said – well, actually, let’s get a group together and talk to them about their experience” (9:m-V-E1, 89).

Nach Meinung einer Verantwortlichen wäre es ferner hilfreich, wenn Architekten mehr Bewusstsein für die Lebenssituation von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung erwerben würden.

“I think probably what all builders or designers should do is they should spend a year [...] in a wheelchair, you know, with ear muffers on and a pair of dark glasses on and see how ... or not even dark glasses, you know, some very strange glasses on. That would make them all far better at their jobs (lacht)” (26:w-V-E8, 203).

Eine Verantwortliche macht darauf aufmerksam, dass Barrierefreiheit aus baulicher Sicht zwar gesetzlich vorgeschrieben ist, es aber trotzdem wichtig ist, in den Einrichtungen sicherzustellen, dass die Kursräume und deren Inventar tatsächlich barrierefrei sind.

“[...] quite a few of our learners have physical disabilities as well, but it’s council regulations that the buildings we put [...] are wheelchair accessible, so that, in a way, because it’s covered [...] we forget about that. But we have to ensure that [...] the classrooms are big enough for learners with wheelchairs, that we have accessible tables” (53:w-V-E11, 34).

Insbesondere dann, wenn Erwachsenenbildungskurse außerhalb der zentralen Erwachsenenbildungseinrichtung in den öffentlichen Gebäuden der Gemeinden wie etwa in Schulen oder Kirchenräumen stattfinden, ist Barrierefreiheit oft schwierig zu gewährleisten.

“[...] because sometimes your hands are tied if you’re working in a church hall or a training centre or a building that isn’t owned by your company. [...] schools are one of the worst” (53:w-V-E11, 34).

Eine Verantwortliche merkt an, dass es in der Verantwortung der Erwachsenenbildungseinrichtung liegt, nur solche Räume in der Gemeinde zu nutzen, die barrierefrei zugänglich sind.

“With the way we work here at adult education we’ve obviously got lots of different venues that we use around the city. So [...] we have a responsibility to ensure that – although we can’t actually make venues [...] say, have a lift or whatever – [...] it’s our responsibility to ensure that we use only venues that are going to be accessible to students” (16:w-V-E6, 72).

In der inklusiven Erwachsenenbildung müssen allerdings nicht nur die Räumlichkeiten barrierefrei zugänglich gestaltet und möbliert sein, auch die Ausstattung in den Gebäuden muss Barrierefreiheit gewährleisten (vgl. Kapitel 9.5.2). Mehrere Befragte machen deutlich, dass gute Ressourcen sowie eine moderne und gewartete Ausstattung eine wichtige Grundlage für die wirksame Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten in den Kursen sind (vgl. 4:w-K-E1, 39; 9:m-V-E1, 137).

“Good resources. Those are the main things. Because whatever strategies we have for saying we’re inclusive, whatever posters we put up, whatever pictures we put on the prospectus: if once you get in the classroom, it doesn’t happen, it’s no good. So that’s where it’s important” (9:m-V-E1, 137).

“I think, good resourcing, so good access to good ... I mean, I think we’re lucky in this college. We’ve had a lot of refurbishment in the buildings so we’ve got very good accommodation in the college. Good access to ICT, IT facilities. Again, we’ve got good computer access for students here and staff do have a lot of access to ICT training here as well” (14:w-V-E4, 104).

Die Möblierung sollte nach Angaben der Befragten rollstuhlfreundliche, höhenverstellbare Tische sowie spezielle Stühle beinhalten (vgl. 39:m-LS-E10, 42; 41:w-K-E10, 24; 50:w-LS-E11, 18-20).

“So a lot of the students are probably very capable academically on the course but then they may need things, equipment adapted, perhaps sometimes might need to buy lower or look into buying lower work tables or desks if we want to make sure they’re wheelchair friendly – that sort of thing” (20:w-V-E7, 12).

Eine Kursleiterin berichtet, dass die Lehrküche der Einrichtung E10 sowohl mit höhenverstellbaren Küchenzeilen als auch umfassend mit Hilfsmitteln ausgestattet ist.

“We have work stations that we can roll down for people who [...] prefer to sit down or in a wheelchair. I mean, this table will move up and down, so students can get in [...] we use as many assistive tools and technology as we can” (41:w-K-E10, 24).

Neben der Einrichtung müssen vor allem die Kursmaterialien und -inhalte für alle Teilnehmenden zugänglich sein (vgl. 15:w-V-E10, 67). Die Einrichtung E10 legt Wert darauf, dass die Kursmaterialien möglichst von Beginn an inklusiv gestaltet sind. Dazu wurden ‚accessible resources‘-Checklisten erstellt, in denen einige Standards wie Schriftart, Schriftgröße oder die Bebilderung von Texten für die Kursleitenden dargestellt werden (vgl. 31:w-K-E10, 77).

“Information being available, a lot of support and making sure that the resources that are available are accessible. It’s no use just having a building that’s accessible, it needs to be the course materials, the course content, the way the class is delivered and everything that’s accessible” (15:w-V-E10, 67).

Spezielle Hilfsmittel wie Computerprogramme können nach Erfahrung einer Verantwortlichen dabei helfen, die Lerninhalte barrierefrei aufzubereiten.

“[...] we’re always researching the kinds of resources to help to make things more accessible for students [...] like I mentioned before, the [Jaws?] computer software and things like that. So it’s just keeping abreast of what is available that makes everything more accessible and equal to everyone” (16:w-V-E6, 74).

Außerdem benötigen die Teilnehmenden barrierefreien Zugang zu Lernmitteln wie dem Internet (vgl. 14:w-V-E4, 104). Als weitere unterstützende Technologien und Hilfsmittel werden u.a. erweiterte Arbeitsmaterialien (vgl. 12:w-F-E2, 85; 18:w-V-E7, 28:w-V-E8, 45; 39; 53:w-V-E11, 2) sowie Whiteboards, Präsentationsprogramme, Computer, spezielle Software und Hilfsmittel für die Computernutzung wie etwa verschiedene Steuerungen (Trackballs, Computermäuse) oder Tastaturen genannt (vgl. 36:w-V-E10, 44; 37:w-V-E10, 27; 39:m-LS-E10, 40; 50:w-LS-E11, 18).

Der Zugang zu diesen Ressourcen muss für die Kursleitenden einfach zu handhaben sein.

“And I just think having those resources, having access to the resources that you need is [...] fundamental. You can’t sort of deliver courses if you haven’t got access. I mean, here they’ve pretty much got a lot of stuff, you know, interactive boards and you name it, we’ve got it. Tutors can book that wherever they are and it will be delivered and put in the room. Same with any kind of [...] powerpointed type of things and all that sort of thing. Really, they have to be available” (37:w-V-E10, 27).

Als ärgerlich empfindet eine Verantwortliche, wenn Equipment defekt ist oder von den Kursleitenden nicht genutzt wird.

“Besides, supervisors don’t always necessarily get equipment places when it’s needed, for whatever reason, not necessarily deliberate. But sometimes [...] within the whole structure, it can be frustrating [...] Or the equipment we’ve ordered for them doesn’t arrive in the classroom or isn’t collected by the tutor or isn’t working when it gets there” (35:w-V-E10, 31).

Eine Verantwortliche wünscht sich einen kleinen Shop in der Einrichtung, in dem Lernmaterial verkauft wird. Sie macht deutlich, dass dies insbesondere für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten den Zugang zu Kursmaterialien erleichtern würde.

“[...] you go to colleges and you see that they have a shop and that students can go and buy nice bits and pieces. And I think a lot of our students would be better organized if they had access to that. And it’s easier for you to show them. It’s kind of difficult if you’ve got a student on a course and you’re trying to help them with [...] maybe keeping a file of all their handouts so they can look back in if they’re picture handouts or whatever, so they can have a sense of achievement. If you’re saying to them [...]: well, can you go to the shop and buy a file, well, then you’re relying on them remembering that information when they’ve got home or passing it on to the right key worker at home and then it’s walking down to the shops and buying it and stuff. Whereas you’d be able to say [...], well, you need a file and you can get from that shop and maybe you could bring some money next week and [...] it would be sorted out” (37:w-V-E10, 29).

9.4.2 Unterstützung bei der Anreise

Für viele Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten stellt die Überwindung der räumlichen Distanz zur Erwachsenenbildungseinrichtung eine große strukturelle Barriere dar (vgl. 12:w-F-E2, 39). Einige können den Hin- und Rückweg eigenständig bewältigen, viele sind dabei jedoch auf Unterstützung angewiesen. Befragungen der Organisation E2 und Aussagen von Interviewpartnern zeigen, dass das Thema der Beförderung und damit des Zugangs zu Erwachsenenbildung in England eine ungelöste und stetig wiederkehrende Schwierigkeit darstellt.

“Transport: that was identified as a key thing” (12:w-F-E2, 85).

“Now, of course, there are mayor structural barriers in place. The first big one is transport [...], if you can’t get the person there then you’re onto a non-starter” (12:w-F-E2, 39).

“[...] before you can get into a classroom, is about transport. And now that’s a big area of research that I work on. And making ... transport’s a big issue. [...] You know, getting to the learning is [...] a big problem for some disabled – well, for some people, it doesn’t matter if they’re disabled or not, really” (55:w-F-E2, 4-6).

Gerade in den ländlichen Regionen stellen nach Aussage einer Verantwortlichen die langen Fahrtwege eine der größten Barrieren für Teilhabe dar.

“[...] probably one of the biggest barriers will be for us as a rural college is people getting here [...] We are quite a long way from some of the small villages around us and transport can be a problem for youngsters. And transport from [...] college to work can be a problem when we’re looking at how they’re progressing” (17:w-V-E7, 49).

Eine Fachfrau berichtet, dass es für das Beförderungsproblem keine einfachen Antworten gibt, weil es sich um einen sehr kostspieligen Bereich handelt und die Zuständigkeiten im Bereich der Erwachsenenbildung hierfür nicht klar geregelt sind (vgl. 12:w-F-E2, 162-179; vgl. Kapitel 9.2.3).

Im Bereich der ‚Further Education‘ verpflichten sich die ‚Local Education Authorities‘, die Beförderung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zu unterstützen: Zumeist wird ihnen diese bis zum Alter von 25 Jahren finanziert (vgl. 15:w-V-E5, 83-84). Eine Fachfrau macht darauf aufmerksam, dass diese Regelungen allerdings nicht gesetzlich verankert sind.

“Now, in local authorities they [...] have some sort of statutory responsibility to provide transport. But it doesn’t happen in FE. [...] So there’s no agency of clear duty of responsibility for post-sixteen education around transport. Very confused, an uneven pattern across the country, it’s a critical issue. It says here: The Educational Act 2002: further clarity by extending the responsibility to provide transport for all young people from the age of sixteen to nineteen whether at school or at college. Each local education authority has to publish a transport policy in March and it must include what transport arrangements are available to students with disabilities. [...] According to the accompanying circular, good practice suggests – so it’s not saying by law they have to do this – wherever possible, local education authorities should provide transport support for students who need it until twenty-one. And ideally up to twenty-five” (12:w-F-E2, 171-175).

In vielen Einrichtungen werden wie in E9 Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten per Taxi oder Minibus befördert (vgl. 26:w-V-E9, 21). In der Einrichtung E7 gibt es zusätzlich ein gut ausgebautes Busnetz, das allen Teilnehmenden den Zugang zur Einrichtung ermöglicht.

“So there’s access here, there’s busses that bring students in from all over [...] and that there’s a bus network and gives you an equal chance to be in the same college working alongside the same people as anybody. So that, again, is inclusion because it enables people to get here and there’s lots of help for students” (20:w-V-E7, 24).

Im Bereich der ‚Adult and Community Education‘ müssen Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten ihre Anreise zum Kursort in aller Regel selbst organisieren. Einige kommen alleine zu Fuß, mit öffentlichen Verkehrsmitteln oder Taxen, manche werden von Familienangehörigen oder persönlichen Assistenten gebracht und abgeholt, andere von Betreuern aus Wohn- oder Tageseinrichtungen begleitet (vgl. 8:w-TL-E1, 58-63; 14:w-V-E4, 130-132; 35:w-V-E10, 5; 43:w-TL-E10, 100-103; 48:w-V-E11, 105-106; 52:w-MutterTL-E11, 55).

“The learner organizes their own, yes, or whoever’s caring for ... not the volunteer but whoever they live with, you know. Mostly taxis, use the ring and rides, people walk or they come by car” (48:w-V-E11, 106).

Eine Verantwortliche berichtet, dass in der Erwachsenenbildungseinrichtung E11 daher vor allem diejenigen Menschen mit Lernschwierigkeiten an den Mainstream-Kursen teilnehmen, die in der Nähe der Einrichtung wohnen.

“And then it’s encouraging students, as well, to come on courses. And it’s usually people who live quite close to the school that can [...] just walk” (48:w-V-E11, 54).

Eine Verantwortliche berichtet, dass die Organisation der Beförderung Menschen mit Lernschwierigkeiten sowie deren Familien und Betreuende vor große Herausforderungen stellt – insbesondere in den Abendstunden. Daher sind Fragen zum Bereich der Beförderung in den Einrichtungen der Studie fester Bestandteil der Beratungsgespräche und Assessments (vgl. 35:w-V-E10, 5; vgl. Kapitel 9.5.3).

“And then carers and families face the challenges of evening travel if it’s in the ... if they’re evening courses, which a lot of adult ed courses are. Evening travel, maybe going to a centre not too close, transport. So you’re working with those things as well, with the carers and supporters, so we do try and support by offering people funding for their transport. But it, like I say, it depends on whether people want to go out in the evenings as well on their own. But the volunteering system can support that as well” (53:w-V-E11, 44).

Viele Erwachsenenbildungseinrichtungen versuchen hierfür Lösungsmöglichkeiten zu finden, beispielsweise durch den Einsatz von Assistenten (vgl. 35:w-V-E10, 5; 53:w-V-E11, 44). Deren Aufgabe kann es sein, Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten von den Haltestellen und Parkplätzen der Busse

und Taxen in die Einrichtung und zurück zu begleiten (vgl. 26:w-V-E9, 21; 43:w-TL-E10, 100-103; 50:w-LS-E11, 32).

“[...] simple little things like [...] what bus to catch, because that can be a big thing, you know. I know it was for NN (TEILNEHMERIN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) once. I had to bring her to the right bus stop” (50:w-LS-E11, 32).

Ebenfalls stellen die Einrichtungen individuelle Anträge zur Genehmigung von Unterstützung für die Beförderung (vgl. 14:w-V-E4, 130). Daraufhin bekommen einige Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten die Beförderung finanziert (vgl. 14:w-V-E4, 127-132). In den verschiedenen Regionen gibt es sehr unterschiedliche Regelungen, ob Beförderungskosten übernommen werden und wer gegebenenfalls für diese aufkommt.

“[...] unfortunately, we can't fund transport here. And it's a big issue. Different boroughs have different ways of looking at it. STADTTEIL, I believe, do fund transport for students. And we get a lot of students from STADTTEIL coming here. But our own borough is much more difficult to get transport for the students” (14:w-V-E4, 128).

In der Einrichtung E6 können Teilnehmende einen Fahrtkostenzuschuss erhalten, wenn sie Hilfen zum Lebensunterhalt bekommen und ihr Antrag beim ‚Learner Support Fund‘ genehmigt wurde.

“It's people who are receiving ... it's usually if it's means-tested benefits, we can sort of help to fund the cost of transport. So they have to apply for something that's called the Learner Support Fund and they put, obviously, their details down and what they're [unverständlich] and then that application is assessed and if it's successful, they will get some funding towards transport costs” (16:w-V-E6, 86).

Eine Fachfrau weist darauf hin, dass angesichts der knappen finanziellen Mittel die Genehmigungsprozesse für einen Fahrtkostenzuschuss dahingehend überprüft werden müssen, ob sie auf angemessene Art Inklusion ermöglichen. Dazu sind Bewilligungsrichtlinien statt Einzelfallentscheidungen und genaue Umfeldanalysen bei den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten notwendig.

“We also have been looking at how you can make the provision of transport more inclusive. And that's the big project that we're working on at the moment, which is: how do you decide with a small amount of money which learners get a taxi to college and which ones don't. [...] that's going to be really challenging, I think, to the field because you're going to have to start saying [...] 'no' to some people that you've previously just given [...] five or ten thousand pounds worth of transport to. And you've got to have a really good reason for saying 'no'. And it's got to be based on inclusion, [...] it's got to be based on not just a one-off decision about: oh, they've always had a taxi, so therefore we'll always give them a taxi. [...] that whole process has got to be about what their learning needs are, could they learn to use public transport, [...] have they got other provision that they could use to get to their learning” (55:w-F-E2, 6).

Laut Fachfrau macht sich auch der ‚LSC‘ Gedanken über ein faires System zur Verteilung der Ressourcen.

“[...] I've worked quite a lot with the learner support funding people at the LSC and I think [...] like the transport bit they're quite concerned about how to get a fair system” (55:w-F-E2, 44).

Eine genehmigte Unterstützung für die Beförderung bedeutet nach Erfahrung von Befragten jedoch nicht in allen Fällen eine vollständige Lösung des Problems. Beispielsweise sind einige Fahrunternehmen unzuverlässig oder die Art und Weise der Organisation der Beförderung lässt zu wünschen übrig (vgl. 12:w-F-E2, 167-179).

“But we, for example, we have one adult student at CENTRE who's missed an awful lot of college because the transport has been so unreliable. And this is a taxi firm that's supposed to specialize in people with disabilities and they just aren't able to offer a reliable service, so it's a big issue, actually, transport. (lacht) It keeps coming up. And, yes, it does need looking at, really” (14:w-V-E4, 132).

Ebenso erweisen sich die durch die Beförderung entstehende zeitliche Gebundenheit und fehlende Flexibilität für einige Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten als Problem (vgl. 12:w-F-E2, 167).

“RB: [...] And what are the challenges or the problems with a transport?

15:w-V-E5: Well, it limits, you're limited by the transport. So [...] the time learners get in, the time learners need to go. That creates a barrier, really” (15:w-V-E5, 85-86).

Zwei Befragte machen deutlich, dass daher die Förderung der Selbständigkeit im Straßenverkehr auch innerhalb der Erwachsenenbildungskurse von großer Wichtigkeit ist (vgl. 12:w-F-E2, 175).

“Of course, there’s always transport issues. But, again, on skills base they can develop the travelling, independent travel skills. So that would help them to progress” (14:w-V-E4, 124).

Wie eine Verantwortliche berichtet, stehen in der Einrichtung E4 allerdings keine finanziellen Mittel zur Verfügung, um ein individuelles Bustraining anbieten zu können. In einigen Kursen üben die Teilnehmenden in der Kursgruppe das Busfahren (vgl. 14:w-V-E4, 128).

“We can’t give one-to-one travel training. But what the students do here, they do go out on lots of group activities where the staff are ... encourage them to use busses and tubes and show them how to buy tickets etc. So there is group training, if you like, but we can’t do one-to-one training” (14:w-V-E4, 128).

Zur Lösung von Beförderungproblemen weist eine Fachfrau auf einen Vorschlag ihrer Organisation E2 hin: Die Veranstaltungen können auch an Orten außerhalb der Erwachsenenbildungseinrichtung durchgeführt werden, die gut von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu erreichen sind. Es gelte, statt der Teilnehmenden die Einrichtungen und ihre Bildungsangebote zu mobilisieren.

“So in terms of inclusiveness [...] we’ve made suggestions in our transport work that people [...] don’t always put the provision in the same place all the time, [...] that to make it inclusive, it may be better to actually move the provision than ask learners to try and get to [...] difficult places or at difficult times that you make your learning more mobile and the learners less mobile. So you take it to their village or whatever or to a centre which is more accessible” (55:w-F-E2, 6).

Nach Erfahrung der Fachfrau profitieren von diesen Gedanken zur leichteren Erreichbarkeit und besseren Zugänglichkeit von Erwachsenenbildungseinrichtungen alle Teilnehmenden, nicht nur jene mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung.

“[...] once you’ve got good inclusive practice for all people with learning difficulties, it has a good effect on everybody else, [...] that once you’ve improved a service [...], like just a simple thing like transport. Once you make transport better for disabled people, everybody benefits” (55:w-F-E2, 24).

9.4.3 Inklusive Werbung, Programminformation und Öffentlichkeitsarbeit

Befragte weisen darauf hin, dass es essentiell für inklusive Erwachsenenbildung ist, die Informationen wie Werbematerial und Programmhefte für alle Menschen zugänglich zu machen (vgl. 12:w-E2, 103).

“Yes, the information and advice and guidance that’s given needs to be appropriate” (35:w-V-E10, 51).

Sie erachten es für unerlässlich, sowohl das Kursangebot als auch Unterstützungsmöglichkeiten der Einrichtungen ausgiebig zu bewerben (vgl. 33:w-V-E10, 61-61). Eine Verantwortliche beschreibt dies als eine generell proaktive Herangehensweise an die Öffentlichkeitsarbeit in der inklusiven Erwachsenenbildung.

“I think, a proactive ethos, so you’re not sitting back waiting, but: oh, well, we’ll be inclusive [...], if somebody with a wheelchair comes. Of course we can do this, that and the other. I mean, you’ve got to be proactive and actually show the [...] the place where you’re kind of focusing on. So show STADT and everywhere else that this is what the college is like and what’s available and make it in a form that’s accessible, so that everybody can [...] realize about what’s available at the college” (33:w-V-E10, 62).

Zum einen müssen die Angebote an geeigneten Stellen bekannt gemacht werden. Dazu ist es nach Erfahrung von Befragten notwendig, Kontakte zu allen Anbietern im Bereich der Behindertenhilfe (wie Wohnheime, Tageszentren oder ‚Social Service‘) aufzunehmen und diese darüber zu informieren, was in der Erwachsenenbildungseinrichtung passiert. Denn dort werden Menschen mit Lernschwierigkeiten beraten und können nur dann über Erwachsenenbildungsangebote informiert werden, wenn die Anbieter über diese Bescheid wissen (vgl. 2:m-V-E1, 178-183; 18:w-V-E7, 61; 54:w-V-E11, 42-44; 55:w-F-E2, 20-22).

“[...] I think, over the years we’ve kind of established quite close links with a few particular large organizations that refer students to us. But over the last two or three years we’ve really made many more links with all kinds of organizations that support people with learning difficulties. Yes, [...] that’s a really good way to make links with people. [...]. And that worked very well” (2:m-V-E1, 181-183).

“[...] NN, he had a social services background. [...] What he would do was, he would use his social services contacts and he had the e-mail addresses of all the social workers in the area. [...] Because, what he recognized was that certainly people who [...] may not normally use the adult education services are not going to find their way there [...] by accident, you know. People who don't normally use those services are just not going to walk in off the street. [...] you've got to find ways of making that outreach. So his way of doing it was to contact the social workers, tell them what was going on, so that they could inform their clients [...] He'd also go along to any of their planning meetings to listen to what the issues were and so maybe build a course round it. But also, again, to [...] inform them about what was going on” (55:w-F-, 20-22).

Ebenso müssen Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten direkt adressiert und umfassend informiert werden. Nur wenn sie die Erwachsenenbildungseinrichtung und deren Angebot kennen, werden sie es nutzen (vgl. 55:w-F-E2, 20-22). Ihnen müssen Informationen über verschiedene Kurse und Möglichkeiten vorliegen, damit sie eine eigene Wahl treffen können (vgl. 12:w-F-E2, 39).

“And so we do, we always tell people what's on offer, we show them the opportunities. We have a little newspaper that comes out three times a year with all the part-time courses in it. So we make sure that they or their carers are aware that these courses are available” (18:w-V-E7, 61).

Die Einrichtung E7 bemüht sich, ihr Kursangebot durch Werbung in der Öffentlichkeit bekannt zu machen und diese Werbung barrierefrei zu gestalten. Eine Verantwortliche der Einrichtung achtet in diesem Zusammenhang darauf, dass alle Materialien zugänglich und nicht diskriminierend ausgearbeitet sind (vgl. 19:w-V-E7, 3). Eine Fachfrau macht darauf aufmerksam, dass in einigen Fällen die Werbematerialien zwar inklusiv gestaltet sind, jedoch nicht so verteilt werden, dass sie auch zu den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten gelangen:

“[...] sometimes people's ways of distributing that material [...] weren't inclusive. So they've done a lot of work on producing fantastic brochures, and then they weren't getting to the people who would want to read them in any case. So, in terms of inclusive approach, [...] great start. And that's what I mean, you know, there's pockets of really good practice and then it just didn't seem to reach the people who it should be reaching” (55:w-F-E2, 4).

Die Einrichtung E4 sorgt daher dafür, dass die Werbematerialien auch direkt in verschiedenen Einrichtungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten verteilt werden (vgl. 14:w-V-E4, 26). E10 wirbt flächendeckend für ihre Angebote, auch im Internet (vgl. 31:w-K-E10, 13-14). Besonders wirkungsvoll erweisen sich nach Aussage einer Kursleiterin die Empfehlungen per ‚Mundpropaganda‘ von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten untereinander.

“We have very good course information sheets down in reception. [...] We advertise ..., well, we have blanket coverage throughout STADT [...]. So people all know what, you know, the courses that are on offer. We've got a website as well. [...] and I think we have a name in the area, actually, for being inclusive. Yes, I think we've established a reputation because happy students pass on information to their friends etc.” (31:w-K-E10, 14).

Die Einrichtung E9 macht über die externen Materialien hinaus auch in den internen Schriften wie den Handbüchern für Teilnehmende und Kursleitende auf die zur Verfügung stehenden Unterstützungsangebote und Abläufe aufmerksam.

“RB: [...] And how do you advertise for your provision //by the learners?//
30:m-V-E9: //Right.// It's basically, it's written into everything, into everything that we do. So if we have a learner handbook, a tutor handbook [...] Now within there at some point [...] there's always a line saying: if you have a difficulty or [...] if you feel that there's [...] some barrier that is going to prevent you from [...] join in learning or continuing or completing your learning, then please let us know. [...] The idea of putting the learner handbook again is around the learner can see that there is support available. Likewise, in the tutor information – so every tutor who contracts with us to deliver, [...] in addition to their contract they receive their handbook. Their handbook will tell them: if a learner has [...] this need, that need, it could be around finance, [...], very much around additional learning needs. [...] So it's not a kind of promotion outside, [...] apart from this, it's promotion very much internally to let the learners who are accessing our courses know that the support is there” (30:m-V-E9, 24-27).

Erwachsenenbildungseinrichtungen bewerben ihr Angebot vor allem über Programmhefte. Diese sind oft sehr umfangreich, nicht in leichter Sprache verfasst und zumeist in kleiner Schrift gedruckt (vgl. 12:w-F-E2, 39). Daher bringen viele Einrichtungen ein eigenes Programmheft für die Zielgruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten heraus (vgl. 2:m-V-E1, 178-183; 55:w-F-E2, 4).

“We do have a brochure that is aimed purely at people with learning difficulties” (54:w-V-E11, 36).

Diese speziellen Werbematerialien sind in der Regel mit vielen Bildern, Fotos und Symbolen ausgestattet oder werden auch in verschiedenen Sprachen aufgelegt, wie Erhebungen der Erwachsenenbildungsorganisation E2 zeigen.

“[...] things like the marketing materials, brochures, materials that go out to advertise courses. So that some of them would be in very small text, very short descriptors of courses. Whereas a couple [...] photographic material was used, pictures of the centre, material was put in other formats – that may include other languages, of course, for people whose language is not ... the first language isn't English. But also put into symbol language for people ... adults who don't read English script, so to speak. So they might be using Widget or even more symbolized as in 'Change Picture Bank' [...] So that's one of the areas that we found would be good practice” (55:w-V-E2, 4).

Ein Verantwortlicher weist darauf hin, dass das Kursprogramm ferner in verschiedenen Formaten wie Großdruck und auch in einer Hörversion erhältlich sein sollte, um nichtlesende Menschen zu informieren (vgl. 9:m-V-E1, 89). Darüber hinaus sollte es nach Meinung einer Fachfrau auch über Videos und DVDs o.ä. zugänglich gemacht werden.

“So a lot of places say: we'll do the programme of classes for people with learning difficulties in nice accessible, with pictures, big ... but the rest of the prospectus is all in small print and difficult language. So, actually, you're excluding people from that automatically. But there are ways, say, of doing [...] a video or a DVD or an audio tape or something where you include everybody” (12:w-F-E2, 39).

“[...] we be using DVD images about the programmes of study rather than just writing it down. [...] there's a video going on somewhere in the library so people can see what the classes are” (55:w-V-E2, 6).

Eine weitere Möglichkeit für Menschen mit Lernschwierigkeiten Erwachsenenbildungsangebote direkt anzuschauen und zu erleben, bieten ein ‚Tag der offenen Tür‘ oder ‚Schnupperkurse‘. Hier können sie sich direkt vor Ort ein Bild von der Einrichtung und ihren Angeboten machen (vgl. 36:w-V-E10, 4).

“[...] at the end of March we're going to have an open taster day at the adult college. So students will [unverständlich] come in and try some of the different modules and staff will be on hand to talk through what the options are and what coming to college is all about, really. And that will cover both the provision in NN (ADULT-PROVISION-CENTRE) but also the community provision as well” (14:w-V-E4, 26).

“[...] this year we're having an open day joint with the Further Education College NN. [...] we'll have a joint open day so that they can come and look at ideas, have some ... try some hands-on things and just see what goes on in the classes” (36:w-V-E10, 4).

Über die Frage der Programmheftgestaltung für separate Kurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten besteht Uneinigkeit. Eine Fachfrau schlägt vor, generell alle Kursangebote im regulären Programmheft zu veröffentlichen (12:w-F-E2, 39) – einige Einrichtungen der Studie gehen so vor.

In der Einrichtung E11 wird das Programm für die separaten Kurse für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten nach vielen Veränderungsprozessen in den letzten Jahren zum Zeitpunkt der Erhebung wieder als separates Programmheft herausgegeben: Nach Berichten einer Verantwortlichen war das separate Programmheft zuerst mit vielen Bildern versehen, dann wurden die Bilder reduziert (da man den Eindruck gewann, dass doch eher Eltern und Betreuer das Programmheft lesen) und die Ausschreibungstexte wurden in das reguläre Programmheft aufgenommen. Nach einiger Zeit wurden sie wieder aus dem Hauptprogrammheft heraus genommen und extra aufgelegt, da die Erfahrung zeigte, dass die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten das umfangreiche, reguläre Programmheft nicht nutzen. Ebenso war es für die Erwachsenenbildungseinrichtung einfacher und kostensparender, das spezielle Programmheft gezielt an Interessenten sowie Organisationen zu verteilen, die Menschen mit Lernschwierigkeiten beraten und unterstützen (vgl. 54:w-E11, 39-44).

Eine Verantwortliche der Einrichtung E10 schildert die Nachteile, die sich ihren Beobachtungen nach durch spezielle Programmhefte für Menschen mit Lernschwierigkeiten ergeben: Ihrer Einschätzung nach wählen viele Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten lieber separate Kursangebote, weil diese im Gegensatz zu den Kursen des Mainstream-Programms sehr liebevoll, ausführlich, in einfacher Sprache und mit Bildern beschrieben werden. Eine weitere Schwierigkeit liege darin, dass das reguläre Kurs-

programm erst einige Zeit nach dem speziellen Programmheft erscheint. Das erschwert die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten an regulären Mainstream-Kursen.

“It’s difficult to persuade them that mainstream is something that they might want to do. I think that there are issues around the fact that we produce a lovely, glossy magazine for the Pre-Entry courses with a very easy to read thing. And then we produce a kind of dry table of courses and times for the mainstream classes. (lacht) And, I think, to me that is an issue. And we also produce that earlier in the year than we produce the main programme. So when we do the interviews with people with learning difficulties – and I might be broaching the subject of doing a mainstream class – [...] all I have is a list of dates and titles of courses and the tutor and that might not run and ... So it is quite hard” (37:w-V-E10, 17).

Die Verantwortliche sieht hierin ein Marketing-Problem, das es in nächster Zeit zu beheben gilt.

“And that’s not a criticism of Pre-Entry. I mean, the students themselves get a lot out of it. But it is for the, I think, for the higher level ones frustrating for me that they will choose that. But then I think that’s a marketing thing that we need to address” (37:w-V-E10, 19).

Eine Verantwortliche der Einrichtung berichtet, dass für eine Teilnahme an den regulären Kursen im Mainstream oft eine intensive Werbung und direkte Beratung bei den Menschen mit Lernschwierigkeiten erforderlich ist (vgl. Kapitel 9.5.3).

“[...] whenever we meet people face to face, whenever we have a discussion about the next year when we talk about people’s progress and we talk to carers, we do try and [...] promote the idea that they can go into our mainstream programme” (53:w-V-E11, 44).

Allerdings geht es bei der Werbung für inklusive Erwachsenenbildung nicht allein um Werbematerialien und Programmhefte. Ein Verantwortlicher macht deutlich, dass das konkrete Verhalten gegenüber Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung in einer Einrichtung von weitaus größerer Bedeutung ist.

“[...] a lot of places you go, they’ll say: oh, yes, we promote it by ... look at our prospectus. And you have these prospectuses which make sure they have on the cover ... and you can predict them: they will have somebody in a wheelchair, somebody who’s black, a woman, an Asian person; [...] And it’s a kind of window-dressing, I think. I think it’s much more important to have it in the attitudes and the behaviour that goes on somewhere” (9:m-V-E1, 85).

“Because whatever strategies we have for saying we’re inclusive, whatever posters we put up, whatever pictures we put on the prospectus: if once you get in the classroom, it doesn’t happen, it’s no good. So that’s where it’s important. It’s like you can go to a lot of places and it will have ‘Welcome’ in a hundred languages: so what! If all you get is a welcome and there’s nothing behind it, it’s very easy to window-dress for inclusion and equal opportunities” (9:m-V-E1, 137).

9.4.4 Barrierefreie Anmeldeverfahren

Um die Zugänglichkeit einer Erwachsenenbildungseinrichtung zu sichern, bedürfen auch alle Prozesse rund um das Anmeldeverfahren einer barrierefreien Gestaltung.

Ein Verantwortlicher beschreibt, wie bedeutsam es hierfür ist, dass der Eingangsbereich einer Einrichtung offen, einladend und überschaubar gestaltet ist, um Menschen den Eintritt in eine ihnen bislang unbekanntere Einrichtung zu erleichtern.

“And, of course, it helps enormously when people walk through the doors. Well, firstly, you can walk through the doors here, there are no turnstiles, no security – there is security but it’s not on the front door. And, yes, you will see, it’s quite apparent visually that there’s a real mix of people both working and studying, [...] the cross-section staff behind the enrolment counter, all helps” (9:m-V-E1, 21).

“So, really good to come in somewhere and you look around and think: oh well, yes, there’s a really nice mix of people in here, it’s a nice atmosphere, I’ll try it” (9:m-V-E1, 135).

In den besuchten Einrichtungen befindet sich in Eingangsnähe eine Anmeldung bzw. Rezeption. Diese ist leicht zu finden und zumeist direkt zu erreichen, da beispielsweise keine Türen zu durchqueren sind. In den Einrichtungen E1 und E7 gibt es neben der offenen Rezeption jeweils ein kleines Büro, in dem in Ruhe und unter Wahrung der Privatsphäre Gespräche geführt werden können.

“Because if somebody [...] comes in the door and is thinking of enrolling on ... they want to ask questions, which is why there is that little place at the front. So there’s the excellent staff who enrol you, who are very good at answering questions. There’s a little advice office because often people who are kind of ... who are a bit cautious will ... they have a lot of questions because they’re unsure” (9:m-V-E1, 135).

Die Mitarbeitenden in der Rezeption übernehmen als erste Ansprechpartner für Teilnehmende eine wichtige Rolle in der inklusiven Erwachsenenbildung (vgl. 15:w-V-E5, 30).

“[...] here at the college, everybody comes through reception, every learner. No matter what course they’re doing, no matter what ability. Every learner comes through reception to enrol” (47:w-M-E10, 4).

Eine Aufgabe der Mitarbeitenden in der Rezeption ist es, Teilnehmende bei der Anmeldung zu unterstützen (vgl. 44:m-TL-E10, 8). Sie bieten ihnen hierbei Beratung und Hilfestellungen an.

“[...] when students enrol at reception, the receptionists are there to help” (31:w-K-E10, 88).

Daher müssen sie auch im Umgang mit Menschen mit Lernschwierigkeiten umfassend geschult sein. Ihre Aufgabe ist es sicherzustellen, dass Teilnehmende die benötigte Unterstützung erhalten (vgl. 47:w-M-E10, 4-19).

“We have very friendly supportive staff in reception as well. So there’s lots of advice on hand” (31:w-K-E10, 14).

“47:w-M-E10: [...] We do DDA, Disabilities Discrimination Act training. We had training a couple of years ago for dealing with people with disabilities, specific – so that would be sight, hearing. We also have Skills for Life training, which, obviously, includes varying amounts of abilities. There was mental health training that we did recently. [...] So, yes, it’s ongoing training.

RB: [...] And what would you say is really important when you work in front line of a college: what are the competences you need to have and ...?

47:w-M-E10: The biggest one is patience and understanding, empathy for the person. A sense of humour and a smiling face always goes down. And a willingness, really, just to say ... know your boundaries, and if you can’t go there, I know somebody who can. And put the person at ease and then go off and find somebody else. Because we’ve all got boundaries, we’ve all got a limit. And some people have more limits than others, in more areas than other people. So you can usually find somebody within the team, whether it be a speech problem, a language problem – there’s usually somebody that can then come and assist. And get to the bottom of what the client needs” (47:w-M-E10, 6-8).

Eine Mitarbeiterin in der Anmeldung der Einrichtung E10 bringt ihre Prämisse zum Ausdruck, dass es für ihre Rolle im Rahmen des Anmeldeverfahrens hilfreich ist, sich zu überlegen, wie man selbst behandelt werden möchte.

“RB: [...] What would you recommend? What should be done at the reception side of this?

47:w-M-E10: I would suggest that they put themselves in the place of the client. And really look hard. Put themselves ... and how would you want to be treated. And I’m sure that anybody has a level of how they would want to be treated. And that should be across the board. And deal with everybody just as another learner. [...] Treat everybody the same. It’s just a case of it’s another learner. I think we’re very good at that on reception, that we see the person, there’s nothing else” (47:w-M-E10, 17-20).

Wenn es – wie in einigen englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen üblich – Sicherheitspersonal gibt, müssen auch diese Mitarbeiter geschult sein im Umgang mit Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung.

“[...] the staff training development has got to include all areas of the organization. So it’s not just for staff like teaching staff, it’s got to be for [...] estate staff, you know, so it’s security people ... You [...] sort of go into an organization and the security staff [...] are not able to talk to somebody with a, say, a visually impaired student and know how to deal with them as they’re coming through the barrier or whatever” (13:w-F-E3, 52).

In der inklusiven Erwachsenenbildung ist es von besonderer Bedeutung, Teilnehmenden auf möglichst vielen Wegen Gelegenheit zu bieten, eventuelle Unterstützungsbedarfe anmelden zu können. Die Organisation E3 bearbeitete in einem Projekt die Fragestellung, wie Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten ihre Unterstützungsbedarfe angeben können.

“So some are better than others but [...] for instance, how do they enable a student to be able to say to them that they’ve got a particular difficulty or [...] there’s a particular disability that they need to find [...] ways round. And it could be [...] for instance, if somebody has a mental health difficulty that they might not want to get up at the front of the class, and it could be really stressful for them. So this particular project was about working on ways of enabling learners to be able to come and say

what their difficulty might be – in confidence – which could then be with their permission passed on to tutors which would enable them to have the best way of learning” (13:w-V-E3, 20).

Eine Möglichkeit, die dazu in allen besuchten Einrichtungen genutzt wird, ist das Anmeldeformular (vgl. 21:w-V-E7, 3-5; 16:w-V-E6, 35; 26:w-V-E8, 155).

“I brought a copy [...] of the application form. So there’s opportunity there [...] to disclose and then there are further opportunities. There’s an enrolment form. Again, you can disclose. And at initial interview you can disclose [...]. There’re lots of opportunities to disclose. But until this year, what we were doing at the very first stage was an application form, which can happen months before anybody start” (26:w-V-E8, 155).

“And there is a box where they tick if they will need learning support or if they feel they might need learning support” (31:w-K-E10, 88).

In den Anmeldeformularen vieler Erwachsenenbildungseinrichtungen werden zum Zeitpunkt der Studie gemäß eines medizinischen Modells von Behinderung verschiedene Behinderungskategorien erfragt und daran anschließend konkrete Unterstützungsbedarfe.

“What happens is that when they fill the application form, there is a section which would demand that they disclose whether they have any difficulty, so there’s a particular section where you are given the option of ticking a box that maybe you have learning difficulty or you have physical ... I mean a physical disability or visual impairment or deaf issues” (29:m-V-E8, 14).

Ein Teil der Menschen mit Lernschwierigkeiten empfindet es nach Erfahrung eines Verantwortlichen jedoch als unangenehm, als ‚behindert‘ etikettiert zu werden.

“Let me start from this angle: no-one wants to be labelled as disabled. So there are times we have ... a proud learner says: oh, there’s a disability? No, no, no, I’m not disabled. So from the perspective of the learners, from our own perspective we don’t always have to go with this big banner, we’d support people with learning difficulty” (29:m-V-E8, 88).

Einige Befragte merken an, dass ihre Einrichtungen diese Praxis in nächster Zeit dahingehend verändern wollen, nur noch nach Unterstützungsbedarfen zu fragen – wobei nach Aussage eines Verantwortlichen auch in England die Frage des Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas noch nicht hinreichend gelöst ist (vgl. 9:m-V-E1, 105-113).

“Earlier when I was saying we ask people to declare if they’ve got any difficulty – a physical disability, a learning disability, whatever – it was always based on a medical model [...]. Have you got a disability? What is it? Yes, I can’t hear very well or my eyesight is not very good. We’re trying to move it more over to saying: have you got something that ... an issue that gets in the way of your learning. Rather than you having to put down: well, yes, I can’t hear very well, but then saying: I don’t need any support, I cope all right. To do it the other way round. To say: what is it, what can we do for you, do you believe, to make your learning and your time when you’re here work better for you?” (9:m-V-E1, 91).

Außerdem ist zu bedenken, dass die Frage nach den eigenen Unterstützungsbedarfen für viele Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten nicht einfach zu beantworten ist.

“[...] in most cases the learner might not even know that they require this level of support. Sometimes they say: yes, we need support. Sometimes parents will come in” (29:m-V-E8, 88).

Eine Fachfrau schildert das Beispiel eines Mannes mit Dyslexie, der seinen Unterstützungsbedarf bei der Anmeldung nicht angab, weil er diesen zum einen nicht benennen konnte, zum anderen aber auch Sorge hatte, an dem Kurs nicht teilnehmen zu dürfen.

“[...] he knew he had dyslexia but he lied because he thought he wouldn’t get onto the mainstream course. And then when he was on the course it was clear that he did need some support with dyslexia and they gave him a diagnostic test and then were able to give him the software and everything. But, I mean, he wouldn’t have been able to say: that software would help me” (13:w-F-E3, 94).

Immer bleibt es aber den Teilnehmenden überlassen, ihre Behinderung sowie daraus resultierende Unterstützungsbedarfe bei der Anmeldung anzugeben oder nicht (vgl. 4:w-K-E1, 41).

Manchmal brauchen Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten bereits vor dem eigentlichen Anmeldeverfahren Unterstützung, beispielsweise um Anmeldetermine einzuhalten. Dafür muss zum einen die Erwachsenenbildungseinrichtung durch einen guten Informationsfluss Sorge tragen, zum anderen müssen externe Betreuer unterstützend wirken.

“[...] sometimes people don't get re-enrolled at the right time because ... because the person themselves doesn't know that ... remember that they have to go and get an 'Education Express' and find out when the re-enrolment day is. And the staff don't do it. And it's that kind of responsibility. So they need to take on more responsibility” (36:w-V-E10, 54).

In der Einrichtung E10 können sich die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten bereits vor dem allgemeinen Anmeldezeitraum für Kurse anmelden. Eine Verantwortliche beschreibt, dass dieses Verfahren allerdings die Schwierigkeit einer guten Kurszusammensetzung mit sich bringt.

“[...] we give students with learning difficulties priority enrolment, so they get to enrol in the summer before main enrolment starts – and we have got a situation a couple of times where classes have been almost full before enrolment comes along. And then you have a situation where – and pottery's a typical one because it's so popular – where you've got a class with [...] eight students with learning difficulties and then other people come in. [...] But I think it is about getting the balance right [...] what we try and say is [...]: don't keep using the same pottery class. Let's try and direct them to [...] a different one, so that we spread people around” (36:w-V-E10, 38).

Wenn Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten bei der Anmeldung Unterstützungsbedarf anmelden, reichen die Mitarbeitenden der Rezeption das Anmeldeformular an die Verantwortlichen im Learning-Support-Team weiter. Diese setzen sich dann direkt mit den Teilnehmenden in Verbindung (vgl. 16:w-V-E6, 35; 21:w-V-E7, 3-5; 24:w-LS-E7, 5-7; 29:m-V-E8, 2; 35:w-V-E10, 5).

“RB: [...] And when persons come and tick the 'I have a disability' box, what happens then?
47:w-M-E10: [...] as long as the person's filled that form in and they've ticked, we'll generally say: well, someone will be in contact with you. And that's it. Then we refer it to learning support. That's done on a procedural way. If somebody hasn't ticked a box, then we will say: could we possibly assess? And explain why. It's here to help you. There may be things that we can put in place to make it easier for you. Well, a lot of people say: well, yes, I have a disability, but I don't need assistance. That's fine. Then we'll put on: spoken, no need for assistance. So it is invaluable that we get that” (47:w-M-E10, 12-13).

Die enge Zusammenarbeit zwischen der Rezeption und dem Learning Support-Team ist von großer Bedeutung, um einen naht- und reibungslosen Ablauf der Unterstützungsmaßnahmen zu gewährleisten.

“So you can usually find somebody within the team, whether it be a speech problem, a language problem – there's usually somebody that can then come and assist. And get to the bottom of what the client needs. [...] Because we've got the backup. There's ourselves and there's learning support team. So if we're really stuck, the learning support team tend to know every learner and their abilities and the needs. So we've always got some kind of backup, we could call someone. If all else fails and the learner's been with us before, we have contact numbers to find out where they've come from and can we help them. So it's ... usually we can get to the bottom of any ... I don't think we've ever turned anybody away and not been able to help anyone” (47:w-M-E10, 8-10).

Eine Mitarbeiterin der Rezeption in der Einrichtung E10 würde sich wünschen, dass jemand aus dem Learning Support-Team direkt an der Anmeldung tätig ist, damit Teilnehmenden mit Unterstützungsbedarf ohne Wartezeiten sofort weitergeholfen werden kann.

“Maybe to include somebody down at the front desk from learning support, so there is a clear contact. So that we're not having ... because I know, yourself, if you having to be referred to somebody else and wait for somebody to come down, there's that ill feeling of: I'm somebody that needs extra attention because they can't deal with me. Whereas if somebody from learning support was on the front desk, it would be dealt with immediately” (47:w-M-E10, 11).

Im Gespräch und in einem Learning Support Assessment besprechen die Verantwortlichen die Unterstützungsbedarfe und die daraus resultierenden Unterstützungsangebote mit den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten (vgl. 6:m-V-E1, 1; 21:w-V-E7, 5; 35:w-V-E10, 5; 29:m-V-E8, 14).

“[...] there is some degree of assessment processes if the students identify themselves as having a need. [...] through enrolment that is picked up and the student is contacted prior to the start of the class. And [...] depending on the nature of the disability they will be arranged to have support by the particular unit that deals with that or [...] they will contact the department and contact the tutor concerned for that class and tell them if they need to prepare materials particularly for that student” (6:m-V-E1, 1).

9.4.5 Erweiterung von Teilhabe und Ausbau von Zugänglichkeit

Unter dem Schlagwort ‚Widening Participation‘ werden im Rahmen der inklusiven Erwachsenenbildung Maßnahmen diskutiert, um Teilhabemöglichkeiten für bislang unterrepräsentierte Zielgruppen zu verbessern. Eine Verantwortliche berichtet, dass u.a. die Initiative ‚Widening Participation and Inclusive Learning‘ des ‚LSC‘ Ende der 1990er Jahre den Blick der englischen Erwachsenenbildungsanbieter auf diesen Umstand gerichtet haben.

“There was also a large report called ‘Widening Participation’, how we were meant to go out and get people, who had been unsuccessful in the past, to come into learning. Don’t keep teaching those who’ve already been successful and you give them even more. Why are you doing that? Let’s get people who aren’t. And so inclusion came into that as well” (40:m-V-E10, 14).

Eine Fachfrau macht darauf aufmerksam, dass es nach wie vor auch innerhalb der Gruppe von Menschen mit Lernschwierigkeiten besonders benachteiligte Gruppen gibt: etwa diejenigen mit Migrationshintergrund, mit einer psychischen Beeinträchtigung, Frauen und insbesondere Menschen mit einer schweren Behinderung.

“And the very first thing that we looked at then was how groups of people with learning difficulties – we know that they’re a group that are particularly marginalized in society – but within that group there are marginalized groups. So, if you have a learning difficulty and you’re from ... you’re black, or if you have a learning difficulty and a mental health problem, or if you have a learning difficulty and you’re a woman. And there have been some studies in 1997 – that was just a year after the Tomlinson-Report – in that report they pointed out that there are certain groups of disabled learners who miss out. And the key ones were: people with profound and multiple learning difficulties [...], people with mental health difficulties and also in some cases there were more men, male learners, than women learners” (12:w-F-E2, 13).

Es stellt die Einrichtungen vor große Herausforderungen, diese Menschen, die bislang kaum oder gar nicht an Erwachsenenbildung teilgenommen haben, stärker an Erwachsenenbildung zu beteiligen. Dazu bedarf es der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Diensten sowie sehr niedrigschwelliger Angebote. Einige Erwachsenenbildungseinrichtungen bieten beispielsweise Selbsthilfegruppen an, sich in den Räumlichkeiten der Erwachsenenbildungseinrichtung zu treffen, um so die Einrichtung bekannt zu machen und Interesse für deren Angebot zu wecken.

“I think that’s the biggest challenge, the widening participation challenge – whatever you call it – is that you’ve got to reach out to people who are too scared to cross the threshold of the provision. [...] you’ve got to find ways of making that outreach. [...] he [Verantwortlicher; R.B.] knew that the mental health support groups met around the town. And what he did was invite them to come into the centre to have their meetings. So [...] he wasn’t making them come to a class, but what he was doing was giving them a step over the threshold in the safety of their group, so they still had their meeting, they were just in a different room. And [...] by that process they would be introduced into the learning and find out what was going on. They’d already walked past the receptionist together, so they knew who that person was. [...] so it was small steps into learning and never mentioning the learning word. Just saying: you can have your meeting here, we’ll give you a cup of tea, provide the biscuits, you know, all that sort of thing. To get people into the centre” (55:w-F-E2, 22).

Die Organisation E2 hat in einem Projekt bestehende Angebote für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten, deren Muttersprache nicht Englisch ist, erhoben und darauf aufbauend Materialien für die Arbeit mit dieser Zielgruppe entworfen.

“The other piece of work I did last year around people with learning difficulties who have ESOL needs. [...] we knew it is an issue because people kept telling us, they kept saying: it’s great, you’ve got all this pre-entry curriculum framework and it’s wonderful [...] but what about my learners [...] whose English isn’t a first language – help [...] the thing about ORGANISATION is [...] because we get into the field, we work with practitioners, we get feedback and [...] if we set up a piece of work, we’ll have feedback from it. And some of the feedback will indicate where you need to do further research. And this was a classic example. So we set off to write some guidance to help these people from scratch because there was nothing. And that was very much a question of where is it happening. And you go to the people that have said ‘I am doing it’ and they say: oh, well I’m only doing it with one learner, oh well, they’ve left now [...]. So, and then you just hear about things and then you find them” (12:w-F-E2, 13-15).

In der Erwachsenenbildungseinrichtung E1 wurden in einigen Pilotprojekten Angebote für Teilnehmende mit schwerer Behinderung entwickelt.

“I’ve done a couple of pilot projects with a couple of the boroughs, STADT boroughs, to introduce people with high ... multiple disabilities into college. We did that for two years. And that was based around person centred planning. That was the focus of the group. And the idea was that these students would come from the day services to do a class here and to be introduced to the concept of college – coming to college – and we did multimedia work with those students. And that, I think that was quite innovative as a project” (2:m-V-E1, 177).

Für die Erwachsenenbildungsanbieter ist es wichtig, auf die Gegebenheiten und die Bedürfnisse der Menschen vor Ort zu reagieren, wie ein Beispiel aus der Einrichtung E7 zeigt.

“18:w-V-E7: [...] we have a lot of deaf students now. And that’s really grown over the past four or five years, I guess. And we actually have two houses – not very far away from here on the road up there – two houses that are a charity for deaf students with learning difficulties. So there’re about twenty of them there. And so, obviously, they want to access college, so when that charity came to STADT, then we obviously saw that there was going to be a niche there, that they would want some provision. And we didn’t have anything, so then gradually built it up.

RB: [...] So lots of issues came up with ... out of the community //and you reacted to that?//

18:w-V-E7: //That’s right, that’s right.//” (18:w-V-E7, 43-45).

Eine wichtige Herangehensweise stellt die Befragung bestimmter Gruppen dar, um mehr über sie sowie mögliche bestehende Bildungsbarrieren zu erfahren und in einem zweiten Schritt mit passenden Angeboten zu reagieren.

“And then we tried to explore really good ... people’s practice. We discussed, for example, – this is an ethnicity example – it was a very rural community, but they obviously do have pockets of people from different ethnic communities there. And they were saying: we don’t have any Muslim women in our parents’ group [...]: how are we going to get them in? Sort of things. So it was then looking at [...] how that would appear to the outside. And people just hadn’t thought about [...] their practices, the food they give the children, the day it’s run – particularly for, I think there was a Chinese community as well, who [...] ran most of the Chinese restaurants in that area. [...] they couldn’t come to a class in an evening because they were all too busy [...] it was better to have a class on a Saturday or Sunday. So it’s breaking our culture of we don’t teach on Saturdays and Sundays to meet the cultural needs of another group. And so it’s exploring that and, you know, very simple solutions, really” (55:w-F-E2, 76).

9.4.6 Exkurs: Teilnehmende mit schwerer Behinderung

Die Frage nach den Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit schweren Behinderungen treibt viele der Interviewpartner um. In den Befragungsergebnissen zeigt sich, dass in der englischen Erwachsenenbildungspraxis die Definition von Teilnehmenden mit schwerer Behinderung nicht eindeutig ist, jedoch im Kern Teilnehmende mit hohen Unterstützungsbedarfen umfasst. Beispielfhaft werden nachfolgend zwei Beschreibungen von Verantwortlichen zum Personenkreis der Teilnehmenden mit schwerer Behinderung dargestellt.

“RB: And do you have learners with really severe learning disabilities?

16:w-V-E6: We’ve had someone on one or two occasions, like we’ve had someone who [...] was a wheelchair user and wasn’t able to use his speech and he also had difficulties with his hands. So he sort of communicated with [...] something called like a liberator communication aid. So that [...] he would type [...] what he wanted to say. So [unverständlich] that was obviously quite a severe disability. [...] so someone like that would obviously have like a learning support assistant working with them in the class. And [...] he would communicate through his machine and the LSA would scribe that for him [...] But he was able to do some work on the computers, so there were different ways that you could [...] work with him so that he could [...] achieve what he wanted to achieve” (16:w-V-E6, 16-17).

“[...] the very first learner that I ever worked with when I started in the job was a woman whose support needs ... I’ve never known anything like since. She had really complex needs, the hardest job I’d ever have as a support worker. [...] she didn’t have a lot of communication, [...] she was very distressed because she’d been in a [...] long-term institution and not been listened to or heard [...] for so, so long. So she was really distressed with life. And things weren’t going to immediately (schnalzt mit dem Finger) change just because she’d come out of a long-stay institution into this lovely house [...] she decided she wanted to do a catering course and I supported her two mornings a week on a catering course. Some days she would just get to college and just be so upset and so disruptive that we just had to leave. Some days she would wail pretty much throughout the morning but manage to stay relatively focussed and we’d stay. But it was very, very wearing” (27:w-V-E8, 14-18).

In den Erwachsenenbildungseinrichtungen dieser Studie nehmen Menschen mit schweren Behinderungen sowohl an separaten Kursen als auch an Mainstream-Kursen teil.

9.4.6.1 Menschen mit schwerer Behinderung in Mainstream-Kursen

Viele Einrichtungen der Studie bemühen sich, die Teilhabe von Menschen mit einer schweren Behinderung an Mainstream-Kursen zu ermöglichen und zu fördern (vgl. 15:w-V-E5, 10). Beispielsweise

wurden in der Einrichtung E8 hierzu Anfang der 1990er Jahre die ersten Anstrengungen unternommen (vgl. 27:w-V-E8, 14-18).

“[...] 1991 I started in the job. And that was just at the very, very beginning of a health service funded project. So the money came from the health service to support learners who were coming from a long-stay hospital which was closing down. They were moving into the community and they were deemed to need some appropriate daytime activity. And so our project was set [...] to support those learners who had high, high needs, bring them into college and into mainstream classes. And I think that that was well ahead of its time fifteen years ago” (26:w-V-E8, 115).

Eine Assistentin der Einrichtung E10 berichtet von einer Teilnehmerin mit schwerer Behinderung, die von ihr in einigen separaten Kursen und einem Mainstream-Tanzkurs begleitet wird. Sie schildert, wie sehr sich die Teilnehmerin der Mainstream-Situation bewusst ist und diese genießt.

“I work with – somebody springs to mind, who has a profound, a complex learning difficulty and does a lot in college, and, say, three out of four classes this person is in a discrete class for people with learning difficulties, but she does access one mainstream class. And I feel she’s really aware that she’s in a mainstream class and absolutely loves the experience. It’s a dance class and it works really well” (42:w-LS-E10, 20).

Eine Teilnehmerin mit schwerer Behinderung mag es nach Aussage ihrer Mutter sehr, in die Einrichtung E11 zu kommen und dort neben separaten Kursen auch am Mainstream teilzunehmen.

“NN (TOCHTER MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) has been coming here a very long number of years. And [...] I found it really helpful because NN was handicapped by the whooping cough injection, she was born a perfectly normal baby. But that affected her brain so that the food didn’t break down to feed her muscles and her bones and so [...] she’s severely handicapped. [...] And she really enjoys coming here. [...] And I think all this stimulation she gets coming here and that, it’s all helping her to develop. Very slowly, as I say because she’s got a severe handicap, but I think it’s all really helpful. And she just loves to come” (52:w-MutterTL-E11, 2-4).

Oft ist die Teilnahme von Menschen mit schwerer Behinderung an Mainstream-Kursen sehr erfolgreich. Aber es gibt auch Beispiele, wo eine Teilnahme aus verschiedenen Gründen scheitert.

“But then you see: Inclusion doesn’t always work. [...] Because I am thinking of somebody in particular. And they put her into a mainstream school and it just not should have happened because it wasn’t fair on her and it wasn’t fair on the rest of the group or the teaching staff because her needs were so severe [...] And it just ... it didn’t work. [...] But I think you need to find a balance [...] where it’s going to work for everyone [...] Sometimes inclusion doesn’t work” (23:w-V-E7, 56).

Eine Fachfrau und zwei Verantwortliche merken an, dass Menschen mit schwerer Behinderung auch deshalb seltener an Mainstream-Kursen teilnehmen, weil diese oft nicht geeignet oder gewinnbringend für sie sind.

“The whole issues about mainstream, mainstreaming students and further and adult education is not nearly as far ahead as the principles might give you the impression. [...] I think, with people with more moderate learning difficulties it’s happening in some cases. In some cases. [...] and it’s happening a bit at the NN (ERWACHSENENBILDUNGSEINRICHTUNG). And most of the people at NN don’t have particularly severe disabilities. But with people with more profound and complex needs sometimes, perhaps, it isn’t that appropriate” (12:w-F-E2, 123).

“But, yes, ultimately we’d like to see people progress. But you will see people today who have got such profound learning difficulties and disabilities that it would be tokenistic, it wouldn’t actually meet what they need. So we’re quite careful about: yes, if it’s what they want and if it’s going to help them and they can take a meaningful part in that, [...] that’s where we want to get them to” (15:w-V-E5, 10).

“Although, equally we recognize that someone with a severe and complex learning difficulty we wouldn’t encourage to go on a level four teaching course because you have to be [...] realistic with [...] what you’re offering learners” (53:w-V-E11, 26).

Eine Verantwortliche berichtet von einem Fall, in dem das Umfeld einer Person ihrer Teilnahme an Mainstream-Kursen sehr ablehnend gegenüber stand:

“[...] the student that you will meet with the communication difficulty, [...] it was hell of a battle to get into mainstream. Not from her point of view, but from her home support, because they saw the Pre-Entry courses [...] as a kind of a safe environment. And I would say: well, all our courses are a safe environment. But not in their perceptions. And ... yet her experience from being in a mainstream class, it’s really brought her out of her shell and [...] gives her a kind of almost a beautiful independence that [...] at home I don’t think she’s given” (37:w-V-E10, 21).

9.4.6.2 *Separate Kursangebote für Teilnehmende mit schwerer Behinderung*

In der Mehrzahl nehmen Teilnehmende mit schweren Behinderungen nach Aussagen der Interviewpartner an separaten Kursen teil.

“So, for instance, the provision you’ll see at ERWACHSENENBILDUNGSEINRICHTUNG for people with quite profound difficulties is discrete on the whole” (12:w-F-E2, 109).

“I mean, probably the more severe learning difficulties, they wouldn’t be on mainstream courses, [...] they would go into the more discrete provision” (24:w-LS-E7, 11).

Es gibt in vielen Einrichtungen Angebote, die speziell auf Teilnehmende mit schwerer Behinderung zugeschnitten sind (vgl. 55:w-F-E2, 24). Beispielsweise gibt es in der Einrichtung E1 zum Zeitpunkt der Studie speziell für diese Zielgruppe ausgerichtete Kurse (vgl. 10:m-V-E1, 135-136). Es wurde zudem ein zweijähriges Pilotprojekt eingerichtet, um in Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Behindertenhilfe Menschen mit komplexen Unterstützungsbedarfen mit Hilfe des Ansatzes des ‚person-centred planning‘ eine Teilnahme an Erwachsenenbildung zu ermöglichen.

“I’ve done a couple of pilot projects with a couple of the [...] STADT boroughs, to introduce people with high ... multiple disabilities into college. We did that for two years. And that was based around person centred planning. That was the focus of the group. And the idea was that these students would come from the day services to do a class here and to be introduced to the concept of college – coming to college – and we did multimedia work with those students. And that, I think that was quite innovative as a project” (2:m-V-E1, 177).

In der Einrichtung E10 gibt es nach Auskunft einer Verantwortlichen rund 12 Kurse speziell für Teilnehmende mit schwerer Behinderung (vgl. 36:w-V-E10, 6). Auch in der Einrichtung E8 finden sich Angebote für Menschen mit schwerer Behinderung. Eine Verantwortliche berichtet, dass in der Einrichtung E5 die große Mehrheit der Menschen mit schwerer Behinderung an Kursen teilhaben kann. Nur vereinzelt können Menschen mit einer schweren Behinderung nicht teilnehmen, wenn die Einrichtung ihren hohen Unterstützungsbedarfen nicht gerecht werden kann (vgl. 15:w-V-E5, 24).

Über die separaten Kurse direkt in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung hinaus führen einige Anbieter auch Kurse an den Orten durch, an denen Menschen mit schwerer Behinderung arbeiten und leben.

“Then the part-time courses that we offer outside of college, those are for people that for some reason can’t get to college. So their disabilities might be too severe. We haven’t got the resources to look after them [...] like if they needed a hoist to go to the loo or they just might not be ready to come to college, they couldn’t cope with the environment and all the people and everything, so we go out to them. And we do pottery at the local day centre and then we work with Mencap, the mental health people, and we do art and citizenship there. And then there’s another day centre which caters for adults with physical disabilities more than learning difficulties. And we deliver IT, cookery and literacy there. So we’ve got a real variety of learning needs but they sort of fit into different categories and there’s different agencies [...] funding them and running them” (23:w-V-E7, 4)

Einige Teilnehmende mit schweren Behinderungen besuchen im Bereich der beruflichen Bildung spezielle Colleges.

“[...] because I know people from NN College (SPECIALIST COLLEGE), who wouldn’t cope at MM (COLLEGE). That’s nothing to do with the college, it’s because their disabilities are so severe, it would be very, very difficult for them to cope. And for those kind of students, they were getting more out of being at a residential specialist college. They teach more in the course: they teach like going out in the evening, doing your own laundry, or how to direct people to help you. And you wouldn’t get that in the mainstream college” (25:w-TL-E7, 71).

In den separaten Angeboten kommt nach Auffassung einer Fachfrau das englische Prinzip des ‚Inclusive Learning‘ zum Tragen, dem es nicht darum geht, dass jeder an jedem Kurs teilnehmen kann, sondern dass eine Maßnahme angemessen ist (vgl. 55:w-F-E2, 24).

“I don’t think it’s about getting every single disabled person into every single class. I think it’s about appropriateness of the provision so that [...] if, for example, you have someone with particular learning requirements, maybe severe learning difficulties – I don’t know, that may be not a good example and it’s probably an example that everybody uses – and then maybe

need for those people to have provision which is tailored exactly for their need. But within that you can ... inclusive learning invades all those areas” (55:w-F-E2, 24).

9.4.6.3 *Eingeschränktes Kursangebot für Menschen mit schwerer Behinderung*

Menschen mit einer schweren bzw. mehrfachen Behinderung nehmen seltener als andere Menschen mit Lernschwierigkeiten an Erwachsenenbildung teil (vgl. 12:w-F-E2, 13). Insgesamt gibt es noch immer zu wenige lokale Angebote für Menschen mit schweren Behinderungen und herausforderndem Verhalten, so berichtet eine Verantwortliche. Einige Teilnehmende müssen weite Distanzen überwinden, um an Erwachsenenbildung teilhaben zu können. Die Verantwortliche geht davon aus, dass dieses Problem gelöst werden muss, um wirkliche Fortschritte für diesen Personenkreis zu erzielen.

“I think, where we’re still struggling is there’s still not enough provision locally to meet the needs of people with high support needs, people with challenging behaviours – those people are still in some cases having [...] to travel a long distance from home or even live away from home in a residential provision because there isn’t anywhere locally. So until we’ve got that cracked, then we won’t be making the progress” (15:w-V-E5, 80).

Eine Verantwortliche und eine Fachfrau bringen ihre Sorge zum Ausdruck, dass es durch die Veränderungen in den Finanzierungsregelungen und der daraus erfolgenden Priorisierung der beruflichen Bildung ihrer Einschätzung nach in Zukunft für die Einrichtungen zunehmend schwerer wird, gezielt Kurse für Menschen mit schwerer Behinderung anzubieten (vgl. 23:w-V-E7, 53).

“But my fear is that that’s limiting it even more. And it’s a worry. And also it addresses a whole issue where people with profound and complex learning difficulties generally don’t get chances that others do” (12:w-F-E2, 59).

Eine Verantwortliche schildert, dass das ‚Further-Education‘-College E4 keine Angebote für Menschen mit schwerer Behinderung anbietet, obwohl sich viele Beteiligte das wünschen. Ihrer Meinung nach macht es allerdings Sinn, solche Angebote in einigen Erwachsenenbildungseinrichtungen schwerpunktmäßig anzubieten.

“[...] the college doesn’t currently offer provision for students with profound multiple learning difficulties. So there’re a lot of people who are [...] wanting that to happen. But I’m not sure whether that’s likely here. We’ve never had that provision here and it’s a big area of expertise that would need to be developed and resourced. It would need a lot of capital money spending on it to develop the facilities, the support systems, the staff expertise. So there are other colleges in STADT that do have that provision, so students tend to go to those colleges. Because, really, colleges can’t do everything for everybody, especially in this day and age. So it’s about identifying areas that you are good at and then focussing on those” (14:w-V-E4, 78).

Auch im ‚Further-Education‘-College E7 gibt es zum Zeitpunkt der Erhebung kein Programm für Menschen mit schwerer Behinderung. Die Verantwortlichen nennen hier ebenfalls fehlende Ressourcen, Gelder und Expertise als Grund, dass diese Zielgruppe auf andere Einrichtungen verwiesen wird (vgl. 18:w-V-E7, 36-37).

“RB: [...] are there special concerns or problems that come along in the moment?

17:w-V-E7: I would say, possibly, provision for applicants with profound difficulties [...] our lack of facilities, we don’t have the space, we don’t have the staff to provide for people with profound learning difficulties. We just don’t have that. So that is a concern because we do have to say ‘no’. And then we do have to refer them back to somewhere else. [...] And usually there is somebody else involved with them, there will be social services, there will be Connexions staff. And they need to be aware of what we can and cannot provide and to look for alternatives. And there are some alternatives. We have some specialist agencies who work with youngsters with learning difficulties, the NN (ORGANISATION). So they specifically run their training programme for young people with learning difficulties. So we will probably refer them in that direction. So, yes, people with profound difficulties we are not up to working with” (17:w-V-E7, 20-21).

Einige Teilnehmende mit schwerer Behinderung nehmen in E7 aber an einzelnen Kursen teil, obwohl beispielsweise Pflegeräume für Menschen mit sehr komplexen Körperbehinderungen fehlen. Die Pflege wird in diesen Fällen nicht innerhalb der Erwachsenenbildung geleistet. Die Verantwortlichen hoffen jedoch, dass die Einrichtung E7 in Zukunft in ihrem neuen Gebäude diese Ausstattung erhält und somit auch Angebote für Menschen mit schwerer Behinderung anbieten kann.

“Well, at the moment we’re not able to offer courses to students with very complex physical disabilities because, for instance, we don’t have changing rooms with beds, showers, that sort of thing. So we’re not set up to be able to offer a quality provision for those types of people. And, I think, [...] in the future we will have to. The obvious thing is, when we have new builds – I mean, we’re having a new build over at CAMPUS 3 – and the ideal thing would have been to look to the future and build accommodation there. [...] So, yes, there are students that we’re not able to offer provision for at the moment. We do have some students with fairly profound disabilities but they’ll just come in for a two-hour slot and then they go home. So they’re sort of changed and comfortable when they come in. They’ll come in for two hours and then they’re taken home again to be made comfortable because we don’t have the facilities here” (18:w-V-E7, 37).

9.4.6.4 *Notwendige Rahmenbedingungen für die Teilhabe von Menschen mit schwerer Behinderung*

In den Gesprächen beschreiben die Interviewpartner verschiedene Elemente und Rahmenbedingungen, die auch Menschen mit schwerer Behinderung eine Teilnahme an Erwachsenenbildung ermöglichen. Zum einen benötigen die Einrichtungen finanzielle Mittel, um durch eine angemessene Gestaltung von räumlichen Gegebenheiten und mit erweiterten Ressourcen, umfassenden Unterstützungssystemen sowie erhöhtem Personalaufwand den hohen Unterstützungsbedarfen dieser Teilnehmergruppe gerecht zu werden (vgl. 14:w-V-E4, 78). Zum anderen gilt es, eine verringerte Mindestteilnehmerzahl in den Kursen zu finanzieren (vgl. 7:w-V-E1, 32-34).

“I think the wish list ... it would just be to do with funding, I think, really. We know we’re struggling to meet the needs of these students with profound issues” (17:w-V-E7, 69).

Dabei stellt die Koordinierung der Finanzierungen durch verschiedene Geldgeber manchmal eine Herausforderung dar.

“So we’ve got a real variety of learning needs but they sort of fit into different categories and there’s different agencies [...] funding them and running them” (23:w-V-E7, 4).

Ebenso erachtet eine Verantwortliche im Umgang mit Teilnehmenden mit schwerer Behinderung viel Erfahrung bei den Kursleitenden und eine fundierte Kursleiterfortbildung für unerlässlich (vgl. 14:w-V-E4, 78). Da sich oft nur wenige Kursleitende finden, die für diese Arbeit spezialisiert sind, müssen nach Auffassung einer Verantwortlichen mehr Kursleitende für diese Arbeit aus- und fortgebildet werden (vgl. 36:w-V-E10, 46). Die Verantwortlichen der Einrichtung E10 planen daher eine einrichtungsinterne spezielle Fortbildung zur Schulung derjenigen Kursleitenden, die mit Teilnehmenden mit schwerer Behinderung arbeiten bzw. arbeiten werden (vgl. 36:w-V-E10, 46).

“I want to get in-house training for everybody who works with students with profound and complex needs, but very specific to the courses that we put on, from another training provider but one that I know that’s high quality” (33:w-V-E10, 24).

Die Kursleitenden und Assistenten müssen nach Auffassung einer Verantwortlichen z.B. Methoden wie die der Handführung kennen, mit denen Teilnehmende mit schwerer Behinderung lernen.

“For learners with more complex needs and physical disabilities, a hand-over-hand is a really good process where people can feel and experience and touch and smell the arts materials, they’re working with other plants or the garden or they can hear the sounds of the computers and press buttons. And it’s really good if people use hand-over-hand in that way” (53:w-V-E11, 8).

In der Begleitung von Teilnehmenden mit hohem Unterstützungsbedarf sind Assistenten unabkömmlich (vgl. 39:m-LS-E10, 13-14; 48:w-V-E11, 110). Sie sind es, die die Teilnehmenden oft sehr genau kennen (vgl. 52:w-MutterTL-E11, 25-27). Es erfordert eine gute Zusammenarbeit der Kursleitenden, Assistenten und aller weiteren Beteiligten, damit Teilnehmende mit hohem Unterstützungsbedarf so viel wie möglich in den Kursen lernen können (vgl. 48:w-V-E11, 110).

Kursleitende und Assistenten müssen wissen, wie sie auch mit Teilnehmenden mit schwerer Behinderung und eingeschränkten sprachlichen Möglichkeiten kommunizieren können, so fordert es eine Fachfrau (vgl. 12:w-F-E2, 39). Bei nichtsprechenden Teilnehmenden mit einem hohen Unterstüt-

zungsbedarf ist es wichtig, dass sowohl Kursleitende als auch Assistenten intensiv beobachten und sich beispielsweise mit den Betreuungspersonen der Teilnehmenden austauschen, um relevante Informationen über die Person, ihre Fähigkeiten und ihre Lernprozesse zusammen zu tragen (vgl. 4:w-K-E1, 61; vgl. 52:w-MutterTL-E11, 20-27).

“But with other people – certainly with more complex needs – they’ll have to do a lot of observation and [...] again of course, with people with more complex needs you’ll be relying more on information from carers and staff” (12:w-F-E2, 113).

“And if they come along to an interview with a support worker, we’ll try and find out some information from the support as well, particularly if the person struggles to speak or to communicate generally” (35:w-V-E10, 5).

Vor allem die Mitbestimmung der Teilnehmenden mit schwerer Behinderung gilt es soweit als möglich zu fördern. Eine Mutter berichtet beispielsweise von der Möglichkeit, mit Hilfe von Ja-/Nein-Karten die Mitbestimmung und Teilhabe ihrer erwachsenen schwerbehinderten Tochter zu fördern.

“RB: [...] NN (TOCHTER MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) does not talk herself: how do you get information about what was going on on the course and ...?”

52:w-MutterTL-E11: Well, she’ll answer to ‘yes’ and ‘no’. [...] And she has boards [...] with ‘yes’ and ‘no’ on. And [...] we always try to give her choices at home about food and [...] anything we can. And we ask her whether she’s happy and enjoying things” (52:w-MutterTL-E11, 20-23).

Zugleich wird aber auch deutlich, dass die Mutter die Kursthemen für ihre Tochter aussucht und so Mitbestimmungsmöglichkeiten letztendlich wieder relativiert werden.

“RB: [...] How do you try to choose the courses for her? I mean, you choose them, I think, for her.

52:w-MutterTL-E11: Yes.

RB: And how do you try to choose them?

52:w-MutterTL-E11: Well, I know her taste, obviously (lacht). And certain things ... we’ve got strong religious views, so we don’t ... like her involved in drama, usually” (52:w-MutterTL-E11, 5-8).

9.4.7 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die barrierefreie Gestaltung und damit verbundene Zugänglichkeit der Räumlichkeiten ist eine notwendige Grundvoraussetzung für inklusive Erwachsenenbildung. Nach Erfahrung von Beteiligten sind in der Ausstattung gewisse Mindeststandards zwingend notwendig für eine wirksame Teilhabe. Neben den baulichen Gegebenheiten gewährleisten auch die Möblierung, Beschilderung, Beleuchtung und Akustik sowie Hilfsmittel die Zugänglichkeit von Erwachsenenbildung. Barrierefrei gestaltete Gebäude wirken einladend und sind nicht nur für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung von Nutzen. Bei allen Planungen bezüglich der Barrierefreiheit sollten immer auch Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten einbezogen werden. Nach Erfahrung der Interviewpartner lässt sich eine barrierefreie Zugänglichkeit leichter in neuen Gebäuden umsetzen, als diese in älteren Bauten nachzurüsten. Auch bei der Nutzung von Veranstaltungsorten außerhalb der Erwachsenenbildungseinrichtung sollte die Zugänglichkeit sichergestellt werden.

Für viele Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten stellen der Weg und die Anreise zur Erwachsenenbildungseinrichtung eine große Schwierigkeit dar, so dass sie hierbei auf Unterstützung etwa durch eine Busbeförderung oder die Begleitung durch Assistenten angewiesen sind. Während die Beförderung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten im Bereich der ‚Further Education‘ in der Regel finanziell unterstützt wird, müssen sie im Bereich der ‚Adult and Community Education‘ ihre Anreise zum Kursort zumeist selbst organisieren und bezahlen, lediglich in einigen Fällen gibt es einen Fahrkostenzuschuss. Im Bereich der Beförderung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten kommt es immer wieder durch Organisationsschwierigkeiten zu Problemen. Daher ist die Förderung der Selbstständigkeit im Straßenverkehr auch im Erwachsenenbildungsangebot selbst von Bedeutung. Ebenso sollten die Erwachsenenbildungseinrichtungen darüber nachdenken, statt der Teilnehmenden ihre Bil-

dungsangebote zu mobilisieren und diese an den Orten durchzuführen, die von Menschen mit Lernschwierigkeiten gut zu erreichen sind.

Inklusive Erwachsenenbildungseinrichtungen sind bemüht, mit ihrer Öffentlichkeitsarbeit alle Menschen zu erreichen und legen daher Wert auf eine barrierefreie und zugängliche Gestaltung ihrer Werbematerialien und Programmhefte. Über die direkte Adressierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten hinaus müssen auch Anbieter der Behindertenhilfe, die diese Menschen häufig beraten, über die Angebote der Erwachsenenbildungseinrichtung informiert werden. Die Programmhefte müssen in leichter Sprache mit unterstützenden Bildern und Piktogrammen gestaltet und in verschiedenen Formaten zugänglich sein. Darüber hinaus ist oft auch eine persönliche Beratung der Menschen mit Lernschwierigkeiten notwendig.

Alle Prozesse rund um das Anmeldeverfahren bedürfen ebenfalls einer barrierefreien Gestaltung. Offen und einladend gestaltete Eingangsbereiche erleichtern den ersten Schritt in die Erwachsenenbildungseinrichtung. Die Mitarbeitenden an der Anmeldung übernehmen als erste Ansprechpartner für Teilnehmende eine wichtige Rolle und müssen auf diese Aufgabe vorbereitet sein. Teilnehmende können ihre Unterstützungsbedarfe im persönlichen Gespräch oder aber auch auf den Anmeldeformularen angeben. Zu bedenken ist, dass einige Menschen mit Lernschwierigkeiten bereits vor dem eigentlichen Anmeldeverfahren Unterstützung brauchen, beispielsweise beim Einhalten der Anmeldetermine. Daher sind auch hier ein guter Informationsfluss und die Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Behindertenhilfe notwendig. Eine enge Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeitenden an der Anmeldung und im Learning Support-Team gewährleistet einen reibungslosen und geregelten Ablauf bei der Organisation von Unterstützungsmaßnahmen.

Im Rahmen der inklusiven Erwachsenenbildung gilt es, Teilhabemöglichkeiten für bislang unterrepräsentierte Zielgruppen auszuweiten und Zugänglichkeiten auszubauen. Innerhalb der Gruppe von Menschen mit Lernschwierigkeiten sind insbesondere Maßnahmen für diejenigen mit Migrationshintergrund, mit einer psychischen Beeinträchtigung, mit einer schweren Behinderung und für Frauen zu fördern. Hierbei bedarf es der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, sehr niedrigschwelliger Angebote und der angemessenen Reaktion auf die Bedürfnisse vor Ort.

Die Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit schwerer Behinderung an Erwachsenenbildung werden auch in England intensiv diskutiert. In einigen Einrichtungen der Studie nehmen Teilnehmende mit hohen Unterstützungsbedarfen schon seit Anfang der 1990er Jahre an Mainstream-Kursen teil. In der Mehrzahl besuchen sie nach Aussagen der Interviewpartner jedoch separate Kurse, die speziell auf Teilnehmende mit schwerer Behinderung zugeschnitten sind. Allerdings treffen Teilnehmende mit schwerer Behinderung nicht immer auf Kursangebote, die ihren Bedarfen und Bedürfnissen entsprechen. Sie nehmen seltener als andere Menschen mit Lernschwierigkeiten an Erwachsenenbildung teil. Nach Erfahrung von Befragten benötigen die Einrichtungen finanzielle Mittel für die Gestaltung von räumlichen Gegebenheiten, den erhöhten Personalschlüssel sowie Mitarbeiterfortbildungen, um den hohen Unterstützungsbedarfen dieser Teilnehmenden gerecht zu werden und ihnen Teilhabe zu ermöglichen.

9.5 *Beratungs- und Unterstützungsstrukturen*¹⁶⁵

Inklusive Erwachsenenbildungseinrichtungen in England bieten vielfältige Unterstützungsangebote. Die Unterstützungsmaßnahmen für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung sind auf die individuellen Unterstützungsbedarfe der Teilnehmenden abgestimmt, die im zweiten Teil des Kapitels in einem Überblick dargestellt werden. Daran anschließend werden verschiedene Unterstützungsmaßnahmen aufgezeigt und Abläufe sowie Elemente der speziellen Beratungs- und Unterstützungsangebote für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten vorgestellt. Dieser ‚Additional Learning Support‘ umfasst Bereiche von Beratung, Betreuung und Hilfsmitteln. Insbesondere die Verantwortlichen spielen in diesem Prozess eine zentrale Rolle, ihre Aufgaben werden ausführlich vorgestellt. Auch die Mitarbeitenden der Erwachsenenbildungseinrichtungen bedürfen nach Erfahrung der Befragten der Unterstützung bei der Umsetzung und Gestaltung inklusiver Erwachsenenbildung. Daher werden im vierten Teil die Unterstützungsbedarfe und -angebote für Fachleute, Verantwortliche und insbesondere Kursleitende in den Einrichtungen beschrieben. Die Kooperation mit anderen Einrichtungen und Organisationen stellt hierbei eine besondere Art der inter-institutionellen Unterstützung dar. Darüber hinaus ist nach Erfahrung der Befragten die Bereitstellung von Assistenz ein wesentliches und zentrales Element zur Unterstützung von Inklusion und Teilhabe, so dass zum Abschluss des Kapitels die Organisation von Assistenz sowie Aufgaben von Assistenten dargestellt werden.

9.5.1 **Zusätzliche Beratung und Unterstützung**

In den Interviewaussagen zeigt sich sehr eindrücklich, dass inklusive Erwachsenenbildung zwingend vielfältiger Unterstützungsangebote und -strukturen für alle Beteiligten seitens der Erwachsenenbildungseinrichtungen bedarf. Sie sind von entscheidender Bedeutung für gelingende inklusive Erwachsenenbildung, ohne sie sind Teilhabe und Inklusion nach Auffassung von Befragten nicht denkbar (vgl. 9:m-V-E1, 17; 31:w-K-E10, 13-14).

“So the support structures have been important” (9:m-V-E1, 17).

“[...] they’ve got the support. That’s absolutely key. And the tutors have got the support. You can’t just expect someone just to go in and get on with it. I mean, the infrastructure has to be there” (12:w-F-E2, 197).

“I think advice and guidance is really important” (36:w-V-E10, 54).

Die Zugänglichkeit zu und Verfügbarkeit von geeigneten Ressourcen und Hilfsmitteln ist in den Augen der Befragten wesentlich für inklusive Erwachsenenbildung (vgl. 9:m-V-E1, 137; 26:w-V-E8, 187; 37:w-V-E10, 27; 55:w-F-E2, 82).

“What’s essential. A good tutor, a good support worker. I suppose good resources, [...] having access to [...] assistive learning technologies” (26:w-V-E8, 187).

“Good resources. Those are the main things. Because whatever strategies we have for saying we’re inclusive, whatever posters we put up, whatever pictures we put on the prospectus: if once you get in the classroom, it doesn’t happen, it’s no good. So that’s where it’s important” (9:m-V-E1, 137)

¹⁶⁵ Für dieses Kapitel wurden folgende Codes des Codesystems ausgewertet: inklusive Erwachsenenbildungseinrichtung (Kooperation und Kontakte) + Fachleute (Arbeitsbereich Fachleute) + Verantwortliche (Arbeitsbereich Verantwortliche + Unterstützung und Fortbildung der Verantwortlichen + Zufriedenheit) + Kursleitende (Kompetenzen Kursleitende + Unterstützung der Kursleitenden + Aus- und Fortbildungen für Kursleitende) + Teilnehmende (Beratung, Begleitung und Unterstützung der Teilnehmenden) + Additional Learning Support (Aufgaben)-Bereich Learning Support + Ablauf und Verfahren Learning Support + Assessment + Individual Learning Plan / Support Plan + Schwierigkeiten Learning Support + Evaluation Learning Support + Unterstützungsbedarfe der Teilnehmenden mit Behinderungen + Unterstützungsmöglichkeiten - Assistenten - Volunteers).

“And I just think having those resources, having access to the resources that you need is just [...] fundamental. You can't sort of deliver courses if you haven't got access. I mean, here they've pretty much got a lot of stuff, you know, interactive boards and you name it, we've got it. Tutors can book that wherever they are and it will be delivered and put in the room. Same with any kind of [...] powerpointed type of things and all that sort of thing. Really, they have to be available” (37:w-V-E10, 27).

Ein Verantwortlicher beschreibt, dass Inklusion bedeutet, die Strukturen der Erwachsenenbildung so zu verändern, dass alle Menschen gewinnbringend teilnehmen können. Dazu sind Unterstützungsstrukturen unerlässlich.

“Inclusion, it means changing the rules of the game so that everyone can play and everyone can win. [...] And part of changing the rules means bringing in support to students who need support. If we don't do that, then we are failing in our duty” (29:m-V-E8, 92-94).

Die Unterstützungsstrukturen müssen gemäß des ‚Whole Organization Approach‘ (vgl. Kapitel 9.3.1) in die Entwicklungsprozesse der gesamten Einrichtung eingebettet sein (vgl. 28:w-V-E8, 21). Hierzu müssen Unterstützungsangebote und -strukturen auf allen Ebenen der Einrichtung vorhanden, allen Beteiligten bekannt und im Leitbild verankert sein. Ebenfalls müssen sie sich in der Atmosphäre einer Einrichtung widerspiegeln.

“And with me being a student here at college, down at reception you can ask for courses and they'll be ever so helpful to you. And you can go to learning support for guide or any information if you want to know anything. And round the college they're all helpful” (44:m-TL-E10, 8).

9.5.2 Unterstützungsbedarfe sowie Unterstützungsmaßnahmen für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten

Sowohl in separaten Kursen als auch in den Mainstream-Kursen benötigen viele Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten auf vielfältige Weise zusätzliche Beratung und Unterstützung (vgl. 10:m-V-E1, 100-119; 12:w-F-E2, 85; 19:m-V-E8, 8). Insbesondere Anfangsphasen und Übergänge von separaten Kursen zu einer Teilnahme im Mainstream machen nach Erfahrung einer Verantwortlichen in vielen Fällen zumindest zeitweise verstärkte Unterstützungsmaßnahmen für Menschen mit Lernschwierigkeiten erforderlich (vgl. 36:w-V-E10, 23-24; vgl. Kapitel 9.1.3.5). Die Verantwortlichen und Fachleute betonen übereinstimmend und eindringlich die essentielle Bedeutung dieser Unterstützungsmaßnahmen als Bedingung für inklusive Erwachsenenbildung.

“RB: [...] Are there special things which are essential? [...] 2:m-V-E1: Support, the volunteers, the support” (2:m-V-E1, 158-161).

“RB: [...] In your work experience: what helps to make such a mainstream course successful? 2:m-V-E1: [...] a course has to be at the right level for the student. They have to have the appropriate support that's needed” (2:m-V-E1, 128-129).

“[...] one of the criteria [...] is to have these support people [...]. To have a good learning support, student support units” (13:w-F-E3, 160).

“Having learning support as well, [...] making learning support really inclusive, so that [...] people with learning difficulties, just any other difficulty/disability [...] get the support that they need. So having support” (36:w-V-E10, 56).

Ein Verantwortlicher schildert seine Vorstellung von Unterstützung: Jeder Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung wird mit der Unterstützung versorgt, die er braucht und von der er profitieren kann. Diese Idee findet sich auch in der Grundsatzklärung der Einrichtung E8.

“But it is our policy to ensure that whoever needs support, gets support and the benefit from whatever support the college can provide, so that they can access the course and then be able to put in their maximum” (29:m-V-E8, 14).

Die Unterstützung der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung ist vor allem durch das Bereitstellen von Lehr- und Lernmitteln, technischen Hilfsmitteln und unterstützenden Technologien, persönlicher Pflege sowie Assistenz möglich. Assistenz wird in der Mehrheit durch

eine direkte Begleitung und Unterstützung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten gewährt („Learning Support Assistants“), andere Formen der Assistenz existieren in der Pflege („Care Support“) oder als Unterstützung der Kursleitenden („Teaching Assistants“).

Die Unterstützungsmaßnahmen müssen nach Aussage von Befragten auf die individuellen Bedürfnisse und Unterstützungsbedarfe der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und die gegebenen Umstände abgestimmt sein, um ihnen so Teilhabe und Inklusion sowie das Erreichen ihrer individuellen Ziele zu ermöglichen (vgl. 20:w-V-E7, 17-20; vgl. 49:w-TL-E11, 76-121). Dabei kommt es darauf an, die jeweils ‚richtige‘ Art und Weise von Unterstützung anzubieten („And getting the right kind of support“ (12:w-F-E2, 39)).

Die Unterstützungsbedarfe von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung in der Erwachsenenbildung sind sehr vielfältig (vgl. 42:w-LS-E10, 7-10 + 74). Sie hängen individuell vom Teilnehmenden ab (vgl. 15:w-V-E5, 41-42), wobei auch bei einer Person die Unterstützungsbedarfe je nach Kurs und den Kompetenzen der jeweiligen Kursleitenden und Assistenten sowie der Gruppensituation variieren können (vgl. 42:w-LS-E10, 22).

“[...] so that it’s, again, very individual. And no two are ever the same” (20:V-E7, 55-56).

Oft wissen die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten selbst am besten, welche Hilfen sie brauchen (vgl. 48:w-V-E11, 22). In einer Studie der Organisation E2 benennen Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten ihre verschiedensten Unterstützungsbedarfe, welche die Bandbreite der Bedürfnisse und Bedarfe widerspiegeln: Sie brauchen nach eigenen Aussagen Unterstützung beim Hören, beim Sehen, beim Kommunizieren, beim Verständnis der Kursleitenden, in ihrer Mobilität, bei der Nutzung von Materialien, beim Lesen und Schreiben, bei der Pflege, beim Erreichen der Einrichtung und im sozialen Miteinander. Sie benötigen ferner spezielle Materialien und Hilfsmittel sowie Assistenz (vgl. 12:F-E2, 85). Die Vielfalt der Unterstützungsbedarfe macht deutlich, dass es differenzierter und individueller Unterstützungsmöglichkeiten und -maßnahmen bedarf (vgl. 42:w-LS-E10, 74).

Eine Reihe der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten hat zugleich auch körperliche Beeinträchtigungen, beispielsweise in den Bereichen Hören, Sprache, Sehen oder Motorik (vgl. 24:w-LS-E7, 13; 28:w-V-E8, 29; 30:m-V-E9, 9-10 + 17; 39:m-LS-E10, 10 + 17).

Sehbehinderte oder blinde Teilnehmende benötigen die Unterrichtsmaterialien oft in Großdruck, Braille oder in gesprochener Version (vgl. 1:m-K-E1, 32; 16:w-V-E6, 33). Auch Laptops mit spezieller Software wie Sprachausgabe sowie Aufnahmegeräte kommen zum Einsatz (vgl. 16:w-V-E6, 33; 22:w-TL-E7, 66-69). Eine Verantwortliche berichtet, dass ein blinder Teilnehmer zusätzlich kurze Treffen vor den Kurseinheiten mit der Kursleiterin hatte, um die Materialien vorab zu besprechen.

“[...] he was also blind and we [...] provided everything that he needed, things like: we got the papers brailled for him and he actually had a one-to-one session each week with the tutor where she would go through the handouts prior to the lesson, so that when he got into the lesson he had already sort of been through the stuff and she would tape-record things for him and then he had a laptop in the class” (16:w-V-E6, 33).

Die meisten gehörlosen Teilnehmenden brauchen Gebärdensprachdolmetscher (vgl. 1:m-K-E1, 16; 15:w-V-E5, 6), manchmal nur in einigen Kurseinheiten.

“[...] there may be somebody that doesn’t need somebody there for the whole of the course. But there might be one element of the course that you can’t effectively deliver what you need to deliver as well as support the student effectively. And you need to bring somebody in for that” (31:w-K-E10, 75).

Gerade bei Gebärdensprachdolmetschern sowie anderen spezialisierten Fachkräften greifen viele Erwachsenenbildungseinrichtungen auf Dienstleistungen externer Fachkräfte zurück (vgl. 17:w-V-E7, 11). Oft herrscht jedoch ein Mangel an diesen Spezialisten und teilweise entspricht das Niveau der

Kräfte nicht den Wünschen, so dass einige Einrichtungen diese Fachkräfte selbst ausbilden (vgl. 17:w-V-E7, 16-19).

Eine Verantwortliche spricht an, dass gehörlose Teilnehmende oft noch weitere Unterstützungsbedarfe haben, beispielsweise im Bereich der sozialen Inklusion im Miteinander mit anderen Teilnehmenden (vgl. 28:w-V-E8, 29). Andere gehörlose Teilnehmende brauchen eine Schreibkraft, da sie nicht gleichzeitig dem Gebärdensprachdolmetscher zuschauen und schreiben können (vgl. 39:m-LS-E10, 10).

“But if it was a class where, for example, counselling – it was lots of information – a deaf person can’t watch an interpreter and make notes at the same time. So we’d have a note taker in as well” (31:w-K-E10, 68).

Ferner ist eine spezielle audiologische Ausstattung von Nutzen. Einige Einrichtungen verfügen über Bildtelefone (vgl. 28:w-V-E8, 44-45) und über induktive Höranlagen für Schwerhörige (vgl. 21:w-V-E7, 15; 35:w-V-E10, 11).

“We’re all quite aware of the assistive technology, that’s all part of the training as well. So we know, if we have a learner who has hearing difficulties, then we know about the various hearing loops” (31:w-K-E10, 22).

Zahlreiche nichtsprechende Teilnehmende brauchen Unterstützung in der Kommunikation, beispielsweise durch Bildsymbole (wie Makaton oder Widget) und weitere Maßnahmen der Unterstützten Kommunikation (vgl. 12:w-F-E2, 85; 35:w-V-E10, 5; 55:w-F-E2, 18).

Für viele Teilnehmende mit körperlichen Beeinträchtigungen sind spezielle Ausstattungen in den Einrichtungen wichtig (vgl. 24:w-LS-E7, 56-57). Dazu zählen beispielsweise höhenverstellbare und von Rollstühlen unterfahrbare Tische (vgl. 12:w-F-E2, 85; 20:w-V-E7, 12; 53:w-V-E11, 34), stabile Stühle für stark übergewichtige Teilnehmende oder orthopädische Stühle für Teilnehmende mit Osteoporose (vgl. 21:w-V-E7, 15). Eine Kursleiterin zählt exemplarisch auf, welche unterstützenden Hilfsmittel für ihre Arbeit in der Küche bei Kochkursen wichtig sind, damit Teilnehmende mit Beeinträchtigungen so viel wie möglich selbständig arbeiten können: Verschiedene Zerteilungsgeräte, elektrische Dosenöffner, sprechende Waagen, Schneidebrettchen mit Haltevorrichtungen oder auch Rezepte in Bild- und Schriftformaten (vgl. 41:w-K-E10, 6-8 + 24). Andere spezielle Materialien sind z.B. verschiedene Scheren und unterschiedliche Stifte (vgl. 12:w-F-E2, 85; 35:w-V-E10, 11).

Die Unterstützungsbedarfe bei Teilnehmenden mit körperlichen Beeinträchtigungen variieren stark. Eine Kursleiterin beschreibt, dass eine Teilnehmerin mit Gehhilfe beispielsweise auf einen Weg angewiesen ist und Hilfe beim Schreiben braucht sowie dabei, Türen zu öffnen.

“Well, she walked with a frame, so I had to remember to sort of clear paths for her and open doors for her and not just walk ahead of her in the coffee bar with the coffees because she might not be able to follow me if I was weaving in and out, so I had to be very aware of the space the frame took and that she would have to put it somewhere and that she would have to have help with her coffee and I had to know how she wanted her coffee etc. and get a straw for her and things like that. And I had lots of things to remember. And in the classroom I was her scribe” (31:w-K-E10, 42).

Einige sind auf Assistenz angewiesen (vgl. Kapitel 9.5.5), also die physikalische Anwesenheit einer Person, die sie in bestimmten Situationen unterstützt (vgl. 1:m-K-E1, 16; 14:w-V-E4, 35-38; 16:w-V-E6, 33). Insbesondere auch Menschen mit schweren Behinderungen benötigen eine Assistenz für die persönliche Pflege wie Toilettengänge oder die Nahrungsaufnahme (vgl. 12:w-F-E2, 85; 15:w-V-E5, 2; 52:w-MutterTL-E11, 4). Eine Teilnehmerin im Rollstuhl beschreibt beispielhaft Aufgaben, die eine Assistentin für sie übernehmen muss:

“[...] when I go into college in my wheelchair, I find it very difficult to get the books out of my bag. And when I take the laptop in, I wouldn’t be able to get it out of the bag on my own and set it up. And NN (LEARNING SUPPORT ASSISTANT) takes notes for me, so and once a week she will type work and I tell her what to type. And that’s very important, [...] it helps me to keep up. And she helps me in the library. So it would be very, very difficult without her” (25:w-TL-E7, 33).

Für viele Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten ist es ebenfalls notwendig, dass sie eine Begleitung an ihrer Seite haben (vgl. 13:w-F-E3, 91-94; 14:w-V-E4, 30; 16:w-V-E6, 33; 30:m-V-E9, 17). Dabei

ist eine Assistenz manchmal ständig, manchmal nur temporär erforderlich (vgl. 35:w-V-E10, 12 + 61). Eine Teilnehmerin bringt zum Ausdruck, dass sie weiß, dass die Kursleiterin es nicht alleine bewältigen kann, sie zu unterstützen, und dass deswegen zusätzlich eine ehrenamtliche Assistentin da ist.

“RB: [...] you said that NN (VOLUNTEER SUPPORT) is with you as a volunteer. What makes a volunteer a good volunteer?”

49:w-TL-E11: Well, well, MM (KURSLEITERIN) [unverständlich]. MM can't manage on her own.

Verantwortliche: MM can't manage on her own, //so NN helps you.//

49:w-TL-E11: //No, yes, yes.// And that way NN comes here [unverständlich] help me here” (49:w-TL-E11, 205-208).

Eine Verantwortliche macht deutlich, dass die Unterstützungsbedarfe in der inklusiven Erwachsenenbildung jedoch an erster Stelle von den Kursleitenden durch eine inklusive Kursgestaltung aufgefangen werden sollten (vgl. Kapitel 9.6.3).

“Trying to get a better balance between the way the tutor works within the classroom and their perception of learning support. So that the needs of the learners are being met by an inclusive course in the first place maybe” (35:w-V-E10, 11).

In den Kursen brauchen viele Teilnehmende aufgrund ihrer Lernschwierigkeiten Unterstützung zum Verständnis der Kursinhalte (vgl. 12:w-F-E2, 85; 17:w-V-E7, 37). Ebenso benötigen sie veränderte Kursmaterialien und Handouts (vgl. 10:m-V-E1, 159; 20:w-V-E7, 20), Wiederholungen der Informationen oder die Aufteilung der Inhalte in überschaubare Einheiten (vgl. 7:w-K-E1, 39-42).

“It's really to make sure they understand what they've got to do. A lot of the dyslexic students will say that [...] they'll listen to the lecturer say: ok, this is what you've got to do this lesson. And then they would turn to the learning support assistant and they would say: what do they mean, what have I really got to do? So it's [...] helping the students to understand exactly what they've got to write down [...] – not what they've got to write down because they don't give them the words – it's what they are required” (17:w-V-E7, 37).

Manchmal bedarf es Veränderungen im Kursgeschehen, beispielsweise wenn jemand regelmäßige Pausen in kürzeren Abständen braucht (vgl. 13:w-F-E3, 94). Ausgehend von den Bedürfnissen und Bedarfen muss überlegt werden, wie der Kurs angepasst werden kann (vgl. 20:w-V-E7, 20). Viele Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten benötigen Unterstützung für ihr Arbeitsverhalten, etwa bei der Konzentration, der Fokussierung auf das Thema im Gespräch oder beim Sitzenbleiben am Arbeitsplatz (vgl. 39:m-LS-E10, 14). Auch die Selbstorganisation fällt einigen schwer (vgl. 21:w-V-E7, 21 + 29). Manche Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten brauchen eine ruhige Arbeitsatmosphäre (vgl. 12:w-F-E2, 85).

Eine Assistentin stellt exemplarisch die verschiedenen Unterstützungsbedarfe von Teilnehmerinnen mit Lernschwierigkeiten dar, die sie betreut: Die Teilnehmerinnen in einem Nähkurs brauchen beispielsweise Lupen, vergrößerte und vereinfachte Stickmuster, Unterstützung bei der Fokussierung und Konzentration auf eine Arbeit sowie Begleitung beim Durchhalten von Projekten, Unterstützung beim selbständigen Erkennen nächster Handlungsschritte und die Demonstration von Arbeitsschritten. Im Kunstkurs macht sie der Teilnehmerin die nächsten Arbeitsschritte vor und dokumentiert die Arbeitsschritte sowie die benutzen Farben und Pinsel (vgl. 38:w-LS-E10, 3-4).

Bei Qualifikationskursen benötigen Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung oft besondere Regelungen und Nachteilsausgleiche bei den Prüfungen, beispielsweise eine längere Bearbeitungszeit, mündliche Prüfungen oder Vorlese- oder Schreibhilfen (vgl. 8:w-TL-E1, 173; 20:w-V-E7, 12; 22:w-TL-E7, 66-86 + 204-214). Ein Verantwortlicher berichtet, dass in der Einrichtung E1 Hausaufgaben und Prüfungen statt in schriftlicher Form auch per Sprachaufnahme mittels Kassette, Mp3-Rekorder oder Diktiergerät erledigt werden können (vgl. 6:m-V-E1, 15).

Solche Aufnahmegeräte kommen ferner bei blinden Teilnehmenden (vgl. 16:w-V-E6, 33) oder Menschen mit eingeschränkten Gedächtnisleistungen zum Einsatz (vgl. 55:w-F-E2, 78) sowie bei Teilnehmenden, die auf Unterstützung beim Lesen und Schreiben angewiesen sind (vgl. 7:w-V-E1, 39-42; 15:w-V-E5, 6; 12:w-F-E2, 85; 21:w-V-E7, 29). Für die Teilnehmenden, denen das Lesen nicht so

leicht fällt, müssen die Handouts beispielsweise in gut lesbarer Schrift und mit vielen Bildern gestaltet sein (vgl. 31:w-K-E10, 36). Andere brauchen beim Lesen und Schreiben Assistenz.

“And, I suppose, [...] one of the other big barriers is literacy. So, if you have a student who’s doing a drama course they might – with support – be able to work through texts. [...] so, literacy support’s a big thing” (7:w-V-E1, 41).

“And he needs help with scribing because he can write his own assessments etc., but he just needs a lot of extra time. So the LST is there to scribe for him, to make notes, all the incidental vocabulary that occurs in a language session that won’t be on handouts” (31:w-K-E10, 4).

Verantwortliche schildern, dass auch die Zahl der Teilnehmenden mit Dyslexie steigt (vgl. 15:w-V-E5, 30; 30:m-V-E9, 33). Hier sind insbesondere Maßnahmen wie größere Schrift und farbiges (vor allem gelbes) Papier bei den Handouts sowie farbige Folien oder Brillengläser wichtig, ferner Lehr- und Lernmethoden, die nicht der Schriftsprache bedürfen (vgl. 15:w-V-E5, 30; 16:w-V-E6, 33; 20:w-V-E7, 2). In der Einrichtung E1 hat man festgestellt, dass manche dieser Hilfestellungen und Materialien nicht nur für die Menschen mit Lernschwierigkeiten, sondern für alle Teilnehmenden hilfreich sind. Beispielsweise werden viele Schriftstücke nun direkt auf gelbem Papier gedruckt.

“But we’ve tended to put things on yellow just ... well, it stands out for everyone” (4:w-K-E1, 77).

In vielen Einrichtungen gibt es spezielle Zentren für die Unterstützung im Bereich der Kulturtechniken, die allen Teilnehmenden offen stehen (vgl. 21:w-V-E7, 7-9). In der Einrichtung E7 hat man im Bereich der *Mainstream-,Further Education*-Kurse die Erfahrung gemacht, dass diese Unterstützung besser direkt in den Kursen stattfinden sollte, da sie so zielgerichteter und wirkungsvoller ist (vgl. 17:w-V-E7, 35; 20:w-V-E7, 17).

Einige Verantwortliche berichten, dass die Anzahl der Teilnehmenden mit der Diagnose Autismus-Spektrums-Störung und insbesondere dem Asperger-Syndrom steigt (vgl. 15:w-V-E5, 30; 17:w-E7, 21; 23:w-V-E7, 12).

“More students coming through these days with statements that say Asperger’s, where they didn’t ten years ago. So [...] they’re a relatively new group. But we are used to working with them now, we understand what it means and we know, very broadly, what we might need to do for them” (17:w-E7, 21).

Die Unterstützungsbedarfe dieser Teilnehmenden liegen oft insbesondere im sozialen Bereich, der Strukturierung sowie der Orientierung in der Einrichtung (vgl. 14:w-V-E4, 38). Auch andere Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten brauchen Unterstützung bei der Eingewöhnung in einer neuen Umgebung (vgl. 53:w-V-E11, 46).

“[...] and Asperger’s and Autism are growing areas where we’re finding those learners need a very particular sort of support. They may [...] be very able and bright and needing the challenge of a mainstream programme but have quite severe social problems that will mean they also need a particular form of support. And [...] for a learner with Asperger’s then the business of a college environment – that’s quite challenging. And so you’ve got to provide a bit of structure to support them” (15:w-V-E5, 30).

Einige Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten zeigen Auffälligkeiten im Sozialverhalten und benötigen daher Unterstützung in diesem Gebiet.

“I think that sometimes a student, somebody with learning difficulties, [...] might be academically ready for something but have a tendency to talk too much or [...] do something that would disrupt the group dynamic” (7:w-V-E1, 42).

“And it’s not just necessarily academic needs, it can be behavioural. I mean, generally people at an adult college know how to behave, but some struggle with the social skills” (9:m-V-E1, 17).

In diesem Zusammenhang ist es manchmal nötig, dass Verantwortliche einigen Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten die (angemessenen und zumutbaren) Anforderungen und Regeln insbesondere in den *Mainstream*-Kursen verdeutlichen, beispielsweise in Bezug auf Pünktlichkeit oder Fehlzeiten (vgl. 10:m-V-E1, 1147-149). Einige Teilnehmende benötigen ebenfalls klare Ansagen über akzeptable Verhaltensweisen (vgl. 17:w-V-E7, 87).

“There’s a slight tendency to indulge people who have a learning difficulty because they seem less capable and [...] might seem as if they need protecting. Often what I’m saying to someone from another department is, [...] set reasonable boundaries and expectations for the student according to their ability. There’s no reason why somebody should be absent a lot or be late a lot [...] any more than any other student. That kind of thing” (10:m-V-E1, 147-149).

“Or I can go to the student and I can say: look, you can’t do this, you can’t behave like this. It’s not acceptable behaviour and therefore you have to do this or you have to do that. And some of the staff are just a bit soft and they don’t like to come down so hard on the students. And I can say: well, that’s not on. And then there’s lots of procedures for then making the students agree to a certain behaviour plan or we’ll discuss this behaviour plan and we’ll say: this is how you’re going to have to behave and if you don’t, then you’ll have formal disciplinary and you’ll be out. So there’s lots of ways of setting things into action to get things better for the staff” (17:w-V-E7, 87).

Auch im sozialen Miteinander, beispielsweise beim Knüpfen von Kontakten oder in Konfliktsituationen, sind einige Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten auf Unterstützung angewiesen (vgl. 12:w-F-E2, 85; 54:w-V-E11, 71-74). In besonderer Weise sind auch Teilnehmende mit psychischen Beeinträchtigungen betroffen (vgl. 13:w-F-E3, 46; 21:w-V-E7, 53; 39:m-LS-E10, 10).

Weitere Unterstützungsbedarfe sind auf der emotionalen Ebene einzuordnen. Einige Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten haben Ängste; sie brauchen die Sicherheit, dass jemand an ihrer Seite ist, wenn es Probleme gibt, sowie Ermutigung und Beistand (vgl. 38:w-LS-E10, 3-4). Andere sind auf Menschen angewiesen, die ihnen helfen, sich in der unbekannteren Umgebung der Erwachsenenbildungseinrichtung zu entspannen (vgl. 21:w-V-E7, 53; 45:w-LD-E10, 2).

“Well, this afternoon you’ll see that the three learners that I must support, one of them, she really needs ... she’s got problems with ... she’s a bit anxious. So she likes it to be made as easy for her to do her work. [...] And then it’s a lot of verbal encouragement. If she gets stuck on something, you’re there, at hand, to sort out if she feels that she just can’t do it by herself. Another learner [...] again, she gets anxious and a bit upset with things – so you provide guidelines. [...] So it’s just somebody there, as well as the tutor, to make sure she knows what she’s doing next and she’s happy with what she’s doing [...] it’s a lot of talk and just encouragement, really” (38:w-LS-E10, 4).

“Some have got sort of more mental health problems, so with a lot of them it’s a matter of confidence, just the encouragement” (39:m-LS-E10, 10).

Auch in lebenspraktischen Bereichen außerhalb des direkten Kursgeschehens benötigen einige Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten Unterstützung (vgl. 12:w-F-E2, 85), beispielsweise in der Cafeteria beim Lesen der Speisekarte, beim Bestellen und Bezahlen oder beim Tragen der Tablett (vgl. 32:w-M-E10, 38-42; 35:w-V-E10, 5).

Eine große Barriere für die Teilnahme an Erwachsenenbildung stellt das Erreichen der Einrichtung dar. Viele Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten sind auf Unterstützung und Begleitung auf dem Weg zur Erwachsenenbildungseinrichtung und zurück angewiesen (vgl. 12:w-F-E2, 85). Einige benötigen Hilfe auf dem Weg vom Taxi zum Kursraum und beim Auffinden der Taxis nach dem Kurs bzw. bei der Nutzung anderer öffentlicher Verkehrsmittel (vgl. 16:w-V-E6, 33; 35:w-V-E10, 23; 53:w-V-E11, 46; vgl. Kapitel 9.4.2).

Einige Teilnehmende befinden sich in besonders herausfordernden Lebenslagen und haben daher oft einen erhöhten Unterstützungsbedarf, beispielsweise von Armut betroffene Menschen, Schulabbrecher, Migranten, Flüchtlinge und Asylbewerber, entlassene Häftlinge sowie Teilnehmende mit schweren Krankheiten (vgl. 17:w-V-E7, 25; 20:w-V-E7, 56; 21:w-V-E7, 29). Neben den bereits aufgeführten Schwierigkeiten gibt es für einige Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten weitere Bildungsbarrieren im Umfeld wie finanzielle Schwierigkeiten oder Probleme mit der Pflege. Zwei Verantwortliche berichten, dass es in der Einrichtung E7 Ansprechpartner für diese Fragestellungen gibt (vgl. 20:w-V-E7, 24 + 56; 21:w-V-E7, 53).

“So that, again, is inclusion because it enables people to get here and there’s lots of help for students. Maybe they’re on those EMA grants or [...] to enable them to help with fees and clothing and things. So there’s lots of [...] obstacles and barriers that

might be there, there's lots of ways round it. And it's about everybody working as a team to really enable the student to be there" (20:w-V-E7, 24).

"It's also a good welfare system here with a nurse and counsellor, that's very important. Because often learning support's just the tip of the iceberg, there's lots going on for a student, really" (20:w-V-E7, 56).

Die Erhebungsergebnisse zeigen deutlich, dass sowohl die Ursachen für Unterstützungsbedarfe als auch die nötigen Unterstützungsmaßnahmen sehr vielfältig sind.

Daher umfassen die möglichen Unterstützungsmaßnahmen ein weites Spektrum und eine große Vielfalt in den Bereichen Lehre, Ausstattung und Hilfsmittel, Personal, Assistenz sowie generellem Mentoring (vgl. 2:m-V-E1, 215; 21:w-V-E7, 5; 33:w-V-E10, 66). Viele Einrichtungen arbeiten bei der Unterstützung der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten mit anderen Organisationen zusammen, die ihnen beispielsweise Assistenten oder Gebärdensprachdolmetscher zur Verfügung stellen (vgl. 30:m-V-E9, 17).

Ein Verantwortlicher macht darauf aufmerksam, dass man aber nur solche Unterstützungsmaßnahmen bewerben und versprechen sollte, welche die Erwachsenenbildungseinrichtung auch bieten kann.

"[...] we were very, very conscious about going out in a blaze of publicity and saying: listen, any learning need, any problem, difficulty, barrier to learning that you have, no problem, just let us know about it. We didn't do it that way at all. We spent the majority of our time building the resource so that we could actually respond to the requests. At the same time we very much [...] knew where the majority of requests were going to come from, which was around the basic skills area, and we basically looked at it as a priority. So, again, I suppose my message would be [...] develop your resource, don't get ahead of yourself in terms of making massive promises" (30:m-V-E9, 47).

Zum notwendigen Equipment einer inklusiven Erwachsenenbildungseinrichtung (vgl. Kapitel 9.4.1) gehören die räumliche Ausstattung und Einrichtung, Arbeitsgeräte und Zubehör sowie die technische Ausrüstung und technische Hilfsmittel. Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten brauchen beispielsweise verstellbare Tische sowie adaptierte und erweiterte Arbeitsmaterialien, Bücher und Materialien in großer Schrift und einfacher Sprache, spezielle Stifte oder angepasste Technologien am Computer und in der Software (vgl. 12:w-F-E2, 85; 53:w-V-E11, 2). Viele Einrichtungen haben über die Jahre Equipment erworben und nach und nach ihre Ausstattung erweitert (vgl. 30:m-V-E9, 11 + 17). Dabei geht es nicht um das Vorhandensein der Ausstattung an sich, sondern darum, die speziellen Unterstützungsbedarfe auffangen zu können: Spezielles Equipment wird immer in Bezug auf spezielle Unterstützungsbedarfe gekauft (vgl. 30:m-V-E9, 21). Eine Fachfrau schildert folgenden hilfreichen Denkweg: Wenn ein Teilnehmer mit einer Sehbehinderung an einem Kochkurs teilnimmt, welche Barrieren könnte es dort für ihn geben und wie könnten diese abgebaut werden? Erst in einem zweiten Schritt, nach Gesprächen mit dem Teilnehmenden, gilt es, nach geeigneten Unterstützungsmöglichkeiten und Hilfsmitteln zu schauen (vgl. 55:w-F-E2, 6). Es wäre ferner nicht praktikabel und zu teuer, alle Lernorte mit allen Materialien auszustatten.

"Obviously the equipment has all been brought in with a purpose and the purpose is based on the assessment. We haven't just basically gone out and furnished every centre. That's not practical, it's not possible. But what we have done is try to respond to the needs of learners specifically around their initial assessment and specifically around their need" (30:m-V-E9, 21).

Nach Erfahrung einer Verantwortlichen ist allerdings eine Basisausstattung mit Hilfsmitteln, die für verschiedene Bedürfnisse eingesetzt werden können, notwendig.

"[...] it's not always a necessity to have everything, but it's good to have some resources that can be adapted to be used by learners with different needs, for example, like a switch for accessing the computer, which can be used for someone with a physical disability or lots of people with learning difficulties [...] we've got a core base of equipment which we share across the city as well" (53:w-V-E11, 34).

Eine wichtige Unterstützungsressource bilden die technischen Hilfsmittel (vgl. 36:w-V-E10, 44). An erster Stelle wird sowohl von den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten als auch von den Verantwortlichen der Computer genannt (vgl. 12:w-F-E2, 85). Insbesondere transportable Laptops sind viel-

seitig einsetzbar und ermöglichen auch außerhalb eines Kurses die Weiterarbeit, Recherche oder Hausarbeit (vgl. 20:w-V-E7, 2; 21:w-V-E7, 15; 22:w-TL-E7, 66-86). Die Arbeit am Computer wird vielfach durch spezielle Software vereinfacht, beispielsweise durch Vergrößerungssoftware (vgl. 30:m-V-E9, 17; 39:m-LS-E10, 40). Für Teilnehmende, die sehr langsam am Computer schreiben, haben sich Sprachbedienungssoftware oder Worterkennungsprogramme als hilfreich erwiesen (vgl. 25:w-TL-E7, 11). Sprachausgabe-Programme ermöglichen es den nichtlesenden oder blinden Teilnehmenden, selbständig am Computer zu arbeiten (vgl. 16:w-V-E6, 33). Zum Computer gehören außerdem zusätzliche Hilfsmittel wie blendfreie Bildschirme, verschiedene Mäuse, Trackballs oder spezielle Tastaturen (vgl. 21:w-V-E7, 15; 35:w-V-E10, 11; 39:m-LS-E10, 40).

Bei der Versorgung mit technischen Hilfsmitteln gilt es nach Auffassung einer Verantwortlichen, deren Einsatz gut abzuwägen in Bezug auf Vorteile und Überforderungssituationen (vgl. 22:w-TL-E7, 66-86). In einigen Fällen muss man den Teilnehmenden – wie in diesem Beispiel deutlich wird – Hilfsmittel erst ‚schmackhaft‘ machen.

“[...] at the start of the course, we discussed it [...] to have a laptop. But [...] you weren't that IT-happy at the time and perhaps it would have been just something else [...] to learn at the time. So we left it for the time being and NN (LEARNING SUPPORT ASSISTANT) has done a lot of the transposition of the work sheets and everything. But, obviously, [...] I think to myself: well, actually, you know, if MM (INTERVIEWPARTNERIN, STUDENTIN) got to use these, this would be really useful. Because at some stage she's going to have to be doing research on the internet. She's not going to have [...] NN (LEARNING SUPPORT ASSISTANT) with her there all the time. It's something she could do at home if it would read out to her. So we've actually got some Corel Read Plus software onto the laptop” (22:w-TL-E7, 71).

Schwierigkeiten in Bezug auf die Ausstattung entstehen immer dann, wenn benötigte Hilfsmittel nicht bereitgestellt, nicht zeitig geliefert werden oder nicht in den Kursen ankommen, weil die Kursleitenden sie nicht abholen (vgl. 11:m-K-E1, 9; 35:w-V-E10, 31).

In der Einrichtung E11 sind zwar viele technische Hilfsmittel vorhanden, in einigen Kursen wird aber auch von den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten erwartet, benötigte Hilfsmittel selbst mitzubringen.

“[...] resources should be available, especially within computer technology, that's always useful. On a lot of our leisure courses, if people need things like materials, they would [...] be expected to bring them themselves” (48:w-V-E11, 112).

9.5.3 ‚Additional Learning Support‘: Beratung, Begleitung und Unterstützung der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten

Als ‚Additional Learning Support‘ wird jede Aktivität bezeichnet, die direkte Lern-Unterstützung für Teilnehmende bietet und über dem liegt, was normalerweise bei den Standard-Angeboten inbegriffen ist, um Zugänglichkeit, Lernfortschritte sowie die Erreichung individueller Lernziele zu ermöglichen. Das Vorhandensein von ‚Additional Learning Support‘ und die somit mögliche direkte Unterstützung der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten wird als unerlässlich für wirksame Partizipation und Inklusion angesehen (vgl. 14:w-V-E4, 42; 15:w-V-E5, 6). In allen besuchten Erwachsenenbildungseinrichtungen gibt es Abteilungen für die Beratung und Unterstützung der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten, welche als ‚Student Support‘, ‚Learning Support‘, ‚Integration Support‘ oder ‚Additional Learning Support‘ bezeichnet werden. Die Verantwortlichen fassen sowohl diese Abteilungen als auch deren vielfältige Tätigkeiten unter dem Oberbegriff ‚Additional Learning Support‘¹⁶⁶ zusammen (vgl. 14:w-V-E4, 36; 15:w-V-E5, 68; 21:w-V-E7, 7; 30:m-V-E9, 21).

¹⁶⁶ Der Begriff des ‚Additional Learning Support‘ wird somit im allgemeinen Sprachgebrauch (und auch in der vorliegenden Arbeit) weiter gefasst als seine engere Definition im Bereich der Finanzierung, wo nur die direkte Unterstützung der Teilnehmenden zusätzlich finanziell gefördert wird, nicht aber die zusätzlichen Leistungen der Abteilungen (vgl. Kapitel 9.5).

9.5.3.1 *Spezifische Elemente und Organisationsstrukturen im Bereich 'Additional Learning Support'*

In den besuchten Erwachsenenbildungseinrichtungen gibt es zumeist eine oder mehrere Personen und Abteilungen, die sich um die Unterstützung von Teilnehmenden kümmern. Sie bieten beispielsweise Unterstützung im Bereich Dyslexie, bei den Kulturtechniken oder bei Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung an. In größeren Einrichtungen differenziert sich die Unterstützung für Menschen mit Behinderung oft noch weiter aus. In der Einrichtung E8 sind beispielsweise spezialisierte Teams für die Pflege und Fragen der Beförderung, für Teilnehmende mit Körperbehinderungen, für schwerhörige und gehörlose, für sehbehinderte und blinde Teilnehmende, für Teilnehmende mit psychischen Behinderungen sowie für solche mit Lernschwierigkeiten zuständig (vgl. 26:w-V-E8, 5-21 + 71; 28:w-V-E8, 2-3). In der Einrichtung E7 übernimmt das Learning Support-Team auch die Unterstützung von Teilnehmenden in besonderen Lebenslagen mit erhöhten Unterstützungsbedarfen (beispielsweise durch Armut, Sucht, Haftaufenthalte), da sich die Einrichtung einem breiten Inklusions-Ansatz verpflichtet fühlt (vgl. 17:w-V-E7, 25).

Der Bereich ‚Additional Learning Support‘ ist in den verschiedenen Einrichtungen oft ein einrichtungsübergreifender, übergeordneter Arbeitsbereich (vgl. 15:w-V-E5, 2). Teilweise ist er aber auch an Fachbereiche oder Programme angegliedert, in der Einrichtung E10 beispielsweise am Fachbereich für Kurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung (vgl. 36:w-V-E10, 22). Eine Verantwortliche fragt sich in diesem Zusammenhang, ob es nicht sinnvoller wäre, wenn ‚Learning Support‘ keine eigenständige Einheit, sondern in die anderen Bereiche verwoben wäre, um auch die in der Einrichtung E10 ehemals vorhandenen Probleme im Bereich der Zusammenarbeit zu vermeiden.

“Having learning support as well, I’m not sure about having learning support as a separate entity. Maybe learning support could be more included in the ... and I think that was a problem with us for a long time, that it was almost learning support against the college kind of thing” (36:w-V-E10, 56).

Es zeigt sich, wie wichtig es für gelingende Unterstützungsmaßnahmen ist, dass alle Beteiligten in einer Erwachsenenbildungseinrichtung über die Aufgaben, Abläufe und Strukturen des ‚Additional Learning Supports‘ informiert sind. Eine Verantwortliche beschreibt, wie in der Einrichtung E8 zu Beginn des Aufbaus von ‚Additional Learning Support‘ die Kursleitenden und Teilnehmenden oft nicht genau verstanden haben, wie dieser Bereich eigentlich arbeitet. So war es ihnen zunächst unverständlich, warum plötzlich Mitarbeitende des Learning Support-Teams in den Kursen anwesend waren. Je mehr der ‚Additional Learning Support‘ jedoch in die gesamten Einrichtungsstrukturen eingebettet wurde, desto mehr verschwanden diese Probleme und es entwickelte sich eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit den einzelnen Fachbereichen, die auf beständiger Grundlagenarbeit basiert.

“I think only at times when people didn’t fully understand the role. I think that was particularly earlier on, at the very, very beginning of NN (NAME DES LEARNING-SUPPORT-PROGRAMMS) which is certainly not the case any more. But when we suddenly appeared in the college: [...] who are these people sitting in our classrooms? [...]. But the more our role, our cross-college service, embedded itself in across the college, that just disappeared. I mean, it’s [...] perhaps little pockets of it from time to time but that’ll only be with people who are [...] new teaching staff [...] who aren’t familiar with the college [...] there are certain areas of the college that we support in year in, year out [...]: catering and bakery, art and design, IT, business and retail. [...] So, obviously we’ve developed very good links with those areas, with the tutors, with the curriculum heads in those areas. When we go into a new curriculum area, we’ll make sure that we do a lot of groundwork and communicating and establishing ourselves and letting people know who we are and [...] ensuring that they understand what we’re there for” (27:w-V-E8, 30).

In der Einrichtung E6 wurde deshalb bei der Einführung des Arbeitsbereichs ‚Student Support‘ vor fünf Jahren darauf geachtet, zeitgleich bei den Kursleitenden ein Bewusstsein für diese Unterstützungsmöglichkeiten zu schaffen (vgl. Kapitel 9.3.3). Neue Kursleitende werden – wie auch in den anderen Einrichtungen (vgl. 26:w-V-E8, 181) – in ihrer Einführung immer auf den ‚Student Support‘ hingewiesen.

“[...] one of first things we did do [...] was increase tutors’ awareness and make them ... and every time, every, you know, September when we’ve got new tutors and they have their induction, part of it is to make them [...] aware of student support and that we are here to support any learners that require it” (16:w-V-E6, 98).

Eine Verantwortliche schildert, dass die Strukturen im Bereich ‚Additional Learning Support‘ Zeit brauchen, um zu wachsen.

“So we’ve developed that provision, [...] you can see how it works. We’ve got the support staff, we’ve got somebody in charge on each site, so they know who to report to when I’m not available. And those support staff know that they can get to me. So the structure is in place. And that’s taken a while just to sort out” (17:w-V-E7, 81).

In der Einrichtung E8 sind die Unterstützungsangebote nach zehn Jahren bekannt, der Service ist nach Einschätzung einer Verantwortlichen gut etabliert und profiliert.

“[...] ten years ago we were an emerging cross-college service. Now we’ve been in the college for so long [...] obviously we’re part of the college [...] most people know of [unverständlich: Study Support?]. I mean, a staff of a thousand [...] and obviously that changes. But I think our profile – that’s the word I’m looking for – is pretty prominent now” (26:w-V-E8, 181).

Auch den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten müssen die Unterstützungsangebote der Einrichtung bekannt sein (vgl. 9:m-V-E1, 17). Die Mitarbeitenden des ‚Additional Learning Support‘ sollten von ihnen als hilfreich, informativ und freundlich erfahren werden, wie es viele Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten berichten (vgl. 43:w-TL-E10, 172-183; 44:m-TL-E10, 8).

Die Einbettung und enge Vernetzung von ‚Additional Learning Support‘ mit allen Fachbereichen und Teilen der Einrichtung wird als eine wichtige Grundlage für gut funktionierende Unterstützungsangebote angesehen. Mehrere Verantwortliche fassen zusammen, dass es vor allem auf die Kommunikation zwischen den Bereichen und allen Beteiligten ankommt, um Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten eine erfolgreiche Kursteilnahme zu ermöglichen (vgl. 20:w-V-E7, 14). Dazu müssen im Voraus Absprachen und Vorbereitungen getroffen werden, damit die Unterstützungsangebote vorhanden sind und funktionieren.

“RB: [...] what is, regarding your work experience, the most important thing for successful inclusion in adult education? 54:w-V-E11: I think it is ... it’s communication between all parties. [...] There needs to be communication between the tutors, programme managers, that learner to make sure that the support mechanism’s there, in place and working” (54:w-V-E11, 97-98).

9.5.3.2 *Zentrale Rolle der Verantwortlichen für ‚Additional Learning Support‘*

In der inklusiven Erwachsenenbildung übernehmen die Verantwortlichen für den ‚Additional Learning Support‘ eine entscheidende Rolle und werden als unabdingbar für gelingende inklusive Erwachsenenbildung angesehen (vgl. Kapitel 9.3.2). Deren Aufgabe ist – so beschreibt es eine Verantwortliche – zentral, da sie alle Beteiligten in diesem Prozess unterstützen und die Fäden in der Hand halten (vgl. 18:w-V-E7, 12-17).

“Certainly the programme managers that we’ve got [...], she’s the main thrust of getting people into general adult classes. And that’s her approach is that she’s there for supporting [...] She’s there to support everybody, really. You know, the volunteers, the tutors, the people themselves and anybody else that she feels is going to make that a success” (54:w-V-E11, 18-20).

In allen Erwachsenenbildungseinrichtungen der Erhebung koordinieren Verantwortliche die Unterstützung der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten.

“You need someone to coordinate it” (53:w-V-E11, 48).

Die befragten Verantwortlichen arbeiten zum Teil auf unterschiedlichen Ebenen, so dass sich die Arbeitsbereiche und Verantwortlichkeiten durchaus unterscheiden: Während einige auf der Management-Ebene angesiedelt sind, arbeiten andere auf der Ebene von Bereichsleitenden oder als Mitarbeitende im Bereich ‚Additional Learning Support‘ (vgl. 18:w-V-E7, 12-17). Denn auch die Unterstützung der

Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten findet auf verschiedenen Ebenen statt – mal im sehr direkten Kontakt mit den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten, mal eher auf der Verwaltungsebene.

Eine Interviewpartnerin berichtet, dass die Aufgaben der Verantwortlichen in den letzten Jahren zugenommen haben. Begann ihre Vorgängerin in der Einrichtung E7 diese Arbeit 20 Jahre zuvor mit einer Halbtagsstelle, so ist diese Stelle längst in eine Vollzeitstelle umgewandelt (vgl. 19:w-V-E7, 47) und wurde um eine zweite Manager-Stelle ergänzt.

Koordinierung der Unterstützung durch Verantwortliche

Die Verantwortlichen beschreiben es als ihre Aufgabe, dafür Sorge zu tragen und sicherzustellen, dass Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten oder anderen Unterstützungsbedarfen bei der Teilnahme an Kursen angemessen unterstützt werden.

“[...] that’s what I do. I make sure that all those with learning difficulties who come to the college are allocated support as and when they are called for” (29:m-V-E8, 4).

“[...] for about four years I’ve been student support. So that is helping to ensure that learners who come through to us with learning difficulties and/or disabilities are given the appropriate support so that they can access our classes. Obviously we try to ensure that they can get onto our mainstream courses. But we do have some discrete sort of provision as well. [...] if a student wants to enrol on a mainstream course, we provide the [...] necessary adjustments to ensure that they can do that. So [...] my role is sort of facilitating that process” (16:w-V-E6, 3).

“And [...] that’s the job, isn’t it? It’s about [...] enabling them to do it. And it is hard because it’s about meeting different needs all the time, but it’s definitely possible” (20:w-V-E7, 30).

“[...] we would look at what they do deliver and how we might need to alter that. [...] so how are we going to work with them? [...] And that is my job to look at the wider provision of how we can include anybody. And that’s what I think staff would do. They would say: well, if we’re going to have this person, how’s NN (INTERVIEWPARTNERIN) going to find the support, buy the equipment, change what we need to change” (17:w-V-E7, 25).

Eine Verantwortliche benennt als einen Teil ihrer Rolle, Anwältin und Fürsprecherin für die Teilnehmenden mit Unterstützungsbedarfen zu sein:

“I’m passionate about making sure that it’s a success. [...] And about helping, [...] being a student’s advocate, breaking those barriers down. So, you can speak then to tutors, say: well, this student has difficulties with this, that and the other and this is how best to get round it. And that’s great because that helps the tutors and it helps the student and it’s that whole thing about being their advocate” (20:w-V-E7, 26).

Während einige Verantwortliche nur für separate Kurse zuständig sind (vgl. 35:w-V-E10, 5) und andere wiederum nur für Mainstream-Kurse (37:w-V-E10, 3), arrangiert und koordiniert die Mehrzahl der Verantwortlichen die Unterstützung sowohl in separaten als vor allem auch in Mainstream-Kursen (vgl. 10:m-V-E1, 108-119; 16:w-V-E6, 3; 36:w-V-E10, 3-4).

“[...] I manage programmes for people with learning difficulties. But I also have responsibility for inclusive learning. So that means I look after any discrete programmes for people with mental health concerns. I also arrange support for any learners on general adult programmes who might [...] have additional support needs, such as a learning support assistant or specialist technology or adapted materials. I also give advice to colleagues [...] in my district regarding learners with a disability and how best to support them. And it might be that I meet the programme manager or the tutor or the learner. Or I just phone up and give a bit of advice or talk about any equipment that they might be able to use. I’m responsible for recruitment of tutors and learning support assistants and staff development” (53:w-V-E11, 2).

“I am the Learning Support Coordinator for adult students in mainstream classes. So anybody with any kind of disability or difficulty in a mainstream class, I look after their needs, basically. So that could be anything from them wanting specialist equipment to them wanting a learning support tutor with them. And we would assess whether or not they needed that and then put the paperwork and organize all the stuff to be in place for them to succeed on their course, really” (37:w-V-E10, 3).

In diesem Rahmen erheben die Verantwortlichen die Unterstützungsbedarfe, beschaffen alle zur Unterstützung benötigten Informationen über die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten, leiten diese Informationen gegebenenfalls weiter, verwalten und begleiten die Unterstützungsprozesse (vgl. 20:w-V-E7, 14; 37:w-V-E10, 3). Sie kümmern sich um benötigte Lehr- und Lernmittel, zusätzliches Perso-

nal, adaptierte Materialien, Hilfsmittel oder Fragen der Ausstattung (vgl. 21:w-V-E7, 9; 53:w-V-E10, 2) und bringen gegebenenfalls Teilnehmende und Assistenten zusammen (vgl. 29:m-V-E8, 4).

Leitung des ‚Additional Learning Support‘-Teams und Unterstützung der Mitarbeitenden

Als Teamleitende managen viele Verantwortliche die Additional Learning Support-Teams (vgl. 29:m-V-E8, 2). Eine Aufgabe liegt dabei in der Koordinierung von und Kommunikation mit den verschiedenen Mitarbeitenden, beispielsweise Verantwortliche, Tutoren, Assistenten, Fachkräfte wie Gebärdensprachdolmetscher und externen Kräften.

“I think I [...] like building the team, [...] creating a team of happy people. (lacht) It sounds very ideal, but helping people to enjoy their job, really, facilitating their role, [...] just being supportive and helping them to do their job well” (27:w-V-E8, 6).

In der Einrichtung E8 beispielsweise arbeiten 58 Personen im Learning Difficulties Support-Team und unterstützen so rund 300 Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten (vgl. 26:w-V-E8, 5-21). Die meisten Einrichtungen fingen mit wenigen Mitarbeitenden an und bauten ihre Teams dann aus (vgl. 26:w-V-E8, 121; 30:m-V-E9, 49). Ein Verantwortlicher weist darauf hin, wie wichtig ein gut funktionierendes Team ist, denn es kann gemeinsam viele Barrieren überwinden.

“[...] and the team’s great, it’s a really committed team. So that’s great. So that overcomes a lot of barriers” (28:w-V-E8, 11).

In vielen Einrichtungen sind die Verantwortlichen für die Personalentwicklung im Bereich ‚Additional Learning Support‘ zuständig.

“I’m responsible for recruitment of tutors and learning support assistants and staff development” (53:w-V-E11, 2).

Dazu gehört für viele Verantwortliche auch die Auswahl, Anstellung, Aus- und Fortbildung, Begleitung und Koordinierung sowie Einsatzplanung der Assistenten (vgl. 2:m-V-E1, 90-93; 21:w-V-E7, 7; 27:w-V-E8, 2-10; 30:m-V-E9, 17; 48:w-V-E11,2).

“To appoint and induct and inform and support up to fifty support workers, education support workers. And to manage all the systems [...] match support workers to students, timetable fifty people - which is not an easy job (lacht) - support them, basically, in all that they did, try and build a team out of a fluctuating work force” (27:w-V-E8, 4-6).

In England ist es nach Aussage von Befragten zum Zeitpunkt der Erhebung nicht immer leicht, passend ausgebildetes Personal zu finden (vgl. 17:w-V-E7, 19). Daher ist eine Aufgabe der Verantwortlichen oft auch die Organisation und Durchführung von Aus- und Weiterbildungen sowie Fortbildungen zur (Weiter-)Qualifikation der Mitarbeitenden (vgl. 2:m-V-E1, 3).

“The other area that we’re particularly working on is improving the additional learning support on mainstream programmes, making sure that we’ve got sufficient ... And that’s quite hard because, I suppose, the other barrier is about trained staff. Because you don’t find them, they don’t walk through the door, you have to get people in and train them. That’s quite a problem about people’s experience. And that’s a national issue, really. So [...], for example, to be able to work with students with dyslexia you do need quite a lot of training. You advertise for a teacher that can work with students with dyslexia and you get nobody. So you have to work with your own staff to develop the skills. Or you advertise for a communicator – they’re like gold dust – and so, again, you have to think: well, how can I train people up. [...] with a constantly changing staff you have to keep on top of that. At the moment [...] we’ve had a vacancy for an additional learning support manager. And it’s taken us six months to recruit somebody. So we’ve had a gap and we’ve had to fill that with an external consultant. So those things are challenges” (14:w-V-E5, 68).

Die Unterstützung der Kursleitenden, Assistenten und anderer Mitarbeitenden (vgl. 47:w-M-E10, 10; 54:w-V-E11, 18-20) nimmt einen großen Stellenwert in der Arbeit der Verantwortlichen ein. Sie stehen als wichtige Ansprechpartner bei Fragen zur Verfügung (vgl. 37:w-V-E10, 51).

“[...] you need people on hand to give support to tutors” (53:w-V-E11, 48).

“And I think it’s ... that we do do standard training, but also we make sure that [...] our door’s always open to tutors and that if we can’t provide the knowledge and background, we can get the information for them. I mean, I’ve worked with a lot of autistic learners and I’ve been working with people with disabilities for about seventeen years now, so I’ve got quite a lot of knowledge that I can impart onto the tutors” (53:w-V-E10, 18).

Die Verantwortlichen treffen vor und während der Kurse notwendige Absprachen mit den Kursleitenden und informieren diese über die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und die Art und Weise

der Unterstützungsmaßnahmen. Ab und an kommen die Verantwortlichen zu Hospitations-, Beobachtungs- und Beratungszwecken auch in die Kurse (vgl. 14:w-V-E4, 50). Ein Verantwortlicher beschreibt diese Absprachen als nicht immer einfach, Zeit- und Kommunikationsprobleme können sie erschweren.

“[...] we were going to let the student join the class first and then ask the tutor if there were any problems. We did this, but there was a problem with e-mail addresses, so the tutor never got my e-mail. So that the situation went on for a whole term and I sent three e-mails, assuming – I got no response – everything was fine. And by the end of term there was quite a disparity of view. [...] busy time in September, liaison may not work. The tutor may just come back straight from holiday to teach their first class. So that’s something to think about” (10:m-V-E10, 93).

Eine Verantwortliche berichtet von einer Mitarbeiterin im Learning Support-Team, deren Aufgabe als ‚Inclusive Learning Tutor‘ darin besteht, den Kursleitenden direkte Hilfestellungen zukommen zu lassen.

“We have an Inclusive Learning Tutor that you might have heard of, that we actually [unverständlich] base and almost like a trouble shooter. So if someone is having a problem with a student, who is not ..., then she can go in and watch and see and look at ways of approaching that and help the tutor to approach it and try to get into it” (40:m-V-E10, 26).

Da viele Verantwortliche die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten gut kennen, können sie den Mitarbeitenden gegebenenfalls auch wichtige Informationen und konkrete Hilfestellungen zu einzelnen Teilnehmenden geben (vgl. 10:m-V-E10, 93-95; 30:m-V-E9, 49; 47:w-M-E10, 10).

Dass viele Verantwortliche selbst unterrichtet haben bzw. zum Zeitpunkt der Erhebung selbst unterrichten, erleichtert die Unterstützung der Mitarbeitenden ebenfalls.

“I mean, of the three programmes that we actually run here, I teach on all of them. I don’t do a lot of teaching now, obviously, but I do like to teach on all of the programmes because you just get a feel when things are going well then, don’t you, and when they’re not going well. And I never like to ask someone to do something that I can’t actually do myself” (18:w-V-E7, 75).

Die Arbeit der Verantwortlichen kann dann gelingen, wenn Mitarbeitende Vertrauen zu ihnen haben, da diese nur dann Ängste benennen, Unwissenheit eingestehen und um Hilfe bitten. Für diesen Vertrauensgewinn ist es wichtig, dass sich die Verantwortlichen über die wichtigen Hinweise auf Unterstützungsmöglichkeiten in Programmen oder Handbüchern hinaus den Beteiligten persönlich vorstellen und in Gesprächen direkt auf Unterstützungsangebote aufmerksam machen (vgl. 21:w-V-E7, 42-53).

“But staff won’t ask you if they don’t trust you. And that just takes a long time, I think, to establish that trust” (17:w-V-E7, 87).

Verwaltung, Überprüfung und Weiterentwicklung der Unterstützungsmaßnahmen

Viele Verantwortliche sind auch für die verwaltungstechnischen Arbeiten im Rahmen des ‚Additional Learning Support‘ zuständig. Beispielsweise kümmern sie sich um die Finanzen und beantragen Zuschüsse (vgl. 2:m-V-E1, 69-71; 29:m-V-E8, 14; 30:m-V-E9, 3). Ebenso verwalten sie die Daten der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten (vgl. 27:w-V-E8, 4). Eine Verantwortliche beschreibt es als ihre Aufgabe, sich um die Erfüllung und Einhaltung der Gesetze, Vorschriften und Auflagen zu kümmern und so sicher zu stellen, dass niemand aufgrund seiner Behinderung diskriminiert wird.

“I need to make sure that the college complies with all the government legislation to do with making sure we don’t discriminate against people with specific additional needs or they’re from a minority background and there’s age legislation and gender legislation that we also have to comply with” (19:w-V-E7, 3).

In diesen Aufgabenbereich fällt auch die Abklärung der Sicherheitsauflagen für Notfälle (vgl. 20:w-V-E7, 58).

“[...] she had risk assessments [...] to avoid a situation, you know, where something might be dangerous, that sort of thing, or listening to instruction. Some students get a bit over-excited and they [...] have difficulty listening to instruction or sequencing of things. But that, in a situation of emergency, could be difficult. So it’s that sort of thing, really. To make sure that we’ve also met the health and safety needs of the student” (20:w-V-E7, 58).

In vielen Einrichtungen arbeiten die Verantwortlichen an der Qualitätsentwicklung mit (vgl. 14:w-V-E4, 50; vgl. Kapitel 9.7.1). Eine Verantwortliche schildert ihre Mitarbeit in der ‚Equality Impact Monitoring Group‘, deren Aufgabe es ist zu prüfen, ob die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in den Mainstream-Kursen angemessen unterstützt werden sowie bestehende Schwierigkeiten und Probleme zu bearbeiten.

“And also the Equality Impact Monitoring Group are doing an assessment of disabled learners across the city on non-discrete courses [...] to ensure that they’re getting the correct support. [...] as it gets bigger, you know, we’re trying to [...] be more strategic about that” (53:w-V-E11, 16).

In der inklusiven Erwachsenenbildung gibt es Projekte, durch die einzelne Themen – wie beispielsweise Fragen der Beförderung – vorangetrieben und inhaltlich weiterentwickelt werden sollen. Oft sind Verantwortliche in den Einrichtungen an solchen Projekten beteiligt.

“[...] I manage a number of externally funded projects around different types of delivery that are kind of a mix of IAG [...] – Information, Advice and Guidance. But also provision as in course delivery, usually around the theme of employability, improving the skills and qualification levels and, hopefully, the employment prospects of the participants” (30:m-V-E9, 3).

Kontakt mit Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten

Viele Verantwortliche haben auch selbst schon als Assistenten Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten in Kursen unterstützt oder diese als Kursleitungen unterrichtet – beispielsweise im Rahmen einer vorherigen Tätigkeit oder auch als Ersatz im laufenden Betrieb (vgl. 52:w-MutterTL-E11, 33-41; 53:w-V-E10, 18). Diese Erfahrungen werden von einer Verantwortlichen als sehr hilfreich beschrieben, um sich der vielen Fragen und Problemstellungen bewusst zu sein (vgl. 28:w-V-E8, 18-21).

“They’ve got me as their manager because I’m aware of an awful lot of deaf issues where [...] the colleges that I’ve worked at they’ve had somebody who’s not had any deaf experience, so they’re not aware of the issues and so you need to be involved a lot with all the issues and the training and looking at the whole support [...]. For teaching anybody or supporting anybody you do need to look at the whole picture sort of from [...] the formative years right on” (28:w-V-E8, 21).

Die Verantwortlichen kennen die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zumeist, weil sie in der Regel die Beratungsgespräche und Assessments mit ihnen durchführen (vgl. 21:w-V-E7, 5). Einige Verantwortliche haben auch Unterrichtsverpflichtungen als Kursleitende und kennen die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten daher näher (vgl. 2:m-V-E1, 3). Teilweise arbeiten sie schon über einen langen Zeitraum miteinander, wodurch manchmal auch engere Kontakte zum Umfeld der Teilnehmenden entstehen (vgl. 52:w-MutterTL-E11, 8). Die Beziehungsarbeit spielt hierbei eine große Rolle (vgl. 52:w-MutterTL-E11, 20).

Oft sind die Verantwortlichen auch als Berater für die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten gefragt, beispielsweise bei der Auswahl der Kurse (vgl. 36:w-V-E10, 4). Eine Verantwortliche beschreibt es dabei als ihr ganz persönliches Ziel, in den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten Hoffnung und Sehnsüchte zu wecken und individuelle Ziele herauszulocken (vgl. 37:w-V-E10, 35). Manchmal begleiten die Verantwortlichen die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten auch beim ersten Besuch eines Kurses, wenn kein Assistent mitkommt (vgl. 37:w-V-E10, 7). Die Verantwortlichen haben im Blick, wie es in den einzelnen Kursen ‚läuft‘ (vgl. 37:w-V-E10, 7; 53:w-V-E11, 26). Eine Interviewpartnerin berichtet in diesem Zusammenhang von den Schwierigkeiten in der großen Einrichtung E7, die über mehrere Standorte verteilt ist und in der mehrere Verantwortliche sich die Aufgaben teilen, alle Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zu kennen und mitzubekommen, was gerade geschieht (vgl. 53:w-V-E11, 46). In vielen Einrichtungen bemühen sich die Verantwortlichen, durch mündliche und schriftliche Befragungen die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zu erheben (vgl. Kapitel 9.7.1).

In mehreren Einrichtungen wurde die Erfahrung gemacht, wie wichtig die Begleitung durch feste Bezugspersonen für die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ist.

“And for some students, just knowing that there’s somebody there for them and to listen to them, to listen to the student, and to sort it out” (20:w-V-E7, 14).

Daher wurde in der Einrichtung E1 das System eines ‚Personal Tutors‘ eingeführt, in dem den Verantwortlichen pro Teilnehmendem mit Lernschwierigkeiten ein Zeitbudget von drei Stunden pro Jahr für persönliche Treffen oder nötige Vernetzungs-Arbeiten geschaffen wurde.

“[...] we now have three hours per year, nominally, for every student with a personal tutor, which gives us, the staff, that’s me and two colleagues, allocated time for every student. And that helps us to plan their learning with the student and to link with other people on behalf of the student. And it’s right from initial assessment through support during the year to progression with you at the end of the year. And I did have to argue hard for three hours per student of funded time because it comes out of the general funding of the college. But I think it’s been accepted by all parties that it’s valuable, it helps us to support class tutors, for example” (10:m-V-E1, 71).

Eine Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten berichtet davon, wie wichtig ihr ‚Personal Tutor‘ für sie ist, um Konflikte lösen zu können.

“8:w-TL-E1: [...] The tutors, they’re all good, even NN (VERANTWORTLICHER, KURSLEITER) who’s my personal tutor. If I ever have a problem, NN who’s just left the room, he’s the person I can turn to.

RB: Did you [...] ever had problems?

8:w-TL-E1: Well, might have done if students try to upset me or anybody else, we tell our personal tutors.

RB: Did it happen to you?

8:w-TL-E1: It has done in the past. [...]

RB: Yes. But then your personal tutor managed it.

8:w-TL-E1: Yes, he tells them. And if other students get upset by the same person or someone else, if he’s their personal tutor, they tell him or they tell their other.

RB: //And then// ...

8:w-TL-E1: //Everyone’s// just got one personal tutor.

RB: Ok. And then it stops.

8:w-TL-E1: Yes.

RB: Yes? Ok.

8:w-TL-E1: He talks to them and they apologize.

RB: And that’s ok for you?

8:w-TL-E1: Yes” (8:w-TL-E1, 37 – 57)

Konfliktmanagement sowie der Umgang mit Beschwerden und Kritik fallen ebenfalls in den Aufgabenbereich der Verantwortlichen. Sie fungieren als Anlaufstelle bei Beschwerden von Teilnehmenden mit und ohne Behinderung sowie Mitarbeitenden, gehen den Beschwerden nach, vermitteln bei Konflikten zwischen den Konfliktparteien und suchen nach Lösungsmöglichkeiten (vgl. 19:w-V-E7, 3 + 22-25; 53:w-V-E11, 26).

“And part of my role is also dealing with any complaints from staff or students or members of the public about diversity related issues” (19:w-V-E7, 3).

“So if a student had cause to complain, we will take it very seriously, we will look into the matter and we will advance [...] possible solutions to the problem. But they rarely do occur. We rarely receive complaints from students. Most of the reports I receive are very positive. But where there to be a complaint, we would deal with it promptly and we will assure that they are dealt with appropriately” (29:m-V-E8, 52).

Letztlich lässt sich eine zentrale Aufgabe von Verantwortlichen als ‚Überwindungshilfe für Probleme‘ beschreiben, die auf der Haltung und der Erfahrung beruht, die Probleme lösen zu können.

“[...] my role is to give answers to overcoming those problems, so I see [...] those problems as ... not issues” (27:w-V-E8, 31).

Diese positive Herangehensweise an Schwierigkeiten und Probleme strahlt auf alle Beteiligten ab und gibt ihnen Sicherheit, inklusive Erwachsenenbildung meistern zu können.

“I don’t think there has been anything that has faced us where we’ve not been able to sort something out. Because we’ve got the backup. There’s ourselves and there’s learning support team. So if we’re really stuck, the learning support team tend to know every learner and their abilities and the needs. So we’ve always got some kind of backup, we could call someone” (47:w-M-E10, 10).

Es wird jedoch auch von Hindernissen in der Arbeit der Verantwortlichen im Bereich des ‚Additional Learning Support‘ berichtet. In einem Interview wird deutlich, wie schwierig gute Unterstützung zu

organisieren ist, wenn Stellen von Verantwortlichen nicht besetzt sind (vgl. 22:w-TL-E7, 156-160). Eine Verantwortliche ist manchmal frustriert über die Unbeweglichkeit der Kursleitenden oder fehlende inklusive Entwicklungen (vgl. 37:w-V-E10, 9 + 17). In der Einrichtung E10 überschattete lange Zeit ein Gefühl des Gegeneinanders statt des Miteinanders die Arbeit des Learning Support-Teams, so berichtet eine Verantwortliche (vgl. 36:w-V-E10, 56). Eine andere Verantwortliche fühlt sich manchmal isoliert und als würde sie mit ihrer Arbeit immer wieder gegen Wände rennen.

“It’s quite ... it’s a tricky one that. It’s quite an isolated post, in a way, so there’s a lot of misunderstanding, maybe, or the learning support’s sort of approach to things is very out on a limb in comparison to other things. [...] I don’t think any of us ever set out to cause conflict or to upset people and so on. But we’re always treading a really fine line with people. I suppose because [...] tutors, teachers, traditionally, are independent workers. And somebody coming along and perhaps suggesting they do something differently with somebody is seen as a threat. So there have been moments in [...] this job that I’ve felt a bit out on a limb, you know, isolated, and as though I’ve been fighting all the time [...] even within this college, which on the whole is pretty inclusive, there are times when I really feel as though I’m banging my head against a brick wall. It’s like: why can’t you see what’s happening here [...] why do you not see that speaking to the learner in that way is going to be counter-productive for them and stuff like that. [...] So there’s all sorts of things when, I think, as an organization we don’t work as a team sufficiently. [...] if there’s anything I wish, it would be that people were open to understanding where we’re coming from. It feels like a big fight most of the time, which can be a bit draining sometimes” (35:w-V-E10, 31).

Die Verantwortlichen tragen einen großen Teil zur Minimierung bzw. Beseitigung der Barrieren für die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten bei. Eine Interviewpartnerin bringt zum Ausdruck, dass sie ihre Arbeit als Verantwortliche für ‚Additional Learning Support‘ weniger als Job denn als Lebenshaltung auffasst.

“But on the other hand it’s that whole emotional thing, passionate thing about trying to give people your best, really. And be passionate about ... caring, it’s just about caring and thinking: well, do as you would be done [...] and do your best for them. [...] But it’s more than a job, it’s a whole life thing” (20:w-V-E7, 66).

9.5.3.3 *Abläufe und Verfahren in der Koordinierung von ‚Additional Learning Support‘*

In vielen Einrichtungen gibt es geregelte Abläufe und Verfahren für die Feststellung von Unterstützungsbedarfen sowie für die Versorgung der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten mit Unterstützung: Nach dem Bekanntwerden von Unterstützungsbedarfen werden diese von den Verantwortlichen in Gesprächen mit den Teilnehmenden genauer erhoben, bevor dann die Art und Weise der Unterstützungsmaßnahmen festgesetzt, organisiert, koordiniert, kommuniziert und evaluiert wird.

Identifizierung, Erhebung und Anmeldung der Unterstützungsbedarfe

Die Einrichtungen werden auf unterschiedliche Art und Weise auf die Unterstützungsbedarfe von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten aufmerksam. Die Bekanntgabe einer Behinderung (‚disclosure‘) geschieht meist durch die Teilnehmenden selbst oder durch ihr Umfeld, etwa wenn Betreuer die Unterstützungsbedarfe anmelden.

Alle Erwachsenenbildungseinrichtungen der Studie machen in ihren Materialien wie Kursprogrammen, Internetauftritten oder Werbemitteln darauf aufmerksam, dass Teilnehmende mit Unterstützungsbedarf sich melden und diesen angeben sollen, um Unterstützung zu bekommen (vgl. 21:w-V-E7, 4; vgl. Kapitel 9.4.3). Die Einrichtungen haben viele unterschiedliche Möglichkeiten und Verfahrensweisen geschaffen, wie Teilnehmende ihre Lernschwierigkeiten anmelden können (vgl. 6:m-V-E1, 1).

“[...] it is embedded and follows all the way through right from people even looking at prospectus, that they can disclose all the way through to the application form, to the interview form, to me, as being in on the interview” (20:w-V-E7, 56).

Eine erste Möglichkeit, Unterstützungsbedarfe anzugeben, besteht auf dem Anmeldeformular. Dort gibt es einen Abschnitt, in dem man seine Schwierigkeiten, Behinderungen oder Unterstützungsbedarfe benennen kann, zumeist in Form von ankreuzbaren Kästchen (vgl. 16:w-V-E6, 35; 29:m-V-E8, 13-

14; 30:m-V-E9, 9-11; vgl. Kapitel 9.4.4). Nicht alle Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung füllen diesen Abschnitt aus. Eine Mitarbeiterin der Rezeption in der Einrichtung E10 macht darauf aufmerksam, dass sie manchmal Teilnehmenden erklären muss, warum die Einrichtung möchte, dass sie ihre Schwierigkeiten bei der Anmeldung angeben, nämlich damit man sie unterstützen kann.

“If somebody hasn’t ticked a box, then we will say: could we possibly assess? And explain why. It’s here to help you. There may be things that we can put in place to make it easier for you” (47:w-M-E10, 14).

Die Mitarbeitenden in der Anmeldung sind oft die ersten, mit denen die Teilnehmenden mit Unterstützungsbedarfen in Kontakt treten. Sie können ihnen mit Informationen oder mit Hilfen beim Ausfüllen weiterhelfen (vgl. 31:w-K-E10, 88-90). Manchmal kontaktieren sie direkt die Verantwortlichen im Learning Support-Team (vgl. 35:w-V-E10, 2-5; 47:w-M-E10, 8; 53:w-V-E11, 3-6). Wenn die Teilnehmenden zwar eine Behinderung angegeben haben, aber berichten, sie bräuchten diesbezüglich keine Unterstützung, vermerken die Mitarbeitenden dies auf dem Anmeldeformular.

“Well, a lot of people say: well, yes, I have a disability, but I don’t need assistance. That’s fine. Then we’ll put on: spoken, no need for assistance” (47:w-M-E10, 14).

Die Mitarbeitenden in der Anmeldung weisen die Teilnehmenden, die den Abschnitt über Unterstützungsbedarfe ausgefüllt haben, darauf hin, dass sich in der nächsten Zeit jemand aus dem Bereich ‚Learning Support‘ bezüglich der Unterstützungsmaßnahmen mit ihnen in Verbindung setzen wird (vgl. 47:w-M-E10, 14). Alle Anmeldeformulare, in denen der Abschnitt über Unterstützungsbedarfe ausgefüllt ist, werden an das Learning Support-Team weitergeleitet (vgl. 21:w-V-E7, 5; 29:m-V-E8, 13-14). Manchmal nehmen die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten oder ihr Umfeld auch von sich aus direkt Kontakt mit den Verantwortlichen im Bereich ‚Learning Support‘ auf (vgl. 35:w-V-E10, 5).

Des Weiteren werden Kursleitende in ihren Kursen auf Lernbarrieren und Lernschwierigkeiten bei Teilnehmenden aufmerksam. Aus verschiedenen Gründen – beispielsweise weil ein Teilnehmender mit Lernschwierigkeiten diese nicht im Voraus angegeben hat – zeigen sich manche Unterstützungsbedarfe erst in den Kursen oder entwickeln sich im Laufe der Zeit. Deshalb hat die Einrichtung E10 ihre Kursleitenden darin ausgebildet, die Anzeichen von Unterstützungsbedarf wahrzunehmen (vgl. 31:w-K-E10, 90). Denn eine Barriere für gute Unterstützung in der inklusiven Erwachsenenbildung liegt nach Einschätzung einer Verantwortlichen bei denjenigen Kursleitenden, welche das Support-Team nicht kontaktieren. Gute Kontakte und Verbindungen zu den Kursleitenden sind daher wichtig, um auf die Unterstützungsbedarfe der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten reagieren zu können (vgl. 28:w-V-E8, 8-11). Wenn den Kursleitenden Schwierigkeiten auffallen, melden sie ihre Beobachtungen den Teilnehmenden und Verantwortlichen zurück, um Unterstützung anzubieten. Dazu gibt es in der Einrichtung E6 Richtlinien und Formulare, wie dies geschehen soll (vgl. 16:w-V-E6, 35).

“But it may become evident during the course that there is a difficulty there and the tutor then can – we’ve got sort of procedures and guidelines – the tutors can then, at that point, fill in a form and refer them ... refer the student, say, it might be part-way through the course that the student starts to receive support” (16:w-V-E6, 35).

Die Gespräche mit den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten verlangen viel Sensibilität und Fingerspitzengefühl von den Kursleitenden.

“[...] saying to them: I think there may be a problem here or an issue here that might need to be addressed that we can help you with. It’s not necessarily something that the tutors themselves can immediately help if it’s beyond the scope of that tutor’s experience. But certainly there are mechanisms here in which to do that. And we will support that while the student continues to do the work that they are doing” (6:m-V-E1, 21).

“It’s up to this particular student ... didn’t identify this as a problem, initially. And I had set a task earlier last term and I recognized that the student, I think, had difficulty even signing his name. And so, I was able to talk to him about that and say: is this something that he would particularly like to investigate if we could help him in that regard. And he accepted that offer. So, that is what is being done. But, as I said, often you’ll get a student who may be embarrassed about identifying that they have a learning difficulty. And, I think, it’s up to the tutor to be vigilant in that regard and helpful” (6:m-V-E1, 15).

Insbesondere die Frage nach einer Behinderung ist heikel, da viele Menschen nicht als behindert gelten wollen. Auch aus diesem Grund ist eine Fokussierung auf den Unterstützungsbedarf hilfreich.

“Let me start from this angle: no-one wants to be labelled as disabled. So there are times we have ... a proud learner says: oh, there’s a disability? No, no, no, I’m not disabled. So from the perspective of the learners, from our own perspective we don’t always have to go with this big banner” (29:m-V-E8, 88).

Viele Teilnehmende nehmen die Unterstützungsangebote gerne an. Hin und wieder reagieren einzelne jedoch auch empört, wenn man sie auf eventuelle Unterstützungsbedarfe und Lernschwierigkeiten anspricht. Andere geben ihren Unterstützungsbedarf nicht an, weil sie gar nicht um das Ausmaß wissen (vgl. 29:m-V-E8, 88) oder Angst haben nicht teilnehmen zu dürfen (vgl. 13:w-F-E3, 94), wieder andere möchten einen Neustart (vgl. 24:w-V-LS-E7, 60-63) oder wollen möglichst ‚normal‘ teilnehmen. Es gilt, diesen Umstand für die Organisation der Unterstützungsstrukturen und -prozesse zu bedenken (vgl. 24:w-V-LS-E7, 60-63).

“But some people don’t ask for support because they just want to participate normally” (7:w-V-E1, 2).

Vorteile einer frühzeitigen und proaktiven Erhebung der Unterstützungsbedarfe

Viele Befragte weisen darauf hin, dass die Unterstützungsbedarfe und notwendige Unterstützungsmaßnahmen unbedingt schon vor Kursbeginn erhoben werden sollten, da dann eine Kursteilnahme gewinnbringender gestaltet werden kann, als wenn die Bedarfe erst während des Kurses offensichtlich werden und Unterstützung nachträglich etabliert werden muss (vgl. 14:w-V-E4, 38-42; 24:w-LS-E7, 61-63).

“The support is very useful. And, sometimes, where a student becomes identified halfway through a course, you suddenly realize that they have needs that you weren’t aware of, that can be more difficult. So, when there is the support from the beginning, it can make the whole experience much more rewarding from the start” (1:m-K-E1, 54).

Einige Einrichtungen zeigen Eigeninitiative und versuchen, nicht nur auf Unterstützungsbedarfe zu reagieren, sondern früh aktiv zu werden und die Bedürfnisse der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten voranzuplanen. Zwei Mitarbeiterinnen des ‚Learning Support‘-Teams berichten, dass die Einrichtung E7 in den letzten Jahren verstärkt schon bei der Programmplanung bedenkt, welche Kurse viele Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten anziehen, um diesen Kursen generell eine Assistenz zur Verfügung zu stellen (vgl. 21:w-V-E7, 29; 24:w-LS-E7, 61-63).

“I think we’ve become much more proactive in finding out what students’ needs are before they start rather than being reactive and, ok, they start and then you’ve realized that they’re really struggling. [...] that’s what we try and do now. And it’s been much better in the last couple of years trying to be much more ... thinking ahead as to what the support needs are and putting LSAs in place in those particular courses. And also [...] recognizing that there were certain levels of courses like the level one courses which really do require an LSA in there all the time because they just attract a level of students or a lot of students that really need help. So we’re realizing that now” (vgl. 24:w-LS-E7, 61).

Zusätzliche Informationen werden teilweise auch über Befragungen von Unterstützungseinrichtungen außerhalb der Erwachsenenbildung – wie etwa des ‚Social Service‘ – gewonnen.

Eine Fachfrau beschreibt eine weitere Herangehensweise: Damit alle Mitarbeitenden frühzeitig Bedarfe erkennen und Unterstützungsmaßnahmen bedenken können, ist es wichtig, dass sie eine Vielzahl von technischen Hilfsmitteln kennen, um auf Bedarfe angemessen reagieren zu können (vgl. 55:w-F-E2, 6).

Assessments als zentrales Instrument zur Einschätzung der Unterstützungsbedarfe

Für gelingende inklusive Erwachsenenbildung ist es nach Erfahrung von Befragten von großer Bedeutung, möglichst viel über die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und ihre Stärken und Schwächen zu wissen (vgl. 35:w-V-E10, 5). Denn nur die genaue Kenntnis und Einschätzung der individuellen Lernbedarfe und Lernbarrieren ermöglicht eine passgenaue Beratung und Unterstützung (vgl. 24:w-LS-E7, 79). Ausgangspunkt für die Organisation der Unterstützung ist daher in allen Einrichtun-

gen der Studie das Kennenlernen in einem persönlichen Gespräch (vgl. 48:w-V-E11, 22). Bei diesem ersten Kennenlernen werden die Unterstützungsbedarfe der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten von den Verantwortlichen erhoben, begutachtet, eingeschätzt, bemessen, festgesetzt und geprüft. Dieser Erstkontakt wird in vielen Einrichtungen ‚Initial Assessment‘ genannt, manchmal auch ‚Interview‘.

Ausführliche Assessments ermöglichen gelingende Unterstützung

Das erste Kennenlernen in einem Gespräch im ‚Initial Assessment‘ wird als sehr bedeutsam für gelingende Unterstützungs- und Lernprozesse erachtet (vgl. 7:w-V-E1, 92).

“[...] the initial assessment is key because, obviously, if people are assessed as being on the right course for them, for their needs, their objectives” (30:m-V-E9, 43).

“But it all hangs on that assessment of need. And then the continuing monitoring to make sure that [...] their needs don’t change” (15:w-V-E5, 42).

“I can’t stress enough [...] that it is all about communication and it is getting to know the person that you’re working with and taking it from there”(48:w-V-E11, 28).

Denn oft entstehen Probleme in der Unterstützung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten dann, wenn zu viele Vermutungen zum Unterstützungsbedarf angestellt werden, statt diesen sorgfältig zu erheben.

“Assumptions are made about learners based on a visual assessment of people. [...] you’ve got a visual impairment, therefore you need this sort of technology, therefore you need this sort of class. And not based on [...] a shared assessment by the learner about previous experiences, what they’ve used in the past, what helps” (55:w-F-E2, 6).

Assessments helfen, die Gefahren einer späteren Überforderung oder misslingender Lernerfahrungen zu minimieren (vgl. 9:m-V-E1, 17; 13:w-F-E3, 36). Am Beispiel eines Teilnehmenden, der trotz seiner Kompetenzen im IT-Bereich als Teilnehmender mit Unterstützungsbedarf eingestuft wurde, zeigt eine Verantwortliche die Bedeutung eines vollständigen Assessments auf und macht deutlich, dass Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten sonst nicht nur überschätzt, sondern auch unterschätzt werden.

“You may have found an exception in the person you saw today in the computing class, who – as you pointed out – was so able that you wondered why he had the label ‘learning difficulty’. And so that’s because he came by a community class and had not had a full assessment” (10:w-V-E1, 75).

Bei den Unterstützungsangeboten kommt es auf das sogenannte ‚best match‘ an, also auf die bestmögliche Passung zwischen Unterstützungsbedarfen und Unterstützungsmöglichkeiten (vgl. 40:m-V-E10, 6). Ein erfolgreiches Assessment dient so letztlich auch der Qualität der Angebote (vgl. 15:w-V-E5, 2-4): Durch die Ermittlung der individuellen Bedürfnisse der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten können die Bedarfe und die Angebote passgenau zusammengebracht werden (vgl. 20:w-V-E7, 2). Daher werden in den Assessments möglichst viele Informationen zusammengetragen, um die Unterstützungsmaßnahmen individuell gestalten zu können (vgl. 15:w-V-E5, 41-42; 20:w-V-E7, 66). Allerdings gibt es auch finanzielle Gründe für die Assessments: Aufgrund der begrenzten Geldmittel für Unterstützungsmaßnahmen gilt es, die Bedarfe sorgfältig zu erheben und sie gegebenenfalls nach Dringlichkeit zu ordnen und nach Vorrangigkeit zu gewähren (vgl. 15:w-V-E5, 38).

“But there’s also a limited amount of money available for support, of course, so we can’t, unfortunately, just say: yes, if you need support, you can have whatever you like. We’ve got to assess it quite carefully and prioritize support, really” (14:w-V-E4, 78).

Einrichtungsinterne Regelung von Assessments

Für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten werden in allen Einrichtungen der Studie vor dem ersten Kursbesuch ‚Initial Assessments‘ durchgeführt. Diese verlaufen mal mehr, mal weniger standardisiert. Die Verantwortlichen werden informiert, wenn Teilnehmende ihren Unterstützungsbedarf angemeldet haben. Gelangt diese Information über Mitarbeitende zu ihnen, halten sie zumeist Rücksprache mit

diesen (vgl. 30:w-V-E9, 17). Dann laden sie die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zum ‚Initial Assessment‘ ein. Oft führen die Verantwortlichen das Assessment durch, teilweise aber auch die Kursleitenden oder die Fachbereichsleitenden (vgl. 29:m-V-E8, 13-14; 30:w-V-E9, 17).

In den berufsbildenden Kursen im Bereich der ‚Further Education‘ und bei zertifizierten Qualifikationskursen der allgemeinen Erwachsenenbildung gehört für alle Vollzeit-Teilnehmenden ein ‚Initial Interview‘ bzw. ‚Initial Assessment‘ automatisch zum Anmeldeverfahren. Es dient vor allem der Überprüfung der Teilnahmevoraussetzungen und der Basic-Skills-Kompetenzen sowie der Klärung möglicher Unterstützungsbedarfe und -maßnahmen. Wenn bei einem Teilnehmenden Unterstützungsbedarf absehbar ist, nehmen in der Einrichtung E7 am Gespräch auch die Verantwortlichen für ‚Additional Learning Support‘ teil (vgl. 21:w-V-E7, 5 + 14).

“Every [...] full-time student, has an initial interview [...] before they’re actually accepted onto the course. I look at the application forms before that interview and if I think that they will need some help, either be it learning support or support equipment or just general mentoring type support, I would then ask to be included in that interview” (21:w-V-E7, 5).

Die Einrichtung E5 führt das erste Gespräch mit Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten schon vor diesem ‚Initial Interview‘ durch, um diese gegebenenfalls bereits im Interview unterstützen zu können (vgl. 15:w-V-E5, 6). In anderen Einrichtungen (E8, E9) führen die Teilnehmenden erst ein Gespräch mit den Kursleitenden bzw. Fachbereichsleitenden, anschließend mit dem Support-Team (vgl. 23:w-V-E7, 12; 29:m-V-E8, 13-14). In dem fachspezifischen Assessment wird geprüft, ob die Teilnehmenden die Voraussetzungen für die gewählten Kurse erfüllen, auf welchem Level sie sind und ob der Kurs zu ihren Wünschen und Zielen passt. Eventuelle Unterstützungsbedarfe werden an das Support-Team weitergeleitet (vgl. 30:m-V-E9, 9-11). Bei einigen ‚Further-Education‘-Kursen hängt es beispielsweise vom Level der Basic Skills ab, ob die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten am Mainstream-Kurs oder am separaten Kurs teilnehmen (vgl. 26:w-V-E8, 157-159) bzw. zusätzliche Basic-Skills-Kurse besuchen sollen (vgl. 37:w-V-E10, 41). Dieses nachrangige Verfahren macht nach Meinung einer Verantwortlichen dann Sinn, wenn die Zusage für den Kursbesuch von der fachlichen Seite abhängt und somit Assessments von Teilnehmenden vermieden werden, die keine Zusage bekommen.

“But until this year, what we were doing at the very first stage was an application form, which can happen months before anybody starts. If they’d ticked one of these boxes, we would meet with them to assess their needs and then we would advise the tutor that there are needs here, there aren’t needs here, so that they would be fully informed when they interviewed the student. We’ve just recently changed over that system because what we found was, we were assessing lots and lots and lots of students when, really, what we’ve done now is, we’re waiting for them to have ... to do their initial assessment, which is English and maths, to ... which determines their academic level and therefore what level of course they should be on. And their interview. And when they’ve been offered a place ... now we ... then we will go in now and do the assessment of support need. [...] everybody who is offered a place will have their needs assessed, will meet with an experienced assessor. I’m one of those people. A one-to-one interview where we ... where they have the opportunity to say what needs they have, what we could do to help meet the needs” (26:w-V-E8, 155).

Bei Teilzeit-Teilnehmenden im Bereich der ‚Further Education‘ und bei den Teilnehmenden an nicht-abschlussbezogener allgemeiner Erwachsenenbildung wird mit Assessments unterschiedlich verfahren (vgl. 21:w-V-E7, 5 + 27).

In der Einrichtung E7 gibt es kein verbindliches Assessment für alle, Unterstützung wird auf Nachfrage angeboten. Nach Meinung der Verantwortlichen sollte dieses Verfahren auch hier strukturierter und verbindlicher gestaltet werden.

“It’s a bit of a grey area with part-time students, I have to say, and I personally think that that should be tightened up because even if you’re here as a part-time student you should still have full access to the supporting technology and the support workers. All of our literature is telling the student that anyway – that if they have any extra needs, it’s up to them to ask. So even if they come in as part-time students, the facility’s still there but it’s not me going to find them, they’ve actually got to come to me?” (21:w-V-E7, 5).

In den Einrichtungen E1 und E9 haben alle Teilnehmenden ein ‚Initial Assessment‘ (vgl. 9:m-V-E1, 17; 30:m-V-E9, 11), wobei manchmal – etwa bei den Sprachkursen – auch kurze Gespräche Möglich-

keiten für informelle Assessments bieten (vgl. 9:m-V-E1, 17). Oft wird das ‚Initial Assessment‘ von den Kursleitenden durchgeführt, welche dann die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten an das Support-Team weiterleiten (vgl. 30:m-V-E9, 17 + 27). Wenn ein Teilnehmender die Zugangskriterien für einen Kurs erfüllt, wird ihm Unterstützung bereitgestellt (vgl. 30:m-V-E9, 41).

In der Einrichtung E1 erheben manche Fachbereiche bei allen Teilnehmenden ein paar wichtige Dinge wie Kompetenzen im Lesen, Schreiben, Computernutzung, Erfahrungen mit dem Lerngegenstand etc., damit die Kursleitenden von Anfang an grob über die Kompetenzen der Teilnehmenden Bescheid wissen und ihre Kurse dementsprechend vorbereiten können (vgl. 4:w-K-E1, 33-37). Diese Informationen werden aber nicht als Ausschlusskriterien benutzt.

In der Einrichtung E10, in der ein ‚Initial Assessment‘ mit allen Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten durchgeführt wird, werden die Kompetenzen im Basic-Skills-Bereich erhoben. Diese werden teilweise als Indikator dafür genutzt, ob einzelne Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten an Mainstream-Kursen gewinnbringend teilnehmen können (37:w-V-E10, 43-45). Dieses Vorgehen ist auch in anderen Einrichtungen üblich (vgl. 18:w-V-E7, 69).

Gegebenenfalls werden im Assessment die sprachlichen Fähigkeiten derjenigen Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten überprüft, deren Muttersprache nicht Englisch ist (ESOL = English for Speakers of Other Languages). Die Erwachsenenbildungseinrichtung E4 hat hierzu in Zusammenarbeit mit der Organisation E2 sowie anderen Einrichtungen in einem Projekt Maßnahmen entwickelt, die ESOL-Bedarfe zu identifizieren. Hierbei kommt es vor allem auf eine gute Zusammenarbeit zwischen den Abteilungen ESOL und Learning Support an.

“In fact, we’re just currently involved in a project with the ESOL team [...] where we’re going to be looking at assessment for students who have an ESOL need and may have a learning difficulty. So it’s about trying to identify what their needs are before they come to college. But it’s also about how you deal with situations where a need might arise once they’re already on a course. [...] So we’re doing a project at the moment working with three other colleges on that. [...] So it’s getting ESOL teams and LD teams working together, really, and developing training in that way” (14:w-V-E4, 62).

Ein weiteres wichtiges Element der Assessments ist die Gefahrenanalyse (‚Risk Assessment‘), in der überprüft wird, ob in dem Kurs oder auch bei einem eventuellen Notfall die Gesundheit und Sicherheit eines Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten gesichert ist – beispielsweise ob die Personen Instruktionen auch dann noch folgen können, wenn sie im Notfall sehr aufgeregt sind, ob Fluchtwege auch für Rollstühle vorhanden sind oder ob der Umgang mit den Werkzeugen im Kurs ein Sicherheitsrisiko für die Person darstellt. Ebenfalls werden im ‚Risk Assessment‘ besondere Verhaltensweisen wie Weglauftendenzen oder große Ängste (etwa vor Hunden) erhoben, damit alle Mitarbeitenden in Zukunft solche Situationen vermeiden oder bewältigen können (vgl. 20:w-V-E7, 14).

“And things like [...] risk assessments [...] to avoid a situation [...] where something might be dangerous, that sort of thing, or listening to instruction. Some students get a bit over-excited and [...] they have difficulty listening to instruction or sequencing of things. But that, in a situation of emergency, could be difficult. So it’s that sort of thing, really. To make sure that we’ve also met the health and safety needs of the student” (20:w-V-E7, 58).

Dieses ‚Risk Assessment‘ dient dazu, die Sicherheit der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zu gewährleisten und deren Teilhabe zu sichern (vgl. 13:w-F-E3, 20). Eine Fachfrau berichtet aber auch von Fällen, in denen mit Verweis auf die Health und Safety-Vorschriften Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten nicht an Mainstream-Kursen teilnehmen durften (vgl. 13:w-F-E3, 40-41)¹⁶⁷. Sie hat

¹⁶⁷ Diesbezüglich gab es auch bereits ein Urteil der ‚Disability Rights Commission‘. Einem jungen Mann im Rollstuhl war die Teilnahme an einem ‚Sixth Form‘-College mit Hinweis auf ‚Health and Safety‘-Vorschriften verweigert worden, was die Kommission als rechtswidrig einstufte. “[...] he was a wheelchair user and the sixth form college refused his entry because [...] one of the sites he would have had to be studying at had a lot of stairs. And he bought a stair-climbing wheelchair for that purpose but they [...] still wouldn’t let him in and they said it was the health and safety which is going back to this risk assessment thing. So they said it was health and safety and they still refused him. And this particular case was taken up by the DRC and in the end he won and he went to that college” (13:w-F-E3, 176).

den Eindruck, dass es sich hierbei teilweise um vorgeschobene Gründe handelte. Beim inklusiven ‚Risk Assessment‘ sollte der Fokus ihrer Meinung nach immer darauf liegen, eine Teilnahme zu ermöglichen und hierfür gegebenenfalls Gefahren in den Kursen aus dem Weg zu räumen (vgl. 13:w-F-E3, 8). Für ein solches ‚Inklusives Risk Assessment‘ wurden in den Erwachsenenbildungseinrichtungen und -organisationen Materialien entwickelt (vgl. 13:w-F-E3, 15-16).

“Inclusive risk assessment is one. So [...] very often a learner will be refused to go on a mainstream course because they’ll say it’s health and safety. For example, if you have somebody that’s got a visual impairment, they might say: oh, no [...]. But if you use an inclusive risk assessment, you will make sure that you’ve done a proper risk assessment on that particular learner and that ... the focus should be on enabling the learner to be part of that course, not on finding a reason why not. And so this is another important area which is about enabling learners to go on a whole variety of mainstreamed courses, to make those accessible” (13:w-F-E3, 8).

“[...] it still happens in this country that people often hide behind the health and safety aspect and say [...]: it wouldn’t be safe for that person to do this – without actually exploring and doing any proper risk assessment to see if it was possible” (13:w-F-E3, 176).

Eine Fachfrau weist darauf hin, dass sich viele Informationen über Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten – insbesondere bei nichtsprechenden Personen oder Teilnehmenden mit schwerer Behinderung – auch außerhalb eines Assessments gewinnen lassen. So können in alltäglichen Situationen wie beispielsweise Pausen in der Cafeteria Kompetenzen wie etwa der Umgang mit Geld, Kommunikation oder das Verständnis der Uhr beobachtet werden. Vor allem Teilnehmende mit komplexen Unterstützungsbedarfen aufgrund schwerer Behinderungen müssen intensiv beobachtet werden, um ihre Wünsche und Vorlieben herauszufinden (vgl. 12:w-F-E2, 113). Dieses ‚Embedded Assessment‘ ist allerdings fortlaufend und kostet damit Zeit und Geld. Einige Einrichtungen haben für solche Beobachtungen kurze Checklisten angelegt, in anderen Einrichtungen werden den Assistenten Beobachtungsaufträge erteilt (vgl. 12:w-V-E2, 114-117).

“[...] one way of doing it is – and there’s a training that I do around the pre-entry curriculum framework – is that you use every day ... it will be an ongoing process for people with learning difficulties and initially you’ll have an initial ... you know, you’ll meet someone and you’ll get a bit of an idea. But [...] that person may be very, very shy or very unconfident or, actually, will just not know what they want because they haven’t actually had the opportunity to try it out. One way of doing that is to actually to use naturally occurring situations. So the example in this training is – when we’re looking at literacy, numeracy, communication skills – we give an example, we say: imagine – and this usually happens with every class – that you’re about to have your break and you’re going to go to the canteen with a group of learners for your twenty-minute break. [...] imagine that you’re in the canteen: think of all these skills that people are going to have to use and so people brainstorming, they say: money, recognition, standing in a queue; choice, [...] what drink you want; appropriate behaviour, time – knowing when to come back. All those sorts of things. And then you can look at all those skills on different levels, can’t you, because some people will have support with them, some people won’t. And you can say [...] to your colleague, your learning support colleague: observe NN, just see how she gets on at this break and next break. And where is she, do you think, around her communication skills? [...] which bits is she doing well with and which bits do we need to build on? Is she recognizing coins [...]? Does she understand or is she just giving any old kind of money [...]? So where would she be, say, on the framework for that? And what would be a useful strategy? Is she the sort of learner who ... it would be useful to teach her the value of coins or should be set up a coping strategy, so we make sure she only has a pound or whatever [...] and that’s inbuilt into the actual process of the class. [...] And I’m going to ask my colleague just to make a few notes and we can discuss about it. And that might be, say, within the first six weeks of a course or so. [...] But I can’t deny that it is a problem. It’s time-consuming and in order to do it properly you do need hours over and above the teaching. But, I think, if you use situations that occur anyway and you set a little check-list out – [...] one place has done a little check-list that just said: choice skills, communication skills, dodododo ... They put the name of the learner at the top and then by the side they just put comments or [...] initial thoughts. [...] Or, if you’ve got a particular activity coming up in a session and you’re not quite sure how it will go, but there’s one particular learner who you just, you’re just really interested in. You could then say to someone: [...] if they’ve got a support worker, just say [...]: I’m really interested to see how NN will do on this. Can you just look for these things?” (12:w-V-E2, 117).

In der Einrichtung E10 sowie auf nationaler Ebene in England gibt es Bestrebungen, die Assessments von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten im Pre-Entry-Bereich zu verbessern.

“We’re in the stages at the moment of looking at – partly this is nationally driven, anyway – [...] the provision at pre-entry level and looking at how we assess people who are coming in who have a learning disability. And [...] we’re beginning to explore – right at the very beginning stages, though, as in ‘still a thought’ – [...] how we can make the assessments that we do more thorough and more diagnostic” (35:w-V-E10, 9).

Die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten im Mittelpunkt des Assessments

Im Zentrum des Assessments steht immer der Teilnehmende (vgl. 1:m-K-E1, 35-44; 12:w-E2, 29). Es ist daher von entscheidender Bedeutung, ihm in diesen Gesprächen genau zuzuhören (vgl. 13:w-F-E3, 8-10 + 46).

“And, of course, one of the absolute most important things is listening to learners. So it’s listening to what learners have got to say – and actually acting upon it. Because all too often people make decisions about learners without actually listening to what’s best for them. So we sort of encourage providers to make sure that they are actually listening to their views” (13:w-F-E3, 8-10).

In den Assessments muss es darum gehen, wie eine Teilnahme ermöglicht werden kann.

“And look at everybody as an individual. Definitely. And look at everything positively. Like we can do it, rather than: oh, we can’t do that because ... well why not? You know, let’s look at how we can do it. And then, if you’ve really gone through everything and it can’t be done, but at least you’ve tried. But nine times out of ten you are going to enable and to do it or you’ve at least tried. So, yes, and it’s about that whole getting as much information as possible” (20:w-V-E7, 66).

Dazu ist es wichtig, so viele Informationen wie möglich und nötig über den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zu erheben, etwa Name, Adresse, Geburtsdatum, Notfallkontakt, Job, Weg zur Erwachsenenbildungseinrichtung, Kursinteressen, Lernziele, Stärken und Schwächen beim Lernen, bevorzugte Lernstile und -wege, Existenz eines Entwicklungsplans (vgl. 35:w-V-E10, 2-5; 37:w-V-E10, 7; 43:w-TL-E10, 136-139). Von besonderem Interesse sind die Stärken einer Person. Einige Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten brauchen Hilfe beim Einschätzen ihrer Fähigkeiten (vgl. 22:w-TL-E7, 107-115).

“[...] because it’s about finding out where their abilities are rather than disability and looking at what they can do rather than what they can’t do. But we need to know where they’re at so that we can help them” (20:w-V-E7, 14).

Da sie auch ihre Probleme am besten kennen (vgl. 1:m-K-E1, 98), geht es im Assessment vor allem darum, mit ihnen gemeinsam herauszufinden und zu besprechen, wie die Behinderung das Lernen beeinträchtigt (vgl. 30:m-V-E9, 11), welche Unterstützungsbedarfe vorliegen und wie die Person in der Erwachsenenbildungseinrichtung unterstützt werden kann (vgl. 35:w-V-E10, 2-5).

“And we’re doing an initial learning support assessment, so we’d find out basic information about where they live, date of birth, name, who the emergency contact is, sorts of courses they’re interested in doing in a general sort of exploration of the sorts of things that they are interested in. [...] what they’re aiming to achieve, whether they work, whether they’re wanting to get into work. [...] What they consider to be their strengths. What they find difficult about learning. How they learn – if they know that – [...], do they prefer to do things or to see things or listen and so on. So we try and find out as much as we can about the learning style. We also find out about their disability and how that affects them in college. Rather than having the medical history from them, we find out what impacts the disability has on them and what helps them overcome the disability or overcome the challenges that the disability faces. Find out about what sort of support they need within the college. That might be support in the Gallery at break time, say, or it might be that they’d need support with communicating and so on.[...] And how they get to college, whether they come to college on their own or with external support [...]. So we can build up a big picture of them, really, and find out as much as we can so that we can help to guide them to the right course for them or courses for them. So we’d have a chat with them about what sort of things they’d do. We try and look at if they have a person-centred plan. We will try to incorporate that, but there’s very few at the moment who have one as such. And if they come along to an interview with a support worker, we’ll try and find out some information from the support as well, particularly if the person struggles to speak or to communicate generally. And then we take it from there” (35:w-V-E10, 5).

Diese veränderte Sichtweise von Behinderung ist wichtig für gute Unterstützung: Nicht die Frage nach einer Behinderung ist hilfreich, sondern vielmehr die Frage nach Lernbarrieren und Unterstützungsbedarfen (vgl. 9:m-V-E1, 91-93). „Was können wir tun, um Sie zu unterstützen?“, lautet daher nach Aussage der Befragten die zentrale Frage in den Assessments.

“And the first thing that we always do is talk to the person and say: how can we help you? Not: this is what we’re going to do for you, but: how do you think we can help you achieve what you want to achieve. Have you done it before? Well, if you’ve been somewhere else, how did they support you? Did it work? Could we do something different that would be better” (54:w-V-E11, 82).

Eine weitere Frage an die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten lautet, ob sie bereits zuvor Erfahrungen mit Unterstützungsmaßnahmen gemacht haben. Denn die Teilnehmenden mit Lernschwierig-

keiten sind Experten ihrer selbst (vgl. 25:w-TL-E7, 34-35) – wenngleich sie natürlich nicht unbedingt immer über alle vorhandenen Hilfsmittel etc. Bescheid wissen können (vgl. 54:w-V-E11, 81-84).

“So at the very first meeting with them we’ll discuss all their support needs, what they’d like, what’s good, what’s not good” (28:w-V-E8, 49).

“But the best way with somebody that’s got a learning barrier, a learning difficulty or a disability is to ask them what works, what would work, what would be the best thing that we could do to enable you to succeed and to enable you to participate and to learn successfully. And they’re the experts, they would know what ... they would have a better idea. Obviously not with everything. I mean, things like dyslexia [...] he wouldn’t have been able to say: that software would help me” (13:w-F-E3, 94).

Verantwortliche berichten, wie wichtig es ist, mit den Teilnehmenden über vorhandene Unterstützungsstrukturen und Hilfsmittel zu sprechen (vgl. 24:w-LS-E7, 7), Empfehlungen für Unterstützungsmaßnahmen auszusprechen (vgl. 53:w-V-E11, 12) und diese gemeinsam zu diskutieren. Es zeigt sich, dass die Unterstützung meist nur so gut sein kann wie die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten bereit sind, sich zu öffnen und ihre Schwierigkeiten und Unterstützungsbedarfe mitzuteilen.

“And then it’s up to the students to tell us. And so it’s very much: well, we can only help you if you consult with us, if you confide in us. We can do quite a lot if you tell us. So it’s getting that information from that student” (17:w-V-E7, 33).

Viele Verantwortliche sprechen an, dass ein Assessment manchmal durch eine erweiterte Informationserhebung im Umfeld der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ergänzt werden muss, insbesondere bei nichtsprechenden Teilnehmenden und Teilnehmenden mit komplexen Unterstützungsbedarfen aufgrund schwerer Behinderungen.

“And if they come along to an interview with a support worker, we’ll try and find out some information from the support as well, particularly if the person struggles to speak or to communicate generally. And then we take it from there” (35:w-V-E10, 5).

Aber auch bei anderen Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ist es wichtig, einige Dinge über ihr Leben zu wissen, beispielsweise wenn es um Zielperspektiven im Bereich der Arbeit geht. Dazu bedarf es der Kooperation mit anderen Einrichtungen und Organisationen wie Schulen und deren ‚Special Educational Needs Coordinator (SENCO)‘, ‚Connexions Agencys‘ (Service zur Begleitung junger Menschen), Wohneinrichtungen, Tageseinrichtungen, ‚Social Service‘ oder anderen Erwachsenenbildungseinrichtungen (vgl. 17:w-V-E7, 15 + 33; 40:-V-E10, 44; 53:w-V-E11, 6). Auch Eltern und Assistenten der Personen können hilfreiche Informationen geben (vgl. 12:w-F-E2, 112-113). Manchmal können die Verantwortlichen auf die Berichte der vorher besuchten Bildungseinrichtungen zurückgreifen und sich so über Unterstützungsbedarfe und erfolgte Unterstützungsmaßnahmen informieren (vgl. 18:w-V-E7, 69; 24:w-LS-E7, 5-7).

“[...] most of the people who come to you will already be statemented, they’ll already be in the system, within social services etc. If you need further information from your initial assessment, it’s probably to track that back” (30:m-V-E9, 49).

Ein Verantwortlicher schätzt es, wenn die ‚überweisenden Einrichtungen‘ die Arbeit der Erwachsenenbildungseinrichtung kennen und realistisch einschätzen, daher den Menschen mit Lernschwierigkeiten gute Empfehlungen geben können und somit das Gelingen von Lernprozessen begünstigen.

“One of the best things you get are ‘appropriate referrals’ is the phrase that’s used, that you don’t get people being referred by care and health service to come into college before they’re ready or they’re not actually at the right level or they really are not going to fit in here because they are ... for whatever reason. Because that person out there really understands what will happen ... Sorry, the agency worker out there understands what will happen when they come into college. So, therefore, when they advise that person: why don’t you go to college, it would be a really good idea, they’re doing it based on a knowledge of what happens in college, rather than just simply saying: [...] go into college – where we will then struggle with them. [...] the individual will struggle because, really, college isn’t the right place for them. But we get very good referrals because people out there understand what happens in college. And it’s often overlooked, that, I think it’s an important one” (40:m-V-E10, 44).

Ergebnisse der Assessments

In und nach den Gesprächen wird – wenn nötig – das Kurslevel der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten festgelegt und sie werden den Kursen zugeteilt (vgl. 16:w-V-E6, 15) bzw. ihre Anmeldung zu nicht-abschlussbezogenen Kursen wird bestätigt. In der Einrichtung E10 beurteilen die Verantwortlichen anhand des erhobenen Levels auch die Angemessenheit der gewählten Angebote. Denn eine Verantwortliche betont, dass es keinen Sinn macht, wenn jemand in einem Kurs nur dabeisitzt. Jeder Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten kann selbstverständlich an dem von ihm gewählten Kurs teilnehmen, wenn er sich einbringen und mitarbeiten kann.

“RB: [...] How do you assess what’s appropriate for a student?

36:w-V-E10: Well, mainly the level that they’re working at and ... I’d say the communication skills, but that doesn’t need to be verbal communication skills. [...] and also the courses that they want to do. [...] so if that’s what they want to learn, then that’s what they should learn. As long as [...] they have the ability to actually be involved with that themselves and as long as you’re not putting ... what we don’t want to do is set people up to be going and sitting in a class where somebody’s doing it for them, which is pointless. [...] I suppose it’s the level at which people are able to interact with the subject” (36:w-V-E10, 17-18).

In der Einrichtung E7 spielt das Level der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten bei der Teilnahme an nicht-abschlussbezogenen Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung dagegen keinerlei Rolle.

“[...] of course, some of them may require support in order to do that. But then a lot of our learners have their own support anyway. [...] And if it is a leisure based class, it doesn’t really matter that they’re functioning at a different level from their neighbour. You know, everyone functions at a different level. And in a leisure class I’m not sure that’s quite so important anyway. They’re going because they want to enjoy themselves” (18:w-V-E7, 61).

Daran anschließend wird entschieden, ob Teilnehmende Unterstützung brauchen oder nicht. Dabei haben die Teilnehmenden ein Mitspracherecht. In der Einrichtung E6 entscheiden beispielsweise die Teilnehmenden selbst, ob sie eine Assistenz zur Verfügung gestellt bekommen wollen. Diese Entscheidung wird, auch wenn sich Teilnehmende gegen eine Begleitung entscheiden, akzeptiert – obgleich die Verantwortliche um die Schwierigkeiten dieser Entscheidung weiß (vgl. 16:w-V-E6, 59).

“[...] we might offer them an LSA and they will say ‘no, I don’t’ because they don’t want to be seen as different and having special help. [...] So, I think, that that is certainly a barrier if people don’t want to [...] feel like they stand out. But, obviously, we don’t [...] in any way force the ..., you know, even when we feel that they would really benefit from an LSA. If that’s not what they’re comfortable with, then we [...] certainly won’t make them have one. It’s entirely up to them what ... that support that they have, so ... So that’s, I think, a difficulty” (16:w-V-E6, 59).

Wenn Unterstützung nötig ist, wird dies dokumentiert, Anträge werden ausgefüllt und es wird alles Notwendige für eine erfolgreiche Kursteilnahme organisiert (vgl. 20:w-V-E7, 29; 29:w-V-E7, 7-12; 37:w-V-E10, 3). Eine Verantwortliche spricht an, dass sie sich manchmal erst einen Überblick über vorhandene Hilfsmittel verschaffen muss, bevor sie die Versorgung in die Wege leiten kann (vgl. 22:w-TL-E7, 69). Oft bilden die in Assessments erhobenen Unterstützungsbedarfe die Grundlage für die Erweiterung der Ausstattung und Ausrüstung einer Einrichtung.

“[...] there’s now a lot of equipment. Obviously the equipment has all been brought in with a purpose and the purpose is bases on the assessment. We haven’t just basically gone out and furnished every centre. That’s not practical, it’s not possible. But what we have done is try to respond to the needs of learners specifically around their initial assessment and specifically around their need” (20:m-V-E9, 21).

Eine Verantwortliche berichtet, dass es in sehr seltenen Fällen auch vorkommt, dass Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten von der Einrichtung nicht angenommen werden, wenn man nach sorgfältiger Prüfung zu dem Schluss kommt, dass eine Unterstützung aus verschiedenen Gründen nicht zu leisten ist.

“But it’s very rare that we can’t take somebody. But if we had ... we’ve looked at the whole picture properly and actually risk assessed it, looked at it, see what we can get funding for, see [...] how achievable it is for the student” (20:w-V-E7, 26).

Beratungsgespräche mit Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten

Über die Assessments hinaus spielen weitere Beratungsgespräche eine große Rolle in der Unterstützung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten (vgl. 1:m-K-E1, 35-44). In den Interviewaussagen zeigen sich wichtige Grundlagen für die Beratungs- und Unterstützungsarbeit. Nach Aussage einer Fachfrau ist die Beziehungsarbeit die Basis aller guten Unterstützung: Persönliche, längerfristige und kontinuierliche Beziehungen ermöglichen, dass die Unterstützenden die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und deren Ziele gut kennen und sie somit bei der Planung von Bildungsprozessen begleiten (vgl. 12:w-F-E2, 21; 36:w-V-E10, 4) sowie sicherstellen können, dass die Teilnahme an einem Kurs ein Erfolg wird (vgl. 20:w-V-E7, 26). Diese Beziehungen haben auch eine große Bedeutung für die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten, wie eine Mitarbeiterin beschreibt:

“RB: So you know the learners quite well, don’t you?

32:w-M-E10: We do. [...] We know most of them by name and I think that’s important. They like to feel: she knows me. I’m important. Because that’s the way they’d see it” (32:w-M-E10, 33-34).

Immer wieder beraten Verantwortliche Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten bei der Kurswahl und stellen ihnen verschiedene Angebote und Möglichkeiten vor (vgl. 35:w-V-E10, 2-5; 37:w-V-E10, 21). Es gilt dabei, den Lernstand, die Lernziele und die Lernweisen genau zu erheben und dann nach passenden Angeboten zu suchen (vgl. 7:w-V-E1, 24). Eine Fachfrau betont, wie wichtig es dabei ist, die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zu ermutigen, eigene Ziele zu formulieren und eine Wahl zu treffen (vgl. 12:w-F-E2, 113).

“And sometimes it’s about helping them to understand [...] that they can have aspirations even. That they can dream and they can raise their expectations, really, beyond what they might have thought they could do. So it’s about developing their confidence, really, and helping them understand and believe in themselves, that they can contribute to the community” (14:w-V-E4, 54).

Unbedingt muss in den Gesprächen auch eine Beratung hinsichtlich der verschiedenen Möglichkeiten in separaten und Mainstream-Kursen erfolgen (vgl. 18:w-V-E7, 58-61) sowie Werbung für eine Mainstream-Kurs-Teilnahme gemacht werden.

“[...] and whenever we go out and talk to people, [...] we talk about ‘Partners in Learning’ and saying to people: although we’ve made this user-friendly material about our discrete programmes and you can come and do seven courses a week, you can ... you also have the opportunity. So, I think, whenever we faced ... whenever we meet people face to face, whenever we have a discussion about the next year when we talk about people’s progress and we talk to carers, we do try and [...] promote the idea that they can go into our mainstream programme” (53:w-V-E11, 44).

Viele Verantwortliche sowie Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten sprechen an, dass es manchmal eines Impulses von Seiten der Einrichtung bedarf, um an Mainstream-Kursen teilzunehmen (vgl. 2:m-V-E1, 23; 5:m-TL-E1, 45-46; 8:w-TL-E1, 138-143; 49:w-TL-E11, 178-185). Die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten benötigen umfassende Informationen, um eine Wahl treffen zu können. Sie brauchen oftmals Ermutigung und Bestärkung, um sich die Teilnahme im Mainstream überhaupt zuzutrauen (vgl. 12:w-F-E2, 188-195; 35:w-V-E10, 9; 48:w-V-E11, 54-58; 53:w-V-E11, 30).

“RB: Do your learners you have here progress into that adult community learning systems, too?

18:w-V-E7: The minority. We always advise that because it is a good step forward. And it’s enjoyable. [...] we always tell people what’s on offer, we show them the opportunities. We have a little newspaper that comes out three times a year with all the part-time courses in it. So we make sure that they or their carers are aware that these courses are available” (18:w-V-E7, 60-61).

Allerdings gibt es im Rahmen der Kursberatung, so merkt eine Verantwortliche an, bei aller Ermutigung zur eigenen Wahl manchmal auch äußere Sachzwänge, die es notwendig machen, Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten auf unterschiedliche Kurse hin zu beraten, um die Ballung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in einem Kurs zu vermeiden und eine Streuung zu bewirken.

“[...] what we try and say is [...] don’t keep using the same pottery class. Let’s try and direct them to [...] a different one, so that we spread people around as it were. So that can be a difficulty” (36:w-V-E10, 38).

Immer wieder machen Verantwortliche aber auch die Erfahrung, dass manche Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten nicht an Mainstream-Kursen teilnehmen möchten.

“It’s difficult to persuade them that mainstream is something that they might want to do” (37:w-V-E10, 17).

Selbstverständlich liegt die Entscheidung, ob sie an separaten oder Mainstream-Kursen teilnehmen möchten, bei den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten (vgl. 54:w-V-E11, 16).

“We talk about the different options in terms of courses and then we talk about what they’d like to do and leave it for them to decide. [...] once they’ve made a decision and if there’s a place on the course, on they course they want to do, they enrol for that course” (35:w-V-E10, 5).

Eine Verantwortliche weist darauf hin, dass es für die Vorbereitung auf eine Kursteilnahme im Mainstream wichtig ist, auch über die vermeintlich kleinen und nebensächlichen Dinge zu sprechen, beispielsweise Prüfungsregelungen, den genauen Treffpunkt mit der Assistenz oder den allgemeinen Ablauf des Kurses. Auf diese Weise können Ängste abgebaut und Misserfolge vermieden werden (vgl. 2:m-V-E1, 132-139; 38:w-LS-E10, 42).

“I’m supporting a student now in the Skills for Life programme. No, we had a bit of a situation last year because he was totally against sitting exams. And that was his main barrier. He was a very competent student but he had a real fear of exams. And [...] the students [...] in that department have to do exams, it’s part of the course. But they presented the idea to him in the wrong way, they didn’t give him any advance [...] warning that this might ... they didn’t talk it through with him, they just presented it to him: you will be doing an exam. [...] So, that took a lot of kind of untangling with him and also the tutor and the head of the department. And we reached an arrangement, an agreement of introducing the exams slowly, a little bit at a time. And that seemed to work fine [...] I think, the kind of very basic things are important to get right” (2:m-V-E1, 132-139).

Das bestätigt auch eine Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten, die die Vorab-Informationen über den Ablauf und mögliche Ansprechpartner als sehr hilfreich empfand (vgl. 22:w-TL-E7, 169).

Insgesamt sollen Informationen und umfangreiche Beratungen es den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ermöglichen, die für sie richtigen Kurse auszuwählen.

“[...] there are times that maybe it’s not the right class, but then we all do that. [...] But, hopefully, if they’ve had the right information and guidance, then [...] it should be the right class and they can access that” (36:w-V-E10, 32).

Dafür müssen die Informationen, der Zuspruch und die Beratung qualitativ hochwertig und vor allem angemessen sein (vgl. 35:w-V-E10, 50-51).

Eine Verantwortliche macht darauf aufmerksam, dass auch das Umfeld der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten (etwa Familien oder Betreuer) in manchen Fällen Beratung benötigt.

“And having more time to spend with carers and families to get people out in the evenings and do the courses – that would be really good” (53:w-V-E11, 46).

Individuelle Lern- und Unterstützungspläne

Damit alle Beteiligten über Unterstützungsmaßnahmen und Lernziele informiert sind und die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten so in ihren Lernprozessen gewinnbringend voranschreiten können, sind individuelle Planungen nötig (vgl. 9:m-V-E1, 129).

“And that the final part of that would be achievements. Obviously we want people to, you know, whatever it said in their learning plan at the outset, we want them to achieve that” (30:m-V-E9, 5).

Viele Einrichtungen arbeiten deshalb mit individuellen Lern- und Unterstützungsplänen (,Individual Learning Plan’/,Support Plan’) für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Die Einrichtung E11 führt diese nach Aussage einer Verantwortlichen zum Zeitpunkt der Erhebung ein (vgl. 54:w-V-E11, 7). Die Pläne werden zusammen mit den Verantwortlichen, den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten, den Kursleitenden und Assistenten immer wieder besprochen (vgl. 29:m-V-E8, 42; 31:w-K-E10, 99-108; 33:w-V-E10, 66).

Die Einrichtung E7 schreibt in einem ,Individual Action Plan’ nieder, welche Maßnahmen ganz konkret in den Kursen ergriffen werden und welche Ziele verfolgt werden (vgl. 17:w-V-E7, 33). Auch

wird in diesen Plänen festgelegt, auf welche Weise den Bedürfnissen und Bedarfen der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in den Kursen Rechnung getragen werden kann (vgl. 19:w-V-E7, 39). Für die Vollzeit-Teilnehmenden werden in der Einrichtung E7 zum Zeitpunkt der Erhebung jeweils vier individuelle Ziele aufgestellt, die regelmäßig evaluiert und aktualisiert werden.

“[...] we work with individual learning plans or individual learning programmes and the students have targets that they work towards and they’re changed regularly as they achieve them. [...] And a tutor works with four targets in any class. [...] So we’ve got a literacy target, we have a numeracy target. We’ll then have a life target. [...] We then have a ... well, we call it a vocational target, but then that’s a target for every single tutor. So in computers, drama, art, cookery, they’ll all have their own specific target there. Now these have been worked out with the approval of the student, obviously. [...] So they all have an individual learning plan and, if you like, the lesson that is going on is the medium that the learning takes place in. But they will be practising their literacy and numeracy skills [...] So these targets, I mean, we try and make them small so they’re achievable, but if a student isn’t achieving, then we’ll perhaps break it down a little bit further. But as they do achieve them, then we set new targets. So you can actually see the progression through the year of the student. And I think because of this we do have a quality provision” (18:w-V-E7, 69).

Erfolgreiches Lernen lässt sich immer nur auf der Basis dieser individuellen Planungen bewerten (vgl. 15:w-V-E5, 50). Durch die Festlegung der Ziele und der Schritte zur Zielerreichung wird Lernerfolg überprüfbar (vgl. 29:m-V-E8, 42; vgl. Kapitel 9.7.2).

Beim Aufstellen der Ziele ist wiederum die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen wie Schulen oder dem ‚Social Service‘ sehr hilfreich (vgl. 18:w-V-E7, 69). Denn im Sinne des ‚Person Centred Planning‘ ist es in einigen Situationen nötig, die Lebenssituation der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten umfassend und detailliert zu betrachten (vgl. 15:w-V-E5, 14-16). Ebenso wird nach Schilderungen einer Verantwortlichen viel Wert darauf gelegt, gemeinsam mit den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten deren Motivation und Ziele zu erarbeiten und schriftlich niederzulegen (vgl. 26:w-V-E8, 209).

“[...] something that we’ve talked about, which is building with learners when they first come to the college, learners who [...] have learning difficulties and/or disabilities. [...] But to build proper plans with them when they first come into college about outcomes, ambitions and to enable them to reach those rather than supporting them [...] as they kind of meander through education” (26:w-V-E8, 209).

Die Einrichtung E10 arbeitet zum Zeitpunkt der Erhebung gerade daran, Lernziele zu fokussieren, die auf der inhaltlichen Ebene des Fachgegenstands liegen und weniger auf der Verhaltensebene. Diese Ziele sollen ‚SMART‘ sein: spezifisch, messbar, angemessen, realistisch und terminiert.

“Within learning support something we’re focussing on at the moment is setting learning goals [...] that learning support tutors set with learners. Because we’ve noticed that something that’s been coming through [...] from tutors sometimes has been that learning goals have been about somebody’s behaviour and not about what they need to learn in the subject field and stuff. So our next team meeting is actually going to be focussed entirely on setting learning goals and making those SMART: specific, measurable, achievable, realistic and time-bound [...] We do have concerns about the number of goals that come through that look at behaviour and that’s really not on, it’s about somebody’s learning or about a subject or work area rather than anything. But I think sometimes those people are lured into thinking that somebody needs to be made acceptable somehow” (35:w-V-E10, 55-57).

Ebenfalls ist es der Einrichtung E10 wichtig, bei einigen Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten bereits von Anfang an in den Unterstützungsplänen festzuschreiben, wie die Unterstützung auslaufen kann (vgl. 36:w-V-E10, 34).

“Sometimes what we’ll do is we’ll – right from the start – build into the support plan the idea that the support will be faded so that [...] in a few weeks’ time, the learning support tutor won’t be working one-to-one with them” (35:w-V-E10, 11).

Während der Kursteilnahme dienen die individuellen Lern- und Unterstützungspläne als kontinuierliche Orientierungshilfe. Die Einrichtung E5 führt kursbegleitende Aufzeichnungen durch, damit im Kurs die individuellen Lernziele beachtet und dokumentiert werden (vgl. 15:w-V-E5, 50). In einigen Einrichtungen werden in den separaten Kursen spezielle Materialien benutzt, um Fortschritte und Erfolge in der allgemeinen, nicht abschlussorientierten Erwachsenenbildung bei Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zu erfassen (vgl. 13:w-F-E3, 16).

“And this particular one here, RARPA [Recognising and Recording Progress and Achievement; R.B.], is for learners with learning difficulties and it’s about recognizing and recording progress and achievement in non-accredited learning. So [...]

it's particularly for learners with learning difficulties that are on programmes that perhaps don't have certificates, [...] accreditation at the end of it. So this was working on: how do you monitor [...] and reward achievements because they're achieving just the same as anyone else but [...] we're on a different sort of playing field. And how do you [...] record that in such a way?" (13:w-F-E3, 16).

In den Einrichtungen schreiben die Kursleitenden oder gegebenenfalls die Assistenten im Anschluss an jede Kursstunde ihre Unterstützungsmaßnahmen und die Arbeiten der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten auf (vgl. 33:w-V-E10, 66; 53:w-V-E11, 16). Diese Berichte sind nach Überzeugung einer Assistentin sehr sinnvoll, um die Arbeitsgänge und Fortschritte zu zeigen. Darüber hinaus dienen sie auch als Nachweis für die Arbeitsstunden der Assistenten (vgl. 42:w-LS-E10, 53-56).

"[...] the learning records are very useful. I think we also need them for our hours, [...] for our pay, so they're very useful in that way. But they are a very good record of the progress that students have been making. So I'm always referring to them and looking back to see what we did at a certain week or where a student was up to the certain project or activity and so they're ... so if they're filled in properly and they're done properly, I think they're very useful for us. That they're not just there for the sake of it, the learning record are very useful piece of paperwork" (42:w-LS-E10, 56).

Eine Verantwortliche merkt kritisch an, dass Lernpläne die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten von den anderen Teilnehmenden unterscheiden, welche keine Pläne haben. Deshalb werden in der Einrichtung E10 die Unterlagen meist nicht mit in die Mainstream-Kurse genommen, sondern an anderer Stelle ausgefüllt (vgl. 36:w-V-E10, 48).

"We also look at individual learning plans for students and we try and set that down for them at the beginning of the year, and whether that was mainstream or in the pre-entry classes. Although it is slightly different if they go into mainstream because we wouldn't ask them to take their individual learning plan with them to a mainstream class, because then they'd be the only person there that had that" (36:w-V-E10, 48).

Organisation der Unterstützungsmaßnahmen gemäß der Gesprächsergebnisse

Ausgehend von den Ergebnissen der Assessments und der persönlichen Gespräche sowie der Beratung mit anderen Mitarbeitenden organisieren die Verantwortlichen die jeweiligen Unterstützungsmaßnahmen (vgl. 28:w-V-E8, 3). Ebenfalls ordnen sie die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten den Kursen und Fachbereichen zu und koordinieren die Unterstützung durch Assistenten. Eine große Rolle spielt dabei die passgenaue Zuordnung einer geeigneten Assistenz (vgl. 16:w-V-E6, 21). Diese Planungen sind äußerst komplex und fortlaufend, da sich beispielsweise immer wieder Kurstermine verschieben oder neue Teilnehmende mit Unterstützungsbedarf hinzukommen.

"I will do what is called case loading, I would take all these forms, arrange them according to levels and according to various departments, the arts faculty, the learning, I mean, the specialist provision faculty. [...] And then we go ahead and timetable. But it is something that takes place throughout the year because once we finish with timetabling, other people join later and there are courses which start later on in the year. So once they come on, we still have to organize support for them" (29:m-V-E8, 14).

"The practicalities of timetabling so many people and details constantly changing. Because if you imagine a curriculum area doing all its time tables for all its teaching staff [...]. So then you get sent, as a team leader, an application for support and so you start to build up your support staff timetables. Then the curriculum area decide: oh, we've got to change this, we've got to change room, we've got to change tutor [...] changes had so many knock-on effects [...] it's just a constant battle to make sure that people's timetables are complete, full, up-to-date [...]. Very difficult, very difficult" (27:w-V-E8, 10).

Sofern Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten der Weitergabe von Daten zugestimmt haben (vgl. 20:w-V-E7, 14), informieren die Verantwortlichen die Kursleitenden und gegebenenfalls die Assistenten. Das ist wichtig, damit alle Mitarbeitenden Bescheid wissen und sich vorbereiten können (vgl. 6:m-V-E1, 1). Alle Informationen sind vertraulich, auf einer ‚need-to-know-Basis‘ werden ferner nur solche Informationen weitergegeben, die für die Arbeit im Kurs relevant sind, beispielsweise wie die Behinderung sich auf das Lernen auswirkt oder welche Hilfsmittel und veränderte Materialien notwendig sind (vgl. 10:m-V-E1, 150-159).

"It's really important that the tutor [...] have as much information as possible about the student and that is shared with [...] with the tutors and even like other staff [...]. So that everybody is prepared and knows what to expect from the student. And only on a need-to-know basis, I mean, it's still kept very confidential. And also because of the data protection a student and, or, and their parents if they're under eighteen would have to agree that the information is shared. But sharing information and

getting as much information as possible about a student is key, really, to making sure they succeed on the course” (20:w-V-E7, 14).

“[...] I think, to know someone has a learning difficulty doesn’t tell any of us much. To know someone has dyslexia, even, unless you know a lot about dyslexia, doesn’t tell you that much. We only share information that is needed. What is useful, is to say – and this is one of the questions in the ‘Access to learning’ form [...] – is how the disability affects the person in learning the subject. So if someone’s in a dance or yoga class, they wouldn’t be and may not be that relevant. What matters is their movement ability and their ability to learn from watching the tutor. If they’re in a class about STADT history, then their reading ability and ability to organize knowledge is essential. [...] And then this is the bit that we give to the department [...] about what the tutor needs to know: the nature of difficulty and then practical differences” (10:m-V-E1, 153-155).

“[...] they will contact the department and contact the tutor concerned for that class and tell them if they need to prepare materials particularly for that student. If the student is dyslexic, for example, or a student has hearing problems or sight problems, that is done in advance. [...] Obviously, whatever accommodation needs to be done, we will do that” (6:m-V-E1, 1).

Zwei Assistenten bringen zum Ausdruck, wie wichtig und hilfreich solche Informationen für ihre Arbeit sind (vgl. 38:w-LS-E10, 46). Es finden sich dort ganz praktische Arbeitsanweisungen wie Anreisevereinbarungen, Absprachen für die Zeit nach dem Kurs, Kontaktnummern sowie wichtige Informationen rund um den Lernstil. Das erleichtert den Start und gibt erste Ideen für Unterstützungsstrategien (vgl. 42:w-LS-E10, 59-64).

Notwendigkeit einer kontinuierlichen Begleitung der Unterstützungsmaßnahmen

Die Lernprozesse und Unterstützungsmaßnahmen der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten werden kontinuierlich von den Verantwortlichen begleitet und evaluiert. Eine Verantwortliche in der Einrichtung E10 beschreibt, dass sie zum einen die Beziehung zu den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten pflegt und zum anderen überprüft, ob die Absprachen eingehalten werden (vgl. 37:w-V-E10, 7). Sie schildert, dass diese Überprüfungen deutlich einfacher sind, wenn Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten von einer Assistenz begleitet werden, da es dann formelle Berichte sowie direkte Kontaktmöglichkeiten zu Mitarbeitenden des Learning Support-Teams gibt. Besucht ein Teilnehmender mit Lernschwierigkeiten ohne Assistenz einen Kurs, so ist ein regelmäßiger Austausch mit den Kursleitenden und den Teilnehmenden erforderlich, um Entwicklungen mitzubekommen. Um sicherzustellen, dass sich auch ohne Assistenz eine gute Beziehung zwischen Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und Kursleitenden entwickelt, begleitet die Verantwortliche manchmal zu Beginn einzelne Teilnehmende.

“And then it’s a case of monitoring and evaluating that it’s done and keeping a relationship with the student, so that they are [...] happy on the course. I mean, it’s easily done if they’ve got a learning support tutor with them and they’ve got somebody going to the class, because you can keep an eye on that together. It’s more harder if they go by themselves, because then you’ve got to have a really good relationship with the tutor and the student and keep [...] reminding yourself to see how that’s going because there is no formal report back as such. So that’s the more difficult ones [...] if somebody had a learning difficulty and was going into mainstream for the first time, I would either go with them if they didn’t really need much support or, if they needed a higher level of support, they would go initially with a learning support tutor. And then, [...] if at all possible, that could fade as they got a good relationship with their tutor” (37:w-V-E10, 7).

Eine Verantwortliche beschreibt, dass insbesondere in den ersten Wochen nach Kursbeginn ein reger Austausch über Unterstützungsmaßnahmen zwischen allen Beteiligten stattfindet.

“But, obviously, when they start, we have a six-week period where we think about their assessment and what kind of needs they’ve got. So, as a manager, I would go and have a discussion with the tutor about any additional support needs that someone might have. Or people will come to me and ask for advice and what equipment they might be able to use with someone or what’s the best way. Lots of people that could have one-to-one support [...] generally comes from home with someone that knows that person quite well and it’s really good to get feedback from them about the help that that person needs, too” (53:w-V-E11, 6).

Ein Verantwortlicher bewertet dabei die Beobachtungen der Assistenten als besonders wichtig, denn diese lernen die Teilnehmenden besser kennen als es ein erster Eindruck in einem Assessment zu leisten vermag (vgl. 29:m-V-E8, 60).

Es kommt vor, dass Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten ihre Assistenz oder den gewählten Kurs nicht mögen. Oder umgekehrt kommen Assistenten nicht gut mit ihren zu unterstützenden Teilnehmenden zurecht. Solche Dinge gilt es anzusprechen, um Veränderungen vornehmen zu können.

“What I try to do is match people. It, I mean, it’s not an exact science. But I do say to people that nothing’s set in stone, so if they don’t like the person they’re working with, for example, or they don’t like the class, then I would sort of change that” (48:w-V-E11, 16).

Wenn Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten nicht mehr zu den Kursen erscheinen, so gehen die Verantwortlichen auch dieser Sache nach.

“If the learners doesn’t attend for two sessions and we’re not informed about it and we’re not aware of the reasons, the support ends. We discuss it with the learner if they come back and so on” (35:w-V-E10, 19).

In vielen Einrichtungen führen die Verantwortlichen immer wieder Gespräche mit den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten, den Kursleitenden und Assistenten. Sie besprechen die Fortschritte und ob die gewählte Art der Unterstützung angemessen ist. Ein Verantwortlicher schildert, dass er hierzu alle Beteiligten persönlich anzusprechen versucht oder diese anruft (vgl. 10:m-V-E1, 139). In der Einrichtung E10 gibt es dazu einmal pro Semester einen festgesetzten Gesprächstermin mit Verantwortlichen, Kursleitenden, Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und Assistenten.

“You discuss with the learner this type of support: are they happy with it? And then check with the tutor if what were you doing is enough [...] it’s very, very much on a verbal way [...] So that’s your time [...] when [...] the tutor can air what she thinks, the learner can air what she thinks or he thinks and you can” (38:w-LS-E10, 30).

“[...] once a term [...] you sit down with the LST and the learner and discuss how the learner is doing and you discuss it with the LST and all three of you have the opportunity to write your comments [...]. So, yes, it’s all very carefully monitored” (31:w-K-E10, 108).

Ebenfalls besuchen die Verantwortlichen einzelne Kurse, um die Unterstützungsmaßnahmen und das Kursgeschehen zu beobachten und zu bewerten (vgl. 53:w-V-E11, 11-12). Dabei wird auch geschaut, ob die Unterstützung eventuell zu umfassend ist und Assistenten sich zurücknehmen sollten (vgl. 53:w-V-E11, 12).

Nach Einschätzung einer Verantwortlichen muss der vorab festgelegte Unterstützungsbedarf in etwa 20 % der Fälle korrigiert oder erweitert werden.

“I mean, we try and be as prepared as we can, for instance, we know sort of in the summer the students they’re coming in and we know the level of support that we think they need, but it’s very different thinking we know and then they’re actually here. So we don’t always get our support right initially. But I would say sort of eighty percent we probably do, but, [...] sometimes we have to employ staff after the start of term because we realize that we actually need more support than we have available” (18:w-V-E7, 31).

Ein großes Unterstützungsnetzwerk in einer Einrichtung erleichtert es nach Aussage eines Kursleitenden dabei deutlich, auf auftretende Herausforderungen zu reagieren.

“[...] because there’s such a big network of people and there’s such a lot of experience here. In other colleges that I work at there’s less support generally. [...] So it makes the challenges more difficult when they arise” (1:m-K-E1, 74-76).

9.5.3.4 Evaluation des ‚Additional Learning Support‘

In einer landesweiten Befragung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten durch die Organisation E2 äußerten die meisten, dass sie Unterstützung in den verschiedensten Formen erhalten (vgl. 12:w-F-E2, 85). Insgesamt waren sie sehr zufrieden mit den Angeboten. Einige brachten aber auch zum Ausdruck, dass sie sich bessere Hilfestellungen wünschten (vgl. 12:w-F-E2, 103), andere merkten an, dass eine falsche oder fehlende Unterstützung ein großes Problem sei.

“And getting the right kind of support. People on the whole were pleased with that but they said if it’s wrong, then it’s a real problem. And that could be from the support worker or from within the college. It might not necessarily be a person, it might just be some small adaptation within the class like larger print” (12:w-F-E2, 39).

Im Rahmen der vorliegenden Studie äußern sich die befragten Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten sehr zufrieden mit und positiv über erhaltene Unterstützung (vgl. 22:w-TL-E7, 216-218 + 142; 25:w-TL-E7, 36-42; 43:w-TL-E10, 141-143 + 172-187; 44:m-TL-E10, 17-18).

“RB: Do you like the learning support tutors?

43:w-TL-E10: Yes. It’s nice people.

RB: Yes?

43:w-TL-E10: Yes.

RB: Did you ever experience that it wasn’t nice? That somebody wasn’t nice to you?

43:w-TL-E10: No.

RB: So always they’re nice and friendly and helpful. Do they know what you need?

43:w-TL-E10: Yes.

RB: And do you tell them if you need something?

43:w-TL-E10: Yes.

RB: [...] So what would you say to them, for example?

43:w-TL-E10: I sometimes I’m not feel well enough, I ring like: Hello? Tell [unverständlich] Hello. NN (INTERVIEWPARTNERIN) speaking, I’m not coming in in the moment. Like that.

RB: [...] So you tell the college that you are not coming and that your support tutor knows it?

43:w-TL-E10: Yes, like one of those ... you know, the paper ... I mean, all of the teachers have a paper.

RB: For the file, //that you are there or not.//

43:w-TL-E10: //Yes, yes.// And, yes, that is more ... very good” (43:w-TL-E10, 172-187).

In den besuchten Erwachsenenbildungseinrichtungen erfolgt die Evaluation des ‚Additional Learning Supports‘ über persönliche Gespräche, Teilnehmerbefragungen, Reviews, Statistiken und Reflexion der eigenen Praxis (vgl. 17:w-V-E7, 39-41; 27:w-V-E8, 48-50; 28:w-V-E8, 48-49; 36:w-V-E10, 48; 38:w-LS-E10, 42). Daraus leiten sich Verbesserungsmaßnahmen für den ‚Additional Learning Support‘ ab. In der ‚Further Education‘-Einrichtung E7 gibt es jährlich eine spezielle Befragung zum Thema Support. Die Teilnehmenden mit Unterstützungsbedarf sind nach Bericht einer Verantwortlichen in der Regel sehr zufrieden mit den Unterstützungsmaßnahmen (vgl. 28:w-V-E8, 49), äußern aber auch Beschwerden.

“They nearly always say when we survey them, that what they are provided with helps them. And we do a specific learning support survey at sometime in the year. And that’s aimed at those that know they get a lot of one-to-one support in some shape or another. And their success rates are on a par, too. And sometimes, depending, a little bit above the students that don’t get the support. So we know it works. Sometimes they will moan and say that we bully them along. But [...] that’s the nature of the support, really, it’s to make sure they do keep going and they don’t slacken, they get their assignments in on time. So that’s partly what we’re there to do in the nicest way. [...] Some of the dyslexic students complain that we won’t do the work for them, we won’t tell them what to say. [...] And we say: no, we’re not telling you, that’s not our job. You’ve got to sort out what you want to say. So they do moan a bit about that” (17:w-V-E7, 39-41).

Ein Verantwortlicher der Einrichtung E8 gibt an, dass rund 99 % der Rückmeldungen der Teilnehmenden mit Unterstützungsbedarf zum ‚Additional Learning Support‘ positiv ausfallen. Bei Beschwerden werde sofort reagiert und eine Lösung gesucht (vgl. 29:m-V-E8, 49-52).

“RB: [...] And how do they like their support? What do they say about their support? [...]

29:m-V-E8: [...] I would say 99.99 percent of the reports I receive from learners are very positive and [...] it’s a case where learners in their own way let us know [unverständlich]: you’re doing a great job. More grease to your elbow, continue with it. So if there are complaints, yes, we will try and deal with it at this level because we [...] deliver a service and as in all cases [...] you improve based upon the criticism that you receive. So if a student had cause to complain, we will take it very seriously, we will look into the matter and we will advance [...] possible solutions to the problem. But they rarely do occur. We rarely receive complaints from students. Most of the reports I receive are very positive. But where there to be a complaint, we would deal with it promptly and we will assure that they are dealt with appropriately” (29:m-V-E8, 49-52).

Die hohe Erfolgsrate der Teilnehmenden mit Unterstützung spricht nach Auffassung eines Verantwortlichen für die hohe Qualität der Unterstützungsangebote in der Einrichtung E8 (vgl. Kapitel 9.7). Die gute Arbeit wird in zahlreichen Evaluationen und Plänen dokumentiert und ist somit auch für Finanzgeber nachvollziehbar.

“29:m-V-E8: [...] But if you think about pass rates for the students that we support, the facts speak for themselves that we are doing a high-quality job and we are doing a professional job in this section of the college.

RB: [...] So what do the learners tell you about your support? [...] you have reviews and things like that to really get their [...] feelings and their thoughts about support. So what do they think?

29:m-V-E8: Yes, we have occasional reviews. But as you can appreciate, because we have to apply for funding from the LSC and other governmental bodies, we need an evidential tree; we need something to prove that we are doing what we say we are doing. We need to convince everyone involved in this process that we are not lying about what we are purported to be doing. So we have various forms that we fill, we have action plan, which is done in conjunction with the tutor and the learner. [...] So you need an objective and then the action planning [...] is an attempt to come up with exactitude how the objective can be achieved. So a whole lot of things go into the progress reviews. In which case the education support worker will come up with a progress made, what needs to be done to get to the objective. And there are occasional reviews involving the tutor, the learner, [...] the carer of this learner or the parents of this learner or the institutions, the education establishments sponsoring them. So we review the progress that is this person has made and we identify areas of improvement. So there are checks and balances, there are mechanisms in place to ensure that whatever we are doing is of the highest quality. And our quality is not compromised under any circumstance” (29:m-V-E8, 40-42).

Die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung mit den Unterstützungsmaßnahmen spiegelt sich auch in der Statistik der Einrichtung E9 wieder. Ein Verantwortlicher berichtet, dass Teilnehmende mit Unterstützung zu 88 % in den Kursen verbleiben und ihre Ziele erreichen – das ist eine höhere Rate als im Durchschnitt und zeigt seiner Meinung nach die Erfolge der Unterstützungsmaßnahmen.

“This service, I think, has done all it could possibly do to enable people to stay on a course. People still leave, [...] people don’t achieve what they wanted, of course, but that happens right across the service. But, certainly, when we looked at [...] the number of people, number of learners who had requested or had requested on their behalf and received additional learning support, this includes learning difficulties people, we basically looked at the percentage who had retained, stayed on a course and achieved. And the percentage was higher than on mainstream. It was something in the region of [...] eighty-eight percent, which is really good. It’s only a really small number in comparison to the wider service, but eighty-eight percent achievements rate is considerably higher than the mainstream rates. Now this is all taking place, the majority is probably taking place within a mainstream setting. So you can see that the impact, the positive impact that the support is obviously having, whether it be [...] physical or whether it be an IT package” (30:m-V-E9, 51).

Die Befragten in den Erwachsenenbildungseinrichtungen berichten, dass sich die Zahl der Teilnehmenden mit Unterstützungsbedarf in den letzten Jahren kontinuierlich erhöht hat und der ‚Additional Learning Support’-Service überall ausgebaut wurde. Ein Verantwortlicher der Einrichtung E8 stellt dar, dass die Zahl der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten innerhalb von zwei Jahren von 183 auf 302 Personen anstieg und immer noch weiter wächst. Er bewertet dies als ein Zeichen für die gute Arbeit der Einrichtung E8 im Bereich des ‚Additional Learning Supports’.

“Well, we have 302 students on our database currently and it is ever increasing. Because just yesterday I just received a referral for indicating that another person had been added to our list. As of the time I started working here two years back, there were 183 learners that we were supporting at the time. And, as you can see, the number has been increasing. So, it’s a testimony to the good work that we are doing in the college. It’s an indication to the organization that the whole faculty is going ahead with” (29:m-V-E8, 6).

Einige Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten besuchen in der Einrichtung E8 Pre-Entry-Kurse; die Mehrzahl nimmt an den Mainstream-Kursen teil (vgl. 28:w-V-E8, 22-33). Eine Verantwortliche bewertet die Unterstützungsangebote der Einrichtung E8 als exzellent.

“I would say the support’s excellent here – seeing it from working in other colleges and the standards we’ve set. And because I’m so passionate and the team is so passionate about our support, it’s good” (28:w-V-E8, 53).

Eine andere Verantwortliche beschreibt, dass es noch vor einigen Jahren in der Einrichtung E7 wenig Bemühungen gab, Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten beim Besuch eines Mainstream-Kurses zu unterstützen und sich dies erst in den letzten Jahren änderte (vgl. 17:w-V-E7, 9).

Auch die Einrichtung E9 hat nach Angaben eines Verantwortlichen innerhalb der letzten zwei Jahre im Anschluss an einen Inspektionsbericht (vgl. 30:m-V-E9, 7-9) ihre Unterstützungsmaßnahmen deutlich ausgebaut und verfügt nun über einen Pool von etwa 30 Assistenten und über eine verbesserte Ausstattung (vgl. 30:m-V-E9, 3 + 17). In etwa 95 % der Anfragen bietet E9 den Teilnehmenden Unterstützungsmaßnahmen an, für Menschen mit Lernschwierigkeiten handelt es sich dabei oft um Assistenz.

“But as I say, in probably ninety-five percent of the cases – I think that was the statistic last year – within mainstream provision, well, both actually, a mix of mainstream and the discrete, we provide a support whether it be physical as a learning support assistance or equipment. But certainly in the majority of the cases I think this kind of bears it out, really. Yes, you’ll

see here, for the group who ... so we've got some visual impairments and learning difficulties, you can see that they're pretty much all physical" (30:m-V-E9, 17).

"Certainly the majority of our requests, even though we've just spent a lot of money this year on equipments, prior to that the requests were very much seventy-five percent around physical support and learning support, a link worker, if you like, or a teaching assistant to aid the whole process within the classroom" (30:m-V-E9, 47).

In der Einrichtung E9 findet nach Angaben eines Verantwortlichen etwas mehr als die Hälfte der Unterstützungsmaßnahmen für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten in separaten Kursen statt.

"It's probably mixed, it's a mixed message. You'll find some of the support we provide is to the discrete classes, probably over half" (30:m-V-E9, 43).

Der Einrichtung E1 wird auch extern durch die Inspektoren bescheinigt, dass sie außergewöhnlich gute Unterstützungsmaßnahmen anbietet.

"[...] we just had a big government inspection [...] one very good thing was that it was saying: well, here the support for learners is exceptional. And in some areas it's ... for adult learning it's unusually professional. They were referring to the fact that we have very good support for students who have dyslexia" (9:m-V-E1, 17).

Eine körperbehinderte Interviewpartnerin mit Lernschwierigkeiten, die früher selbst Assessments zur Hilfsmittelversorgung in einem ‚Further-Education‘-College durchgeführt hat, berichtet, dass sie auch Erfahrungen des Missbrauchs von Unterstützungsmaßnahmen gemacht habe: Einige Teilnehmende gaben eine Dyslexie an, um eine Computerausstattung zu bekommen. Diese Anfragen seien deshalb auffällig gewesen, da die Teilnehmenden keine Schwierigkeiten in der Schule gehabt hatten (vgl. 25:w-TL-E7, 42-53 + 56-57).

"Well, I was mainly doing the assessments to see what computer equipment people needed. So I didn't really deal with running the support. I enjoyed doing the assessments, but I became very negative because it was being abused. Most of the students that were being assessed were claiming to have dyslexia. And a small number did, but most of them were lying. They had no history of difficulty in school or college. And suddenly they were saying they were dyslexic. And they needed a free computer" (25:w-TL-E7, 42).

Die Evaluation der Unterstützungsangebote wird als sehr sinnvoll für die Weiterentwicklung und Qualitätsverbesserung in einer Einrichtung eingeschätzt. Die Erwachsenenbildungseinrichtungen arbeiten stetig daran, den ‚Additional Learning Support‘ zu verbessern und fortzuentwickeln (vgl. 29:m-V-E8, 74), vor allem in Hinblick auf die Mainstream-Kurse (vgl. 15:w-V-E5, 68).

"[...] new methods are coming out, new revelations are coming out and we need to take them on board, we need to take them into account, we need to practicalize them in the service that we provide, we need to translate them into action. So once we do this, we feel that, yes, we'll continue improving the service" (29:m-V-E8, 74).

In der Einrichtung E9 ergaben Evaluationen, dass Anfragen für Unterstützungsmaßnahmen oft aus bestimmten Fachbereichen kommen, aus anderen dagegen kaum. Daher will sich die Einrichtung nun besonders um letztere bemühen (vgl. 30:m-V-E9, 23).

"I think, what we were finding is that the requests were coming pretty much from the same areas, this is part of our initial finding, if you like, so certainly basic skills courses. What we're looking to do now is [...] that we've kind of built the facility to support, we're trying to target other areas of provision. So, for example, we wouldn't have had many requests for additional learning support from, say, the area of craft. Now there's lots of accredited craft courses and I'm sure that there's people accessing those courses who do require ... [...] Now, we never had any request coming from ... craft is only one example, there are several other examples. The idea now is [...] that we have the support mechanism to start to look at development within the areas. So I think there's certainly a development is to look at other curriculum areas, developing our ability, if you like, to respond to additional learning requests – as we have now around basic skills and so on because that's pretty much being the growth area, if you like" (30:m-V-E9, 23).

Auch die Einrichtung E7 hat erkannt, dass die Unterstützungsmaßnahmen in männerdominierten Fachbereichen wie ‚Construction‘ den Gegebenheiten besser angepasst und ausgebaut werden müssen (vgl. 21:w-V-E7, 41).

Eine Assistentin macht deutlich, dass sich die Zahl der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten durch die Gesetzgebung weiter erhöhen wird, so dass auch die Unterstützungsangebote auszubauen sind (vgl. 24:w-LS-E7, 60-63).

“[...] I think that there will always be students that need support in mainstream, [...] I can't see it changing back because of the Disability Discrimination Act we have a duty to make provision for people. So I see it continuing in the same vein, really. And there may be even more need for LSAs and [...] support within the classroom at this level” (24:w-LS-E7, 63).

9.5.4 Unterstützungsangebote für Mitarbeitende

Im Rahmen der inklusiven Erwachsenenbildung bedürfen auch die Verantwortlichen und Kursleitenden in den Erwachsenenbildungseinrichtungen der Unterstützung. Denn nach Einschätzung eines Verantwortlichen ist das Personal von großer Bedeutung für gelingende inklusive Erwachsenenbildung. Die Mitarbeitenden müssen das Prinzip der Inklusion verstehen und es in ihrer Arbeit umsetzen (vgl. Kapitel 9.3.3).

“[...] your best resource is your staff. And however good a building you have – even though I said you need the lifts and you need wide doors – if you haven't got the staff who understand and share a value base and then working to those values all the time, you'll never move on. You've got to have it” (40:m-V-E10, 36).

Dafür ist eine Unterstützung aller Beteiligten, insbesondere auch der Kursleitenden, wichtig.

“RB: [...] what is – regarding your work experience – the most important thing for successful inclusion in adult education?
53:w-V-E11: It's about people being happy and comfortable and well supported, I think. So the tutors and the learners need to be comfortable. The learner is paramount, you know, then the staff” (53:w-V-E11, 49-50).

“I think advice and guidance is really important” (36:w-V-E10, 54).

9.5.4.1 *Unterstützung der Mitarbeitenden durch Fachleute der Erwachsenenbildungsorganisationen*

In den Erwachsenenbildungsorganisationen E2 und E3 werden Fachleute beschäftigt, die sich mit der Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung befassen (vgl. 55:w-F-E2, 10). Ihre Aufgabe ist es u.a., die Entwicklung und Gestaltung inklusiver Erwachsenenbildung voranzutreiben (vgl. 55:w-F-E2, 32).

“[...] obviously, we're the ones who are trying to always push new issues forward” (55:w-F-E2, 80).

Sie unterstützen die Erwachsenenbildungsanbieter dabei, die Praxis in ihren Einrichtungen zu verbessern. Die Mitarbeitenden in den Einrichtungen sollen zum Nachdenken und Handeln in Bezug auf Inklusion angeregt werden (vgl. 55:w-F-E2, 32).

“[...] our role is one of supporting providers in improving practice and my area is improving practice for learners with learning difficulties and/or disabilities” (13:w-F-E3, 2).

Dazu betreiben die Organisationen selbst Forschung und bieten Informationen, Beratung, Veröffentlichungen sowie Fortbildungen an. Das Ziel der Forschungen ist es, gute Praxisbeispiele zu erheben und diese zu verbreiten (vgl. 12:w-F-E2, 13).

“I tend to go out and look in what we might call mainstream classes [...] I look across all areas and just see how [...] can the learning be made inclusive so everybody can go” (55:w-F-E2, 10-12).

“[...] so the sort of work we're trying to do is to spread that sort of good practice “ (55:w-F-E2, 6).

Der Forschungsansatz der Organisationen kann als Aktionsforschung beschrieben werden (vgl. 13:w-F-E3, 8; 55:w-F-E2, 76): Die Fachleute arbeiten mit den Einrichtungen zusammen, sie besuchen die Einrichtungen, schauen sich vor Ort die dortige Praxis an und entwickeln daraus in zirkulären Forschungsprozessen Anleitungen und Richtlinien sowie Materialien (vgl. 55:w-F-E2, 64).

“[...] we have an idea, we say: we want to find good practice, so that’s what you’re interested in. But we have to start from a very realistic point of view in that we have to find any practice in some cases. And it’s a question of saying to all of our contacts, nationally: we’re doing this work, are you doing anything like this? So, for instance, are you doing any work particularly with people with learning difficulties from minority ethnic communities? And some people write back and say: yes, come and see us. Well, you go and see them [...] and the practice might not be that good but the fact that it exists at all is remarkable and you need [...] to note that. And you can be put in quite challenging situations where you can see stuff that you think: that’s not great. But actually, it’s great that it’s there and it’s a start. So, from that you have to pick what you think is good, what’s strong” (12:w-F-E2, 13).

“[...] because we get into the field, we work with practitioners, we get feedback [...] And some of the feedback will indicate where you need to do further research” (12:w-F-E2, 14).

Die Forschungsprojekte werden sehr oft in Zusammenarbeit mit Erwachsenenbildungseinrichtungen durchgeführt (vgl. 13:w-F-E3, 130). Die Einrichtungen erfahren hierdurch direkte Unterstützung bei der Bearbeitung aktueller Fragestellungen und der Verbesserung ihrer Angebote.

“[...] and all our publications are taken from projects that we’ve done with providers. They’re not done in isolation. [...] we work with providers using an action and research approach. So they pick out a particular area that they want to work on in improving the provision for their learners and then we then take examples from that and write these publications using those examples. So it’s actually taken from actual practice” (13:w-F-E3, 8).

Die Fachleute werden von Erwachsenenbildungseinrichtungen angefragt, sie bei konkreten Fragestellungen zu beraten. Diese bieten direkte Unterstützung vor Ort (vgl. 12:w-F-E2, 71).

“Well, I have been out to support some providers in drawing up their scheme” (13:w-F-E3, 24).

Ebenso werden die Mitarbeitenden der Einrichtungen durch landesweite Workshops und Tagungen der Organisationen E2 und E3 unterstützt (vgl. 55:w-F-E2, 2).

“Well, across the country we’ve got nine workshops in March and nine workshops in June. And it’ll be interesting to see what people’s attitudes are when we come to this because this is about helping them implement it” (13:w-F-E3, 24).

Workshops (beispielsweise zum Thema der praktischen Anwendung von Unterstützungstechnologien (vgl. 55:w-F-E2, 78)) und in den Organisationen entwickelte Modelle (etwa ein Modul zur Inklusion im Rahmen des Diversity-Trainings (vgl. 55:w-F-E2, 76)) bieten konkrete Anregungen für die praktische Arbeit der Verantwortlichen und Kursleitenden vor Ort. Eine Fachfrau konstatiert eine große Nachfrage nach Materialien zur Unterstützung der Mitarbeitenden in den Erwachsenenbildungseinrichtungen.

“[...] there was a huge need to produce all sorts of materials to support people, tutors. The government produced a whole load of materials to support people who had those sorts of needs” (12:w-F-E2, 129).

Nach Meinung einer Fachfrau sollte sich die Organisation E2 in Zukunft stärker mit der Kursleiterausbildung vernetzen, um mit ihrer Forschung nicht nur auf Problemlagen zu reagieren und Ausbildungsmissstände aufzufangen, sondern proaktiv die Professionalisierung der Kursleitenden zum Thema der inklusiven Erwachsenenbildung voranzubringen.

“I think what’s really important is that – and we’re probably not doing it very much ourselves at NN (ERWACHSENENBILDUNGSEINRICHTUNG E2) – is to engage with the teacher training curriculum. Because we’re almost doing a sort of reactive approach to what’s going on [...]. Oh, this is not going right, ok, bang in some more guidelines, bang in some more suggestions. [...] from my perspective I don’t think we’re engaging with the curriculum for teachers. [...] probably that would be where I might start [...], rather than all the stuff that we’ve been doing, which is catch-up the training” (55:w-F-E2, 82).

9.5.4.2 Unterstützung und Fortbildung der Verantwortlichen

In den Interviews wird deutlich, wie wichtig der Top-down-Support von der Leitungsebene aus in die jeweils nachfolgenden Ebenen in der inklusiven Erwachsenenbildung ist (vgl. 19:w-V-E7, 36-37; vgl. Kapitel 9.3.2). Viele befragte Verantwortliche berichten, dass sie sich durch die Einrichtungsleitung und direkte Vorgesetzte gut unterstützt fühlen, da diese insbesondere bei Problemen immer ein offenes

Ohr haben und es vielfältige Austauschmöglichkeiten gibt (vgl. 10:m-V-E1, 96-99; 17:w-V-E7, 83; 18:w-V-E7, 74-83; 35:w-V-E10, 29; 54:w-V-E11, 7).

“[...] I can go straight to the principle and vice principle [...] But if I didn't know what to do, then I'd go straight in to the vice principle, he's my direct line manager [...]. So I would just go straight in and they only live just across the corridor here and their door is always open. So if there is any problem, it's not like they're vastly removed, that I can't get there. So it's quite easy to get ... And it's at that level that the problems that I ... the big problems would be at that level. Anything else I can sort out, usually, myself. We have college management team meetings regularly, so if there's something that I'm concerned about, I can go there. I can say: just put me on the agenda and go and say: this has given me a problem, [...] has anybody got any issues about it? Or this is what I intend doing” (17:w-V-E7, 83).

“I'm very lucky in that NN (ASSISTANT PRINCIPAL) is really, really supportive and very good for talking things through. And if [...] he doesn't agree with me, he will say and he'll put different things forward and stuff. I'm very lucky in having that” (35:w-V-E10, 31).

Auch die Unterstützung durch Team-Kollegen ist den Verantwortlichen wichtig (vgl. 10:m-V-E1, 96-99; 23:w-V-E7, 29-32; 37:w-V-E10, 9). In den Einrichtungen E7 und E11 finden beispielsweise regelmäßige Treffen mit allen Verantwortlichen statt, in denen im gemeinsamen Austausch viele Probleme und Fragen diskutiert werden (vgl. 17:w-V-E7, 83; 54:w-V-E11, 45-46).

Ein Verantwortlicher schildert, dass es über die einrichtungsinterne Unterstützung hinaus nicht leicht ist, externe Unterstützung für die eigene Arbeit zu finden, da nur wenige andere Menschen in diesem sehr spezifischen Aufgabenbereich in vergleichbaren Positionen arbeiten.

“Getting specific support is difficult because there's not likely to be someone with a the same mix of subject and people as I have. The strongest support is always from within the [...] team” (10:m-V-E1, 97).

Eine Verantwortliche spricht an, dass sie die Zusammenarbeit mit anderen Erwachsenenbildungseinrichtungen und -anbietern sowie die dadurch entstehenden Netzwerke hilfreich findet. Manchmal wünscht sie sich persönlich allerdings mehr Unterstützung, insbesondere in Situationen, in denen Ansprechpartner fehlen.

“We get support, I mean, we work closely with the special schools, we work with the adult training centres, social services aren't always that supportive of us, but [...] you have got a network. But, yes, it would be nice to have more support, I think. Because often you're working in the dark and you're not too sure who you should actually be speaking to. [...] Or sometimes we have self-help groups as well, there sort of groups of colleges would sort of get together and discuss things” (18:w-V-E7, 79-81).

Eine andere Verantwortliche wünscht sich ebenfalls eine intensivere Vernetzung, vor allem mit anderen Einrichtungen in der Region.

“But it would be useful to have more networking with other colleges [...] it would be useful to have more contact with what's going on nationally as well and ... or even regionally within the NN region” (14:w-V-E4, 64).

In der Einrichtung E10 wurde lange Zeit der regionale Austausch mit anderen Erwachsenenbildungsanbietern von Pre-Entry-Kursen gepflegt. Eine Verantwortliche berichtet, wie hilfreich und gewinnbringend diese Zusammenarbeit war:

“Also, what I used to love doing was: we had a pre entry [...] group that was regional and different colleges used to meet up and we used to share ideas, paperwork, thoughts, inspiration, [...] anxieties, develop training together for the region and put it on. And it was [...] really good. [...] That was just like once a month we used to meet, I think. But a lot of good training came out of it and a lot of things that benefit all the colleges in the area” (33:w-V-E10, 24).

Eine Verantwortliche berichtet, dass sie möglichst viele Fortbildungen besucht und viele Literaturstudien betreibt, um auf dem aktuellen Stand zu bleiben.

“RB: [...] And yourself: where do you get all your information from? Or training or support?
33:w-V-E10: Well, I suppose it's qualifications and training. I try and [...] do as much training as I can. I'm hoping to do a [...] postgrad mentoring course that's coming up. So I try and keep up to date with [...] all that like the RARPA [Recognising and Recording Progress and Achievement; R.B.] reports and all the reports that come through, you know. You have to sit down and read through” (33:w-V-E10, 21-22).

Viele Verantwortliche bilden sich weiter, erwerben berufsbegleitend Qualifikationen und besuchen Konferenzen, um sich über neue Entwicklungen zu informieren, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln und sich selbst Unterstützung für ihre Arbeit zu holen. Allerdings weisen Verantwortliche auch darauf hin, dass das persönliche Zeitbudget immer eine Rolle spielt für eine Teilnahme an Fortbildungen (vgl. 14:w-V-E4, 64; 23:w-V-E7, 30; 26:w-V-E8, 45).

“Well, I mean, I get access to the various national conferences that are going on at the moment, which is useful to go to and update my own sort of skills. [...] what I did do was a certificate in management which could lead towards an MA” (14:w-V-E4, 64).

“At the moment we’ve just finished level three literacy which is the equivalent to A level English and now we are doing [unverständlich] stage three teaching certificate, which is degree level teaching certificate. So that’s very intense training that we are doing at the moment on top of our full-time job. So although we welcome training, it is extra workload. So it would depend what was on offer, how long it was for, what the workload intended. Because at the moment this teaching certificate is a two-thousand-word essay every month and it’s just horrendous. (lacht) But, you know, any training is good. You need to keep your skills updated. There’s new stuff coming out all the time, so ... [...] It’s all about staff training anyway, you have to do a certain amount of hours each year” (23:w-V-E7, 30).

Eine Verantwortliche macht deutlich, dass mehr spezifische Fortbildungsangebote hilfreich wären.

“But if there was more specific training out there, that would be good. But then it would be having time to go and do it [...] I think that’s the only thing I would say, if there was more specific training out there for our area. You know, there’s bits and pieces, but it would nice if there was a qualification we could work towards.” (23:w-V-E7, 30-32).

9.5.4.3 *Unterstützung der Kursleitenden*

Verantwortliche betonen, wie wichtig es ihrer Meinung nach für inklusive Erwachsenenbildung ist, die Kursleitenden mit ‚ins Boot‘ zu holen. Denn Inklusion findet vor allem in den Kursen statt (vgl. dazu auch Kapitel 9.6.2).

“[...] getting the managers on board and your tutors on board” (36:w-V-E10, 56).

“[...] you’ve got to invest in the people that are at the pointy end, [...] the people that are actually doing the job. You know, it’s ok [...] everybody at higher levels understanding about all these white papers and what the thrust of things are, but you’ve got to get down to the people that are working with learners” (33:w-V-E10, 24).

“And it is down to tutors at the end of day, I mean, [...] once the classroom door is shut [...] it’s down to the tutor, really, they are the key” (37:w-V-E10, 53).

Inklusive Erwachsenenbildung braucht Kursleitende, die das Prinzip der Inklusion sowie die Unterstützungsbedarfe von Menschen mit Lernschwierigkeiten verstehen und dementsprechend in ihren Kursen arbeiten (vgl. 29:m-V-E8, 60; 33:w-V-E10, 58; 40:m-V-E10, 20).

“RB: [...] And to summarize: what do you think are the really essential requirements to do good inclusion and mainstreaming especially for people with learning difficulties? So, essential requirements?”

9:m-V-E1: Extremely good teachers. Teachers who understand learning needs. So, they’re not just good teachers because they teach well. They understand learning, they understand different styles of learning – particularly for the group you’re focussing on –, who understand how various difficulties or disabilities can impede learning and therefore know how ... not only to manage the learners as learners but learners as people – sensitive to their individual needs, group dynamics and so on. So, that’s important. [...] Because whatever strategies we have for saying we’re inclusive, whatever posters we put up, whatever pictures we put on the prospectus: if once you get in the classroom, it doesn’t happen, it’s no good. So that’s where it’s important. [...] to make it happen, teachers have got to do it” (9:m-V-E1, 136-137).

“You then need [...] a level of actual delivery staff who are on the curriculum and doing the teaching, who understand inclusive learning, are able to understand making a reasonable adjustment” (40:m-V-E10, 20).

“I think, again, I keep going back to the staff. The staff dedication, you know, they deliver high quality teaching and learning which at the end of the day gets the students the results” (14:w-V-E4, 112).

Da den Kursleitenden in der inklusiven Erwachsenenbildung eine so große Bedeutung zukommt, ist es nach Einschätzung von Verantwortlichen zwingend notwendig, sie in ihrer Arbeit wirkungsvoll zu unterstützen.

“It could be the support is given to the tutor and the tutor knows how to work with the students” (15:w-V-E5, 30).

“[...] access to support for the tutors if they need advice on how to adapt materials and things like that. Yes, so you need it from the top down to very practical help” (2:m-V-E1, 161).

“And make sure that you’ve got appropriate support put in place as well. It [...] can’t be something that you do in a half-hearted way; it has to be really thorough. So you’ve got to touch all your bases, you’ve need to have the support there for the tutors who might feel threatened and worried about their skills and so on and worried about how to work with somebody with learning disabilities, because it can completely throw you. And they might just feel completely unskilled” (35:w-V-E10, 67).

“[...] supporting the tutors. We don’t support them in the sense of subject knowledge; we don’t support them in the sense of how they deliver their lessons. We support them in the sense of increasing the understanding of the learner that we are supporting, so that they would take that into account in the delivery of their lessons” (29:m-V-E8, 60).

Die Kursleitenden benötigen individuelle, verschiedenartige Formen der Unterstützung (vgl. 12:w-F-E2, 88-103), beispielsweise Gespräche, Informationen, Austausch mit Experten, Peer-Mentoring, Hospitationen, Kursbeobachtungen durch die Verantwortlichen, Team-Teaching oder Fortbildungen (vgl. 12:w-F-E2, 88-91; 17:w-V-E7, 22-31).

“It’s always about taking people as people [...] and knowing who you’re working with and trying to give the best advice and support to the tutors who ask for it, who really need it” (53:w-V-E11, 26).

Während manche Kursleitende kaum Unterstützung brauchen (vgl. 10:m-V-E1, 139), haben gerade diejenigen mit großen Ängsten und Verunsicherungen in Bezug auf Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten oft einen erhöhten Unterstützungsbedarf (vgl. 16:w-V-E6, 39; 35:w-V-E10, 67).

“[...] most tutors are happy to [...] have anybody in their classes. Obviously for some [...] there’s apprehension at first if they’ve come across a student with difficulties that they’re [...] not familiar with, they don’t know how to deal with that. But [...] we’d make sure that we give them all the support that they need to be able to [...] have [...] a learner in their class who might have certain difficulties” (16:w-V-E6, 37).

Die Unterstützung für die Kursleitenden muss sehr praktisch ausgerichtet sein, aber auch ihre Wahrnehmungen und Einstellungen ernst nehmen und mit diesen arbeiten.

“You know, if a tutor says: I can’t do this, this is a nightmare. You’ve got to sort of bringing them back to why it’s important [...] What some say: I don’t want that person, I don’t want this kind of a person in my class, that’s something you’ve got to talk through [...] it’s practical, it’s got great practical focus but it’s also got [...] very much to do about people’s perceptions and changing perceptions” (2:m-V-E2, 163-167).

Viele Kursleitende benötigen Unterstützung dabei, ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken.

“You know, they want to do the best for that person, so I think building their confidence in their own abilities and maybe giving just some pointers. But sometimes I’ve given ideas and then the tutor’s got the idea of where I’m coming from and has gone over and above what I’ve said. You know, because it was: oh, well, I sat down with the student and we did this, we did that and we’ve talked about it and [...] now we’re going to do something completely different to what we said at first because [...] we had a chance to talk and he talked back to me and ... You know, it’s like that Eureka moment” (33:w-V-E10, 58).

Eine Kursleitende beschreibt, dass ihr das Wissen um die Unterstützungsmöglichkeiten ein beruhigendes Gefühl gegeben hat (vgl. 34:w-K-E10, 32-34). Nach Einschätzung von Verantwortlichen und Fachleuten ist diese Unterstützung eine große Hilfe dabei, dass sich Kursleitende gelassener und entspannter an Inklusion heranwagen (vgl. 13:w-F-E3, 98).

“I think it’s staff feeling confident that they can deal with somebody that’s got an issue. So that they need to feel comfortable with that. And that the support is there” (17:w-V-E7, 65).

“And, I think, often it’s having that extra support that tutors then relax into it and realize that they are in control, they are the teacher, they’re the expert. And it’s as much a pleasure for them teaching this student as it is teaching the next one. [...] often it’s fear that they have that [...] somebody’s coming and they don’t really know what to expect. But nine times out of ten it’s a successful thing” (37:w-V-E10, 9).

“[...] I think if the staff feel supported, then there are less barriers” (7:w-V-E1, 72).

Als wichtig erweist sich nach Erfahrung von Verantwortlichen, dass Kursleitende ihre Unterstützungsbedarfe offen kommunizieren und gegebenenfalls um Hilfe bitten (vgl. 48:w-V-E11, 110).

“And one of the emphases on the DDA training that we always do is to say at the end of it that you have got to be out there and you have got to tell me what your problems are. I don’t know what they are. We all have them. It’s not [...] an embar-

“...rassment, it’s not something that is different. We all have problems with certain students and I’ll help you if I can” (17:w-V-E7, 87).

“And also for them to use the expertise that they have in the college. So not to be afraid to say: I’m not quite sure about this” (33:w-V-E10, 16).

Insbesondere dann, wenn Kursleitende bislang keine Erfahrung mit Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung und inklusiven Angeboten haben, sollten sie die Verantwortlichen kontaktieren.

“So it’s when a tutor doesn’t contact me, that’s concerning [...]. If they’ve never supported a deaf learner before and if they don’t contact me, you think: oh, no [...] you need to contact and liaise with people for it to be inclusive, absolutely, to find out what their support needs are. You might not necessarily need to do it a lot, but the initial contact, it’s got to be there” (28:w-V-E7, 9).

Den Befragungsergebnissen zufolge empfinden viele Kursleitende die Verantwortlichen als hilfreich und fühlen sich durch sie in ihrer Arbeit unterstützt (vgl. 31:w-K-E10, 22; 34:w-K-E10, 15-16).

Unterstützung der Kursleitenden durch Gespräche und Informationen

Die Verantwortlichen arbeiten die neuen Kursleitenden ein und machen sie auf die möglichen Unterstützungsangebote aufmerksam.

“So we are bringing people on board and our main focus now is to make sure that the new people joining us acquired the skill. So the emphasis is on mentoring them, making sure that we bring them up to speed in terms of what we do” (29:m-V-E8, 76).

“[...] one of first things we did do was [...] increase tutors’ awareness [...] and every time, every, you know, September when we’ve got new tutors and they have their induction, part of it is to make them [...] aware of student support and that we are here to support any learners that require it” (16:w-V-E6, 98).

In der Einrichtung E9 werden die neuen Kursleitenden bei allen Fragen rund um das Thema der inklusiven Erwachsenenbildung durch ein Handbuch unterstützt (vgl. 30:m-V-E9, 27).

Für die Kursleitenden sind die Verantwortlichen in den Erwachsenenbildungseinrichtungen die zentrale Anlaufstelle. Denn eine wichtige Aufgabe der Verantwortlichen ist es, die Mitarbeitenden zu begleiten und zu unterstützen. Sie vermitteln den Kursleitenden beispielsweise Informationen und Anregungen für die Gestaltung inklusiver Erwachsenenbildungskurse, beantworten Sachfragen, bieten ihnen in Gesprächen Möglichkeiten zum Austausch, machen sie auf Fortbildungen aufmerksam, lassen sie hospitieren und organisieren Experten als Ansprechpartner (vgl. 17:w-V-E7, 25-27 + 89).

“[...] part of our role is to advise tutors on how best to work with that student” (2:m-V-E1, 71).

“It’s about communication with the tutor, making sure that the tutor’s comfortable and knows how to work with people with learning difficulties. Because it’s [...] not the same as working with, you know, somebody from [...] the general community. And supporting them to be able to work with people, so simple things [...], use pictures if you’re using work sheets, don’t use such long, complicated language, they might need a bit of extra time, they might need something simplifying a little bit more. And keep in contact with them. Really the tutors are making sure, talking to the other learners in the group. It’s that friendly, supportive, you know, get in there and get to know people so that you can support. So that’s how I think it’s been successful [...] Certainly the programme managers that we’ve got, [...] she’s the main thrust of getting people into general adult classes. And that’s her approach is that she’s there for supporting” (54:w-V-E11, 18).

Nach Erfahrung einer Verantwortlichen benötigen Kursleitende klare Informationen und konkrete Anleitung.

“I think what helps is to give tutors really clear information about what’s needed and why it’s needed” (35:w-V-E10, 37).

Verantwortliche schildern, dass sie für die Kursleitenden Informationsmaterialien, Broschüren und Handouts zu verschiedenen Themen zusammengestellt haben.

“We do loads of information leaflets [...] with suggestions about how best to work with different groups of learners and so on” (35:w-V-E10, 37).

“[...] like recently we did a thing where: eight things you can do without preparation for students on the autistic spectrum [...] this is about being positive [...], clear rules, write everything down for them, make it very visual, don't make changes without [...] giving them lots of notice. That sort of thing. Just good practice stuff, really. Also sometimes staff request it, so staff might ask and that's fine, so I have got lots of handouts for them as well” (20:w-V-E7, 58).

Eine Verantwortliche der Einrichtung E7 berichtet, dass sie mit einigen Stunden in allen Modulen als Kursleiterin arbeitet, damit sie wichtige Dinge mitbekommt und Kursleitende so besser beraten kann. Durch ihre langjährigen eigenen Erfahrungen in vielen verschiedenen Arbeitsgebieten kann sie sich nach eigener Einschätzung gut in die Mitarbeitenden hineinversetzen und diese so wirkungsvoll unterstützen.

“I mean, of the three programmes that we actually run here, I teach on all of them. I don't do a lot of teaching now, obviously, but I do like to teach on all of the programmes because you just get a feel when things are going well [...] and when they're not going well. And I never like to ask someone to do something that I can't actually do myself. [...] I've been here sort of twenty-three years [...] I started as a part-time person, so I've gone all the way through and I think that's helped me because I can empathize with people [...] when they've got a problem and they come, I've probably had that in the past as well. So I think that helps” (18:w-V-E7, 75).

In der Einrichtung E1 stehen den Verantwortlichen drei Zeitstunden pro Teilnehmendem mit Lernschwierigkeiten pro Semester zu, um in dieser ‚Personal Tutoring Time‘ beispielsweise Absprachen mit den Kursleitenden treffen zu können.

“And I did have to argue hard for three hours per student of funded time because it comes out of the general funding of the college. But I think it's been accepted by all parties that it's valuable, it helps us to support class tutors [...] one example: one of our classes, the music technology class this year, we were saying today, has had to deal with a wider range of students [...] than anybody else this year. [...]. And if we didn't have individual, personal tutoring time, that class would not have survived as it is. The same applies to go into mainstream. [...] If we didn't have the time to match the student to the class and the tutor, and to talk to them about how to be flexible – I mean, we don't have as much time as we'd like to do that, often it's catching up with ourselves, especially at the beginning of the year when everything's happening at once. But it's essential we have that personal tutoring time” (10:m-V-E1, 71).

In der Einrichtung E10 arbeiten die Verantwortlichen sehr vernetzt in einem Team, in dem jeder eine etwas andere Unterstützungsrolle übernimmt. Eine Verantwortliche, die selbst als Kursleiterin in separaten Kursen für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und in der Kursleiterfortbildung arbeitet, hat seit einigen Jahren ein Budget von Arbeitsstunden, in denen sie als ‚Inclusive Learning Tutor Support‘ Kursleitende unterstützen kann (vgl. 33:w-E10, 3-10). Sie und ihre Kollegen empfinden diese Art der individuellen Unterstützung für Kursleitende als sehr gelungen und hilfreich, weil so gezielter als in allgemeinen Fortbildungen die konkreten Fragen und Probleme der Kursleitenden bearbeitet und Hilfestellung zur Materialgestaltung sowie zu Unterrichtsstrategien gegeben werden können (vgl. 35:w-V-E10, 37). Die Verantwortliche kann auf Probleme schnell reagieren, ein Kollege bezeichnet sie daher als ‚Troubleshooter‘ (vgl. 40:m-V-E10, 26).

“Well, one of the hats I wear is Inclusive Learning Tutor Support. So I support tutors to be more inclusive. But it can be across a wide spectrum of things. It could be to help them with teaching strategies or resource development to make inclusive resources. It might be support strategies for individuals or to support the whole group” (33:w-V-E10, 2).

“And I was given some development hours just to try it out, really. Put a poster up and sent out a thing ‘Help and advice for you’ [...]. Just giving information for tutors and hoping that they'd use the service, really. Also, if some people came to learning support saying they wanted another support worker in, and learning support would go and see that maybe with a little bit of a change of how the tutor was working or resources developed a little bit differently, would mean they don't need another support worker. It was to do with, you know, maybe the tutor not the having skills. [...] I go in then. So through learning support, or tutors can ask for me themselves, just kind of stop me in the street. And also another thing that's going to happen now is through observations [...] it could be one of the strategies mentioned [...] at the end of an observation to link with me and work on developing things that might need working on” (33:w-V-E10, 2).

“I think that the role of somebody kind of like myself is cost-effective. [...] it is of benefit because it's training when people need it. So it's not just putting loads of workshops on for people [...] about this and this ... like cramming their heads full of all stuff. Because they'll step outside and if nothing changes, you have no control over that. Whereas, if you're supporting one-to-one with the tutor, there is a process of development guaranteed” (33:w-V-E10, 78).

“We have an Inclusive Learning Tutor [...] almost like a trouble shooter. So if someone is having a problem with a student, [...] then she can go in and watch and see and look at ways of approaching that and help the tutor to approach it and try to get into it” (40:m-V-E10, 26).

Die Kursleitenden sollten wissen, an wen sie sich mit ihren Fragen und Problemen wenden können (vgl. 31:w-K-E10, 26). Die Ansprechpartner und Unterstützungsangebote müssen den Kursleitenden bekannt sein, am besten kennen sie die Verantwortlichen persönlich.

“[...] you do have to be proactive all the time [...] so that the tutors are aware of the extra help that is available. Because although it's written everywhere, I know and you know how busy tutors are, and when you've got these realms and realms of information, you're not going to sit down and read it all, are you? It's on a need-to-know basis very often. When you first start at a place, you have so much information. So the tutors who have actually used me [...] in a particular case with a student, then they're aware of what I do. The others, perhaps, not quite so sure” (21:w-V-E7, 53).

“[...] when I started, it was important for me to sort of make contact with as many staff as I could, so that they knew that I was here and what my job entailed” (21:w-V-E7, 45).

Die Kursleitenden können die Verantwortlichen in den Einrichtungen jederzeit ansprechen (vgl. 17:w-V-E7, 23-25; 53:w-V-E11, 16 + 18 + 48).

“[...] the tutor knowing that they can just ring anybody here to ask anything at all about anything” (26:w-V-E8, 187).

Damit die Kursleitenden sich bei Problemen an die Verantwortlichen wenden und diese um Hilfe bitten, braucht es ein Vertrauensverhältnis. Dafür ist es grundlegend, dass die Kursleitenden die Verantwortlichen respekt- und verständnisvoll, kooperativ-partnerschaftlich sowie unterstützend erleben (vgl. 17:w-V-E7, 87-89; 20:w-V-E7, 58; 37:w-V-E10, 8-9).

“[...] being supportive to tutors [...] rather than critical, is very helpful. So that people can feel as though they can come along and chat about things. We're not knocking them or we're not judging them because they don't know everything about disability and so on. But who can, anyway?” (35:w-V-E10, 37).

“A lot of staff will phone me up and say: I've got this class and there's somebody in there and I'm really strained and I don't know what to do – can you come and look? That only comes about from me being here a long time and people trusting that I will go and see and not go and tell tales about it. Particularly that I will – if I can – offer them some support” (17:w-V-E7, 87).

Der regelmäßige Austausch der Kursleitenden mit den Verantwortlichen wird von Befragten als wichtig erachtet (vgl. 4:w-K-E1, 61). Oft finden Unterstützungsgespräche auch ‚zwischen Tür und Angel‘ statt.

“[...] I had one lady stop me on the stairs today ... and there's lots of it takes place when you're walking around because, I mean, you know: oh, can I ask you about ...?” (17:w-V-E7, 89).

Verantwortliche nehmen auch von sich aus Kontakt zu Kursleitenden auf, indem sie sich z.B. in einem Gespräch oder per E-Mail nach dem Befinden der Kursleitenden und der Kursentwicklung erkundigen (vgl. 4:w-K-E1, 77-81; 38:w-LS-E10, 30). Teilweise ist es nicht einfach, die Kursleitenden, die nur selten unterrichten, für ein Gespräch zu treffen.

“So, regular communication is really, really important. It often doesn't happen because we [...] sort of have about 25.000 students here and some tutors are only doing two hours a week, so they're rushing from one college to another and it's difficult to communicate with those people” (7:w-V-E1, 56).

Absprachen zwischen den Fachbereichen und den Kursleitenden sind in der inklusiven Erwachsenenbildung zwingend erforderlich (vgl. 7:w-V-E1, 55-56). Kommunikationsprobleme erweisen sich als große Barriere in der Unterstützung von Kursleitenden, wie ein Verantwortlicher anhand eines Beispiels schildert.

“At the beginning of that term, I was on the case [...] I agreed this with the coordinator – we were going to let the student join the class first and then ask the tutor if there were any problems. We did this, but there was a problem with e-mail addresses, so the tutor never got my e-mail. So that the situation went on for a whole term and I sent three e-mails, assuming – I got no response – everything was fine. And by the end of term there was quite a disparity of view. I kept asking the student: how is it going? Fine, she would tell me the words of a song she loved learning. [...] but the tutor was thinking: I can't see her going on to next year. Her pitch will not be good enough for next year. And [...] I would have said, well, we don't have to decide next year. Let's see what she can get out of the first level. In fact, I ended up going to the class myself. So this is about time

and resources, busy time in September, liaison may not work. The tutor may just come back straight from holiday to teach their first class. So that's something to think about" (10:m-V-E1, 93).

Informationen vor Kursbeginn

In vielen Erwachsenenbildungseinrichtungen informieren die Verantwortlichen die betreffenden Kursleitenden vor Kursbeginn über die Teilnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten und lassen ihnen Hintergrundinformationen über jene Teilnehmenden zukommen (vgl. 4:w-K-E1, 68-71; 17:w-V-E7, 32-33; 31:w-K-E10, 87-90). Diese Informationen erleichtern es den Kursleitenden, ihre Kurse zu planen und notwendige Anpassungen vorzunehmen.

"They'd need to have a good understanding of the needs of our students progressing onto a course like that. And we can help there by passing on [...] any information we've got. We can be at the interview, we can have a meeting with them and give them background details" (23:w-V-E7, 24).

Dabei werden nur die für das Lernen relevanten Informationen und hilfreiche Unterstützungsstrategien auf vertraulicher Basis an die Kursleitenden weitergegeben (vgl. 17:w-V-E7, 33).

"[...] they enrol for that course and we would send information to the tutor based on the information they've given us in the assessment. But we will only send information to the tutor that's relevant to the learning. And we'll give them the information they need in order to teach them effectively in the classroom. You know, they may have told us about something that the tutor doesn't need to know, so we won't pass that on" (35:w-V-E10, 5).

"I think, two reasons: confidentiality and relevance. I think, to know someone has a learning difficulty doesn't tell any of us much. To know someone has dyslexia, even, unless you know a lot about dyslexia, doesn't tell you that much. We only share information that is needed. What is useful, is to say [...] how the disability affects the person in learning the subject. So if someone's in a dance or yoga class, they wouldn't be and may not be that relevant. What matters is their movement ability and their ability to learn from watching the tutor. If they're in a class about STADT history, then their reading ability and ability to organize knowledge is essential. So we would talk about that kind of learning difficulty" (10:m-V-E1, 153).

"[...] after a kind of a needs assessment interview, where I've got as much detail as possible as to how that student learns – if they learn by repetition, if they like to see things, maybe they can't read, but they can pick things up from pictures – I'll write a report and send that off to the tutor and say: [...] you are obliged to make these changes. But I put it in a nice way and say [...]: X will learn best from this and X will learn best from that" (37:w-V-E10, 7).

"So, you can speak then to tutors, say: well, this student has difficulties with this, that and the other and this is how best to get round it. And that's great because that helps the tutors and it helps the student" (20:w-V-E7, 26).

Eine Kursleitende bringt zum Ausdruck, dass sie zwar die Maßgabe der Verantwortlichen versteht, nur die relevanten Informationen weiterzugeben, sich aber dennoch für ihre Arbeit detailliertere Informationen über die Behinderung der Teilnehmenden wünscht.

"But NN's (MANAGER) attitude is that, well, MM's (TEILNEHMER MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) being kind of 'babied' and infantilized a lot, and that [...] it doesn't really matter what the nature of his aetiology is because in a way that would label him. [...] I understand his reason for saying that, but I didn't realize that MM's problem was a visual one to begin with. So, when I realized that's what it was, I thought, well, we work a lot on counting things and [...] this will help him. Not just for music technology. This will get him used to editing and taking things away and making choices rather than having lots of stuff going on. So, in a way, [...] I would like to know more [...] not to label someone but, actually, to make a package that would kind of benefit them [...] It's not that I'm not supported, it's just that that's one thing I could think of that I would be interested in knowing. But I don't have access to it" (4:w-K-E1, 61-63).

Durch die Informationen können sich die Kursleitenden vor Kursbeginn zielgerichtet vorbereiten. Die Ängste mancher Kursleitenden vor Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten sind daher für eine Verantwortliche nicht immer nachvollziehbar, denn ihrer Meinung nach wissen die Kursleitenden über diese Teilnehmenden mehr als über alle anderen Teilnehmenden.

"I don't know why they kind of have this fear. You probably know more about somebody when somebody's got a learning difficulty when they come in through the door because of [...] tutor information sheets and support strategies are already [...] given to you in most cases. So you actually are more prepared than in a normal situation" (33:w-V-E10, 14).

Eine Verantwortliche macht jedoch auch auf die aus ihrer Sicht bestehenden Nachteile der Vorabinformationen aufmerksam:

"I often sometimes think, if I didn't send the report at all and the student just went, they'd just deal with it, because that's what you do [...]. You would be nice and you would deal with it and you would find out how they learnt and you would adapt

your resources, because that's what a professional tutor would do. (lacht) So it's not always a good thing that I've sent a report" (37:w-V-E10, 51).

Unterstützung bei der inklusiven Kursgestaltung

Manchmal treffen die Verantwortlichen Kursleitende gezielt, um Unterstützungsstrategien zu besprechen, Anregungen zur Kursgestaltung zu geben oder auch um ihnen Ängste zu nehmen (vgl. 4:w-K-E1, 56-57; 35:w-V-E10, 11; 53:w-V-E11, 6; vgl. Kapitel 9.6.3).

"[...] if it was a tutor who was nervous, I would meet with them before the class and I would meet with them after the first class. And I'd say: how did you feel that went? And try and be part of it" (4:w-K-E1, 77).

Die Kursleitenden erhalten gegebenenfalls auch beim Assessment vor Kursbeginn Hilfe (vgl. 30:m-V-E9, 17). Ebenso bieten die Verantwortlichen den Kursleitenden während der Kurse Unterstützung. Eine Verantwortliche führt in Kursen mit gehörlosen Teilnehmenden beispielsweise eine Einheit zum Thema ‚Deaf Awareness‘ durch.

"[...] at the start of the course we go in as a team and deliver deaf awareness. And then I liaise with the tutors and the communicators liaise, so there's a lot of support. So that makes it a good learning environment" (28:w-V-E8, 37).

Bei Fragen zur sozialen Inklusion von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten (vgl. Kapitel 9.6.4) stehen die Verantwortlichen den Kursleitenden ebenfalls unterstützend zur Seite.

"It tends to be the people that are more vocal and noisy that put people off. [...] so we've had feedback from some learners that they didn't want the person in the group. But, obviously, we didn't [...] allow that to happen. What we did was we worked closely with the tutor and the programme manager about how to incorporate that person best into the group and how to use her support worker to get the most out of that learner" (53:w-V-E11, 26).

"Well, the basics would be to actually just go and observe. [...] And you might come across kind of issues within the group, dynamics. And in a lot of cases you do. It's not [...] a problem with a person. It's an issue with the dynamics of the group. So I never see a person as a problem. So you just see: how can you make this whole group function better. So, I think, getting the tutor to see that as well" (33:w-V-E10, 58).

Manchmal kommen die Verantwortlichen in die Kurse, geben den Kursleitenden Rückmeldungen zum Unterrichtsgeschehen und beraten sie bei der inklusiven Kursgestaltung (vgl. 15:w-V-E4, 30; 33:w-V-E10, 57-58). Teilweise geschieht dies auf Anfrage, teilweise auf Basis der generellen Kursbeobachtungen im Rahmen der Qualitätssicherung (vgl. 7:w-V-E1, 76; 14:w-V-E4, 50; 18:w-V-E7, 73; 33:w-V-E10, 2; 40:m-V-E10, 8).

Eine Verantwortliche schildert, wie wichtig es bei Schwierigkeiten ist, gemeinsam mit den Kursleitenden zu überlegen, wie Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten innerhalb des Kurses besser unterstützt werden können und wie die Kursgestaltung dafür verändert werden kann (vgl. 35:w-V-E10, 11). Oft bedarf nach Erfahrung von zwei Verantwortlichen hierzu die Methodenkompetenz der Kursleitenden einer Erweiterung.

"Often, if tutors feel that a student needs learning support and we feel that they'd be fine and they'd feel that they'd be fine in the class without, NN (INCLUSIVE LEARNING TUTOR SUPPORT) might go and work with that tutor one-to-one on adapting resources or trying different tactics and strategies, sometimes based around behaviour, sometimes based around [...] handouts and sheets. She'll work closely with tutors to make adaptations, to make sure that the student gets the most out of the class" (37:w-V-E10, 9).

"[...] because there may be issues around literacy, for instance, as an example. [...] if a tutor does a lot of writing on white board or uses a lot of handouts, that might create an access issue for the students if they don't have the literacy skills to kind of engage with that material. So, in that instance, this is where we might consider some kind of classroom support or we might try and work with the tutor to develop a different method of presenting information that isn't strictly word-based. And I think most people are quite flexible in terms of how they might adapt the teaching" (2:m-V-E1, 85).

Eine gemeinsame Analyse der Lernfortschritte von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten verschafft den Kursleitenden eine andere Sichtweise auf die Situation und stärkt ihre Selbstsicherheit.

"[...] I could actually visit the class myself and [...] I managed to say some things to both of them to make both of them feel that the student was really progressing. [...] And I think the tutor sees her in a different light. She sees how far she's come already and therefore is more confident she can take her further" (10:m-V-E1, 93).

Die Kursleitenden lernen nach Erfahrung einer Fachfrau durch den gemeinsamen Austausch über das Kursgeschehen sehr viel.

“And the particular class I went to, I saw a bit of teaching practice that was wrong. It wasn’t bad, it was just wrong. And it was interesting because the tutor knew it hadn’t worked and we talked about it afterwards” (12:w-F-E2, 13).

Unterstützung der Kursleitenden in Bezug auf Materialien und technischen Hilfsmitteln

Für einige Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten müssen Materialien adaptiert werden. Verantwortliche berichten, dass die Kursleitenden im Voraus darauf hingewiesen und bei der Auswahl und Gestaltung der Materialien unterstützt werden (vgl. 54:w-V-E11, 17-18).

“[...] they will contact the department and contact the tutor concerned for that class and tell them if they need to prepare materials particularly for that student. If the student is dyslexic, for example, or a student has hearing problems or sight problems, that is done in advance [...] Obviously, whatever accommodation needs to be done, we will do that” (6:m-V-E1, 1).

“Or I just phone up and give a bit of advice or talk about any equipment that they might be able to use” (53:w-V-E11, 2).

In der Einrichtung E10 können Kursleitende das ‚Curriculum and Tutor Support Team‘ ansprechen, welches die Adaption von Materialien für sie übernimmt.

“There is NN (INCLUSIVE LEARNING TUTOR SUPPORT), who is available to support with perhaps how to do resources, but there’s also the curriculum and tutor support team. So people, if they need particular resources adapted, they can ask the curriculum and tutor support team to adapt them for them” (35:w-V-E10, 15).

Ebenso werden in E10 im Rahmen von Fortbildungen Informationen über technische Hilfsmittel vermittelt und Kurse angeboten, wie Kursleitende ihre Handouts und Materialien barrierefrei gestalten können (vgl. 35:w-V-E10, 17). In der Einrichtung E11 haben Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten Fortbildungen für Kursleitende durchgeführt und berichtet, wie Materialien angepasst und vereinfacht werden können.

“But our students with learning disabilities went out and delivered to managers [...] how to communicate and also [...] adapt your materials [...] And they’re going to be delivering training to our tutors and tutors from across STADT and KREIS about making your learning materials easy to understand for people with a basic skills needs” (53:w-V-E11, 18).

Ebenfalls berät in E11 eine Verantwortliche die Kursleitenden im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT).

“So I’ll support staff in – one of my specialties is ICT – so looking at any kind of technology that supports learners with disabilities and increasing the quality of teaching in the curriculum by using more ICT and developing basic skills as well” (53:w-V-E11, 2).

Verantwortliche weisen darauf hin, dass Kursleitende ihr Wissen über technische Hilfsmittel stetig erweitern sollten, um die in der Einrichtung vorhandenen Materialien in den Kursen besser zum Einsatz bringen zu können (vgl. 35:w-E10, 61; 36:w-V-E10, 43-44).

“[...] I think, more tutors should be more aware of the assistive technology we have. There are lots of courses and we have got lots of things in the tutor support room, but often tutors have to go and ask advice and I think [...] that’s one thing that the tutors should [...] take more advantage of the courses on offer” (31:w-K-E10, 52).

Dazu benötigen die Kursleitenden nach Erfahrung einer Fachfrau Gelegenheit, verschiedene technische Hilfsmittel und Unterstützungstechnologien auszuprobieren, über Einsatzmöglichkeiten nachzudenken und den Umgang mit ihnen zu üben.

“[...] that’s what people obviously get interested in [...], they really like having the opportunity to practise and try out different technologies. Because if you’re a tutor who’s worked for twenty years doing two hours a week, say in an adult and community learning, and you’ve always done it that way, it’s not through lack of will, it’s just lack of knowledge. So one of the other things that we have is quite a lot of events where people just pick up technology like MP3 recorders [...] which they’ve never come across before and: ok, how can that help a learner with poor memory skills? You know, if they can record their lesson, they can listen to it again and again” (55:w-F-E2, 78).

Unterstützung der Kursleitenden durch zusätzliches Personal in den Kursen

Manchmal werden die Kursleitenden in Kursen, an denen Menschen mit Lernschwierigkeiten teilnehmen, durch zusätzliches Personal unterstützt. In der Einrichtung E9 wird ein ‚Second Tutor‘ eingesetzt

(vgl. 30:m-V-E9, 55), in anderen Einrichtungen ‚Teaching Assistants‘ (vgl. 29:m-V-E8, 38). Die Einrichtung E10 hat gute Erfahrungen mit Team-Teaching gemacht, allerdings wird diese Unterrichtsform nach Aussage einer Verantwortlichen nicht mehr so oft angeboten (vgl. 33:w-V-E10, 17-20). Das Team-Teaching wurde von einem Mentoring-Programm für Kursleitende abgelöst (vgl. 33:w-V-E10, 74-76; 35:w-V-E10, 67).

“[...] one of the good things that used to happen – but it doesn’t happen very often now – is team teaching. And I felt that works really well because in a lot of cases there would be either a new tutor or somebody who is an expert in a specific area. So if you were doing, let’s say, art, then one of the tutors would be an art tutor. So they would have the expertise in the subject, the specific area and then you’d have a tutor that maybe had a lot of expertise in working with the learners or at the level that the group’s working at [...] So you put them together and you end up enhancing both tutors [...]. And I’m sure it must be quite cost-effective in the end because you’re training both tutors: a) to understand about art [...] and b) to understand about developing resources and doing things together. So that would be good” (33:w-V-E10, 20).

Auch Assistenten unterstützen die Kursleitenden (vgl. 45:w-V-E10, 11-12; vgl. Kapitel 9.5.5.7). Nach Erfahrung einer Verantwortlichen schätzen die Kursleitenden die Anwesenheit und Arbeit der Assistenten (vgl. 48:w-V-E11, 44). Sie sollten sich allerdings nicht zu sehr auf die Assistenz verlassen.

“[...] there’s been a tendency for people to start relying on learning support as soon as somebody with a learning disability goes into a mainstream class. And it’s not always necessary” (35:w-V-E10, 63).

Deshalb müssen die Kursleitenden über das Assistenzprinzip informiert werden und – ebenso wie die Assistenten – für die Zusammenarbeit geschult werden.

“I was teaching about learning support to a group of trainee tutors a few weeks ago” (35:w-V-E10, 67).

Schwierigkeiten in der Unterstützung von Kursleitenden

Ein Kursleiter empfindet die Unterstützung im Umgang mit Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten als unzureichend und fordert mehr Hilfen und Fortbildungen (vgl. 11:m-K-E1, 5). Es zeigt sich, dass nicht alle Kursleitenden über die Unterstützungsangebote und -möglichkeiten in den Einrichtungen Bescheid zu wissen scheinen.

“[...] the support would then be for the students rather than for me. But then, as I say, [...] I’m in frequent communication with NN (MANAGER DES PROGRAMMS FÜR TEILNEHMENDE MIT LERNSCHWIERIGKEITEN)” (4:w-K-E1, 61).

Die Befragungsergebnisse zeigen, dass viele Kursleitende die vorhandenen Unterstützungsangebote nutzen (vgl. 31:w-K-E10, 52). Sie nehmen Hilfestellungen bereitwillig an und wollen ihre Arbeit verbessern (vgl. 33:w-V-E10, 46).

“If I have any problems, yes, there’s always someone to call on. Well, there’s NN (LEARNING SUPPORT TEAM LEADER) and her team, [...] I only have to pick up a phone. And MM (STUDENT SUPPORT TUTOR) who does the support anyway, she knows who to contact if we had any difficulties” (34:w-K-E10, 22).

“[...] I haven’t come across anybody yet that wasn’t willing to develop. They might have been nervous and they might have been maybe doing things that might not have been the most inclusive [...]. But they did develop and change” (33:w-V-E10, 56).

“[...] it started off that it was the tutors that maybe least needed me ... got my attention [...] because they were enthusiastic about being inclusive. So they’d say to me: can you just come in onto my session and just see if there’s anything I can do to be more inclusive or any [...] ideas. Ok, so that’s one end of the spectrum. But then you might have tutors that wouldn’t dream of coming and asking about you doing that, but are probably the most needy because maybe their sessions aren’t very inclusive. But the college [...] has then put into place that from an observation [...] I could be used to be called in then. So it wouldn’t be the tutor. But I still would hope that the tutors ... I mean, it is quite hard for tutors to trust you [...] because they’re like: who’s this person coming in who’s going to tell me [...] what to do” (33:w-V-E10, 46).

Allerdings wird zugleich deutlich, dass es einigen Kursleitenden schwer fällt, Unterstützung einzufordern und anzunehmen. So schildern Verantwortliche, dass es sich manchmal schwierig gestaltet, mit denjenigen Kursleitenden ins Gespräch zu kommen, die keinerlei Hilfestellungen annehmen wollen (vgl. 29:m-V-E8, 61.68).

“Because people don’t like to change the way they teach. And often it’s the most ... – there’s one particular tutor I can think of that it doesn’t matter what I do. His sort of whole sort of arrogance, his whole way will always be a barrier. [...] for twenty years if I go on at him, it won’t matter” (28:w-V-E8, 41).

Für einige Kursleitende, die an eine Arbeit als ‚Einzelkämpfer‘ gewohnt sind, stellt eine Beratung gar eine Bedrohung dar.

“[...] I don’t think any of us ever set out to cause conflict or to upset people [...]. But we’re always treading a really fine line with people. I suppose because of the nature of it, [...] that tutors, teachers, traditionally, are independent workers. And somebody coming along and perhaps suggesting they do something differently with somebody is seen as a threat” (vgl. 35:w-V-E10, 31).

Es ist daher sicherzustellen, dass auch diejenigen im Fokus der Unterstützungsangebote stehen, die keine Unterstützung erfragen und ihr nicht offen gegenüberstehen.

“[...] I think that’s going to be the push forward, is making sure that the tutors that maybe wouldn’t come forward for the support are at our focus as well as the people that are open to developing and taking it on board” (33:w-V-E10, 52).

Nach Erfahrung von Verantwortlichen gehört es zur Unterstützung der Kursleitenden, sie permanent an Inklusion zu erinnern.

“And it’s constantly sort of reminding the staff about these things because it isn’t their priority” (19:w-V-E7, 3).

“[...] but it’s unrealistic to assume that everybody is going to be aware. Because a big part of my job is challenging that, is speaking to tutors, liaising with tutors, challenging tutors” (28:w-V-E8, 7).

Aus- und Fortbildungen für Kursleitende

Befragte stellen fest, dass nicht alle Kursleitenden gut auf eine Teilnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten vorbereitet sind (vgl. 10:m-V-E1, 71; 13:w-F-E3, 38). Es ist daher erforderlich, die Expertise der Kursleitenden für inklusive Erwachsenenbildung nach und nach auszubauen.

“But also, [...] as I said earlier with our teacher training, to begin to get teachers more expert and [...] gradually build up their expertise so they [...] know what to do if somebody’s showing signs of finding it difficult. And knowing how to address that” (9:m-V-E1, 17).

“[...] often staff are very committed but they’re not given the expertise and the knowledge. Because [...] if you understand [...] what somebody’s difficulty is, [...] you’re better able to work with that person more successfully because you’ve got an understanding of what’s [...] going on, really. So it goes along with training” (13:w-F-E3, 98).

Dazu sind Aus- und Fortbildungen notwendig, die Inklusion zum Inhalt haben (vgl. 35:w-V-E10, 37).

“[...] you could look at teacher training courses: do they actually address issues of inclusion [...] So, I think that teacher training thing is quite important” (2:m-V-E1, 219-221).

Zentrale Aufgabe in der Aus- und Fortbildung von Kursleitenden ist es, Bewusstsein für Inklusion zu schaffen (vgl. Kapitel 9.3.3.3) sowie Informationen, Wissen und Strategien zu vermitteln (vgl. 9:m-V-E1, 13; 20:w-V-E7, 14 + 57-58). Eine wichtige Rolle spielt dabei auch das praktische Ausprobieren (beispielsweise von Unterstützungstechnologien) (vgl. 55:w-F-E2, 78).

“And we make them into good teachers and teach them to teach. And that means teaching them about being aware of issues of inclusivity, encouraging diversity. So a lot of it relies on teacher training” (9:m-V-E1, 13).

“[...] when you’re training people, you have to give people an opportunity to find out about the ..., you know, it’s almost: what’s a curriculum. You have to find out about what the actual facts are and the knowledge, so [...] there’s that basic bit: this is the law, these are the issues. But you also have to give people an opportunity to express in safety [...] their own experiences and their own fears and [...] their misunderstandings, really. So [...] within that sort of training what we’ve done is some knowledge base and then [...] I’ve created a sort of chart, really, which gives people, as I mentioned, an opportunity to think about their provision right from the start to end and then say [...]: what is it about our provision that may cause a barrier? And often [...] just being able to identify that in a mixed group with tutors, administrators, managers, can [...] actually get rid of a lot of the problems. Because I think people have it within their abilities to actually solve a lot of the inclusive problems; it’s just that they haven’t had an opportunity to explore them. So ... I’m just going to really carry on describing the training that we did a couple of weeks ago. [...] we looked at the causes of prejudice and discrimination [...] and where these come from. And then we tried to explore really good ... people’s practice” (55:w-F-E2, 76).

Auch in der Aus- und Fortbildung von Kursleitenden müssen die Individualität der Kursleitenden beachtet und inklusive Prinzipien angewendet werden.

“[...] teachers all have different learning styles, they’re all individual, so we have to hit [...] the teacher with the right approach, otherwise they’re not going to understand it. And unless we’re applying inclusive principles to the way we train our teachers, so we should be thinking about how has that teacher learnt, rather than: have we trained, have they learnt. Using the principle all the way through” (40:m-V-E10, 8).

In England gibt es für Kursleitende nur wenige Möglichkeiten, sich in akkreditierten Kursen oder externen Fortbildungen für die inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten zu qualifizieren und fortzubilden, obwohl der Bedarf groß ist. Es existieren kaum national anerkannte Qualifikationen für die Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung in der Erwachsenenbildung.

“[...] taking seriously the needs of the continuing professional development support needs of people who teach these people would be a start. There’s no accredited qualification specific to inclusion, to working with people with learning difficulties at all, and which is terrible” (12:w-F-E2, 159).

“There aren’t currently a lot of qualifications available but I know that there’re a lot being developed just at the moment. So you probably picked up from your other interviews that there’s quite a push in this area of work at the moment from the government. So we’re hoping that there’s going to be more training available for staff in this area because there is a big need. A lot of people just build their skills and expertise just by doing the job over years and years. But I think we could do with more training, definitely, in this area” (14:w-V-E4, 58).

“It would be good to look at the qualifications for teachers working in this area. There aren’t really any specific qualifications that people can take, not really nationally recognized. So, for example, for basic skills there’s now [...] a whole suite of qualifications to help people to teach literacy and numeracy because it’s seen as very important. We need the same type of national qualifications to teach and support people with learning difficulties and disabilities. And they don’t exist, really. And then you need the funding to support the delivery of those programmes. So that would be what I’d like to see” (15:w-V-E5, 74).

“[...] all the teaching staff have got degrees and general teaching certificates, but I don’t think any of us [...] has got a degree or been to university studying specifically in the LDD area. We’ve all got subject degrees plus a teaching certificate and then we came to work in this department. So all our experience with learning difficulties has been either in-house training, [...] which is a few hours or a day. I’ve been on some stuff in STADT and some of it’s been quite good and some of it’s been rubbish. But there’s not much out there to access. So if you’re working in a special needs department, you will gain the experience. But if you’re teaching on a mainstream course and then somebody puts a special needs student in with your other group, you haven’t got that background experience, [...] you’ve got to find out for yourself, haven’t you? So I think that’s a barrier if there isn’t enough training out there and people are expected to cope [...] with new areas and they’ve had no help” (23:w-V-E7, 26).

Nach Auskunft von Befragten wird in der Ausbildung von Kursleitenden für die Erwachsenenbildung das Thema der Inklusion nur sehr selten angesprochen (vgl. 4:w-K-E1, 77). Ihrer Meinung nach sollten in der Kursleiterausbildung wichtige Themen wie Diversität und Differenzierung von Anfang an Inhalt sein (vgl. 35:w-V-E10, 61). Inklusion müsste in die Ausbildung eingebettet sein (vgl. 55:w-F-E2, 82). Nach Erfahrung einer Verantwortlichen zeigt sich bei Kursleitenden, die im schulischen Bereich ausgebildet wurden, in Bezug auf wichtige didaktische Bausteine wie Differenzierung insgesamt eine höhere Kompetenz (vgl. 35:w-V-E10, 61).

Es gibt nach Aussagen von Verantwortlichen zum Zeitpunkt der Datenerhebung nationale Bestrebungen auf Regierungsebene, die Situation der Kursleiterausbildung zu verbessern (vgl. 14:w-V-E4, 58-62). In der Einrichtung E1 wird beispielsweise ein City & Guilds Teacher Training-Kurs angeboten, dessen Schwerpunkt die Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten ist.

“I do teacher training which is City & Guilds, which is quite an established accreditation body in this country. And it’s an initial teacher training course. And it has an emphasis on working with people with learning difficulties” (2:m-V-E1, 15).

Alle Erwachsenenbildungseinrichtungen der Studie führen einrichtungsinterne Fortbildungen zur Mitarbeiterentwicklung durch (vgl. 2:m-V-E1, 15; 14:w-V-E4, 104; 15:w-V-E5, 35; 16:w-V-E6, 26; 23:w-V-E7, 26; 26:w-V-E8, 139; 30:m-V-E9, 33; 31:w-K-E10, 16; 53:w-V-E11, 18). Die Fortbildungen reichen von kurzen inhaltlichen Inputs bei Meetings und Mitarbeiterversammlungen über Fortbildungen zu bestimmten Themen im Rahmen der ‚Staff-Training-Days‘ hin zu Fortbildungen in den Fachbereichen (vgl. 20:w-V-E7, 58; 53:w-V-E11, 24). In der Einrichtung E8 gibt es für Fortbildungen eine Art Jahresthema (vgl. 29:m-V-E8, 73-76). In vielen Einrichtungen sind die Materialien der Fortbildungen auch für diejenigen verfügbar, die nicht teilnehmen konnten (vgl. 53:w-V-E11, 24). In der Einrichtung E8 werden die fehlenden Mitarbeitenden etwa per E-Mail über die Inhalte informiert (vgl. 29:m-V-E8, 73-76).

Eine Kursleiterin schildert, dass ihrer Auffassung nach die vielen In-House-Trainings zur Inklusion grundlegend für eine gute Ausbildung von Kursleitenden sind.

“I think we have particularly good staff throughout the college, actually. We’re very well trained; we have a lot of in-house training. So I think that’s where it comes from. A lot of in-house training about legislation, about inclusion, about quality, about equality” (31:w-K-E10, 16).

In der Einrichtung E1 gibt es Fortbildungen für Kursleitende zum Umgang mit Teilnehmenden mit Unterstützungsbedarf (vgl. 11:m-K-E1, 5).

“In terms of handling someone with learning difficulties, [...] there are training courses at the ERWACHSENENBILDUNGSEINRICHTUNG, actually” (4:w-K-E1, 71).

“[...] the ERWACHSENENBILDUNGSEINRICHTUNG as a body continually offers courses to the tutors to help them identify where problems may exist [...] with student difficulties, how to recognize that, how to approach students, how to handle them again in an empathetic and constructive way without necessarily taking the drive and the [unverständlich] away from the rest of the student body” (6:m-V-E1, 17).

Die Einrichtung E4 entwickelt zum Zeitpunkt der Erhebung mit Hilfe von Materialien der Organisation E2 Mitarbeiterfortbildungen, in denen die Themen ‚English for Speakers of Other Languages (ESOL)‘ und ‚Lernschwierigkeiten‘ gemeinsam bearbeitet werden, um die Kooperation der Fachbereiche zu fördern (vgl. 14:w-E4, 62).

Eine Verantwortliche der Einrichtung E5 berichtet, dass es neben den ständig fortlaufenden Fortbildungen auch Fortbildungen ‚bei Bedarf‘ gibt, beispielsweise für alle Kursleitenden, die momentan mit Teilnehmenden mit Asperger-Syndrom zusammenarbeiten.

“If there are learners with particular needs in particular groups, then we’ll target the training for them. [...] if there’s a learner with Asperger’s then we’ll put in training for that group of teachers that are teaching them. But it’s ongoing. And then for teachers who work specifically with people with learning difficulties and disabilities, obviously they’ve got ongoing training needs and a big programme of staff development to support them” (15:w-V-E5, 32).

Die Einrichtung E6 bietet einen Kurs ‚Working with Adult Learners‘ für Kursleitende an, in dem es um Teilnehmende mit Unterstützungsbedarf im Mainstream geht (vgl. 16:w-V-E6, 37).

Auch in der Erwachsenenbildungseinrichtung E7 werden zahlreiche Fortbildungen zu diesem Thema angeboten, um die Kursleitenden darin zu unterstützen, alle Teilnehmenden in ihre Kurse einzubeziehen (vgl. 18:w-V-E7, 72-73; 19:w-V-E7, 3).

“We do lots of staff awareness and training sessions which I’m keen on, to really help people, to include everybody in the lesson” (20:w-V-E7, 56).

Auf Anfrage der Fachbereichsleitungen führen die Verantwortlichen auch Fortbildungen in den Fachbereichen durch.

“[...] the programme area managers actually ask for: can you come in and do a training session? Or if [...] each year a department has got a particular high number of students with a particular need, then I’ll do a staff training session for them” (20:w-V-E7, 58).

An jährlich vier Fortbildungstagen gibt es spezifische Schulungen zu einzelnen Themen wie beispielsweise ‚Basic Skills‘, Dyslexie oder Asperger-Autismus für alle Kursleitenden der Einrichtung E7.

“[...] over the years we’ve done lots and lots and lots of staff training, so that we’ve put on specific sessions about Asperger’s, mental health, dyslexia – I don’t know – endless, endless different training sessions. And on the days that we’ve had those sessions, there are no students. So staff are free on the four days a year to attend the training courses [...] we’ve done a lot of training. We’ve had DDA money that we’ve put specifically aside for training [...]. We’ve had a lot of training on working with students with challenging behaviour. And [...] you’d say that maybe that doesn’t come into inclusion, but it does because they’ve been excluded from school and [...] we are pushed to do something for them. So it’s looking at how staff can think about working with them, how they might need to change their teaching style a little, the way that they give the kids the information. And so lots of staff training” (17:w-V-E7, 27-31).

In der Einrichtung E8 wurden insbesondere zu Beginn der inklusiven Arbeit Fortbildungen für neue Kursleitende durchgeführt, die den Bereich ‚Learning Support‘ noch nicht kannten. Eine Verantwortliche berichtet, dass Kursleitende sehr davon profitieren, wenn Verantwortliche sie immer wieder für bestimmte Themen sensibilisieren.

“And there’s also staff development offered to tutors who are not familiar with our service. [...] over the years we’ve offered staff development to various curriculum areas. We don’t do that so much now because [...] ten years ago we were an emerging cross-college service. [...] individual tutors and also student groups benefit very much from one of the team leaders going in and doing an awareness raising about a particular issue, maybe dyslexia, maybe deaf awareness” (26:w-V-E8, 181).

In der Einrichtung E10 gibt es einen ‚Professional Development Manager‘, der für die Organisation der Mitarbeiterfortbildungen zuständig ist (vgl. 35:w-V-E10, 16-17). Neben verschiedenen Angeboten im Semester findet jährlich eine Mitarbeiter-Fortbildungs-Woche statt, in der auch Kurse zum Themenbereich Inklusion angeboten werden.

“So each year there’s something called Staff Development Week, where a whole range of short courses are put on that are focussed entirely on staff development, so that could be disability awareness, Disability Discrimination Act awareness, it can be about making handouts and resources accessible, it could be about assistive technology, it could be about communication tactics, working with the deaf and so on. It can be about working with people whose behaviour is challenging, it could be about working with people with learning disabilities. Using symbols, writing [...] with symbols or Widget computer software. A whole range of things like that. We also have a programme throughout the year with staff development courses and we have a professional development course now, which started this academic year, which people can do. It’s several three-hour modules and they choose from a selection of options and things. And that includes DDA, making handouts accessible and [...] working with people with learning disabilities and so on. So there’s a whole range of options that people can go” (35:w-V-E10, 17).

Nach Schilderung einer Verantwortlichen werden einige der Fortbildungen als Arbeitszeit gerechnet und somit bezahlt, andere werden außerhalb der Arbeitszeit besucht (vgl. 35:w-V-E10, 17). Bei einigen der Fortbildungen ist der Besuch verpflichtend, bei anderen freiwillig. Oft werden dieselben Fortbildungen mehrmals zu verschiedenen Zeiten angeboten, um allen Kursleitenden die Teilnahme zu ermöglichen (vgl. 31:w-K-E10, 18-22; 53:w-V-E11, 24).

“Now, unfortunately, only some of that training [...] qualifies for payment, that’s the DDA training and Skills for Life training [...] other ones will occasionally come up for that. But mostly we’re asking people to come and do stuff in their own time. So it’s not always a successful way of getting people in. But [...] there is reasonable uptake, I think, on a lot of those” (35:w-V-E10, 17).

Eine Verantwortliche initiiert zum Zeitpunkt der Erhebung eine Fortbildung zum Thema ‚Teilnehmende mit schweren Behinderungen‘, da ihrer Meinung nach ein solches Angebot bislang fehlte (vgl. 33:w-V-E10, 23-24). Ebenso gibt es Planungen für spezielle Fortbildungsangebote, um Kursleitende aus dem Mainstream-Programm für eine Kursleitung in separaten Kursen (Pre-Entry und Milestone-Kurse) zu gewinnen (vgl. 36:w-V-E10, 45-46).

Darüber hinaus können alle Kursleitenden und Assistenten kostenlos an zwei Kursen der Einrichtung E10 im Jahr teilnehmen, sei es zu Fortbildungszwecken oder aus Interesse (vgl. 38:w-LS-E10, 10).

Die Einrichtung E11 führt Fortbildungen zu verschiedensten Themen durch, u.a. herausforderndes Verhalten, Teilhabe in der Gemeinde, ‚Disability Awareness‘, ‚Mental Health Awareness‘, Kommunikation und Adaption von Material (vgl. 53:w-V-E11, 17-24).

Allerdings machen Verantwortliche die Erfahrung, dass Kursleiterfortbildungen nicht immer gut besucht werden (vgl. 30:m-V-E9, 33; 36:w-V-E10, 26; 53:w-V-E11, 24). Die Schwierigkeiten liegen ihrer Einschätzung etwa darin, dass zum einen der Besuch von Fortbildungen oft außerhalb der Arbeitszeit erfolgt und somit nicht bezahlt wird. Zum anderen arbeiten viele Kursleitungen in Teilzeitbeschäftigungen auf Honorarbasis mit nur wenigen Stunden in den Einrichtungen (vgl. 36:w-V-E10, 32; 40:m-V-E10, 12). Ferner arbeiten in der Erwachsenenbildung viele Fach-Referenten, die nicht als

Erwachsenenbildner ausgebildet wurden. Für sie steht in den Kursen oft das Fach im Vordergrund ihrer Arbeit, weniger die Didaktik und Methodik.

“So training three hundred part-time tutors who may only be coming in for two hours a week to do a class and going again. And [...] the majority of adult learning teachers come from their expertise in a subject. They’re very good at making stained glass or they’re an artist. They’re not necessarily a teacher first and foremost. So one of the focuses here is trying to, if you like, professionalize people who are very skilled, very keen or very good at getting students motivated, but when it comes to thinking about how people are learning and strategic curriculum design [...] that’s not their expertise. So it’s shifting people – not moving them, because you want them to keep their expertise and to keep their enthusiasm for the subject – but you need them also to have an understanding of the group that they’re teaching” (40:m-V-E10, 12).

Ein Verantwortlicher nennt ein attraktives Fortbildungsprogramm förderlich für die Gewinnung von Kursleitenden für Fortbildungen und schildert, dass mit diesen beiden Strategien in der Einrichtung E1 rund 60-70 % der Kursleitenden erreicht werden (vgl. 9:m-V-E1, 18-21).

“We have, what I think, a pretty good, no, very good staff development programme which again is hopefully attractive. Now you will immediately think: yes, but they won’t all come to it. And you are right. But it’s there and it gets good numbers and it’s not just about teacher training, it’s about specific issues. As regards better practice in the classroom [...] we heavily rely on it being done through the departments. [...] They will never ever get all their teachers together at one time. [...] most of their training has to be done twice: once in the day to get hopefully as many daytime teachers as possible, once in the evening to get as many evening teachers as possible. But even then we’re lucky, [...] a really good department organizing a very relevant training session for its teachers, doing it twice will probably only get about sixty to seventy percent of them here because it’s not necessarily that the others don’t want to come, they just can’t, they’ve got other commitments. But we keep repeating it [...] so, it’s a slow process but hopefully, you know, we do the right things” (9:m-V-E1, 21).

Eine Verantwortliche befürwortet verpflichtende Fortbildungen für Kursleitende (vgl. 37:w-V-E10, 51).

Eine Fachfrau fordert, dass die Einbindung von Betroffenen in die Fortbildungen erhöht werden sollte (vgl. 13:w-F-E3, 38). In einigen Einrichtungen wie E5, E10 und E11 bieten Menschen mit Lernschwierigkeiten Trainings und Fortbildungen an (vgl. 15:w-V-E5, 31-36; 40:m-V-E10, 8; 53:w-V-11, 18).

“And they’re a group of students with learning difficulties who’ve been [...] training themselves to train [...] they’ve been together about [...] four years now. And they go out and do training. So they do staff development and here I run a mentoring course. So last night they were in training my mentors in disability awareness, ‘Language and Labels’, they call it. [...] the ‘Learning Together Training Group’ are so professional. [...] And they are very good. So they just talk about things like [...] this is names we’ve been called and [...] this is how we like to be treated. And they give you an exercise to do with negative statements and positive statements. And it’s very good. And I think it works really well because people really listen. And every time we get a fantastic response to them” (36:w-V-E10, 28 - 32).

Insbesondere bei speziellen Fragestellungen sind Kursleitende über die einrichtungsinternen Fortbildungen hinaus auf externe Fortbildungen angewiesen (vgl. 18:w-V-E7, 73).

“[...] like we had one tutor who was having a deaf student in her class, which she was absolutely fine with, but she wanted to go on and we offered a deaf awareness course, like a one-day course. [...] that sort of training we can kind of send tutors on [...] when it is something specific like that” (16:w-V-E6, 41).

9.5.4.4 Unterstützung durch Kooperation und Kontakte

Eine für inklusive Erwachsenenbildung wichtige Grundlage ist nach Erfahrung von Befragten zum einen die interne Zusammenarbeit aller Beteiligten und zum anderen die externe Kooperation mit anderen Institutionen, Organisationen und Agenturen.

“[...] another issue that we think is important is working in collaboration with others. So it’s other agencies [...] and it’s [...] within providers. So it’s working across departments but it’s also working with other providers and it’s also working with other agencies [...] So it’s about working in collaboration and joined up thinking, really, to ensure that learners have the best possible chance” (13:w-F-E3, 10).

“[...] the other thing that you do need with inclusive learning is that collaboration and partnership with other agencies, yes, which we’ve always been very good at, working with health services, social services, all of those. They’re our partners, they come in here, we go out there, we sit on boards and all the rest of it. And that is absolutely crucial” (40:m-V-E10, 44).

Interne Zusammenarbeit

Befragte erachten es für bedeutsam, innerhalb der Einrichtungen die interne Zusammenarbeit zu stärken (vgl. 2:m-V-E1, 32-33; 26:w-V-E8, 187).

“Good liaison, [...] good cross-college liaison [...] if you’re willing to go to your colleagues to learn more about your job, that’s got to be good for everybody, hasn’t it?” (26:w-V-E8, 187).

“There needs to be a lot more joint working. ESOL’s a classic example [...] where you have an ESOL department and you have a department that works with people with learning difficulties: how do you support the learners that have both those needs? Well, you do joint team teaching or joint team training. You don’t say it’s one person’s responsibility or the other’s” (12:w-V-E2, 127).

Dabei spielt ihrer Erfahrung nach der Dialog zwischen den Fachbereichen und dem Learning Support-Team eine wichtige Rolle, damit sich innerhalb der Einrichtung ein Unterstützungsnetzwerk bilden kann (vgl. 1:m-K-E1, 67-74; 12:w-F-E2, 127; 20:w-V-E7, 6). In der Einrichtung E1 wurde die Erkenntnis gewonnen, dass die neuen Großraumbüros, in denen mehrere Fachbereiche arbeiten, die interne Kooperation fördern (vgl. 10:m-V-E1, 147).

“[...] you’ve got to have this ethos running across all departments and sort of communication between all the departments. They’ve got [...] to be good communication in terms of: it’s no good one department knowing how to meet somebody’s needs if they don’t then communicate it to someone else” (13:w-F-E3, 52).

Eine Fachfrau schildert anhand eines Projekts zwischen den Fachbereichen ‚Learning Support‘ und ‚English for Speakers of Other Languages (ESOL)‘ die positiven Ergebnisse, aber auch die Schwierigkeiten einer solchen Zusammenarbeit:

“What was really interesting about the work that we did around ESOL, is we had a couple of seminars where we [...] invited people [...] whose specialism was at ESOL and people whose specialism was working with people with learning difficulties. And we brought them together in these seminars. And one of the things we asked them to do was to bring along any teaching materials or activities. And what was really interesting: as soon as they sat down and started talking, they realized they had all these things in common about how they used [unverständlich] materials and how they changed visual materials to make it clearer to people [...] and all of a sudden it was like: there’s so much we have in common here. It’s when people work in [...] separate boxes. And that was what was really interesting about that. And [...] the process was mirrored by my process and NN’s (KOLLEGIN) process working with an ESOL specialist, who was lovely, but it took us until about two-thirds of the way through the project where we really felt we were understanding each other because language, terminology was different. We would refer to pre-entry learners and she thought it was something different from what we thought it was. And she didn’t understand that we weren’t just talking about skills acquisition, we were talking about all sorts of other issues. And [...] the thing that brought it together was seeing a group of learners [...]. And she went to see that and she went: I know what you mean now. [...] that’s why I think the learners have to be always at the centre. [...] And that was a really interesting journey for me, [...] because I can sit here and say to you: well, people should understand and they should work together, but it’s hard. If you don’t have that experience, it’s really hard. And it wasn’t until we saw that group of learners and I understood why she was finding it difficult to understand the terms I was using and she understood what they meant, the whole thing fell into place. And I thought: we’ve got so much in common but we’re just using different language. [...] I didn’t understand that that was a big issue [...]. So, I think, there’s a big role there for around teacher training and awareness” (12:w-V-E2, 161).

Mehrere Verantwortliche schildern die negativen Auswirkungen fehlender Kommunikation zwischen den verschiedenen Bereichen. Am Beispiel von Baumaßnahmen macht eine Befragte deutlich, dass fehlende Absprachen optimale Barrierefreiheit erschweren (vgl. 18:w-V-E7, 91-93). Hier sollten die Learning Support-Teams unbedingt konsultiert werden (vgl. Kapitel 9.4).

“[...] there’s no consultation or liaison with areas that have knowledge [...] I think in the art block: yes, we’ve got disabled toilets but they haven’t got a dirty sink, a sink to [slews?] things out, [...] swill clothes or whatever. Now, where was the consultation? It’s a fairly obvious thing but it still didn’t happen [...]. And sort of cupboards where you can have things like gloves, that you’ve got your bags and there’s paper, bottles and [...] just common sense things. Sometimes there’s a lack of liaison” (18:w-V-E7, 91).

In der Einrichtung E4 wurde die Funktion eines ‚Quality Manager for the Provision for Students with Learning Difficulties and/or Disabilities‘ eingeführt, um u.a. die Arbeit der vielen Fachbereiche an verschiedenen Orten zu koordinieren.

“[...] my job title is quality manager for the provision for students with learning difficulties and/or disabilities. I was employed here in November 2004. It was a new position then. And this was as a result of some various consultants who had come into the college to look at the provision for students with learning difficulties. And one of the aspects they found that could be improved was the fact that this big college, and there’s five different centres plus all the community provision, and there was different things happening all over the place and no overall coordination of that kind of work” (14:w-V-E4, 2).

Deshalb arbeiten in einigen Einrichtungen die verschiedenen Fachbereichsleitungen zur Qualitätssicherung auch bei den Kurshospitationen zusammen (vgl. Kapitel 9.7.1).

“And I also do dual observations with the curriculum managers so that we’re all delivering the same level of quality [...] each course tutor would have a course file which has all the different paperwork in there. And we do a review of those. We did one for the community provision just quite recently. And that was with the quality manager from the borough as well, so we worked together on that one” (14:w-V-E4, 50).

Externe Vernetzung

Für die inklusive Erwachsenenbildung gilt, dass man in der Regel ‚das Rad nicht neu erfinden‘ muss, sondern auf vielfältige Erfahrungen zurückgreifen kann. Eine große Hilfe ist dabei die Vernetzung mit anderen inklusiv arbeitenden Erwachsenenbildungseinrichtungen, um sich über Erfahrungen auszutauschen (vgl. 13:w-V-E3, 122).

“Maybe going and looking at other providers that do a good job rather than re-invent the wheel. Go and see what they do and reap the benefits from there” (47:w-M-E10, 18).

“[...] they need to make links with people that are further down the line, [...] don’t re-invent the wheel because that’s so much wasted time re-inventing the wheel. Go and find colleges [...] that are [...] places of excellence. Make links with as many people as you can” (33:w-V-E10, 72).

Einige Einrichtungen senden zu diesem Zweck ihre Mitarbeitenden zum Hospitieren in andere Institutionen (vgl. 22:w-TL-E7, 162). Eine Befragte berichtet, dass sich eine Verantwortliche der Einrichtung E10 insbesondere zu Beginn der Veränderungen hin zu einer inklusiven Erwachsenenbildung oft in anderen Einrichtungen umgesehen hat (vgl. 47:w-M-E10, 33-34). Eine Verantwortliche empfand den Austausch über Pre-Entry-Kurse bei regionalen Treffen verschiedener Einrichtungen sehr hilfreich; in dieser Gruppe wurden Ideen, Papiere und Materialien entwickelt (vgl. 33:w-V-E10, 24).

Die Organisation E3 unterstützt durch ihre Projekte Einrichtungen bei der Bildung von regionalen Netzwerken zum Erfahrungsaustausch.

“Well, I think a great strength is in networking with others that are further along the journey and finding out what works and what has not worked for them. Sharing experiences is a very good way of beginning to understand how to do things better. [...] with the projects that we’ve done people learn very well from other people sometimes in terms of [...] what not to do as well [...]. Things that don’t work is often a good way of finding out what does work. Because it’s sometimes when you find out what a mess you’ve made of something that you learn a lot. So, I think, one of the ways would be sharing expertise and experiences with other providers and [...] networking on maybe a regional basis, which is what we do try to do with all our projects, really, is to build up networks because providers often really appreciate support from others” (13:w-F-E3, 122).

Eine Befragte wünscht sich einen intensiveren Austausch mit anderen Erwachsenenbildungseinrichtungen sowie mehr regionale und nationale Kontakte.

“But it would be useful to have more networking with other colleges, [...] it would be useful to have more contact with what’s going on nationally as well [...] or even regionally within the NN region” (14:w-V-E4, 64).

Ein Verantwortlicher der Einrichtung E9 äußert den Wunsch, verstärkt Kontakte zu Behinderteneinrichtungen aufzunehmen, um die Erwachsenenbildung zu fördern.

“But it is also [unverständlich] probably to make some more ... make additional links with organizations. So, for example, where we are now, we could [unverständlich] with this day centre [...]. I’d love to put on some provision for the students here. Again, knowing that we can put in place either on our own or in combination with obviously the support mechanism that’s here, to put on some provision” (30:m-V-E9, 19).

Andere Einrichtungen pflegen solche Kontakte schon seit längerer Zeit. Die Einrichtung E11 bietet Kurse in Tageszentren an (vgl. 54:w-V-E11, 9). Die Einrichtung E4 führt als externer Anbieter Kurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten in verschiedenen Institutionen der Gemeinde durch, die durch den Stadtteil finanziert werden.

“[...] the other aspect of my work is the community work. That’s all funded through the borough of STADTTTEIL. We have a contract with them. [...] And we’re just focussing on provision for students with learning difficulties or students with mental health problems or students with other disabilities. So that involves delivering courses in centres in the community. [...] So that’s our community provision. And it’s called [...] ‘first step provision’. So the idea is for people to access courses in that provision with a view to progressing into college” (14:w-V-E4, 4).

Auch die Einrichtung E7 arbeitet eng mit Behinderteneinrichtungen und Gemeinden zusammen und bietet Kurse vor Ort an (vgl. 21:w-V-E7, 26-27).

“Then the part-time courses that we offer outside of college, those are for people that for some reason can’t get to college. [...] so we go out to them. And we do pottery at the local day centre and then we work with Mencap, the mental health people, and we do art and citizenship there. And then there’s another day centre which caters for adults with physical disabilities more than learning difficulties. And we deliver IT, cookery and literacy there. So we’ve got a real variety of learning needs but they sort of fit into different categories and there’s different agencies [...] funding them and running them” (vgl. 23:w-V-E7, 4).

“And, in fact, on the [...] part-time programme, we work very closely with the adult centres and we now offer sessions within the community. For instance, [...] two days a week we have a catering facility in STADT, it’s in a community centre. And on a Monday and a Wednesday they take over the kitchen there. And I think on a Wednesday it’s a luncheon club for old-age pensioners and on a Monday I can’t remember which club it is. But ... so we’re actually teaching the students and they’re cooking meals for the community and working within the community. And that’s working very well. And we’re just looking at an allotment, so the college will actually do the training and the teaching, but it’s out in the community and the community will benefit from it. So [...] we do work with the community as closely as we can” (18:w-V-E7, 45).

Die Erwachsenenbildungseinrichtung E6 führt in ihren Räumlichkeiten in Kooperation mit einer Behindertenwohneinrichtung exklusive Kurse für deren Bewohner mit Lernschwierigkeiten durch (vgl. 16:w-V-E6, 4-5 + 87-88). Eine Verantwortliche der Einrichtung E7 macht deutlich, dass die Institutionen der Behindertenhilfe, die sich in der Umgebung der Erwachsenenbildungseinrichtung befinden, die Anwesenheit bestimmter Teilnehmergruppen mit sich bringen (vgl. 17:w-V-E7, 19). In E7 nehmen beispielsweise viele Teilnehmende mit einer Gehirnverletzung teil, weil sich in unmittelbarer Nähe eine Rehabilitationsklinik befindet.

“So it’s looking at [...] what comes up at any specific time. So like five years ago it was the ABI provision, [...] what are we going to do with these young men with the brain injuries? We [...] get quite a lot because just at the back here, we have a big, new rehabilitation hospital. So there are a lot of people going there who are recovering from any kind of brain injury, so it might be a stroke, it might be an accident, it might be some other medical condition that they’ve got to recover from. So we work quite closely with them” (17:w-V-E7, 19).

Für die Angebote in den Gemeinden empfiehlt eine Fachfrau, darauf zu achten, die Zusammensetzung der Einwohnerschaft einer Gemeinde gut zu kennen und zu allen wichtigen Personen Kontakt aufzunehmen.

“[...] if you were working in a community [...] you would be doing your feasibility studies for your provision with the community that you’re working with and making sure that [...] the people you consult with, is representative [...] of the ethnic breakdown of that community, [...] and the age [...], so that you consult with a range of representative organizations or whatever” (55:w-F-E2, 86).

Ebenso ist es nach Erfahrung von Verantwortlichen hilfreich, neben den Menschen mit Lernschwierigkeiten selbst auch die Mitarbeitenden der Behindertenhilfe zu befragen, welche Kurse ihrer Meinung nach benötigt werden (vgl. 28:w-V-E8, 95).

“I do a lot of going out and asking students and support staff outside – social services, support staff, health support staff – about courses that are needed” (36:w-V-E10, 48).

In vielen Fällen kennen Mitarbeitende der Behindertenhilfe Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten schon länger und können den Erwachsenenbildungseinrichtungen wertvolle Tipps geben (vgl. 4:w-K-E1, 61). Da es oft die Betreuer in den Tageszentren oder Wohneinrichtungen sind, die Menschen mit Lernschwierigkeiten auf Erwachsenenbildung aufmerksam machen und ihnen diesbezüglich Informationen geben, ist es wichtig, dass sie die Angebote der Erwachsenenbildungseinrichtungen kennen (vgl. 12:w-F-E2, 113; 55:w-F-E2, 20-22). Eine Vernetzung mit anderen Anbietern, die Menschen mit Lernschwierigkeiten unterstützen, sowie mit Selbsthilfegruppen ist in diesem Zusammenhang bedeutsam um sicherzustellen, dass die Einrichtungen möglichst viele potentielle Teilnehmende erreichen (vgl. 14:w-V-E4, 26-28). Die Einrichtung E4 weist die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten im Gegendruck auch auf die Angebote von Selbstvertretungsgruppen hin (vgl. 14:w-V-E4, 28).

“[...] over the years we’ve kind of established quite close links with a few particular large organizations that refer students to us. But over the last two or three years we’ve really made many more links with all kinds of organizations that support people with learning difficulties” (2:m-V-E1, 181).

Bei speziellen Unterstützungsbedarfen nehmen einige Erwachsenenbildungseinrichtungen Kontakte zu Agenturen auf, um über diese beispielsweise auf Gebärdensprachdolmetscher oder Assistenten zurückgreifen zu können. Ferner gehen sie Partnerschaften in der Zusammenarbeit ein, die Einrichtung E8 etwa mit dem ‚Royal National Institute for the Blind‘ (vgl. 26:w-V-E8, 13).

“[...] currently we kind of contract with an outside agency. So if we get someone who flags up a dyslexia need or that becomes quite apparent, we have to go to an outside agency who conduct a kind of an assessment” (30:m-V-E9, 33).

Ebenfalls werden andere Anbieter, Experten und Selbstvertreter kontaktiert, um von deren Erfahrungen zu lernen (vgl. 28:w-V-E8, 93-95).

“I think it’s just the main thing is: ask people who’ve got the relevant experience, is my main thing. And use them or the resources that are set up” (28:w-V-E8, 93).

Die Einrichtung E8 empfiehlt beispielsweise die Kontaktaufnahme zu Gehörlosenorganisationen, um direkt von gehörlosen Menschen Empfehlungen für die Gestaltung einer inklusiven Erwachsenenbildung zu erhalten.

“[...] I would probably recommend that they liaise or contact deaf organizations because they’re often [...] led or managed by deaf people. So they can tell us what we should and shouldn’t be doing and recommend. So that would be the first port of call, contact [...] anyone involved with deaf education” (28:w-V-E8, 51).

Eine Fachfrau berichtet, dass sich Kursleitende oft durch die Zusammenarbeit mit Fachleuten wie beispielsweise Psychologen besser unterstützt fühlen.

“[...] there was one project that was looking at the ways of managing the students with challenging behaviour. And one of the ways that they worked with was they got an educational psychologist to come in and to work with them on sort of devising strategies and of being able to understand so that they [...] felt better equipped to deal with it, which is going back to the point about: often staff are very committed but they’re not given the expertise and the knowledge” (13:w-F-E3, 98).

Ebenso ist eine Zusammenarbeit mit staatlichen Institutionen wie dem ‚Learning and Skills Council‘ nach Meinung einer Verantwortlichen wichtig, um Probleme direkt lösen zu können.

“[...] we work quite closely with the LSC. If we’ve got any problems, then it’s much better to ring them up and go and thresh it out and this sort of thing” (18:w-V-E7, 79).

Insbesondere an den Übergängen – beispielsweise zwischen Schule und ‚Further Education‘-College – bedarf es einer intensiven Kooperation. Viele Erwachsenenbildungseinrichtungen arbeiten mit Schulen sowie der Berufsagentur ‚Connexions‘ zusammen (vgl. 14:w-V-E4, 125-126; 26:w-V-E8, 87).

“Connexions are supposed to do a report for every statemented year eleven student when they’re going to move on. That document is supposed to go to wherever that pupil applies to continue” (17:w-V-E7, 15).

In den Schulen sind die ‚Special Educational Needs Coordinators (SENCO)‘ wichtige Ansprechpartner für Erwachsenenbildungseinrichtungen (vgl. 30:m-V-E9, 49).

“And then, as soon as possible, we phone the schools and the schools are really good, we normally talk to the SENCO, that’s the Special Educational Needs Coordinator. And they give us information about the pupil and what sort of support they’ve needed [...] at school. And that gives us an idea of what support they may need at college and how severe their learning difficulty or disability is” (24:w-LS-E7, 7).

Auch für die Übergänge vom College in eine Arbeitsstelle sind Kontakte zu Arbeitsagenturen von entscheidender Bedeutung (14:w-V-E4, 76; 18:w-V-E7, 52-53; 37:w-V-E10, 35; 54:w-V-E11, 33-34).

“We work very closely with the job centres, Job Centre Plus, and they have a wealth of different training schemes that they’re aware of and they’re very good at matching training schemes to students. So in the first instance, the student may leave our course and not have employment. But working with the job centre, they’ll find a training scheme whereby they’re still being trained but they’re working and they’re getting a wage. And then gradually the training is removed and they’re working. So at the moment that’s our most successful route if they haven’t got employment themselves when they leave here. I mean, quite a good percentage of our students are offered part-time employment after a successful work placement. We’re lucky that we have a dedicated work experience provider for our area. And that’s probably been about five years again now” (vgl. 18:w-V-E7, 53).

Die Einrichtung E8 arbeitet in diesem Zusammenhang auch eng mit dem ‚Social Service‘ zusammen. Dieser übernimmt Beratungen, für die die Einrichtung selbst keine Zeit hat und die nicht in ihren originären Zuständigkeitsbereich fallen.

“But it’s a lot of detail, intensive work talking to people, explaining things. And obviously the college doesn’t have personnel who can take on that role because we’re a college, we’re not [...] an advice agency outside of the college. So that’s why we’re working with social services. They’ve offered us [...] the services of one of their departments to do some of this intense work with parents and with carers helping them to develop awareness of what there is outside and to encourage people to move on, basically. And if people [...] are able or willing to work, to help them find work” (26:w-V-E8, 91).

Befragte betonen die Wichtigkeit dieser Zusammenarbeit mit Behinderteneinrichtungen, Agenturen und Institutionen aus den Bereichen Gesundheit und Arbeit wie etwa dem ‚Social Service‘ und ‚Connexions‘, Assistenzagenturen sowie verschiedenen Selbsthilfe- und Selbstvertretungsgruppen (vgl. 12:w-F-E2, 77; 13:w-F-E3, 10; 28:w-V-E8, 93). Auch hier gilt, dass die anderen Institutionen und Agenturen über die Angebote der Erwachsenenbildung informiert sein müssen (vgl. 40:m-V-E10, 44-46).

“RB: [...] And do you cooperate with other agencies to ensure inclusion?

54:w-V-E11: Yes. Social services, charitable organizations. Well, we work with Life Path Trust, [...] they provide accommodation and work opportunities for people. And it’s Extra Care which do the same. [...] Those are the three main organizations that we work with. But then the college is as well [...] supposed to work with the colleges. And we’ve got three colleges in STADT. [...] there’s ... the Disability Partnership Board and [...] Grapevine is another organization, which is a [...] voluntary body that does a lot of work people with learning difficulties” (54:w-V-E11, 33-34).

“And also good links with external agencies as well. So for me it would be social services, the STADTTEIL learning disability partnership, [...] job centre, job centre plus [...], ‘Connexions’, [...] the careers advice agency. So all those kind of links are quite important as well” (14:w-V-E4, 104).

“We get support, I mean, we work closely with the special schools, we work with the adult training centres, social services aren’t always that supportive of us, but [...] you have got a network” (18:w-V-E7, 79).

Die Zusammenarbeit führt zu tragfähigen Netzwerken in der Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. 12:w-F-E2, 214-218; 14:w-V-E4, 8-10; 18:w-V-E7, 79). Im Sinne des ‚Valuing People‘-Ansatzes ermöglicht die Kooperation vieler Anbieter Menschen mit Lernschwierigkeiten ein selbstbestimmtes Leben in der Gemeinde (vgl. 15:w-V-E5, 12-16 + 90). Die Erwachsenenbildungseinrichtungen können hierbei wichtige Bildungsprozesse von Menschen mit Lernschwierigkeiten begleiten (vgl. 33:w-V-E10, 26).

“[...] so it’s about working with other agencies, health and social services, to ensure that we prepare people for a life where they can live as fully as possible in their community. That means [...] another aspect of good quality is about working with other agencies, [...] we call it ‘Person Centred Planning’” (15:w-V-E5, 14).

Allerdings ist die Finanzierung der Kooperationen und Kontaktpflege ein zum Zeitpunkt der Erhebung ungelöstes Problem.

“So, I think, the only problem is the funding, I think. If it’s somebody who’s going to be a link worker, who’s ... which agency is willing to pay for that? That’s what it boils down to. So it should be joint funded so it’s not belonging to anybody specific” (33:w-V-E10, 26).

Ein Verantwortlicher beschreibt, dass Projekte in Partnerschaft mit anderen Anbietern der Einrichtung E1 europäische Fördergelder einbringen. Die Projekte werden daher durchgeführt, um einerseits einen Austausch über verschiedene Perspektiven zu ermöglichen und Wissen zu teilen – und um andererseits Fördergelder zu akquirieren. Eine Grundlage für gelingende Zusammenarbeit in den Projekten, die mit viel Arbeit verbunden sind, sind nach Erfahrung des Verantwortlichen geteilte Ziele und gemeinsame Werte (vgl. 9:m-V-E1, 34-37).

“But it’s by working in partnership that we’re able to attract specific government grants or, as I’ve said, European grants. And, of course, for us there was two reasons for working in partnership. Why would you want that, because that is hard work? One is that if you get it right, it is much better. So some of the European work we’ve done and we’re currently doing is actually better for working with colleagues in Germany, in Belgium, in Sweden, in Spain etc. etc. It’s better because people bring different knowledge expertise and perspectives. But the other one is purely pragmatic: you work in partnership because you have to get the money (lacht). But where I’ve known of people who’ve formed partnerships just for the money, they

really haven't worked. The best ones are being built on people who can work together, who have similar values or aspirations or aims and can share skills and then they seek money" (9:m-V-E1, 37).

Nach Erfahrung einer Fachfrau scheitern Partnerschaften oft, wenn es um Fragen der Finanzierung geht. Denn es gab sowohl in Erwachsenenbildungseinrichtungen als auch beim ‚Social Service‘ gravierende Kürzungen, so dass einige der erwünschten Projekte nicht mehr finanzierbar sind.

“And when you get very difficult funding situations like now, it becomes quite threatened because social services is struggling with their budgets, education is struggling with their budgets. And if the partnership is weak in some way, then it's difficult for people to work together [...]. But that is being reflected nationally at the top as you saw in the strategy. They're trying to get the different government departments to work together” (12:w-V-E2, 61).

9.5.5 Assistenz für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten

Alle besuchten Einrichtungen und Organisationen sprechen den Assistenten eine sehr hohe Bedeutung für die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung an Erwachsenenbildung zu. Gelingende inklusive Erwachsenenbildung ist in vielen Fällen abhängig von einer guten Unterstützung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten durch Assistenten.

“RB: What's, regarding your work experience, the most important thing for successful and high quality inclusion? 36:w-V-E10: Right, so external support staff” (36:w-V-E10, 55-56).

“But I think the LSAs have a big role to play in that. I mean, that ... without LSAs I don't think you could have that sort of ..., you know, having students in mainstream. You'd have to have a special college provision for that. We are the sort of link, really, between [...] those students that need help and them being able to access the curriculum” (24:w-V-E7, 57).

“I don't think we could exist without them, really” (18:w-V-E7, 21).

In allen Erwachsenenbildungseinrichtungen der vorliegenden Studie unterstützen Assistenten Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten – wie in der Praxis sichtbar und in den Interviews ausführlich dargestellt.

“We use a lot of support assistants working in the classroom alongside the students” (15:w-V-E5, 42).

“[...] often it's an LSA who works [...] with somebody in the classroom, either because they've got a learning difficulty or because perhaps they've got a physical disability” (16:w-V-E6, 33).

In einigen Einrichtungen arbeiten Assistenten schon seit vielen Jahren (vgl. 17:w-V-E7, 81; 26:w-V-E8, 33), in anderen Einrichtungen – insbesondere einigen ‚Adult and Community‘-Colleges – wurde diese Form der Unterstützung erst in der letzten Zeit eingeführt (vgl. 7:w-V-E1, 38).

“[...] I think it was September before last we just decided that there was a gap that wasn't being met. And we were having a few people who were too – sometimes too highly skilled – because if you, I think it was the issue I was talking about having another tutor within a class, sometimes you end up with a discrete class and [...] the tutor has an excuse not to teach the person with learning difficulties. So they're effectively segregated. So, you have a support worker who knows that their role is to support and not to teach, that's really useful. So, yes, we just decided to [...] advertise and recruit people at that grade” (7:w-V-E1, 45).

9.5.5.1 Die Bedeutung von Assistenten für die inklusive Erwachsenenbildung

Die direkte Unterstützung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten durch Assistenten wird von den Befragten als sehr hilfreich für eine erfolgreiche Kursteilnahme insbesondere im Mainstream eingeschätzt (vgl. 1:m-K-E1, 53-54). Nicht alle, jedoch eine Vielzahl der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten benötigt diese Form der direkten Begleitung und Unterstützung (vgl. 1:m-K-E1, 13-14). Assistenten werden sowohl in den separaten Kursen als auch in den Mainstream-Kursen eingesetzt (vgl. 35:w-V-E10, 5; 48:w-V-E11, 8). Ihre Verfügbarkeit verbessert nach Ansicht eines Verantwortlichen das gesamte Erwachsenenbildungssystem, weil durch sie Teilnehmende mit Schwierigkeiten gezielt im Lernprozess unterstützt werden können.

“So what makes a provision good overall? I mean, what makes a provision a better system in my opinion is the fact that for those who are struggling there are support workers to assess them in their process of understanding, whatever instruction or [...] whatever knowledge is being imparted in the classroom” (29:m-V-E8).

Assistenz sichert somit den Lernerfolg der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung.

“For successful mainstreaming is ... In my role, it’s to make sure that that learner is able to successfully achieve in the classes” (38:w-LS-E10, 48).

Die Assistenten arbeiten eng mit den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zusammen und verbringen viel Zeit mit ihnen, daher kennen sie diese gut und können bei Schwierigkeiten sofort eingreifen (vgl. 23:w-V-E7, 36).

“If she’s got any problems, obviously the tutor’s got a whole class whereas I would notice more because on a one-to-one basis, if there was something wrong, whether she was unhappy in the group, and then I will take it then to the tutor and it’s ... takes it from there” (50:w-LS-E11, 4).

Das entlastet auch die Kursleitenden, da diese alle Teilnehmenden eines Kurses im Blick haben müssen und somit die individuelle, durchgängige Unterstützung eines einzelnen Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten oft nicht zusätzlich leisten können.

“They just wanted her to have some support, one-to-one support [...] because the tutor couldn’t spend all her time of that lesson with NN (TEILNEHMERIN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN), whereas I can” (50:w-LS-E11, 8).

Zugleich ist Assistenz wichtig, damit sich auch die Teilnehmenden ohne Behinderung in den Kursen gut betreut und als zahlende Kunden ernst genommen fühlen (vgl. 40:m-V-E10, 24-26), ihre Lernziele erreichen können und nicht das Gefühl haben, dass die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten die Kursleitenden auf Kosten der Teilnehmenden ohne Behinderung zu sehr beanspruchen (vgl. 17:w-V-E7, 43; vgl. Kapitel 9.6.4).

“40:m-V-E10: [...] They do not want to be told: you [...] should be understanding that disabled person [...] They say: well, I’ve paid my money, please, [...] I want ... you teach me yoga. So there’s a very different culture and – perhaps culture isn’t the best word – there’s a different standing than there is in any other statutory education. In school, in FE college, people [...] have to be there [...] here it’s a customer paying money to be in here and be in a class. So it’s much more of a challenge for us to get into that and to approach it.

RB: How do you try to force this challenge?

40:m-V-E10: [...] we [...] use the additional support system. So we can put a supporter in there who can either work one-to-one, who can work in a group, who can just assist the tutor, can meet with the person afterwards, can look at strategies for somehow integrating the person better. Meet with the tutor to think about ways, approaches that can bring people together. Basically, you’ve got another body to work on it. Someone else to work on it as well. So it isn’t just the tutor by themselves. And there is funding for that, and that works very well” (40:m-V-E10, 24-26).

9.5.5.2 Ziele von Assistenz und Aufgaben von Assistenten

Es wird deutlich, dass in den Augen aller Beteiligten das Ziel von Assistenz ist, den Lernprozess der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zu unterstützen (vgl. 38:w-LS-E10, 2; 44:m-TL-E10, 14).

“[...] there are support workers to assess them in their process of understanding, whatever instruction or, I mean, whatever knowledge is being imparted in the classroom” (29:m-V-E8).

Dabei gilt es, die Unabhängigkeit, Selbständigkeit und Selbstbestimmung der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zu fördern und auszubauen.

“The aim of this whole process is to increase the independence of the learners. So we don’t go breathing down on people’s necks, we don’t impose ourselves on them, I mean, we – as much as possible – we allow them to get on with it” (29:m-V-E8, 22).

Menschen mit Lernschwierigkeiten sollen nicht von der Unterstützung abhängig gemacht werden, sondern die Hilfestellungen soll sie Stück für Stück zu mehr Unabhängigkeit und Selbständigkeit führen (vgl. 22:w-TL-E7, 69).

“[...] it’s not making them reliant on you, but allows them to, as time goes on, become more confident and more independent. [...] So that’s what you’re hoping for, that they’re going to get slowly towards independence” (38:w-LS-E10).

Assistenten übernehmen vielfältige Aufgaben in der Unterstützung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten. Beispielsweise sind sie Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten bei der Orientierung in der Einrichtung und auf den Wegen zu den Kursorten behilflich (vgl. 48:w-V-E11, 104). Dazu treffen sie sich oft mit den Teilnehmenden vor dem Kurs und begleiten diese im Anschluss an den Kurs (vgl. 40:m-V-E10, 26). Teilweise holen sie die Teilnehmenden auch von den Taxen oder Bussen ab und bringen sie am Ende wieder zum richtigen Verkehrsmittel (vgl. 50:w-LS-E11, 32). Einige Freiwillige begleiten die Teilnehmenden bei der Anreise (vgl. 53:w-V-E11, 44). Assistenten unterstützen Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten im Zusammenhang mit einer körperlichen Beeinträchtigung (vgl. 1:m-K-E1, 16; 16:w-V-E6, 33), bei der persönlichen Pflege und Versorgung, in den Pausen (vgl. 32:w-M-E10, 42) und vor allem in den Kursen.

In den Kursen übernehmen die Assistenten die Lernbegleitung und unterstützen die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in ihren Lernprozessen. Beispielsweise beim Schreiben und Lesen (vgl. 2:m-V-E1, 90; 31:w:k-E10, 68), in Übungen, durch Elementarisierung oder Wiederholungen mit mehr Details (vgl. 48:w-V-E11, 30; 31:w-K-E10, 72). Diese Hilfestellungen ermöglichen zieldifferentes Lernen (vgl. 18:w-V-E7, 49). Die Assistenten haben auch die Aufgabe, den Teilnehmenden bei der Konzentration auf das Kursthema zu helfen und sie auf ihre Aufgaben hinzuweisen.

“Just to sort of make sure he was keeping on track” (4:w-K-E1, 59).

Eine Assistentin beschreibt, dass sie oft selbst im Kurs mitarbeitet und anhand ihrer Gestaltungsprodukte den von ihr unterstützten Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten Dinge erklären kann.

“When I’m working in mainstream classes, I tend to just do the activity alongside the student. So, for example, when I worked with the student who was in an oil painting class, she said to me: what are you going to do? You’re not going to sit and look at me, are you? So I just sat up an easel next to her and [...] used to do my own painting” (42:w-LS-E10, 76).

Eine Assistentin bringt zum Ausdruck, dass es durchaus schwierig sein kann, Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten zur Arbeit zu ermutigen.

“[...] the student might not want to work and you’ve got to try and encourage the student even to just write a sentence. And I know that can be hard for them. Because if they don’t want to do it, they won’t do it [...]. And you say: well, come on [...] And then, in the end, once you get them started, they’ve done it ... I mean, if there is any problem [...] we can sort it out within the group or with the student. I mean, they could have had a bad morning before they’ve come into college and it’s just escalated, you know, something’s gone wrong and you just say: right, well, let’s just calm down and talk about it. And just be a friend to them as well. And then they might feel: well, yes, I can do some writing now” (45:w-LS-E10, 18).

Assistenten haben im Unterstützungsprozess die Aufgabe, die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zu Eigenaktivität anzuleiten und sie so viel wie möglich selbst tun zu lassen (vgl. 45:w-LS-E10, 19-20).

“[...] it’s difficult initially for the learning support assistant to know exactly how much support to move in. What’s important is that you try and be consistent with support, so that they can gauge people’s skills and work with them [...] for the first two or three sessions it’s sort of finding out [...] what the learner can be doing. Because sometimes we’re all guilty of doing too much for the learner or having too much input. It’s very difficult sometimes [...] when you’re a learning support, to sit back. But that’s a really important skill [...] to be able to sit back and let someone get on with it. And it might mean that you’re not doing it with him for twenty minutes. But [...] that’s a really important skill for people to have: the ability to step away and let someone [...] work through it” (53:w-V-E11, 12).

Als ein wichtiger Punkt wird beschrieben, den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten nicht einfach die Arbeit abzunehmen und sie an ihrer Stelle zu erledigen.

“Even though we might be able to do it, they might not and at some point you feel like saying: well, I’ll do it for you” (45:w-LS-E10, 20).

Auch Teilnehmende mit schwerer Behinderung sollten so viel wie möglich (gegebenenfalls mit Handführung) eigenständig arbeiten (vgl. 53:w-V-E11, 8).

“[...] the art teacher is very good trying to develop things like pads which she’s strapping on her hands, so that NN (TOCHTER MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) is actually doing things herself rather than MM (VOLUNTEER). She’s been to art here a long while and the last teacher was very good. But he more or less had MM doing it for her, shall I say, whereas

this art teacher is trying to get NN to do it herself in simple ways, as I say, with like pads strapped to her hand” (52:w-MutterTL-E11, 4).

Es geht darum, Lernprozesse ernst zu nehmen und den zu unterstützenden Personen beispielsweise Hilfe beim eigenständigen Finden von Antworten zu geben statt Fragen zu beantworten.

“[...] so it’s about helping them find the answers rather than giving them the answers [...] I think it’s mainly the promoting of independence and understanding that the job doesn’t need to be done in five minutes regardless of what happens, but ... like I said yesterday, really the learning journey, isn’t it? It’s the process rather than the outcome” (53:w-V-E11, 10).

Ebenfalls benötigen einige Teilnehmende Hilfe dabei, eigene Entscheidungen zu treffen. Die Assistenten sollen sie beim Treffen von Entscheidungen unterstützen, nicht aber Dinge für sie entscheiden.

“We get some students who [...] know exactly what they want, they may just have physical needs. And others ... like I’m supporting a student at the moment who’s doing an English course, and she has epilepsy, so she has sort of physical needs as well, but she’s got mild learning difficulties. So [...] she needs quite a lot of help and – not decisions made for her – but a lot of encouragement as to how she’s going to [...] tackle certain things and how she’s going to do this work [...] it’s always a good idea to involve the learner. Don’t make decisions for them. [...] it’s their learning, [...] we’re sort of there to [...] assist, not to do it for them [...]. It’s got to be their decision” (24:w-LS-E7, 69).

Eine Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten beschreibt, wie wichtig es ihr ist, die Aufgaben alleine auf ihre eigene Art und Weise zu tun, dabei aber Unterstützung zu haben.

“Programme Manager Inclusive Learning: What else does she help you with ...

49:w-TL-E11: Drawing.

Programme Manager Inclusive Learning: What kind of thing ... how does she help you do drawing then?

49:w-TL-E11: Well, I do it my own way. Way.

Programme Manager Inclusive Learning: You do it your own way.

49:w-TL-E11: Yes. And then I’ll paint it my own way.

[...]

Programme Manager Inclusive Learning: How did NN help you with that?

49:w-TL-E11: I don’t know.

Programme Manager Inclusive Learning: Does she talk to you or does she get you ...?

49:w-TL-E11: She talks to me.

Programme Manager Inclusive Learning: She talks to you.

49:w-TL-E11: Yes. And I’ll do it my own way. [...] I’ve got to do it my own way and help me there. And I’ve got my help, support me” (49:w-TL-E11, 92-113).

Um die Lernprozesse effektiv begleiten zu können, ist es wichtig, dass die Assistenten den Lernstil und die bevorzugte Lernweise sowie die besonderen Interessen des Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten kennen.

“Find out how the learner [...] learns best. I mean, you’ll have looked at learning styles, Rebecca, won’t you? And once I got my head around the different ways that people work, that started to make a lot of sense. And always encourage the learner to work on a project of an area of particular interest to them. I mean, that can make a huge difference” (42:w-LS-E10, 78).

Dabei lernt nach Einschätzung eines Verantwortlichen niemand den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten so gut kennen wie der Assistent.

“[...] no-one gets to know the student better than the educational support worker” (29:m-V-E8, 60).

Diese Kenntnis der zu unterstützenden Person bildet den Ausgangspunkt aller Maßnahmen (48:w-V-E11, 18 + 22 + 28). Um als Assistent Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten erfolgreich begleiten zu können, ist es ferner wichtig, ihre Wünsche und Stärken kennenzulernen sowie eine Beziehung aufzubauen.

“I think it’s getting to know the student, [...] what their strong points are, the weak areas and working on those and forming a good relationship with the students, [...] friendly but professional. [...] I think a lot of it depends on the actual relationship you form with them, that [...] they have to gain your trust” (24:w-LS-E7, 15).

Dabei gilt die ‚goldene Regel‘, Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten als Erwachsene mit Respekt zu behandeln und immer von der Person auszugehen, da sie ihre Bedürfnisse und Hilfebedarfe selbst am besten einschätzen kann.

“So the way you treat the adults is obviously different to the way you react with children. It’s more of an equal, you know, it’s an equal footing, really” (38:w-LS-E10, 6).

“It’s just getting to know your students [unverständlich], find out what their particular needs are. And obviously the best person to ask is the students. So as long as the [...] communication’s all right, sort of communicate with the students, find out what they want” (39:m-LS-E10, 48).

Assistenten sollten sich nach Aussagen von Befragten hüten, Vermutungen über einen Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten anzustellen, sondern diesem zuhören und dessen Wünsche umsetzen (vgl. 22:w-TL-E7, 189-196).

“Listen to the student, don’t make any assumptions about them. And talk to them and find out what they want and what they need” (42:w-LS-E10, 76).

“But the learner was so used to having LSTs that she was amazing. She told me how she wanted things, what she wanted” (31:w-K-E10, 48).

Der Schlüssel für gelingende Assistenz liegt nach der Erfahrung einer Fachfrau der Organisation E2 darin, von den Wünschen und vor allem den Stärken der zu unterstützenden Person auszugehen.

“[...] a key to support is getting to know the learner and ask ... and focussing on what they can do, taking a very positive approach and using what they can do, using their strengths to support their weaknesses” (12:w-F-E2, 21).

Für eine gute Beziehung von Assistent und Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ist es nach Aussagen eines Verantwortlichen wichtig, dass sich die Assistenten ihrer Rolle bewusst sind und diese geklärt haben.

“I think that you have to be clear about who you are and what you’re there for and why you’re there and all that kind of thing. I think that’s really important, so that the learner totally understands and [...] feels at ease with you, your role. And then once you’ve done that – it’s about being not friends but being friendly ... And also saying quite clearly [...] you tell me what you want me to do. I’m here to do what you need me to do. So it’s about you telling me what you want. [...] and really enabling that two-way process rather than going in and saying: right, I’m here to do this, this and this. You know, you’ve got to allow the learner to have that autonomy and say: this is what I need. And having [...] a laugh and a joke and not being a threat” (27:w-V-E8, 40).

Ein Verantwortlicher bringt zum Ausdruck, dass Vertrauen die Basis einer guten Beziehung zwischen Assistent und Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten bildet.

“Good working relations with the learner is needed there. The building of trust is needed there because if there is no trust, I’ve had instances where learners do no longer want education support workers to sit with them because they’ve lost their trust” (29:m-V-E8, 40).

Manche Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten brauchen neben der Begleitung des Lernprozesses auch Ermutigung und Unterstützung im Bereich der Emotionalität (vgl. 53:w-V-E11, 32).

“RB: [...] In which ways do you support her?

50:w-LS-E11: Just in giving her encouragement – because it is a mainstream class and there’s only her and one other person that’s got learning disabilities in the class. So just giving her encouragement in what she’s doing. If she’s got any problems, obviously the tutor’s got a whole class whereas I would notice more because on a one-to-one basis, if there was something wrong, whether she was unhappy in the group, and then I will take it then to the tutor [...]. Basically it’s just sitting with her, giving her encouragement, making sure she’s happy and she’s getting the enjoyment out of the group” (50:w-LS-E11, 3-4).

Eine Assistentin beschreibt diese Aufgaben folgendermaßen: Es geht darum, den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zu helfen, sich wohl zu fühlen und zu entspannen, sie zu loben, ihnen zuzuhören, ihnen das Gefühl zu vermitteln im Kurs willkommen zu sein und sie zu bestimmten Aufgaben zu ermutigen (vgl. 45:w-LS-E10, 18).

“What I do as a volunteer: I help students with learning difficulties. [...] I’ll sit with him or her even to do their work. [...] so really I volunteer ... is coming into college free of charge and giving up your time and just being with the students and sort of making them relax coming into an environment like this. [...] and just sit with them and just make them at ease and praise them when they’ve done something correct or [...] say ‘well done’ or whatever” (45:w-LS-E10, 2).

“Just making them feel welcome in class [...] in break time they might not want to go up into the Gallery, but try and encourage [...] that we’ll go up together and we’ll sit together. And it’s nice because we all chat about things and then we’ll say: right, come on, let’s go back. And to encourage them in group work especially. [...] you sort of say to your student: well, what do you think [...]? And if they say the answers: here, put your hand up. And they say it and they get praised for saying it, obviously, to encourage them even more to join in group work” (45:w-LS-E10, 10).

Eine Fachfrau berichtet, dass sich Assistenten in die Situation der Teilnehmenden zu Beginn eines neuen Kurses hineinversetzen sollten, um nachvollziehen zu können, welcher Unterstützung einige Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten bedürfen.

“And when I was working – now a long time ago – in the field, we set up actual training for support workers. And what we did was, we said: imagine yourself, imagine you’re about to go to an adult education class for the first time. What will you be feeling? And they came up with things like: well, nervous and will I like anybody and is it the right course? We’ve said: ok, that’s what the learner’s feeling that you’re working with. You’ve got to support them through that [...] so we tried to put them in the whole situation, immerse themselves in the feelings of the learners” (12:w-F-E2, 21).

Insbesondere beim Übergang von separaten Kursen in den Mainstream brauchen nach Erfahrung eines Verantwortlichen viele Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten Ermutigung und Zuspruch, um sich in der neuen Umgebung wohl zu fühlen.

“[...] I think, one of the big barriers ... the transition into that kind of environment. People may feel not very confident about it. So, [...] that’s a support role, just someone to kind of support the student to feel comfortable in the environment. [...] it might not be a learning role as such, it might just be a kind of a confidence issue about moving into a completely different group of learners” (2:m-V-E1, 113-115).

Die Stärkung des Selbstvertrauens und Selbstbewusstseins der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ist eine wichtige Aufgabe der Assistenten (vgl. 4:w-K-E1, 59; 48:w-V-E11, 5-6). Denn je selbständiger und selbstbewusster Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten werden, desto mehr kann die Unterstützung zurückgenommen werden.

“[...] that the support provides them ... it’s not making them reliant on you, but allows them to, as time goes on, become more confident and more independent. But, again, that depends on the learner. You’ll have learners who never really get ... it’s a very, very slow progress. But how I’d see it is that you’re slowly and slowly making them more independent, really. Hopefully where there comes a time when they don’t need as much support. So, as I say, where you’re not having a one-to-one, where you might be having one-to-three support or general support. So that’s what you’re hoping for, that they’re going to get slowly towards independence” (38:w-LS-E10, 48).

Eine Kursleiterin berichtet von einer Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten, die nach einem Kursbesuch mit einer Assistenz denselben Kurs nun alleine besucht:

“The student who comes to my beginners’ class has already completed a beginners’ class in Spanish with an LST. And so now [...] the material is not new to her, not totally new, so she has the confidence to be in the class alone” (31:w-K-E10, 4).

Auch außerhalb der Kurse leisten Assistenten Unterstützungsarbeit, indem sie beispielsweise in den Pausen oder bei Hausaufgaben helfen (vgl. 32:w-M-E10, 42; 38:w-LS-E10, 38).

“It might be that somebody just needs a bit of support outside of class, perhaps if there is a bit of course work and [...] their literacy skills are perhaps at entry one, entry two, we might put some support in to help them with doing a piece of work, say, or something like that, say, for perhaps an hour a week. For either a short period or the duration of the course, depending on what’s needed” (35:w-V-E10, 11).

Eine weitere wichtige Aufgabe der Assistenten ist es, als Brücke zwischen den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und den anderen Kursteilnehmenden zu fungieren und somit Kontakte und soziale Inklusion zu ermöglichen und zu fördern (vgl. 40:m-V-E10, 26; 42:w-LS-E10, 37-38 + 76; 48:w-V-E11, 5-6).

“It’s just encouraging her to talk to others” (50:w-LS-E11, 6).

Die Assistenten haben dabei die schwierige Aufgabe, einerseits der Integration und Kontakten nicht im Weg zu stehen und sie zum anderen aktiv zu fördern.

“[...] So it can be really successful with and equally it can be even better because [...] without a volunteer a student can integrate more with the other learners. But equally, a volunteer can promote the integration as well” (53w-V-E11, 14).

Wichtig ist, dass die Assistenten nicht nur eine gute Beziehung zu den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten haben, sondern allen Teilnehmenden in der Gruppe hilfreich zur Seite stehen (38:w-LS-E10, 4).

“Integration Coordinator: [...] You know, if you form the right relationship within the group, everybody sees that you’re there to help everyone, really, although you go in with targeted students. You end up helping everyone, //don’t you?//

Learning Support Assistant: //Yes.//

Integration Coordinator: You really do. And that shows that you're working effectively because they can see the value of the support that you're giving and they can take advantage of that as well" (22:w-TL-E7, 199-201).

"27:w-V-E8: [...] it's about merging into that group, so that [...] they accept you [...] as part of that group, basically. You're not the teacher. You're part of that group. And then [...] the learner has to have no fear about thinking: oh, well, what do the others think. Because if you've got a good relationship with the others, then it's all ... you know what I mean?

RB: [...] And that means you are [...] there for one learner but you have to be aware of the rest of //the group as well to ... Yes.//

27:w-V-E8: //I think you definitely do, you do.// You do" (27:w-V-E8, 40-42).

Aus Sicht von Teilnehmenden mit Unterstützungsbedarf leisten Assistenten dann gute Arbeit, wenn sie hilfsbereit und hilfreich (vgl. 49:w-TL-E11, 218-235) sowie nett, freundlich (vgl. 44:m-TL-E10, 18) und fair sind (vgl. 44:m-TL-E10, 29-32). Sie sollen ‚einen Schritt zurücktreten‘ und die Arbeit der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und deren Interaktionen mit anderen nicht stören.

"RB: [...] what competences does a good supporter need?

25:w-TL-E7: I think somebody who can take a step back, so they don't interfere in your work or interfere in your interaction with other students. But also somebody who can be there to help and get to know the way you work. If I had somebody different every week, it would be very difficult. You build up a relationship. So [...] them being able to get you [...] what you need" (25:w-TL-E7, 66-67).

"RB: [...] what do you think: what's really needed for the support assistants that they do a good job?

44:m-TL-E10: I think it's important that they treat you fairly and that they give you a good job and be nice. Because nowadays people tend to be a bit ... but not nasty, but in other places you've got to watch that. If you're doing stuff, they've got to be nice to you because that's what you're doing. And it's not nice to nasty with nobody, is it really? And some people can be. Do you find that in Germany where you are, do you?

RB: Yes. It's the same.

44:m-TL-E10: Yes, it's not right, really. Everybody should be treated the same each other" (44:m-TL-E10, 29-32).

Eine Verantwortliche, die selbst als Assistentin gearbeitet hat, beschreibt es als erfüllend, Teilnehmenden mit Unterstützungsbedarf in ihren Lernprozessen zu assistieren und ihnen Lernerfolge zu ermöglichen.

"I used to find it just very satisfying, really, you know, ensuring that a learner had everything that they needed. Well, not everything that they needed, but [...] that their learning was completed by my role. That was a nice feeling" (27:w-V-E8, 22).

9.5.5.3 Art, Organisation und Umfang der Assistenz

Assistenz wird auf verschiedene Art und Weise geleistet, für verschiedenste Bedarfe gibt es unterschiedliche Organisationsformen. In der Mehrzahl der Fälle wird Assistenz als direkte Unterstützung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten durch eine Begleitperson gewährt (‚Learning Support Assistants‘). Andere Formen der Assistenz existieren in der Pflege (‚Care Support‘), als Unterstützung der Kursleitenden durch Assistenten (‚Teaching Assistants‘) oder durch einen zweiten Kursleitenden (‚Second Teacher‘; ‚Second Tutor‘). In der Einrichtung E7 werden ‚Learning Development‘-Tutoren als Unterstützung für die Kursleitung und alle Teilnehmenden in solchen Kursen eingesetzt, in denen ein verstärkter Unterstützungsbedarf besteht (vgl. 21:w-V-E7, 29).

Ein Verantwortlicher beschreibt, dass in der Einrichtung E9 die meisten der Unterstützungsanfragen auf direkte Begleitpersonen oder ‚Teaching Assistants‘ abzielen.

"But certainly the majority of the requests and the majority of the support we respond with is around teaching assistants and learning support assistants" (30:m-V-E9, 55).

In den Erwachsenenbildungseinrichtungen der Studie variieren die Bezeichnungen für Assistenten, die die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten direkt begleiten und unterstützen. Oft werden Assistenten als ‚Learning Support Assistant‘ bezeichnet (E6, E7, E9), teilweise auch als ‚Support Assistant‘ (E1), ‚Education Support Worker‘ (E8) oder ‚Learning Support Tutor‘ (E10). In den unterschiedlichen Bezeichnungen kommen teilweise die leicht differenten Aufgabenbereiche oder Rollenverständnisse von

Assistenten zum Ausdruck. Es kann – muss aber nicht – einen Unterschied machen, ob von ‚Unterstützung‘ oder von ‚Lern-Unterstützung‘ die Rede ist. In der Einrichtung E8 dient die Differenzierung zwischen ‚Education Support Worker‘ und dem ‚Care Support‘ beispielsweise zur Kennzeichnung der unterschiedlichen Aufgabenbereiche Bildung oder Pflege (vgl. 26:w-V-E8, 17). Im Rahmen dieser Arbeit werden alle Personen, die Teilnehmende im Rahmen der Erwachsenenbildung direkt begleiten und unterstützen, allgemein als ‚Assistenten‘ bezeichnet.

Während die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in der ‚Further Education‘ und in abschlussbezogenen Kursen mit einer Assistenz rechnen können, ist die Unterstützung durch Assistenten bei Teilnehmenden in Teilzeit und in der ‚Adult and Community Education‘ nicht genau geregelt.

“It’s a bit of a grey area with part-time students, I have to say, and I personally think that that should be tightened up because even if you’re here as a part-time student you should still have full access to the supporting technology and the support workers” (21:w-V-E7, 5).

Die Form und der Umfang der direkten Begleitung variieren.

“[...] some learners by virtue of their needs would need, would require one-to-one support. Others would require group support. Others would require one-to-two, one-to-three, anything above, anything from one-to-four and above is classified as group support. Anything from one-to-one, one-to-two, one-to-three, we classify them as individual support. So depending on their level of needs, yes, we would allocate them group support or individual support” (29:m-V-E8, 18).

Viele Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten haben eine Einzelunterstützung. Werden in einem Kurs mehrere Teilnehmende von Assistenten unterstützt, so kann es nach Aussagen einer Verantwortlichen vorkommen, dass in einem Kurs mehrere Assistenten eingesetzt sind.

“[...] there’ll be a communicator and then there may well be a student that has one-to-one support as well. So you might find that there would be three support people in the class” (18:w-V-E7, 29).

Eine weitere Variante ist die Gruppenunterstützung, bei der ein Assistent mehrere Teilnehmende (Verhältnis von 1:2, 1:3 oder mehr) mit zum Teil sehr unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen begleitet (vgl. 34:w-K-E10, 14; 38:w-LS-E10, 2; 42:w-LS-E10, 6). Diese Form der Gruppenunterstützung wird oft angewandt, um die Selbständigkeit der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zu fördern.

In einigen Fällen haben Assistenten die Aufgabe, eingebettet in die Gruppe (‚Classroom Support‘) allen Teilnehmenden des Kurses mit Schwierigkeiten Unterstützung zu bieten (vgl. 21:w-V-E7, 29; 24:w-LS-E10, 9; 38:w-LS-E10, 4; 44:m-TL-E10, 13-14).

“But sometimes we have a learning support tutor who’s just a floater, who’ll help anybody within the group that needs your help [...]. Again, some need more than others” (41:w-K-E10, 32).

Eine Assistentin spricht an, dass sie persönlich in Mainstream-Kursen lieber Unterstützung in der Form 1:1 oder 1:2 leistet, da sie sich zum Zeitpunkt der Erhebung in einem Kurs mit der gleichzeitigen Unterstützung von drei Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten überfordert fühlt. Allerdings macht sie auch deutlich, dass diese Quote nicht starr, sondern immer abhängig vom Kurs und von den Teilnehmenden ist.

“42:w-LS-E10: [...] I do feel a bit stretched in some classes when I’m working with three people. It would be nice to work with one or two.

RB: [...] So you would say two is really nearly the maximum that’s ...

42:w-LS-E10: Well, it depends on the learners’ needs, really. [...] I’ve worked in a cookery class where I’ve supporting five people, but I’m not doing paperwork for five people. That’s when it gets difficult, when you’ve got to do paperwork for lot of people. [...] It’s [...] impossible to generalise” (42:w-LS-E10, 70-72).

Die Assistentin empfindet Einzelunterstützung im Allgemeinen einfacher als Gruppenunterstützung.

“[...] it is easier because you can concentrate all your efforts with one student. But the fact is that [...] the funding isn’t there all the time for everybody to have one-to-one. So [...] occasionally I do find myself spread pretty thinly” (42:w-LS-E10, 40).

Insbesondere beim ersten Kursbesuch eines Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in einem Mainstream-Kurs ist nach Aussage einer Verantwortlichen fast immer Assistenz nötig.

“[...] if somebody had a learning difficulty and was going into mainstream for the first time, I would either go with them if they didn't really need much support or, if they needed a higher level of support, they would go initially with a learning support tutor” (37:w-V-E10, 7).

Nach Einschätzung einiger Befragter ist im Mainstream eine Einzelunterstützung öfter anzutreffen als in separaten Kursen (vgl. 35:w-V-E10, 11).

“Whereas in the discrete group they wouldn't necessarily have one-to-one support. Just to help them into the mainstream, they might have that, yes” (16:w-V-E6, 94).

In den separaten Kursen wird dagegen eher eine Gruppenunterstützung eingesetzt. In der Einrichtung E7 arbeiten beispielsweise in der Regel zwei Assistenten in den Kursen mit rund 12 Teilnehmenden (vgl. 23:w-V-E7, 12).

Der Umfang der Assistenz variiert, ist flexibel und abhängig vom individuellen Bedarf des einzelnen Teilnehmenden (vgl. 21:w-V-E7, 7-9; 29:m-V-E8, 15-18; 31:w-K-E10, 2-4; 42:w-LS-E10, 70-74).

“We use a lot of support assistants working in the classroom alongside the students. But it will vary according to the individual about what's needed” (15:w-V-E5, 42).

“[...] every student is a different case, really, a different strategy is needed” (42:w-LS-E10, 74).

So kann auch der Unterstützungsbedarf eines Teilnehmenden innerhalb verschiedener Kurse in einer Einrichtung variieren (vgl. 2:m-V-E1, 85). Beispielsweise berichtet eine Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten, dass sie in einem separaten Yogakurs keine Assistenz an ihrer Seite hat, im Mainstream-Malkurs aber von einer Assistentin begleitet wird (vgl. 43:w-TL-E10, 7-11). Eine andere Teilnehmerin schildert, dass sie nur in einem von drei Kursen von einer Assistentin unterstützt wird.

“RB: [...] So is she coming with you all those three courses?

49:w-TL-E11: No, all on Friday.

Programme Manager Inclusive Learning: Just on Fridays.

49:w-TL-E11: Yes.

RB: And the other courses you are doing on your own.

49:w-TL-E11: Yes” (49:w-TL-E11, 236-241).

Ferner hängt der benötigte Unterstützungsbedarf vom besuchten Kurs und insbesondere dessen Gestaltung ab, von den Inhalten und Methoden sowie den Kompetenzen der Kursleitung und den Ressourcen der Einrichtung (vgl. 21:w-V-E7, 7-9; 31:w-K-E10, 73; 42:w-LS-E10, 70-74).

“[...] and it's about looking at your resources, as well, and making sure that they're used up [...] to the best advantage for your service. Because if you didn't have enough volunteers, you wouldn't want a volunteer in a course where they weren't maybe doing anything. And where they could be of good use” (53:w-V-E11, 14).

“I really think it depends on the learner and the course that they're doing. Because quite often people that don't have experience with people with learning difficulties, as soon as someone wants to join their class, the first thing the tutor or the manager of that course wants is a volunteer or a learning support assistant. And in some cases it works [...] really well and there's a genuine need for a note taker or someone that can recount the information or ... But it also means that the person with a learning difficulty has got someone with them, has got a worker with them. [...] So where learners can work independently – and examples are in leisure classes [...] such as dance, drama, some of the arts classes where people don't have a support worker, the activity can be geared to that learner, so that they can work independently and don't necessarily need a support worker. Because if the work's too difficult for the learner, their volunteer has to change it. That means that there's something wrong with the teaching as well. So it's getting a fine balance between someone who needs support for prompting and physical support. And [...] that where there's just adaptations needed in the way the tutor conducts the session or the task that's set for that learner” (53:w-V-E11, 14).

Die Unterstützung kann offen oder verdeckt erfolgen; dementsprechend ist den anderen Teilnehmenden entweder bekannt, dass die Assistenz für eine bestimmte Person anwesend ist oder aber alle haben den Eindruck, dass die Assistenz generell im Kurs eingesetzt wird.

“I mean, there was one lady got support, so ... nobody quite knows – because I'm seen more as a general support [...] But people are surprised if you don't stop for the whole session when your learner's not there and say, oh, they just assume

you're there as general support. So [...] it helps, because I knew when I got the information from learning support, that's the way the support should [...] occur in the class, which is different to other support where everybody knows that you're there for those particular learner" (38:w-LS-E10, 46).

Eine Assistentin berichtet in diesem Zusammenhang von der unterschiedlichen Herangehensweise, wie sie als Assistentin in einem Kurs vorgestellt wird: Mal wird ihre Aufgabe und ihre Zuständigkeit der Gruppe kommuniziert, mal ist sie einfach anwesend (vgl. 38:w-LS-E10, 44).

Die Einsatzplanung der Assistenten gestaltet sich nach Aussagen von Befragten manchmal kompliziert, da die Assistenten insbesondere als Honorarkräfte bestimmte Einsatzzeiten haben, welche mit den Kursbesuchszeiten und Unterstützungsbedarfen der Teilnehmenden zu koordinieren sind (vgl. 16:w-K-E6, 29; 24:w-LS-E7, 79).

"I mean, there are problems with having a number of support staff in that every year we have to try and fit people's [...] timetables in. And that can be quite difficult because some people want to work three days a week, some people want to work five days a week or whatever, certain times, and that is difficult to try and fit that in. And inevitably you're going to get some students who don't get the support that they need or sometimes we may be going into classes that maybe they don't need as much support. Do you see what I mean? It's difficult to get that right" (24:w-LS-E7, 79).

Eine besondere Rolle in der Einsatzplanung spielt nach Angaben einiger Interviewpartner neben fachlichen Fähigkeiten die Beziehungsebene zwischen Teilnehmenden und Assistenten. Denn gelingende Unterstützung ist in großem Maße davon abhängig, ob sich die beiden verstehen und die ‚Chemie stimmt‘ (vgl. 2:m-V-E1, 105; 22:TL-E7, 178). Daher wird versucht, eine möglichst gute Passung von Teilnehmenden und Assistenten in den Unterstützungsprozessen zu erreichen: Die Persönlichkeit sowie der Unterstützungsbedarf eines Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und die Kompetenzen eines Assistenten müssen hierfür genau aufeinander abgestimmt sein (vgl. 27:w-V-E8, 4; 30:m-V-E9, 17; 48:w-V-E11, 6).

"So I then assign one of these support workers based upon my knowledge of the student and what has been made known to me. I'll then match them with an appropriate support worker" (29:m-V-E8, 4).

"[...] I just try and arrange the support and find the right person that would ... the right fit for the student and the right skill, try and find the volunteer with skills in subject" (2:m-V-E1, 105).

Schwierigkeiten auf der Beziehungsebene führen nach Erfahrung einiger Beteiligter dazu, dass die Unterstützung nicht reibungslos funktioniert. In diesen Fällen wird über einen Wechsel der Assistenten nachgedacht.

"I think when you're working with a support assistant, if that relationship is good, then it works well. We have got circumstances where it hasn't worked as well because people have just clashed [...] personalities" (22:w-TL-E7, 173).

"What I try to do is match people. It, I mean, it's not an exact science. But I do say to people that nothing's set in stone, so if they don't like the person they're working with, for example, or they don't like the class, then I would sort of change that" (48:w-V-E11, 16).

"[...] they put you with student they think you'll work well with. And if not, you just change students. You know what I mean? It's just ... it's just finding a happy medium" (45:w-LS-E10, 28).

9.5.5.4 Unterschiedliche Anstellungs- und Arbeitsverhältnisse von Assistenten

Die einzelnen Erwachsenenbildungseinrichtungen haben verschiedene Wege gewählt, wie sie Assistenz organisieren und in welcher Form sie Assistenten beschäftigen. Es existiert eine große Vielfalt von Arbeitsbedingungen, Strukturen und Aufgaben.

"[...] apparently ten thousand support workers that there are in the country working in education support with just such a variety of terms and conditions, structures that they work in, expectations, job roles [...] Because it's all appeared [...] in the last twenty years, quite ad hocly, quite differently in different setups" (26:w-V-E8, 33).

Assistenz wird in verschiedener Form von unterschiedlich qualifizierten und den Einrichtungen unterschiedlich verbundenen Personen erbracht: durch von den Teilnehmenden selbst mitgebrachte externe Assistenten, durch ehrenamtliche Freiwillige (Volunteers) in den Einrichtungen oder durch direkt in der Einrichtung angestellte eigene Assistenten (auf Stunden-/Honorarbasis oder in Festanstellung).

In den Kursen kommt es immer wieder vor, dass verschiedene Assistenten parallel eingesetzt sind.

“[...] and in the pre entry class I did Spanish two years ago and again in September we start again. I had an LST in that class and also sometimes people come with key workers. So in that particular class I had nine learners, but I had one LST from the college and two key workers from their care homes” (31:w-K-E10, 72).

In der Erwachsenenbildungseinrichtung angestellte Assistenten

Viele Einrichtungen haben einen Mitarbeiterstamm von Assistenten, die oft auf Honorarbasis oder aber in Festanstellung mit unterschiedlichem Beschäftigungsumfang in der Einrichtung arbeiten.

“They are all employed on a part-time sessional basis, with the exception of NN, the communication support worker, who has a part-time post. And that’s mainly economic because we have so many deaf learners coming into college now; it’s actually more cost-effective for us to employ her for eighteen and a half hours a week than it is for us to keep getting interpreters in. But, yes, they’re all employed on a temporary, part-time basis” (35:w-V-E10, 19).

In der Einrichtung E10 werden die ‚Learning Support Assistants‘, die als Teilzeitkräfte Menschen mit Lernschwierigkeiten unterstützen, wie ‚Learning Support Tutoren‘ bezahlt (11,41 Pfund statt 6 bis 7 Pfund), um beispielsweise zusätzliche Begleitzeiten vor und nach dem Kurs abzugelten (vgl. 35:w-V-E10, 23ff.).

Insbesondere die kleinen Erwachsenenbildungseinrichtungen sowie ‚Adult and Community‘-Colleges können es sich oft nicht leisten, die Assistenten fest anzustellen. Diese Einrichtungen verfügen dann zumeist über einen Stamm von Assistenten, die sie auf Honorarbasis bei passenden Gelegenheiten abrufen. Diese Vorgehensweise bedeutet eine große Flexibilität für die Einrichtungen (vgl. 26:w-V-E8, 25).

“And they’re just people we [...] recruit in the normal ways. So [...] they work on a sort of casual basis because we don’t have the sort of resource here where we can employ people sort of on full-time contracts or part-time contracts. [...] what we’ve got is learning support assistants with different skills” (16:w-V-E6, 19).

Aber auch größere Einrichtungen weisen darauf hin, dass es für sie wichtig ist, flexibel auf Assistenten zurückgreifen zu können, um die Unterstützung der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten gewährleisten zu können.

“[...] it’s nice for a college of this size to have call support staff that you can call on to, you know, come September: right, you’re going here, you’re going there. And to have support in place from day one” (24:w-LS-E7, 79).

Eine Assistentin beschreibt die Nachteile dieses Arbeitsverhältnisses; u.a. werden die Assistenten nicht bezahlt, wenn Ferien sind oder der zu unterstützende Teilnehmende erkrankt ist.

“[...] it would be great to have a contract instead of just being paid by the hour and then being faced with long holidays with no money. So it would be nice to be sort of a bit more financially supported by the college” (42:w-LS, 70).

Die Einrichtung E8 ist dazu übergegangen, viele Assistenten, die vorher auf Honorarbasis angestellt waren, in Festanstellungen zu übernehmen. Dies geschah nach Aussagen einer Verantwortlichen zum einen aufgrund veränderter Europäischer Gesetzgebungen und war zum anderen aber auch nötig, um Ungerechtigkeiten wie den Lohnausfall bei Erkrankung des zu unterstützenden Teilnehmenden auszugleichen und die Zufriedenheit der Assistenten zu erhöhen. Denn diese fühlten sich oft nicht zur Einrichtung gehörig. Die Einrichtung wird in Zukunft evaluieren, ob die Festanstellung zu den gewünschten positiven Auswirkungen führt (vgl. 26:w-V-E8, 27).

Nach wie vor hat die Einrichtung E8 aber auch einen Bedarf an Honorarkräften, die in Notfällen stundenweise gebucht werden können. Diese Flexibilität wird über die Zusammenarbeit mit einer Assistenz-Agentur gesichert.

“RB: [...] And you said that lots of the staff become permanent in the last years.
26:w-V-E8: They’ve recently become permanent, yes.

RB: [...] why is that changing [...]

26:w-V-E8: I think we've been looking at [...] the fact that we had so many hourly paid, temporary, casual staff. I think that we felt that there were certain anomalies within their contract such as [...] if their student went home, or rather, if their student was absent, they would come in to work [...] to support that student and then they'd go home and they wouldn't be paid. So that was one anomaly, I'm sure there are others. But I think it was also to do with European law. I don't know enough about this, really, but legislation which gave better rights to part-time workers, [...] they had to have holiday pay, [...] different aspects of that law which made us realize we had to change those types of contracts. So what we've done: we have those people who [...] we called bank staff, they're now permanent college staff with permanent contracts for varying amounts of hours per week. But [...] we also have some flexibility because we use an organization called 'Protocol National' who supply us with temporary part-time, hourly paid support workers that we can use as and when we need them. It gives us flexibility to supplement this permanent team of people.

RB: [...] Is there an impact on your learning support system that these staff is now permanent staff?

26:w-V-E8: [...] Well, it's only been since January. One would hope that impacts were things such as more job satisfaction and more a feeling of belonging, a sense of belonging for the staff members. Yes, less frustration because they're not going to be sent home if their learner's off sick. I don't know. We need to evaluate, really, what the outcome ...” (26:w-V-E8, 22-27).

Die Einrichtung E9 rekrutiert ihre Assistenten – insbesondere ‚Teaching Assistants‘ und ‚Learning Support Assistants‘ – vor allem aus dem Stamm der Kursleitenden und bereits angestellten Mitarbeitenden. Es wurde die Erfahrung gemacht, dass internes Personal, welches als Assistenz arbeitet, eine geringere Personalfuktuation mit sich bringt (vgl. 30:m-V-E9, 47).

“We learnt after an initial exercise to try and recruit externally full learning support assistants. I mean, the pay's not fantastic and it's only paid on a sessional basis because it attaches to the learner. So even though we recruited fifteen or twenty, quite quickly it kind of came down to around two or three because people were moving onto other jobs, people got full-time work or they didn't think they were getting enough work. And this took a time to kind of develop, if you like. Now there's plenty of work around but we subsequently found that the most appropriate people to provide the support were tutors. Not operating on a tutor level but operating on a learner support level or a teaching assistant level” (30:m-V-E9, 17).

So berichtet etwa ein Kursleiter aus dem Theater-Bereich, dass er selbst auch schon als Assistent gearbeitet und einen Teilnehmer in einem Fortgeschrittenen-Theaterkurs unterstützt hat (vgl. 1:m-K-E1, 10).

Auf dem Campus 1 der Einrichtung E7 schätzt eine Gesprächspartnerin eine Zahl von rund acht Assistenten, die für etwa 20-30 Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten in verschiedensten Kursen und Settings zuständig sind (vgl. 24:w-LS-E7, 9). Insgesamt arbeiten auf den drei Campus der Einrichtung E7 geschätzte 50 Assistenten als Support Staff (vgl. 18:w-V-E7, 23). Ein Gesprächspartner der Einrichtung E8 gibt an, dass 302 Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung von 58 Assistenten unterstützt werden (vgl. 29:m-V-E8, 2 + 15-18). In der Einrichtung E6 arbeiten etwa zehn bis 15 Assistenten (vgl. 16:w-V-18-21).

Da weder die genaue Anzahl an Assistenten oder deren Arbeitsstunden noch die Anzahl der Teilnehmenden und deren besuchte Unterrichtsstunden erfasst wurden, bietet diese Zusammenstellung nur einen groben Überblick zur ersten Orientierung. Die Einrichtungen der ‚Further Education‘ beschäftigen aufgrund der dargestellten Finanzierungsstrategien mehr Assistenten als die ‚Adult and Community Education‘-Einrichtungen.

Externe Assistenten

Manchmal bringen Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten auch selbst eine Assistenz mit in die Kurse (vgl. 41:w-K-E10, 32), beispielsweise ‚Support Worker‘ aus den Wohneinrichtungen und Tageszentren oder ihre persönliche Assistenten (vgl. 31:w-K-E10, 69ff.).

“They might be support workers, so you might get a student coming from a residential house where they live and they have staff. And that person may not travel independently. So the staff member may just travel with them to the class and actually not come into the class because they're fine in the class and they'll wait downstairs in the café and then they'll just travel back. Or [...] it may be decided that they need to actually come into the class with the learners and support them there” (12:w-F-E2, 25).

Insbesondere bei Teilnehmenden mit einer schweren Behinderung stellen diese externen Assistenten oft eine wichtige Informationsquelle für die Kursleitenden dar.

“[...] the supporter that generally comes from home with someone that knows that person quite well and it’s really good to get feedback from them about the help that that person needs, too” (53:w-V-E11, 6).

Eine externe Begleitung wird von der Einrichtung E11 beispielsweise gefordert, wenn Teilnehmende Weglauftendenzen zeigen (vgl. 53:w-V-E11, 34). Auch für pflegerische Maßnahmen müssen von den Teilnehmenden teilweise externe Assistenten selbst mitgebracht werden, weil die notwendige Unterstützung im Pflege-Bereich nicht von allen Erwachsenenbildungseinrichtungen finanziert werden kann.

“There’s other budgets they can access if [...] someone is deemed to need personal care, then that should be social service’s budget who provides the personal care” (21:w-V-E7, 57).

Ebenfalls sind einige Einrichtungen bei der Unterstützung von Menschen mit Seh- oder Hörbehinderungen auf externes Personal wie Gebärdensprachdolmetscher von Fachanbietern angewiesen.

“[...] when we have sight or hearing impaired in addition to the person’s learning difficulties – we’ve made a link with an organization called ‘Talking Hands’ and they provide us with interpreters and so on. And which is really quite useful” (30:m-V-E8, 17).

Viele externe Assistenten leisten gute Arbeit, andere stellen mitunter eine große Herausforderung für die Kursleitenden dar.

“And you’ll see some excellent, you’ll see some very, very good examples of that and you’ll see some other examples where it’s not so, it’s not great” (12:w-F-E2, 25).

So berichten Kursleitende, Verantwortliche und Fachleute, dass manche Teilnehmende jede Woche von unterschiedlichen Assistenten aus den Wohneinrichtungen begleitet werden. Einige Assistenten kennen die Teilnehmenden nicht gut, andere haben Schwierigkeiten, den Teilnehmenden Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit zu überlassen und sich auf die Anforderungen an Assistenz im Rahmen der Erwachsenenbildung einzustellen (vgl. 12:w-F-E2, 25).

“[...] when they come with their carer from outside [...] So when they come into class, they tend to try and do everything for them instead of letting the student. So I have to say to them [...]: stand back [...]. It doesn’t matter what it looks like, [...] as long as they get it done [...]. And you can do the washing up and let them mess [...]. And as long as it’s in the oven by eleven o’clock and cooking then ... it’s fine [...] again, it depends on who comes [...]. And you do find, again, that not the same person comes with them, it’s a bit of a mishmash, which sometimes is a bit off-putting because you’ll just get somebody sorted” (41:w-K-E10, 38-40).

“[...] what you’ll find as you go around visiting places [...] is that a student will come along with a support worker maybe from their house or from their day centre. And that individual may be fantastic or may not. Or they may be bank, [...] so they’re just hired as and when, so they don’t know the person particularly well, they’re just hired for that day because someone needed to come. And it’s quite a challenge sometimes for a tutor to make sure that the support that’s being given is appropriate for the class” (12:w-F-E2, 21).

“But it’s about the tutor [...] understanding [...] the way that that student’s going to learn best and communicating that with the support worker. And it’s quite difficult because the challenges you face are often you may get someone who has a different support worker each week or you may get someone, a support worker, who thinks that the session isn’t valuable or he’s bored” (53:w-V-E11, 8).

Hier zeigt sich, wie wichtig Konstanz und Verlässlichkeit sowie eine gute Kenntnis der zu unterstützenden Person sind. Diese Kriterien können nach Meinung einer Fachfrau in der Regel durch fest angestellte Assistenten in den Einrichtungen insgesamt besser erfüllt werden.

“Somewhere like ERWACHSENENBILDUNGSEINRICHTUNG you’ll probably find they’ve got specific support workers [...] that are employed by the college to support the learner. And what you have there: more chance of [unverständlich] consistency. So you’ll probably have the same person with the learner every week which is fantastic because they get to know them and they’ll probably help them plan what they’re learning and what they’re aiming for and they’ll also communicate with other tutors about, you know: oh, so and so really found that helpful. Why don’t you try it? But, obviously, a key to support is getting to know the learner” (12:w-F-E2, 21).

Eine Verantwortliche für ‚Learning Support‘ weist darauf hin, wie wichtig es ist, den externen Assistenten bewusst zu machen, worin genau ihre Aufgabe besteht und was die Erwachsenenbildungseinrichtung von ihnen erwartet. Das ist grundlegend, um eine gute Zusammenarbeit zu ermöglichen,

die besten Lernergebnisse für die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zu sichern und einige Probleme im Vorhinein zu vermeiden.

“[...] the other thing if you are setting up inclusion in classes is to ensure that if you’re getting external support staff coming in with learners, that they are aware of what [...] the college or the organization expects of them within a classroom setting and within a learning setting. So that the learner is getting the best possible experience within the classroom. So, I mean, we have some guidelines for that, [...] we give those out to external support staff. [...] we have supported living schemes where people live in houses with support staff supporting them there to live there independently. And what can happen is that we’ll have a learner coming to college, but every week it will be a different support worker with them, which can be quite difficult to manage in a classroom. So we have these guidelines for the tutor, but also for the support staff” (35:w-V-E10, 77).

Dazu schließt die Einrichtung E11 beispielsweise Verträge mit sehr genauen Regelungen mit den externen Assistenten ab. Nach Erfahrung einer Verantwortlichen ist es darüber hinaus bei externen Assistenten von besonderer Bedeutung, sie in ihrer Arbeit anzuleiten.

“We have a contract for our external supporters which says what they can expect out of us as a service when they come in, and what we expect from them as someone coming in, which includes being on time to support the learner when they’re there. Supporting the learner with toilet breaks, not having their mobile phone on in class, contributing appropriately to the session. I mean, we have had some occasions where support workers have said things in class that have actually been inappropriate, so it’s really difficult when you’re not their manager to have a discussion or discipline or criticise, maybe, someone’s behaviour in a class, when they’re not actually your support worker. [...] And a way that [...] I feel works best is by speaking to the learner and then referring back to the support worker about the task in hand and making sure the support worker really understands and giving them very clear directions. And also demonstrating how you want that carer or that supporter to work with the person. And if you physically show them [...] For example, this happened in one group a few weeks ago – it was Chinese New Year and they were painting their name in Chinese characters - so a support worker had quickly dipped the brush in the black paint, grabbed the person’s hands and started painting it with her and the learner wasn’t even looking at the piece of paper that they were copying. So it was done within about three seconds and the learner really didn’t participate in it or didn’t think about what was happening. So we went back and [...] explained: this is what we want you to do, we want you to point to the lines and discuss them [...] if she loses concentration, remind her where she is, point to your line and then ... And so we did a bit of a demonstration and that seemed to work with the support worker. But it’s about their staff development as well. So we do try and work with agencies” (53:w-V-E11, 8).

Für eine flexible und umfassende Gestaltung von Unterstützung ist eine Zusammenarbeit mit externen Assistenten – trotz der geschilderten Problemlagen – nach Einschätzung einer Verantwortlichen unerlässlich.

“[...] and we also have some flexibility because we use an organization called ‘NN’ who supply us with temporary part-time, hourly paid support workers that we can use as and when we need them. It gives us flexibility to supplement this permanent team of people” (26:w-V-E8, 25).

Volunteers¹⁶⁸ (freiwillige/ehrenamtliche Assistenten)

Einige Einrichtungen (wie E1, E2, E10 oder E11) arbeiten zusätzlich mit Volunteers, um eine Assistenz für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten vor allem in Mainstream-Kursen im Bereich ‚Adult and Community Education‘ bereitzustellen. Ein gutes Volunteer-Programm mit verlässlichen Volunteers macht nach Angaben einer Verantwortlichen einen großen Unterschied, denn Volunteers ermöglichen – genau wie festangestellte oder externe Assistenten – Teilhabemöglichkeiten für Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. 48:w-V-E11, 4).

“And that’s specifically for people with learning disabilities. And they go on the choice of their course from our general programme and they’re supported on that course by a volunteer, if they want one, if they need one” (48:w-V-E11, 2).

“[...] it’s mostly in the evenings and I’ve got people on art courses, somebody on a music course, in other venues people are doing art and woodwork and things like that [...] it works successfully. I’ve been really fortunate in the last couple of years that I’ve got a good number of volunteers which makes all the difference. [...]. That’s how it works; it’s sort of pretty well established. We would like to see it spread throughout the city more, I think. And [...] it’s ongoing sort of working towards that. It’s a good system when it works good, reliable volunteers and it makes all the difference to our learners” (48:w-V-E11, 4).

“[...] learners can’t learn without people like volunteers that are going to come, start off and help them” (50:w-LS-E11, 78).

¹⁶⁸ Das Lehnwort ‚Volunteers‘ wird benutzt, um in einem Begriff die Aspekte von Freiwilligkeit und Ehrenamt zu vereinen.

Die Einrichtung E11 arbeitet beispielsweise mit rund 15 Volunteers aller Altersgruppen von 17 Jahren bis ins Rentenalter (vgl. 48:w-V-E11, 7-10). Gerne möchte die Verantwortliche diese Zahl erhöhen, um gemeinsames Lernen auszubauen (vgl. 53:w-V-E11, 43-44). Viele Volunteers sind in Mainstream-Kursen eingesetzt, einige aber auch in den separaten Kursen.

Als schwierig erwies sich in der Einrichtung E1, dass die Zahl der Volunteers eine Zeitlang größer war als die Nachfrage. Einige Volunteers hatten somit keine Aufgabe und zogen sich zurück. Das Verhältnis von Volunteers und der Nachfrage muss also stimmen, um beiden Seiten gerecht zu werden (vgl. 2:m-V-E1, 90-109; 48:w-V-E11, 20).

In der Einrichtung E10 arbeiten rund 50 Volunteers vor allem in den ‚Skills for Life‘-Kursen mit; sie sind diesem Fachbereich direkt zugeordnet. In allen anderen Kursen der Einrichtung E10 werden die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in der Regel von professionellen Assistenten und nur selten von Volunteers unterstützt (vgl. 45:w-LS-E10, 2 + 31-34).

Eine Fachfrau berichtet davon, dass eine Erwachsenenbildungseinrichtung sich mit einer kleinen Freiwilligen-Organisation vernetzt hat. Eine solche Zusammenarbeit zwischen Freiwilligen-Agenturen und Erwachsenenbildungseinrichtungen geschieht nach Einschätzung der Fachfrau allerdings eher auf der Gemeindeebene als an großen Colleges.

“Now, the support there came from a small voluntary organization and they linked with the adult education service. [...] What’s key there – and I’m sure you’ll hear about – is partnership. [...] you need the partnership with the support agencies and the tutors [...]. So it does happen, often on community base provision more, I think, than in big FE colleges” (12:w-F-E2, 149).

Die Werbung für Volunteers organisiert die Einrichtung E1 über ihre Webseite, über das Stadtteil-Freiwilligen-Büro und vor allem über Mund-zu-Mund-Werbung: Teilnehmende in der Erwachsenenbildungseinrichtung hören von dem Programm und übernehmen eine Assistenz (vgl. 2:m-V-E1, 90-109). In der Einrichtung E11 läuft die Anwerbung von Freiwilligen insbesondere über Zeitungsanzeigen, Werbung im Lokalradio, Berichte in Lokalzeitungen, Werbungsflyer in den Briefkästen der Nachbarschaft, Nutzung von Veranstaltungen wie etwa dem ‚Year of the Volunteer‘ und Kontakte zu den Universitäten. Insbesondere die Suchanzeigen im allgemeinen Kursprogramm waren nach Angaben der Verantwortlichen sehr erfolgreich, sie erbrachten im Vergleich mit anderen Werbemaßnahmen den besten Rücklauf (vgl. 48:w-V-E11, 54 + 83-84). Eine Freiwillige spricht an, dass es ihrer Meinung nach für die Wirkung der Werbung sehr wichtig ist, die Vorteile und den eigenen Nutzen der Arbeit als Volunteer herauszustellen und Hinweise beispielsweise auf ein Volunteer-Zertifikat oder spätere Anstellungsmöglichkeiten als Assistenz zu geben (vgl. 50:w-LS-E11, 59-66).

“[...] advertising, really, yes, showing them the benefits, showing them [...] that there’s something at the end of it, maybe a volunteer certificate [...] to show that they have done something other than what the learners have done. And I don’t know, possibly jobs at the end of it” (50:w-LS-E11, 62).

Um zu verdeutlichen, dass ein Volunteer nicht nur ‚etwas gibt‘, sondern auch selbst etwas lernen kann, überlegt die Einrichtung E11, dies mit einer anderen Bezeichnung (‚joint working relationship‘ oder ‚working alongside people‘) zu verdeutlichen (vgl. 48:w-V-E11, 26-28).

Die befragten Volunteers geben unterschiedliche Motive und Motivationen an, warum sie ehrenamtlich mit Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in der Erwachsenenbildung zusammen arbeiten. So ist die Rede davon, Menschen in der Gemeinde helfen zu wollen, vom Gemeinschaftsgefühl in den Kursen und den tollen Kursleitenden (vgl. 45:w-LS-E10, 5-6). Eine Volunteer berichtet, dass sie vor der Geburt ihrer Kinder im Bereich Pflege gearbeitet, durch die Kindererziehung allerdings lange pausiert hat und nun ein neues Tätigkeitsfeld ausprobieren will. Neben der theoretischen Qualifikation durch Fortbildungen kann sie in der Arbeit als Volunteer praktische Erfahrungen sammeln (vgl. 50:w-LS-E11, 37-42). Eine andere Befragte gibt an, dass ihr aufgrund eigener Depressionen die regelmäßige

ehrenamtliche Arbeit sowie die Unterstützung und Bestätigung durch die Kursleitenden und das ‚Learning Support‘-Team gut tun (vgl. 45:w-LS-E10, 14). Zwei Volunteers stellen in den Interviews heraus, wie zufrieden sie mit ihrem Freiwilligendienst sind, wie lohnenswert sie ihren Einsatz empfinden und wie glücklich sie diese Aufgabe macht (vgl. 45:w-LS-E10, 28; 50:w-LS-E11, 44 + 58 + 78). Eine Freiwillige beschreibt es als gutes Gefühl zu wissen, dass ihre Arbeit einen wichtigen Unterschied für das Leben des von ihr begleiteten Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ausmacht.

“Just making you feel happy because [...] when you work here with somebody and you’re making a difference to the life and you know what they’re doing they’re enjoying, that’s pleasure enough, isn’t it?” (50:w-LS-E11, 44).

Eine Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten erzählt, dass ihre Assistenz in einem Mainstream-Malkurs von einer Volunteer geleistet wird, die vorher selbst Teilnehmerin dieses Malkurses war (vgl. 49:w-TL-E11, 210-217). Ein Vorteil an der Unterstützung durch Volunteers kann sein, dass die Freiwilligen und die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten gleiche Interessen am Kursthema haben (vgl. 48:w-V-E11, 6). Allerdings sind die Volunteers der Einrichtung E11 nicht selbst zugleich auch Kursteilnehmende, sondern explizit als Assistenten in dem Kurs – mit der Möglichkeit, am Rande auch für sich selbst etwas zu lernen (vgl. 48:w-V-E11, 33-42).

Den Prozess der Anstellung von Volunteers in der Einrichtung E11 beschreibt eine Verantwortliche folgendermaßen: Wenn Leute anrufen, um sich über die Arbeit als Volunteer zu erkundigen, ergibt sich meist ein erstes Gespräch, in dem Voraussetzungen und Arbeitsbedingungen geklärt werden. Beispielsweise möchten einige Interessenten lieber im Bereich Dyslexia/Literacy/Numeracy arbeiten oder haben nicht genau verstanden, welche Unterstützungsbedarfe Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten haben. Dann wird ein erstes Treffen mit einem Interview verabredet, um mehr über die Interessierten zu erfahren und die Einrichtung vorzustellen. Die Bewerber sollten über einen gewissen Qualifikationsgrad verfügen. Sie werden um Referenzen von verschiedenen Personen gebeten, welche von der Verantwortlichen kontaktiert werden. Ebenfalls muss ein polizeiliches Führungszeugnis eingereicht werden. Nach einer Bedenkzeit für beide Seiten folgt ggf. ein zweites Interview. Dann wird der Einsatz der Volunteers geplant. Wenn sie viel Erfahrung und Sicherheit mitbringen, können sie gleich mit ihrer Arbeit beginnen. Andere hospitieren, starten in den separaten Kursen und unterstützen erst später in den Mainstream-Kursen (vgl. 48:w-V-E11, 19-20). Dabei entscheiden die Volunteers über den Umfang ihrer freiwilligen Arbeit. Manche arbeiten zwei Stunden, andere zwei Tage in der Woche (vgl. 50:w-LS-E11, 78); in der Regel arbeiten die Volunteers ohne Bezahlung (vgl. 48:w-V-E11, 101-104).

Der Aufbau eines Pools von Freiwilligen, Werbung, Bewerbungsgespräche und die Pflege von Kontakten sind eine immerwährende Arbeit für die Erwachsenenbildungseinrichtungen, die viel Zeit braucht (vgl. 2:m-V-E1, 90-109; 48:w-V-E11, 100). Um eine qualitativ hochwertige Unterstützung organisieren und sicherstellen zu können, ist eine offene Kommunikation zwischen allen Beteiligten wichtig. Zum einen, um als Verantwortliche die Freiwilligen besser kennen zu lernen, zum anderen um eine Vertrauensbasis für einen ehrlichen Austausch zu schaffen (vgl. 48:w-V-E11, 107-108).

Die Erfahrungen mit der Fluktuationsrate von Volunteers sind zweigeteilt: Manche übernehmen die Aufgabe sehr lange Zeit, andere sind nur kurze Zeit dabei – nach Angaben einer Verantwortlichen überwiegen in der Einrichtung E11 die positiven Beispiele.

“Either people come for a short time or people come forever” (48:w-V-E11, 10).

“Most people by expressing an interest in coming along are sort of fairly well committed anyway, [...] they’ve got an interest in it” (48:w-V-E11, 16).

Die Verantwortliche bittet die Volunteers, mindestens einen Term, besser noch ein Jahr zu bleiben, damit die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ihre Kurse beenden können (vgl. 48:w-V-E11, 10).

“[...] what I would ask of a volunteer is at least a term, a year would be even better, because then the course is finished [...]. And relationships are built up, and if volunteers suddenly aren't there, it can cause upsets sometimes for learners” (48:w-V-E11, 10).

Wenn Volunteers nicht verlässlich sind oder ihre Aufgabe plötzlich beenden, stellt das nach Aussagen einer Verantwortlichen eine Einrichtung vor Schwierigkeiten.

“On the whole they're very good, but things change and people move on, they leave. And that sort of leaves us in a little bit of a problem, really, sometimes. You know, that's a void that's not easily filled. [...] if suddenly they don't turn up on the night, that's not too much of a problem but it's those sort of things that can be problematic” (48:w-V-E11, 16).

Die Volunteers spielen eine Rolle für die Bereitstellung von Unterstützung, aber da sie ehrenamtlich und freiwillig arbeiten, sich nur für bestimmte Kurse interessieren oder nur zu bestimmten Zeiten einsetzbar sind, können sie nicht alle Bedarfe abdecken (vgl. 2:m-V-E1, 107).

“So, it's just about kind of covering on a basis” (2:m-V-E1, 109).

Ferner weist eine Verantwortliche darauf hin, dass die Zuständigkeitsbereiche der Volunteers beschränkt sind. Beispielsweise übernehmen sie in der Einrichtung E11 keine Pflege (vgl. 53:w-V-E11, 9-10).

Über die Unterstützung durch Assistenten oder ehrenamtliche Volunteers hinaus gibt es in den Erwachsenenbildungseinrichtungen der Studie vereinzelt noch weitere Formen der personellen Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten.

So übernehmen manchmal auch andere Kursteilnehmende die Unterstützung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten (vgl. 22:w-TL-E7, 28-36; 39:m-LS-E10, 26).

“You know, we have an example of [...] a student who has [...] not severe learning difficulties, but he has a considerable learning difficulty. And he went to yoga class and he had support for a while. And [...] part of the reason was that he couldn't find the class in the first place each week and things. [...] and then in the end, all the ladies that were in the yoga class [...] sort of took him under their wing. And so they would be meeting him. We backed off with support and he just used to wait in the foyer and whoever came past said: all right, come on, let's go. And so that worked really well because the class were doing that” (36:w-V-E10, 34).

In der Einrichtung E5 gibt es einen Theaterkurs, bei dem Teilnehmende in einem Modul mit Menschen mit Unterstützungsbedarf arbeiten sollen. Sie führen daher einen Kurs mit Menschen mit Lernschwierigkeiten durch.

“So we've got performing arts students that work with our students with learning difficulties. And it suits them because [...] elements of their programme require them to work with people with support needs and for our learners it gives an opportunity to work with students who've got high levels of performing arts skills. It gives them better support” (15:w-V-E5, 10).

Ferner arbeiten vereinzelt auch (ehemalige) Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten selbst als Assistenten (vgl. 13:w-F-E3, 90). In der Erwachsenenbildungseinrichtung E10 wird diese Strategie des Peer-Group-Supports angeregt: Menschen mit Lernschwierigkeiten werden ausgebildet, als Kursleitende und Mentoren mit anderen Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zu arbeiten (vgl. 33:w-V-E10, 76-78). In der Einrichtung E1 berichtet eine Kursleiterin von einem Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten, der einen Kurs mehrmals hintereinander besuchte und nun anderen Teilnehmenden in einem Aufgabenbereich hilft.

“And he's done the Q-Base audio class three times now [...] But, the tutor would really like him back again because he goes and helps other students now who are having problems because he's done the recording so many times. He might not be good at certain other bits, but because he's just done the same thing over and over and added effects” (4:w-K-E1, 41).

Eine Teilnehmerin berichtet, wie sie andere Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten in ihrem Kurs unterstützt:

“8:w-TL-E1: It's like in health studies. I'm a person who helps to teach the ... if the other ... the tutor herself is busy [...] What I do is I offer to help people to spell because I can read, write and spell” (8:w-TL-E1, 132).

9.5.5.5 *Berufliche Hintergründe und Kompetenzen der Assistenten*

Die Assistenten kommen mit ganz unterschiedlichen Hintergründen und Berufsbiographien in die Erwachsenenbildungseinrichtungen.

“[...] we have some people who’ve completed the first bits of teacher training, some people who have had note-taker training, which is a specialism in the college” (7:w-V-E1, 48).

Oft werden die Bewerber von anderen Personen auf die Assistenz-Stellen hingewiesen oder direkt gefragt, ob sie sich eine Arbeit als Assistent vorstellen könnten (vgl. 22:w-TL-E7, 184-186).

“And somebody told me that they were looking for a learning support tutor for a year two Spanish class for a girl with cerebral palsy. And it was two hours a week. And they said: come on, they haven’t anybody who has a year two Spanish level. You’ve got more than that. So I came for my interview [...] the interview went well and I started and I did two hours with NN (TEILNEHMERIN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN)” (31:w-K-E10, 38).

Dabei haben viele Assistenten auch vorher oft schon in Berufen oder Aufgabenfeldern gearbeitet, die mit Bildungsarbeit (vgl. 38:w-LS-E10, 6; 53:w-V-E11, 10), mit Menschen in schwierigen Lebenssituationen oder mit Menschen mit Lernschwierigkeiten zu tun haben (vgl. 22:w-TL-E7, 185-186).

“[...] Well, I haven’t really had any experience of working in a college before I did this job. [...] I was recruited to help with a student who had Asperger’s who was doing a business studies course and I have a business studies degree, so I think that really helps. And also [...] I did a job as a ... like a training officer for eight years with a training company [...] there were unemployed people and we tried to get them training and jobs. So I liaised with colleges and [...] I’d had a lot of experience of working with sort of disadvantaged people, [...] they were unemployed, they had learning difficulties as well possibly. And so I had that sort of background which I think helps. But I hadn’t done this sort of support work before” (24:w-LS-E7, 23).

“I have been working here for about five years and I started off very part-time and then sort of built my hours up. I’m still part-time, but I probably do about twenty hours a week. And I started working with people with learning disabilities when I was doing a part-time Master’s degree and I wanted something part-time with flexible hours to fit in with my studies. So I worked as an external support worker, but I often found myself supporting people in a college environment and enjoyed working in classes with people. And then I applied for the job here and started working as an LST” (42:w-LS-E10, 2).

Eine Kursleiterin berichtet, dass sie froh ist, nach einer längeren Arbeitspause über Assistenz wieder langsam in ihren Beruf zurückzukehren.

“I’d been out of teaching for ten years. I left to have children. And I didn’t have the confidence to teach. And somebody told me that they were looking for a learning support tutor for a year two Spanish class for a girl with cerebral palsy. And it was two hours a week. [...] I had a lot to learn, it was a steep, steep learning curve. But from then I took on other learning support work and eventually I returned to teaching” (31:w-K-E10, 38).

Die Einrichtung E9 greift bei der Rekrutierung von Assistenten auch auf bereits vorhandenes Personal zurück. Ein Verantwortlicher stellt heraus, dass besonders gute Erfahrungen mit Kursleitenden als Assistenten gemacht wurden (vgl. 30:m-V-E9, 17).

“[...] why not recruit from within and look for the competences and the skills within the existent team of tutors, as it was. Not just the tutors, some of the other staff have actually got involved on the bank” (30:m-V-E9, 47).

Für die Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten sind in den Einrichtungen Assistenten mit verschiedenen beruflichen Hintergründen hilfreich. Für einige Kursangebote sind inhaltliche Vorkenntnisse bei den Assistenten von Vorteil (vgl. 24:w-LS-E7, 23). Die Assistenten müssen aber nicht immer Fachleute in den einzelnen Bereichen sein, sie sollten allerdings keine fachlichen Abneigungen haben.

“[...] But I did support quite a lot of learners in catering courses and that was my background before I came into education. And I thoroughly enjoyed supporting learners in kitchens and theory, catering theory sessions. And there was nothing more pleasurable than sitting there helping a learner in those sessions. Motor vehicle, that was [...] never very successful for me, supporting learners in motor vehicle. [...] you certainly don’t have to be an expert in a vocational area or a subject area to support the learner. [...] but I used to find motor vehicles so specialist, it was a bit hard” (27:w-V-E8, 18-20).

Assistenten sind in der Regel erfreut, wenn ihre vorherigen Ausbildungen oder Fachkenntnisse in ihrer Arbeit als Assistenten Anwendung finden (vgl. 27:w-V-E8, 18).

“RB: [...] And what’s your Master then, in which ...?”

42:w-LS-E10: Oh, it’s creative writing. So it’s pretty far removed from the work that I do here. But saying that, I do work with people in various different creative writing classes. So it’s nice to use it in some way” (42:w-LS-E10, 3-4).

Eine Verantwortliche der Einrichtung E7 beschreibt, dass gerade im Bereich der handwerklichen Ausbildungen Assistenten mit handwerklichen Kenntnissen und Fähigkeiten benötigt werden.

“[...] there is a need for more support within the construction area. But it’s that ... I think it’s – I don’t want this to sound sexist – but the construction area is a very male area. (lacht) Do you know what I mean? And boys generally don’t want to have a support worker on the back. So you have to be very careful in how you provide support in an environment like that. And what we’re currently doing – it’s just being arranged at the moment – we’re going to advertise for a craft based support worker. So rather than a support worker who’s looking at the literacy, numeracy side of things, they’re actually there on a craft basis. So these will be people who’ve had experience in construction and engineering, perhaps retired people or, you know, who know a workshop environment, who know health and safety environments, who can reiterate instructions and help the students to actually think about the responsibilities. And I see that as quite a need within a college of this size with a lot of construction work, engineering work, plumbing, brick laying etc. At the moment, the majority support to that area is done out of class in the additional learning support area. But I think that there is a need to put some support within those groups. And that’s in the pipeline at the moment. They do actually do that at CAMPUS 1, they’ve certainly got craft based support workers” (21:w-V-E7, 41).

Wie sich in dem Zitat zeigt, ist ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis bei den Assistenten wichtig. Einrichtungen wie E7 berichten, dass sie oft (zu) wenige männliche Assistenten zur Verfügung haben (vgl. 23:w-V-E7, 36).

Von Assistenten wird eine Vielzahl von Kompetenzen erwartet. Verantwortliche und eine Assistentin beschreiben, welche personalen, sozialen, methodischen und fachlichen Qualifikationen ihrer Meinung nach unerlässlich sind.

“[...] support workers who know their role, [...] know how to operate effectively but discretely. Just smooth and [...] almost invisible, really. But [...] knowing how to support all, [...] being, you know, sensitive to all needs” (26:w-V-E8, 184).

“[...] we look for people with the right competences, the right attitude, the ability to get on with people, good interpersonal skills, communication, and just that personality that [...] you would hope that the learner feels at ease with. And they form a good relationship” (30:m-V-E9, 55).

“Flexible and try and think creatively. And you have to be professional and responsible. And [...] to take one’s work seriously. [...] And to be interested in people, I think, is important. And [...] to have the right values, really, and to believe in the rights of people with learning difficulties to access education like anybody else. Yes, to be informed. I mean, the list is endless, really” (42:w-LS-E10, 65-66).

Eine Fachfrau berichtet, dass die erfolgreichen Assistenten im Alltag sehr herausragen.

“And the good ones stick out a mile. You know, if you see a good one, you’ll remember them. And you think: [...] oh, I hope they come next week and [...] you really make a note of it” (12:w-F-E2, 25).

Die Befragten zeigen auf, dass personale Kompetenzen wie Offenheit und Freundlichkeit, Verlässlichkeit, Unvoreingenommenheit, Verständnis und Empathie wichtige Kompetenzen auf Seiten der Assistenten in Unterstützungsprozessen sind. Eine Assistentin beschreibt, wie wichtig Geduld bei der Unterstützung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ist (vgl. auch 29:m-V-E8, 40; 39:m-LS-E10, 19-20). Eine schnelle Auffassungsgabe und eine hohe Anpassungsfähigkeit erleichtern ihrer Meinung nach den Umgang mit verschiedenen Menschen und Situationen.

“Patience is a big one. [...] Because often we’re [...] asked to work with students that can be difficult at times and [...] you need to have a certain level of patience to be able to cope with that. Adaptability, like I said: you could be supporting on lots of different courses. You need to be able to go in there and just be able to pick things up very quickly” (24:w-LS-E7, 35-37).

Gute Assistenten bringen nach Darstellung eines Verantwortlichen die Kompetenz mit, sich auf die zu unterstützenden Teilnehmenden einstellen zu können. Neben dieser reaktiven Unterstützung ist die proaktive Seite an Unterstützung ebenso wichtig.

“[...] it’s somebody who reacts to a student, is aware, sort of is just sort of reactive, really, proactive and reactive, a bit of both really. So who can plan ahead but also is ... it’s normally the better ones are in the background a lot more” (28:w-V-E8, 17).

Dieses Sich-Einstellen-Können auf alle Teilnehmenden, auf verschiedene Altersstufen, verschiedene Kursthemen und Situationen erfordert, dass Assistenten anpassungsfähig, vielfältig und wandlungsfähig sein müssen (vgl. 22:w-TL-E7, 173; 24:w-LS-E7, 37; 31:w-K-E10, 39-42; 42:w-LS-E10, 9-10).

“Well, you’ve got to be versatile, really. In any way that they need” (42:w-LS-E10, 10).

“Flexibility and adaptability. You need to be flexible; you can’t approve things from a straight-jacket perspective. You can’t disapprove things from the point of view of what you’ve heard or been taught because every situation requires a particular response. And even similar situations sometimes require different approaches” (29:m-V-E8, 86).

Die Assistenten benötigen nach Einschätzung einer Verantwortlichen die Kompetenz, sich in Themen und Fachbereiche vertieft einzuarbeiten und zugleich bezüglich des Einsatzbereichs flexibel zu bleiben.

“I actually think it’s good to have support workers who know particular curriculum areas and [...] who know all the tutors there, who know the system, who know the rooms and everything. And it’s good to have that continuity. On the other hand, it’s also good for the support workers to have experience of all the curriculum areas that they might be asked to go into. [...] So for the support worker to be really useful, they need to have experiences over the whole curriculum area” (22:w-TL-E7, 180).

Die qualitativ hochwertige Unterstützung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten verlangt eine hohe Selbstreflexionsfähigkeit.

“Well, yes, I mean, there’s things that I’ve thought after I’ve done ... with being with a learner, thought: well, if I’d done it a little bit differently, the support would have been better quality” (38:w-LS-E10, 34).

Eine Assistentin weist darauf hin, dass in der Arbeit nicht zuletzt auch Gelassenheit und Humor wichtig sind.

“So I think it’s good to be relaxed as well, keep a sense of humour [...], it’s not always going to go right and just be prepared to try lots of different things” (42:w-LS-E10, 78).

Viele Einrichtungen erwarten gewisse fachliche Kompetenzen und ein bestimmtes Qualifikationsniveau von den Assistenten (vgl. 50:w-LS-E11, 32 + 68). Einige Einrichtungen wie E10 verlangen, dass die Assistenten ein Zertifikat in einem akkreditierten Kurs zur Unterstützung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in der Erwachsenenbildung vorweisen können (vgl. 39:m-LS-8). Andere erwarten von den Assistenten, dass sie Kenntnisse in der Ersten Hilfe und gute Kommunikationsfähigkeiten haben (vgl. 15:w-V-E5, 44). Für bestimmte Unterstützungsmaßnahmen wie Gebärdensprache oder ‚Basic Skills‘ benötigen Assistenten Kompetenzen in diesen Bereichen. Der Erwerb dieser Fertigkeiten und Qualifikationen ist ein fortlaufender Prozess (vgl. 16:w-V-E6, 19).

Eine Assistentin schildert, dass ein gutes Bildungsniveau vor allem in Englisch und Mathematik wichtig ist, da diese Kompetenzen in vielen Kursen eine Rolle spielen. Auch hilft es, selbst über ‚Study-Skills‘ zu verfügen.

“I think, a good standard of education is essential, not necessarily a degree. But [...] you need to have a certain level of good English and maths because you could be asked to support ... those come up a lot in subjects [...] And I think study skills helps, you know, if you’ve done that sort of thing yourself, you know what’s expected of the student and you can really help them with their organization and their studying and assignment work” (24:w-LS-E7, 34-36).

Zudem machen Befragte deutlich, dass es in einigen Bereichen und Fächern wie Mathematik oder Fremdsprachen hilfreich ist, wenn die Assistenten über Fachwissen verfügen, um beispielsweise dem Teilnehmenden die Erklärungen des Kursleitenden noch einmal ausführlich darlegen zu können.

“Now, in the needlecrafts you need to know a little bit, I think. [...] Because NN (KURSLEITERIN) will say: oh, we’ll try this sort of tacking stitch and I’ve never heard of it. So it helps to know your subject area, having a good base. [...] it does help if you have got some experience, definitely. And I’ve never been in a class where I’ve felt I had no experience. I wouldn’t take on doing a computer class because [...] I can’t do that, I haven’t got those skills. So I think it is important [...] that you do have some knowledge” (38:w-LS-E10, 24).

“You could have a specialist in English supporting at the catering section. Which means that they first of all have to understand what the lecturer is saying and be able explain it to the learner” (29:m-V-E8, 40).

“And in the classroom I was her scribe, which was easy, easy to take down the notes because I didn’t have any difficulty with the Spanish. But I did realize then that for a learning support tutor who maybe haven’t got my level of the language, it’s really difficult to ... because you’re actually trying to keep up with the class and support the learning, the learner. So I realized then that it’s actually quite important in a language class to have a level, to be a step ahead of your learner because otherwise you can’t support them fully” (31:w-K-E10, 42).

Eine Assistentin gibt zu bedenken, dass aber gerade auch der Umgang mit den eigenen Wissenslücken Vorbildcharakter für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten haben kann.

“And I think that’s another thing: if you don’t come across as knowing everything, that you’ve got your own weaknesses, it actually builds learners’ confidence, especially in something like maths where you turn around and say: well, I’ll check that [...] and I’ll just make sure I’ve understood. And it makes them feel that [...] that you’ve got your inadequacies. Although you’re there to help, that you’re not perfect and I find that’s another good approach – for me, anyway – not to come across as knowing it all” (38:w-LS-E10, 22).

9.5.5.6 Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Unterstützung der Assistenten

Für eine gelingende Unterstützung der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ist es wichtig, dass die Assistenten umfassend auf ihre Arbeit vorbereitet sind, sich fort- und weiterbilden sowie selbst in ihrer Arbeit unterstützt werden. Eine Einrichtung sollte auf Assistenten mit verschiedenen Kompetenzen und Qualifikationen in den verschiedensten Bereichen zurückgreifen können.

“[...] what we’ve got is learning support assistants with different skills. So obviously we’ve got a few [...] they’ve been trained in sign language. So [...] we’ve got our deaf students, so they work with our students who are deaf. And then we’ve got ones who are more skilled in the ‘Skills for Life’ area, they’ve done training in that area, so they would work with students in [...] that area of provision. So we try to have sort of a broad range, so that [...] we’ve got the support there in place for when the student comes to us and [...] the idea is that we’ve got someone already that is skilled to work. But, obviously, that’s an ongoing thing and [...] we want to continually train LSAs to [...] be able to work with different difficulties and disabilities” (16:w-V-E6, 19).

Ausbildung und Unterstützung der Assistenten

Die Ausbildung von Assistenten im Bereich der Erwachsenenbildung ist nicht einheitlich geregelt, die Einrichtungen haben hier unterschiedliche Wege eingeschlagen. Viele Einrichtungen bieten spezielle Vorbereitungskurse an (vgl. 35:w-V-E10, 18-25; 38:w-LS-E10, 7-8).

Eine Assistentin berichtet, dass es zu der Zeit, als sie mit ihrer Arbeit begann, keinen speziellen Ausbildungskurs für Assistenten in der Erwachsenenbildungseinrichtung E7 gab, sondern sie durch ‚learning by doing‘ ihre Aufgaben kennenlernte und unspezifische Fortbildungen besuchte. Die Assistentin spricht die vorhandene große Lücke im Bereich der spezifischen Qualifikationsmaßnahmen für Assistenten in der Erwachsenenbildung an und wünscht sich solche Kurse.

“24:w-LS-E7: [...] Well, I think I would have liked a lot more support than I had. I was just, basically, put in the classroom and told to get on with it. [...] at the time there was no qualification that I could do. There was the support train qualification which NN (LEARNING SUPPORT ASSISTENT) did, but that was coming to an end at that time. There wasn’t any new intake of students for that. So there were no courses I could do, it was basically just: use your initiative and go on some sort of day courses that sometimes the college ran that might have had some sort of impact. I did do a teaching assistant course about a couple of years ago, a level three. But that was really geared [...] for schools, not really for colleges. So it wasn’t really very useful.

RB. [...] And you said you would have wished to have more //support.//

24:w-LS-E7: //Oh, definitely.// In fact, I still think now there should be a course for learning support assistants in college and it’s a big gap [...] in the market. And that there isn’t anything that’s available. And there should be because this area has really grown in recent years and I don’t think the education sector is meeting our needs” (24:w-LS-E7, 25- 27).

Die Einrichtung E5 erwartet (außer bei Gebärdensprachdolmetschern) von ihren Assistenten keine Ausbildung, aber den Besuch von Fortbildungen sowie Erste-Hilfe-Kenntnisse und Basisfähigkeiten im Bereich der Kommunikation.

“They’re not teacher trained but they are trained and there are certain things that we’d expect them to have like [...] first aid and maybe some basic communication skills. Our communicators, if they’re working with a deaf student, then they’re trained. They will have had training in sign language. Some of our learning support assistants will have had training in basic skills” (15:w-V-E5, 44).

Die Einrichtung E11 führt ebenfalls keinen Qualifikationskurs durch, bildet die Assistenten allerdings in den Bereichen ‚Basic Skills‘, Informations- und Kommunikationstechnologie (ICT) und Medien aus und bietet Unterstützung beim Erwerb von Qualifikationen in Englisch und Mathematik (vgl. 53:w-V-

E11, 10). In der Einrichtung E6 haben die Assistenten ebenfalls vielfältige Möglichkeiten, sich in Schulungen und Trainings Kompetenzen anzueignen.

“[...] fortunately there’s a lot of things like dyslexia training that we can send some of them if that’s [...] the area that they want to go into. [...] we’ve provided a lot of in-house ‘Skills for Life’ training, so some of them are trained in that area, some sign language support. So [...] we do sort of try and maintain [...] the LSA skills and also, you know, try and bring them forward as well” (16:w-V-E6, 27).

In der Einrichtung E9 nimmt ein Teil der Honorarkräfte-Assistenten an Basic-Skills-Qualifikationskursen teil. Zwei Assistenten erwerben zum Zeitpunkt der Erhebung gerade eine Dyslexie-Qualifikation, um künftig hausintern Dyslexie-Assessments durchführen zu können (vgl. 30:m-V-E9, 33).

Eine Verantwortliche berichtet, dass in der Einrichtung E1 alle Assistenten an einer Einführung teilnehmen, in der es um ein grundlegendes Verständnis von Inklusion geht.

“We’ll give them an induction and a lot of it’s about attitude and understanding the politics of inclusion” (7:w-V-E1, 48).

In der Einrichtung E10 wird für Interessierte ein vierwöchiger Einführungskurs ‚Supporting Learning‘ angeboten, in dem u.a. die Aufgaben von Assistenz besprochen, Hintergrundinformationen zur Gesetzgebung bearbeitet sowie Hinweise zur notwendigen Dokumentation der eigenen Arbeit gegeben werden. Von Seiten der Einrichtung wird dieser Kurs genutzt, um die Bewerber und ihre Fähigkeiten kennen zu lernen. Nach dem Einführungskurs können sich diese für den einjährigen Kurs ‚Certificate in Adult Learning Support‘ bewerben.

“So I was interviewed and they said: well, you have to do a four-week course as an introduction and then you have to do a City and Guilds in learning support. So I had to do that, but I was also allowed to work while I was training” (38:w-LS-E10, 8).

“What was happening until this year was that we had a four-week initial course called ‘Supporting Learning’ for people who wanted to be learning support tutors. And that enabled people to find out about what learning support involved, gave background information about the DDA and [...] about anti-discriminatory working and learner-centred working and about the paperwork involved in learning support and so on. That also gave us an opportunity to find out where people were coming from, where their skills lay and so on. And sort of make an assessment over a period of time as to how appropriate it was for them to do that type of work. If they were successful at getting through that and getting through the interview for that, there was then a course called ‘Certificate in Adult Learning Support’. And that was a yearlong course where people would have practice in the classroom in supporting learners, but they’d also be doing course work alongside that. So they’d be building up a portfolio and at the end of the year they’d be qualified, hopefully, as a learning support tutor and they could then apply for work” (35:w-V-E10, 18).

In dem Qualifikationskurs machen die angehenden Assistenten praktische Erfahrungen, gestalten Unterstützung in den Kursen und legen ein Portfolio an. Nach Bestehen der ‚City and Guilds‘-zertifizierten Qualifikation – und nur mit einem solchen Zertifikat – können sich die Assistenten in der Einrichtung bewerben (vgl. 35:w-V-E10, 18; 42:w-LS-E10, 44). Assistenten, die schon vor Beginn dieser Qualifikationsmaßnahme in der Einrichtung E10 als Assistenten gearbeitet haben, mussten den Kurs ebenfalls besuchen (vgl. 39:m-LS-E10, 8).

Zum Zeitpunkt der Erhebung pausiert der Qualifikationskurs allerdings, da nach Aussage einer Verantwortlichen neue Vorgaben zur Kursgestaltung umzusetzen sind: Der Kurs soll bei gleichem Inhalt nur noch zu einem (niedrigeren) Level 2 statt Level 3-Abschluss führen. Die Einrichtung nutzt diese Gelegenheit, auch Lehre und Inhalte zu verändern.

“We’ve not done it this year because there have been some changes to it. It was always classed as a level three course, which is like an A level equivalent. Last year they decided, the people that authorize it, all decided it was a level two course, so although it was exactly the same as it had been done in previous years, they decided it was only qualified for level two. And we also felt it was time to change the teaching and so on, that there needed to be other stuff in there. So at the moment, they’re working towards devising a new qualification and looking at what that may be” (35:w-V-E10, 18).

Nach Aussage von Verantwortlichen legt die ‚Further Education‘-Einrichtung E8 großen Wert darauf, dass neue Assistenten umfassend in die Strukturen eingearbeitet werden.

“You see, we used to have permanent staff and bank staff, but we have now shifted our focus to employing people directly. We now work through a nationally reputable agency. So we are bringing people on board and our main focus now is to make sure that the new people joining us acquired the skill. So the emphasis is on mentoring them, making sure that we bring them up to speed in terms of what we do” (vgl. 29:m-V-E8, 76).

“When they come in, we induct them and, obviously, introduce them to the job role, the requirements of maintaining the documentation that they have to do when they support a learner” (26:w-V-E8, 29).

E8 führt ebenfalls einen ‚City and Guilds‘-zertifizierten Kurs ‚Certificate in Learning Support‘ (Level 2) durch. Bis auf wenige Ausnahmen haben alle Assistenten diesen Kurs absolviert. Eine Verantwortliche leitet die Qualifikationsmaßnahme, in welcher die Planung, Durchführung und Evaluation von Assistenz sowie Erfordernisse der Dokumentation erarbeitet werden. Alle Teilnehmenden legen ein Portfolio an, werden bei einer Assistenz begutachtet und verfassen eine schriftliche Arbeit.

“[...] we have a course that we run at the college called the ‘City and Guilds 73201 Certificate in Learning Support’ and I’m the course tutor for that course and we’ve trained over the years almost all the permanent staff that we now have. [...] There are three units and the learner has to put those units into a portfolio, develop a portfolio. The first unit is planning learning support, the second is providing learning support and the third is evaluating learning support. So they have to draw evidence from their practice and, obviously, from the taught sessions of the course. And in addition to that, they have to be observed in practice for one occasion and they also have to do a piece of work which is equivalent to two thousand words – either a written piece or it could be an audio-visual aid or a piece [...] that they would use with their learner to augment learning, you know. And that’s [...] a level two qualification [...] a lot of the sessions will be generic to all the civilities, but then I do have guest speakers, so I use the team leaders from within the college as guest speakers. So [...] tomorrow night NN (LEARNER SUPPORT TEAM LEADER, DEAF), who you’ll meet later, she’ll be doing a session on deaf awareness and deaf support. The Dyslexia Team leader, again, does a session, so we bring in all the specialisms. So we do cover everything” (26:w-V-E8, 29-43).

Auch alle Gebärdensprachdolmetscher haben eine Qualifikation (Level 3 oder 4) (vgl. 28:w-V-E8, 12-15 + 43). Die Einrichtung E8 ist nach Aussage eines Verantwortlichen in ganz England bekannt für ihre gut ausgebildeten Assistenten (vgl. 29:m-V-E8, 40).

Assistenten und Verantwortliche berichten von Unterstützungsangeboten für Assistenten.

In der Einrichtung E8 gibt es jedes Jahr ein Jahresthema, beispielsweise Autismus. Zu diesem Thema werden bei jedem Treffen Informationen gegeben oder Fachleute referieren. Per E-Mail werden die beim Treffen fehlenden Assistenten informiert (vgl. 29:m-V-E8, 73-74).

“[...] last year we had the topic of autism. So we had various points which were floated about. [...] we had the [...] ten top tips and [...] the debate was more or less around that and because my team is so big we meet every five weeks. And at every meeting I’ll bring in somebody with knowledge and expertise in a particular area to talk to the group. Which would then filter out through bulk e-mails to those who couldn’t attend. So we are constantly increasing our knowledge” (29:m-V-E8, 74).

Viele Assistenten berichten, dass sie die Verantwortlichen als sehr hilfsbereit erleben und sie diese jederzeit ansprechen können (vgl. 38:w-LS-E10, 8). Sie fühlen sich dadurch hilfreich unterstützt.

“Well, I’m lucky in that I have a very supportive manager, NN (INCLUSION MANAGER). If I ever have any problems, then I can go to her and she’s got [...] years of experience, so that’s really useful” (24:w-LS-E7, 29).

“[...] it’s very good in the college, I think, because you know that they’re always in the office there – or most of the time – and they’re always very willing to help if you’ve got any problems or any questions, just to go and ask them” (39:m-LS-E10, 32).

“[...] if I was ever stuck or really struggling, you could arrange NN (LEARNING SUPPORT TEAM LEADER) to come and observe [...] I feel fairly well supported here, really. And I’ve also got my colleagues as well who tend to be really helpful and [...] got lots of experience. I mean, if you [...] put us all together, we’ve got, you know, a massive experience, really, so ... No, I do feel quite well supported, I’ve never felt like there was a problem that I couldn’t go to somebody with. But it is important to have that, that network” (42:w-LS-E10, 44-46).

“[...] I think the learning supporting department here is really good and they’re very, very supportive” (42:w-LS-E10, 70).

Eine Verantwortliche beschreibt es als einen wichtigen Aspekt ihrer Aufgaben, die Assistenten in Gesprächen, Diskussionen oder durch Begleitung zu unterstützen. Eine andere Verantwortliche berichtet, dass sie Assistenten zudem auf Informationsmaterial wie beispielsweise Websites hinweist (vgl. 16:w-V-E6, 31).

“[...] for example, one of our learning support assistants was going to support two learners with learning difficulties and autism and they both have Asperger’s syndrome and learning difficulties as well. She’s going to support them in a mainstream group. So because she hadn’t worked with learners like that before, we had a discussion about autism and Asperger’s, I gave her information, she came back to me, she talked to me. I went with her for the first session and introduced her to the learners [...]. And then she came back to me and has asked me questions” (53:w-V-E11, 18).

Bei den regelmäßigen Treffen kann man nach Angaben einer Assistentin Fragen stellen, Probleme besprechen und es wird über Veränderungen in der Politik, Gesetzgebung oder innerhalb der Einrichtung informiert.

“RB: [...] Do you meet with all the support tutors regularly?

42:w-LS-E10: Well, we’re all pretty friendly, really, so we meet informally just around the building and in the staff room and at breaks and that sort of thing. You know, we have the occasional night out. [...] I could sort of talk to any one of them, really, plus people in the office, so ...

RB: And is there anything like an official meeting once a year or ...?

42:w-LS-E10: Yes, we have a termly meeting. So you could bring anything up there. And if [...] anything else happened in between time, [...] it’s quite approachable in the office. [...]

RB: [...] And what are the topics in such a meeting or the ...?

42:w-LS-E10: Well, you know, any changes in policy or anything in the law that might be changing would come up. Any issues to do with the college, anything that anybody wanted to raise. You know, if [...] any point in the system things weren’t going so well, the paperwork or, you know, anything needs simplifying, [...] just the usual agenda” (42:w-LS-E10, 47-52).

Zwei Assistentinnen der Einrichtungen E7 und E10 machen deutlich, dass der Austausch und das Gespräch mit anderen Assistenten bei informellen und offiziellen Treffen ebenfalls sehr wichtig und hilfreich für ihre Arbeit sind (vgl. 42:w-LS-E10, 46 + 48).

“And I think it really helps to be in the staff room with all the other LSAs. We talk to each other about problems and difficulties and things that have come up, so that’s a really good support for us” (24:w-LS-E7, 29).

Mehrere Befragte schildern ihre Erfahrung, dass sie in der Unterstützungsarbeit von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ständig weiterlernen.

“I started and I did two hours with NN [...] I had a lot to learn, it was a steep, steep learning curve” (31:w-K-E10, 38).

“And [...] you learn all the time in the job, you don’t necessarily have all the right answers, we’re not necessarily experts, but [...] we try our best” (24:w-LS-E7, 15).

Eine Verantwortliche berichtet, dass einige Assistenten sich zu Kursleitern weiterbilden (vgl. 15:w-V-E4, 44). Auch von den Verantwortlichen gaben einige an, früher selbst als Assistenten gearbeitet zu haben (vgl. 26:w-V-E8, 57).

Dieses Weiterlernen wird von den Einrichtungen systematisch gefördert, indem Assistenten an vielen Fortbildungsangeboten teilnehmen und sich in den sie interessierenden unterschiedlichen Arbeitsbereichen weiterbilden können (vgl. 16:w-V-E6, 27; 38:w-LS-E10, 8). In den Einrichtungen gibt es interne Angebote zur Mitarbeiterentwicklung und Fortbildung, einige Assistenten nehmen auch an externen Fortbildungen teil (vgl. 42:w-LS-E10, 43-46).

“There’s all sorts of staff development and staff training on, [...] fairly constantly. I also did a level three in supporting students with the literacy. So that’s my subject specialism” (42:w-LS-E10, 44).

In der Einrichtung E10 gibt es verbindliche und freiwillige Fortbildungen (vgl. 39:m-LS-E10, 29-32). Ebenso können Assistenten kostenfrei an zwei Kursen aus dem regulären Kursangebot ihrer Wahl pro Term teilnehmen, um sich beispielsweise fachlich fortzubilden.

“[...] there’s always sort of in-college training going on all the time [...] Some of it is [unverständlich], we have to do it, other times there’s a big list and you can sort of choose what you want to do. And also as a college member you can sort of do two sort of mainstream courses yourself, either just for enjoyment or to help you with the courses” (39:m-LS-E10, 30).

“[...] what you can do through the college, is you can actually do courses, because you’re employed by them, you can do two courses a term. [...] what I found is areas where I’ve not had any experience, I’m allowed to then go and do a course. And [...] it’s something like pottery. I did a pottery course last year, so I can get the idea of the basic skills required [...] in the chance that maybe I’ll be able to support somebody’s pottery” (38:w-LS-E10, 12).

Eine Verantwortliche macht darauf aufmerksam, dass sich die Fortbildung der stundenweise beschäftigten Assistenten in der Einrichtung E6 nicht immer einfach gestaltet. Alle können einrichtungsinterne Kurse besuchen, der Besuch externer Fortbildungen scheitert in einzelnen Fällen jedoch oft an zeitlichen Faktoren und den Kosten. Die sich dadurch ergebende Situation, dass einerseits Fortbildungen nötig sind, andererseits aber nicht bezahlt werden, beschreibt sie als eine große Zwickmühle.

“[...] what [...] can be tricky here is because it’s not full-time, because it’s casual, it’s ... the LSAs often have other things that they do, so time is difficult. And also just [...] finding the sort of thing that they want to do, I mean, we’ve got a lot of in-house things and they’re all welcomed to do things like that, like including things like IT and that. So if that’s the kind of thing we can provide to them, [...] they can apply for free staff development and say: I’d like to do this. And it is easier when it’s something we already provide [...] If it’s something outside of what we do, then it is a bit more difficult for us to sort of provide what they want. So it’s a little bit of a sort of Catch-22 really, because [...] you want them, obviously, to be trained and they want to be trained. But there are certain things that [...] sort of hold that back” (16:w-V-E6, 29).

Eine Assistentin merkt an, dass es gut wäre, wenn es eine oder zwei Stunden in der Woche bezahlte Arbeitszeit gäbe, um an Fortbildungen teilnehmen zu können oder sich besprechen zu können.

“I think that, say, if you’re working five days a week, I think you should have maybe one or two lessons off to help you and to also maybe do some training” (24:w-LS-E7, 73).

Ausbildung und Unterstützung der Volunteers

Die Aus- und Fortbildung sowie die Unterstützungsangebote für Volunteers unterscheiden sich in einigen Punkten von denen der angestellten Assistenten.

In der Einrichtung E10 werden spezielle Kurse für Volunteers angeboten, welche diese auf ihre Aufgaben vorbereiten. Eine Freiwillige berichtet, dass im Bereich ‚Literacy‘ in einem fünfwöchigen Kurs das Kerncurriculum besprochen und in Hausaufgaben bearbeitet sowie Kursübungen geplant wurden (vgl. 45:w-LS-E10, 2).

“We had to come to classes for about five weeks each session. And we had to do like assignments on how ... within literacy we have a book called the ‘Core Curriculum’ and in it ... it says about reading and texting, writing, spelling. And we have to – on the assignments – [...] use this ‘Core Curriculum’ book. Say, student A is having trouble with spelling. What plan would you give them? It’s things like that, really. So then, like I said, that the tutor knows that we’re doing the job correctly and giving our student advice correctly. And that we understand what we’re doing and saying” (45:w-LS-E10, 8).

Ein Mal pro Term gibt es in der Einrichtung E10 ein Treffen für alle Volunteers. Eine Assistentin bewertet diesen Austausch mit anderen Freiwilligen als sehr hilfreich und unterstützend.

“[...] once a term, [...] all volunteers have a chance of meeting up, which is good. Because even though you see them round college, you don’t realize they’re volunteers. So it’s nice that we have a [...] go out for a meal or we just meet in college, like we did the other week. And it’s nice to meet other volunteers. So if you know other volunteers, as well, in college, you can talk to them as well. So they’re like support as well” (45:w-E10, 30).

In der Einrichtung E11 bekommen die Volunteers während des ersten Interviews mit den Verantwortlichen ein Faltblatt mit Hinweisen für ihre Arbeit ausgehändigt. Zum Zeitpunkt der Erhebung wird daran gearbeitet, auch schriftliche Richtlinien für Volunteers zu erarbeiten (vgl. 48:w-V-E11, 21-24). Eine Verantwortliche stellt dar, dass die Art der Einarbeitung auch von den Vorerfahrungen und Bedürfnissen der Volunteers abhängt (vgl. 48:w-V-E11, 20). Unterstützt werden die Volunteers durch direkte Anweisungen der Verantwortlichen sowie genaue Instruktionen und Demonstrationen von Unterstützungsmaßnahmen.

“And a way that [...] I feel works best is by speaking to the learner and then referring back to the support worker about the task in hand and making sure the support worker really understands and giving them very clear directions. And also demonstrating how you want that carer or that supporter to work with the person. And if you physically show them” (53:w-V-E11, 8).

Ferner können sich die Volunteers direkt an die Verantwortlichen vor Ort wenden oder diese jederzeit anrufen (vgl. 50:w-LS-E11, 68; 53:w-V-E11, 48). Die für die Volunteers zuständige Verantwortliche kontaktiert diese regelmäßig per E-Mail oder Telefon. Ebenfalls gibt es ein Mal in jedem Term eine abendliche Fortbildung sowie Treffen mit allen Volunteers (vgl. 48:w-V-E11, 11-14). Diese gemeinsamen Treffen geben nach Erfahrung der Verantwortlichen den Volunteers die Chance, sich auszutau-

schen und voneinander zu lernen (vgl. 48:w-V-E11, 100).

Eine Assistentin wünscht sich allerdings mehr Unterstützung und Fortbildungen bei Treffen, die ihrer Meinung nach nicht nur ein Mal pro Term, sondern monatlich stattfinden sollten (vgl. 50:w-LS-E11, 46-48). Auf diesen Treffen sollte es um den persönlichen Austausch gehen sowie um die Informationsweitergabe von neuen Regelungen und Hintergrundinformationen zur Inklusion. Sie selbst würde dadurch ihrer Einschätzung nach zum einen mehr an Sicherheit gewinnen und zum anderen besser über aktuelle Diskussionen Bescheid wissen.

“I think there’s [...] a group to go to with the volunteers. I did go to one one night, but then that was the only time. But, I think, [...] as a volunteer you don’t know what’s going on behind the scenes, what new rules are coming in or anything like that. So I think, yes, a group – even once a month – like all the volunteers could meet up [...] because [...] we need to gain our confidence as well. [...] I think a group once a month would really benefit the volunteers” (50:w-LS-E11, 36).

Neben diesem verstärkten Austausch mit anderen Volunteers würde die Befragte sich gerne auch mehr in die gesamte Einrichtung eingebunden fühlen.

“[...] maybe a little bit more communication with the volunteers because, I mean, I’d see the tutor and I see NN (TEILNEHMERIN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN), but other than that I don’t have anybody [unverständlich] me up, saying ‘how long are you going to be doing it for?’ or anything like that. I just go in every Friday and just do it and ... So it would be nice to have a bit more communication with the higher staff” (50:w-LS-E11, 50).

Professionalisierung von Assistenz

Eine Fachfrau weist auf die große Lücke in den Ausbildungsmöglichkeiten für Assistenten in der Erwachsenenbildung hin.

“[...] there’s a great lack of training for [...] all people that work with adults with learning difficulties and education. There’s a real gap around staff development” (12:w-F-E2, 25).

Dringend werden spezifische Qualifikationsmaßnahmen für Assistenten benötigt, die im Bereich der Erwachsenenbildung arbeiten.

“And I would like to see a qualification coming in [...] specifically for LSAs working in further and higher education. I think that’s really needed” (24:w-LS-E7, 64).

Denn zum Zeitpunkt der Erhebung gestaltet es sich den Berichten einer Verantwortlichen zur Folge englandweit sehr schwer, ausgebildete Assistenten zu finden. Daher kommt der einrichtungsinternen Ausbildung gegenwärtig eine große Bedeutung zu.

“[...] the other barrier is about trained staff. Because you don’t find them, they don’t walk through the door, you have to get people in and train them. That’s quite a problem about people’s experience. And that’s a national issue, really. So [...] people [...], for example, to be able to work with students with dyslexia you do need quite a lot of training. You advertise for a teacher that can work with students with dyslexia and you get nobody. So you have to work with your own staff to develop the skills” (15:w-V-E5, 68).

Eine Verantwortliche fordert, dass nicht nur in den Erwachsenenbildungseinrichtungen, sondern auch in den Agenturen, mit denen Erwachsenenbildungseinrichtungen im Bereich der Assistenz zusammenarbeiten, das Personal umfassend aus- und fortgebildet wird (vgl. 53:w-V-E11, 8).

Eine solche Professionalisierung der Assistentenrolle erachten viele der befragten Assistenten, Verantwortlichen und Fachleute als wichtig. Das hätte positive Effekte für die Teilnehmenden mit Unterstützungsbedarf und würde zugleich auch zu mehr Wertschätzung der Assistenten führen.

“[...] I would like to see the role of the education support worker professionalized. I think [...] having been a support worker and managing support workers, I’d like to see their role [...] professionalized and truly recognized. I think that would be very, very good for all concerned. I think it would enable tutors to respect and trust them more. And it would do the self-esteem of support workers no end of good. And that would have an automatic knock-on, positive effect for learners, wouldn’t it? [...] So I think there’s probably room for development there” (26:w-V-E8, 209).

Englandweit gibt es Bestrebungen, die Assistenten besser fortzubilden und berufsbildbezogene Qualifikationsmaßnahmen einzurichten.

“[...] last week I was asked [...] to go to London to an event run by Lifelong Learning UK, who are just in the throws of starting to look at the apparently ten thousand support workers that there are in the country working in education support with just such a variety of terms and conditions, structures that they work in, expectations, job roles [...] we’ve been part of LLUK’s development of some occupational standards and from that they’re going to build roles, responsibilities and then put those to the qualifications bodies and hopefully come up with a series of national occupational qualifications for this area of work, which there hasn’t been before. So that’s all happening now” (26:w-V-E8).

Über die persönliche Professionalisierung der Assistenten hinaus gibt es weitere Überlegungen zur Professionalisierung des Angebots an Assistenz. So berichtet eine Verantwortliche in einem Nachgespräch des Interviews, dass die Einrichtung E11 darüber nachdenkt, über die Volunteers hinaus auch bezahlte ‚Learning Support Assistents‘ zu beschäftigen, um die Unterstützungsangebote weiterzuentwickeln und zu professionalisieren (vgl. 48:w-V-E11). Eine Kursleiterin würde sich zur Verbesserung der Qualität der Unterstützung durch Assistenten wünschen, dass es für die einzelnen Fachbereiche jeweils fest zugeordnete Assistenten gibt (vgl. 41:w-K-E10, 50).

9.5.5.7 Zusammenarbeit von Assistenten mit Kursleitenden und Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten

Viele Befragte weisen darauf hin, dass die Arbeit der Assistenten im Kurs in einer Dreiecksbeziehung zwischen Assistent, Kursleitung und Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten stattfindet (vgl. 38:w-LS-E10, 26).

“[...] you’re really in a triangle where you’ve got your tutor, your support and your learner” (38:w-LS-E10, 26).

“[...] see it very much as a triangle of the education support worker, the tutor and the learner and they work as a close three-some [...] identifying needs, matching needs, action planning, support, reviewing support” (26:w-V-E8, 181).

Die Informationsweitergabe findet in diesem dreigliedrigen Gefüge statt (vgl. 29:m-V-E8, 22). Gute Kommunikation zwischen allen Beteiligten ist dabei von großer Bedeutung – insbesondere bei Problemen.

“Good communication, yes. I mean there was one incident where NN (TEILNEHMERIN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) wasn’t happy and I noticed it and I brought it to the tutor and me and the tutor spoke about it, we spoke about it with NN, we both gave her the re-encouragement she needed. [...] it was good communication with the three of us and it was solved in no time” (50:w-LS-E11, 10).

“Well, it’s, I think, down to all three of you to communicate. That’s the issue, that’s the key word, really. [...] we all discuss at the end of the session how it went, how the learner will be able to manage the homework etc. There is some extra time out of class with the LST to scribe the learner’s homework, for example, that I do sort of talk to them [...] at the end of every session to see how it went. And I do tend to have a chat as well in the break just to see” (31:w-L-E10, 28).

Eine Verantwortliche nennt als ein Beispiel misslungener Zusammenarbeit, wenn die Kommunikation in einem Kurs zwischen Kursleitung und Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten nicht direkt stattfindet, sondern immer über die Assistenz läuft.

“But the main relationship is between the tutor and the learner and letting the learner know what’s expected from them in that class. You know, in some cases communication isn’t very good, then the tutor would maybe liaise with the volunteer, may say: well, what we’re going to do today is ... whatever. And the volunteer could go over that again with the student” (48:w-V-E11, 31).

Im Kurs hat selbstverständlich die Kursleitung die volle Verantwortung für den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und dessen Lernprozesse.

“[...] another thing that’s sort of important is that the tutor of the group is responsible for the learners learning. The volunteer doesn’t take over that role, they’re just there to support the learning” (48:w-V-E11, 30).

“[...] your tutors have to take responsibility for that learner and then that’s why it’s really important that a volunteer isn’t just a distraction or just someone to look after that person. They should be there to support the learning [...] that that learner is an integral part of the class. And for tutors to ensure that they speak to that person and not their volunteer and not their support worker, and they bring them into the class as much as possible” (53:w-V-E11, 32).

Mehrere Befragte beschreiben die Rolle der Assistenten als Bindeglied zwischen den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und den Kursleitenden (vgl. 45:w-LS-E10, 12; 50:w-LS-E11, 4).

“[...] learning support assistants who’re kind of [...] providing the link between the tutor and the learner with learning difficulties” (30:m-V-E9, 43).

In einem Fall beschreibt eine Mutter, dass die Assistentin auch als Kontakt- und Informationsperson zwischen der Teilnehmerin mit schwerer Behinderung, der Kursleitung, dem Kursgeschehen und dem Elternhaus fungiert.

“52:w-MutterTL-E11: [...] MM (VOLUNTEER) will always tell me, I often ask MM how she’d doing. Because MM goes with her [...] to both classes.

RB: So she knows her quite well.

52:w-MutterTL-E11: Yes, she’s been very helpful” (52:w-MutterTL-E11, 25-27).

Grundlegend ist eine enge Zusammenarbeit der Assistenten mit der Kursleitung (vgl. 24:w-LS-E7, 15). Nach Erfahrung einer Verantwortlichen darf dabei weder die Kursleitung noch die Assistenz zu viel alleine und ohne Absprachen arbeiten.

“I think, if tutors try to go too much on their own and similarly if support workers try to go too much on their own. Again, it comes back down to good liaison, good communication. [...] And people who operate singly and on their own I don’t think are good workers” (26:w-V-E8, 189).

Eine Fachfrau und eine Assistenten sehen Assistenten auch in der Rolle der unterstützenden Berater für Kursleitende (vgl. 12:w-F-E2, 21).

“But it’s us as volunteers that ... oh, well, there’s that problem there, but the tutor might not be aware of it. So then you say to the tutor after the lesson: [...] they didn’t know this [unverständlich], could we do some work on it. [...] And it is nice that us volunteers can liase with the tutors and they say ‘right, fine’ and they make a note of it as well. And then find work sheets on it and then we sort of develop it that way” (45:w-LS-E10, 12).

Dabei sollten Assistenten, die in dem Arbeitsgefüge eher eine der Kursleitung untergeordnete Rolle einnehmen, sich diesen gegenüber jedoch sensibel verhalten.

“[...] and also being sensitive because [...] as a support worker you kind of defer to the tutor, somebody who [...] has a more responsible role, has a more key role than you do. So there is a slight [...] deference to the boss, if you like, in that triangle. And I think it’s about being sensitive to who the person is: are they somebody who wants to exploit that position or ..., you know, and acting appropriately [...]. And a bit of a psychological position, you know, game to play, isn’t it? [...] But just maintaining professionalism. [...] I think, if you’re going into somebody’s classroom, you’re there as, you know, not a guest exactly, you’re there in a professional role. But you’re going into their territory” (27:w-V-E8, 26-28).

Assistenten sollten nach Erfahrung eines Verantwortlichen über die Kompetenz verfügen, gleichzeitig sowohl eine professionelle Arbeitsbeziehung zu den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten als auch eine gute Beziehung zu den Kursleitenden zu pflegen. Daher sieht der Interviewpartner Diplomatie als eine wichtige Grundlage dieser Arbeitsbeziehung.

“[...] I spoke about a tripartite system whereby you have the tutor, you have the learner, you have the ESW [EDUCATIONAL SUPPORT WORKER]. And the ESW has a daunting task in the same that they have to establish very good working relations with the learner and cordial relations with the tutor. Such that when they say something to the tutor, it is not misconstrued. [...] I mean, the skills that an ESW should have. I’m going to add another one: the ESW should be a diplomat. [...] In the sense that the diplomacy that they display should not only be with respect to the learner [...] but with reference to the tutor as well. So they need to establish cordial relations with the tutor. Perhaps after the lesson they [...] talk about how the response of the student. And so the more you do this, the more you support the tutor, so it is not a one-off procedure where you go in and [...] begin talking about what should have been done, what the tutor should have done that they haven’t done. No. It’s a continuous process and the continuity of it would ensure that it is taken in a good light as opposed to it being in poor taste” (29:m-V-E8, 66-68).

Eine Verantwortliche berichtet, dass es eher selten Schwierigkeiten zwischen Kursleitenden und Assistenten gibt – falls doch, dann kann die Unterstützung durch die Verantwortlichen in Anspruch genommen werden (vgl. 48:w-V-E11, 43).

Um die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten erfolgreich unterstützen zu können, ist es wichtig, dass Assistenten möglichst viel über das Kursgeschehen und die Lernziele wissen.

“[...] we try and get as much information about what’s going to be happening on the course so that [...] we have [...] knowledge about what the students are going to be doing so that we can plan ahead” (24:w-LS-E7, 15).

Eine Assistentin bringt zum Ausdruck, wie wichtig ihr daher vor Kursbeginn ein Gespräch mit den Kursleitenden ist, welche sie als sehr unterstützend erlebt (vgl. 45:w-LS-E10, 14).

“But, again, the tutors are good [...] we have a chat with them beforehand, before we come as a volunteer” (45:w-LS-E10, 28).

Eine andere Assistentin merkt an, dass für solche Absprachen allerdings leider manchmal die Zeit fehlt (vgl. 24:w-LS-E7, 70-73).

9.5.5.8 Schwierigkeiten mit Assistenz

Ein Verantwortlicher schildert, dass in der Einrichtung E9 vor der Einführung von Assistenz keine große Nachfrage diesbezüglich zu verzeichnen war, obwohl es sicherlich einen großen Bedarf gab. Es ist also ein Problem, wenn von Seiten der Erwachsenenbildung keine Assistenz angeboten und ausgiebig beworben wird.

“We didn’t have a great demand because I think that even though I’m sure we had issues out there, if people didn’t feel that their request was going to be followed up with an actual support, I think they tended to do what they could” (30:m-V-E9, 17).

An einem Beispiel in der Einrichtung E1 wird deutlich, dass manchmal keine Assistenz eingesetzt wird, wenn sie vielleicht doch nötig gewesen wäre.

“I’ve not had someone in the class with me supporting the student in mainstream class. [...] And sometimes with MM (TEILNEHMER MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) – he was very lucky because the gentleman that just came in volunteered to do a bit of teaching here this time last year because he’d been out of teaching for quite a while. So, he came in and observed and helped in the classroom. And he sat with MM pretty much for a term while MM was working on stuff. Just to sort of make sure he was keeping on track. And that gave him a lot of confidence” (4:w-K-E1, 57-59).

Als ein großes ungelöstes Problem wird angesprochen, dass es zu wenige männliche Assistenten gibt.

“[...] it is a – perhaps not a barrier – but it is an issue that there aren’t many male staff” (23:w-V-E7, 36).

Eine Verantwortliche der Einrichtung E7 bringt zum Ausdruck, dass in bestimmten Fachbereichen – insbesondere in den klassischen ‚Männerdomänen‘ – die Notwendigkeit besteht, Assistenz ‚männerorientierter‘ zu gestalten, denn die Art und Weise der Unterstützungsmaßnahmen ist immer auch geschlechtsabhängig. Ihrer Erfahrung nach brauchen gerade junge Männer teilweise andere Unterstützung als in Form einer klassischen 1:1-Assistenz.

“But there’s definitely a gap, from my point of view, in our construction area. [...] there is a need for more support within the construction area. [...] I don’t want this to sound sexist – but the construction area is a very male area. (lacht) Do you know what I mean? And boys generally don’t want to have a support worker on the back. So you have to be very careful in how you provide support in an environment like that. And what we’re currently doing – it’s just being arranged at the moment – we’re going to advertise for a craft based support worker. So rather than a support worker who’s looking at the literacy, numeracy side of things, they’re actually there on a craft basis. So these will be people who’ve had experience in construction and engineering, perhaps retired people or, you know, who know a workshop environment, who know health and safety environments, who can reiterate instructions and help the students to actually think about the responsibilities. And I see that as quite a need within a college of this size with a lot of construction work, engineering work, plumbing, brick laying etc. At the moment, the majority support to that area is done out of class in the additional learning support area. But I think that there is a need to put some support within those groups. And that’s in the pipeline at the moment. They do actually do that at CAMPUS 1, they’ve certainly got craft based support workers at CAMPUS 1” (21:w-V-E7, 41).

Manche Teilnehmende wollen nicht von Assistenten unterstützt werden (vgl. 23:w-V-E7, 14) oder haben in Ausnahmefällen so schlechte Erfahrung mit Assistenten gemacht, dass sie diese nicht mehr an ihrer Seite dulden.

“Good working relations with the learner is needed there. The building of trust is needed there because if there is no trust, I’ve had instances where learners do no longer want education support workers to sit with them because they’ve lost their trust. But it’s an exception” (29:m-V-E8, 40).

Da für erfolgreiche Unterstützung die Beziehungsebene wichtig ist, wirken sich beispielsweise ständig wechselnde Assistenten negativ auf die Beziehung aus.

“If I had somebody different every week, it would be very difficult. You build up a relationship. So I think, you know, them being able to get you [...] what you need” (25:w-TL-E7, 67).

Auch Kommunikationsprobleme haben negative Auswirkungen auf die Arbeitsbeziehungen.

“There were difficulties with individual support workers in the area that they were in, [...] communications difficulties, things weren’t going well and [...] I needed to go in and [...] get both parties back on track. Either because of [...] lack of understanding or lack of respect or lack of listening to each other” (27:w-V-E8, 10).

Die Unterstützung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten durch Assistenten bringt viele Vorteile, birgt aber auch Nachteile und Schwierigkeiten.

“So, we’re trying to increase the number of people who’re being supported, increase the number of people who can join things with minimal support. So, often it isn’t a matter of having another body in a classroom because the difficulty of that is that you end up with a discrete class within the mainstream class. So, there are sort of pros and cons to having support workers” (7:w-V-E1, 24).

Beispielsweise ergeben sich Probleme, wenn Assistenten nicht hilfreich sind oder ihre Unterstützungsaufgaben nicht zufriedenstellend ausführen, wie eine Fachfrau darstellt.

“If you’ve got someone that needs support and they come along with a support worker and that support worker is not helping and in some cases actively getting in the way, that can be a real issue” (12:w-F-E2, 15).

“[...] a student will come along with a support worker maybe from their house or from their day centre. And that individual may be fantastic or may not. Or they may be bank [...], so they don’t know the person particularly well, they’re just hired for that day because someone needed to come. And it’s quite a challenge sometimes for a tutor to make sure that the support that’s being given is appropriate for the class” (12:w-F-E2, 21).

“Or [...] it may be decided that they need to actually come into the class with the learners and support them there. And you’ll see [...] some very, very good examples of that and you’ll see some other examples where it’s [...] not great. And that can be because they’ve never had any training or it might be the first day they’ve met that learner or just because they’re not very good at their job. But that will have an impact on – not only on the person that they’re supporting – it will have an impact on the whole group and on the tutor because, in a way, the tutor will have to work even harder because in worst case scenario they’ll be working to support the learner properly and to deflect negative stuff that the support worker is doing [...]. If the support worker is just passive, then they can say: can you help the learner do that, can you help the learner do that. If the support worker is actively doing things that are unhelpful, then that’s really hard work for the tutor and for the learner [...] because the learner can get upset and it can affect them and the other learners” (12:w-F-E2, 25).

Zu viele Assistenten in einem Kurs können sich nach Erfahrung einer Verantwortlichen ebenfalls störend auswirken (vgl. 7:w-V-E1, 24 + 46). In der Einrichtung E1 hat man sich vor einigen Jahren daher auf den Weg gemacht, durch Methoden wie beispielsweise Gruppenarbeit eine Gruppe von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in separaten Kursen ohne eine Vielzahl von Assistenten zu unterrichten.

“Also, we ... over the years have had a model of trying to teach students as a group not having too many extra bodies in there because there was a time when a lot of students would come with support workers and they weren’t participating for themselves. So [...] we’d prefer to find strategies to enable the students to participate on their own and to work with a group [...] so you have to do more group work and vary the strategies” (7:w-V-E1, 36).

Die Anwesenheit von Assistenten unterscheidet in den Mainstream-Kursen die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten von den anderen Teilnehmenden (vgl. 4:w-K-E1, 65). Teilnehmende werden durch Assistenz ,besondert’.

“But it also means that the person with a learning difficulty has got someone with them, has got a worker with them. And that immediately makes them different to everybody else in another way” (53:w-V-E11, 14).

Dies wird gegebenenfalls verstärkt, wenn Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten eine ,Gruppe in der Gruppe’ bilden, beispielsweise weil sie auf Geheiß der Assistenten oder Kursleitenden zusammen sitzen müssen (vgl. 7:w-V-E1, 24).

“They’ve got to sit as a group because they’ve got one support tutor between three or four of them. You know, so the only way she can manage, is to have them all together” (34:w-K-E10, 14).

Unterstützung muss daher in einer Art und Weise geleistet werden, die sowohl für die zu unterstützende Person als auch für die anderen Teilnehmenden der Gruppe angenehm ist (vgl. 24:w-LS-E7, 79).

“But making it ok for the student [...] and making it so that including one person doesn't mean excluding the others. And also making it all right for the group to have support in there. [...] and managing it in such a way that you're not unconfidential about [...] the other students aren't going to get the wrong idea [...]. It's to make it fair and ... but to enable everybody has an equal right to education” (20:w-V-E7, 14).

In einigen Fällen verlassen sich Kursleitende auch zu sehr auf die Assistenten und übertragen ihnen unzulässigerweise die Verantwortung (vgl. 35:w-V-E10, 63). Die besonderen Bedürfnisse aller Teilnehmenden müssen aber vor allem durch die Kursleitung und eine inklusive Kursgestaltung unterstützt werden, nicht allein durch die Assistenten.

Verantwortliche berichten, dass Kursleitende aufgrund eigener Unerfahrenheit im Umgang mit Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten gelegentlich sofort eine Assistenz anfordern, statt in einem ersten Schritt die eigene Arbeitsweise im Kurs zu verändern und dadurch einige Anfragen überflüssig werden zu lassen. Denn eine inklusive Kursgestaltung kann in einigen Fällen Assistenz überflüssig machen. Viele Aktivitäten könnten ohne großen Aufwand auf die Kompetenzen der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten abgestimmt werden. Es ist daher eine sehr feine Balance zwischen Unterstützungsbedarfen, Aufbereitung der Kursinhalte und Methoden, Assistenz, sozialer Inklusion und Selbstständigkeit notwendig.

“[...] if some people came to learning support saying they wanted another support worker in, and learning support would go and see that maybe with a little bit of a change of how the tutor was working or resources developed a little bit differently, would mean they don't need another support worker” (33:w-V-E10, 2).

“Because quite often people that don't have experience with people with learning difficulties, as soon as someone wants to join their class, the first thing the tutor or the manager of that course wants is a volunteer or a learning support assistant. And in some cases it works [...] really well and there's a genuine need for a note taker or someone that can recount the information [...] So where learners can work independently – and examples are in leisure classes [...] such as dance, drama, some of the arts classes where people don't have a support worker, the activity can be geared to that learner, so that they can work independently and don't necessarily need a support worker. Because if the work's too difficult for the learner, their volunteer has to change it. That means that there's something wrong with the teaching as well. So it's getting a fine balance between someone who needs support for prompting and physical support. [...] that where there's just adaptations needed in the way the tutor conducts the session or the task that's set for that learner” (53:w-V-E11, 14).

9.5.5.9 *Zurücknahme von Assistenz*

Einige Einrichtungen, die über ein gut ausgebautes Unterstützungssystem und langjährige Erfahrungen mit Assistenten verfügen, arbeiten an der Zurücknahme (,back-off“) von Assistenz, um Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten nicht zu ,über-unterstützen“ (vgl. 36:w-V-E10, 56).

“[...] something we did when we started giving a lot of support, doing learning support, we were really pushing support, really, really pushing it and trying to push people into mainstream – not against their will [unverständlich], but just to open the whole thing up for people. And now I think it's gone the other way and we're kind of backing off with the support because [...] we've got to be careful we don't over-support people” (36:w-V-E10, 24).

Eine Verantwortliche macht deutlich, dass es für die Einrichtung E10 an der Zeit war, sich über ein Zuviel an Assistenz Gedanken zu machen. Erfahrungen zeigten, dass den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten manchmal zu wenig zugetraut wurde, wenn sie durch Assistenten unterstützt wurden. Einige Kursleitungen übernahmen nicht die volle Verantwortung für das Lernen der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und verließen sich stattdessen auf die Assistenz (vgl. 35:w-V-E10, 61).

“[...] there's been a tendency for people to start relying on learning support as soon as somebody with a learning disability goes into a mainstream class. And it's not always necessary. So I'd like there to be balance within that” (35:w-V-E10, 63).

“We'll give them that support, but we're trying to go away from them having one-to-one support, because they won't need it all the time. Trying to get a better balance between the way the tutor works within the classroom and their perception of learning support. So that the needs of the learners are being met by an inclusive course in the first place maybe. So ... which is quite tricky” (35:w-V-E10, 11).

Manchmal ergibt sich diese Zurücknahme von selbst, in anderen Fällen ist sie anzubahnen. Denn ein wichtiges Ziel der Unterstützungsmaßnahmen durch Assistenten ist es, die Assistenz eines Tages überflüssig werden zu lassen – sofern dies möglich ist.

“And also always focusing on stepping back. I think that you kind of should be trying to get yourself out of a job” (33:w-V-E10, 66).

Die Zurücknahme soll die Unabhängigkeit, Selbstständigkeit sowie das Selbstvertrauen der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten unterstützen. Ein Verantwortlicher beschreibt es als ein wichtiges langfristiges Ziel von Assistenz, dass möglichst viele Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten unabhängig werden (vgl. 29:m-V-E8, 78).

“Support in mainstream courses can be one-to-one support with a learning support tutor where they’re dedicated to working with that individual and they work with them throughout the course or maybe for a few weeks and then perhaps back off a bit. Or it could be that the support works [...] with a group of learners in a class, so that it’s not one-to-one, to enable people to progress, [...] be more independent and so on, so they’re not over-reliant on somebody else” (35:w-V-E10, 11).

Eine sehr wichtige Kompetenz und Aufgabe der Assistenten ist es daher, sich in den Kursen zurückzunehmen (vgl. 28:w-V-E8, 17).

“I have to say that’s what support’s all about. It’s about trying to back off on the support. But it’s putting it in place in the first place to get people integrated into the system. And then, as soon as they can cope, we try and back off because we don’t want them to rely too much on the support” (14:w-V-E4, 42).

“And I think the learning support tutors now are very experienced at sort of fading [...] because sometimes I think they used to think: oh, gosh, now I’m sitting here and I don’t do very much. But they’re there when they’re needed and that they sit back when they’re not needed” (36:w-V-E10, 34).

“Because sometimes we’re all guilty of doing too much for the learner or having too much input. It’s very difficult sometimes [...] when you’re a learning support, to sit back. But that’s a really important skill [...] to be able to sit back and let someone get on with it. And it might mean that you’re not doing it with him for twenty minutes. But [...] that’s a really important skill for people to have: the ability to step away and let someone [...] work through it” (53:w-V-E11, 12).

Die Unterstützung kann im Laufe der Zeit oft um so mehr zurückgefahren werden, je vertrauter die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten mit der Situation werden, je länger sie Kurse besuchen und je mehr sie gelernt haben. Insbesondere ein enger Kontakt des Teilnehmenden zur Kursleitung erleichtern nach Einschätzung einer Verantwortlichen ein langsames Ausblenden von Assistenz.

“[...] if somebody had a learning difficulty and was going into mainstream for the first time, I would either go with them if they didn’t really need much support or, if they needed a higher level of support, they would go initially with a learning support tutor. And then, if that ... if at all possible, that could fade as they got a good relationship with their tutor” (37:w-V-E10, 7).

Eine Möglichkeit der Zurücknahme von Assistenz liegt darin, eine Einzelunterstützung, die zu Beginn des Kurses eingesetzt wurde, im Laufe des Kurses mehr und mehr zurückzufahren. Oder eine Einzelunterstützung wird in eine Zweier- oder Gruppenunterstützungssituation überführt (vgl. 38:w-LS-E10, 48). Auch wenn andere Teilnehmende eines Kurses beginnen, den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zu unterstützen, kann die Assistenz gelegentlich zurückgenommen werden.

“[...] often you’ll get the people more able will start helping the students anyway. And I think part of learning support is to be able to sort of withdraw that support if it’s all possible. And so if you can have, you know, like you get the buddy systems or whatever you want to call it anyway, I think when they can get different people in the group helping each other, and then that is more ideal than someone coming in especially as an extra person” (39:m-LS-E10, 26).

Es zeigt sich, dass es immer wieder Teilnehmende mit Unterstützungsbedarf gibt, die zuerst mit einer Assistenz im Kurs starten und diese Unterstützung dann im Laufe des Kurses oder bei einem zweiten Kursbesuch nicht mehr benötigen (vgl. 31:w-K-E10, 4).

“So we have a lot of students with learning difficulties that access mainstream courses. And some who [...] just started a while ago with a learning support tutor and now don’t need a learning support tutor” (36:w-V-E10, 12).

Diese Rücknahme der Assistenz ist immer abhängig vom individuellen Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und unter Umständen ein sehr langwieriger Prozess (vgl. 38:w-LS-E10, 48). Manche

Teilnehmende werden ständig auf Assistenz angewiesen sein (vgl. 36:w-V-E10, 12).

“[...] that the support [...] allows them to, as time goes on, become more confident and more independent. But, again, that depends on the learner. You’ll have learners who never really get ... it’s a very, very slow progress. But how I’d see it is that you’re slowly and slowly making them more independent, really. Hopefully where there comes a time when they don’t need as much support. So, as I say, where you’re not having a one-to-one, where you might be having one-to-three support or general support. So that’s what you’re hoping for, that they’re going to get slowly towards independence” (38:w-LS-E10, 48).

Beim Thema der Zurücknahme von Assistenz geht es – wie in einem Interview mit einer Verantwortlichen deutlich wird – neben der Sicherung von Qualität letztlich auch um eine gute Ressourcennutzung.

“[...] and it’s about looking at your resources, as well, and making sure that they’re used [...] to the best advantage for your service. Because if you didn’t have enough volunteers, you wouldn’t want a volunteer in a course where they weren’t maybe doing anything. And where they could be of good use” (53:w-V-E11, 14).

9.5.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Gelingende inklusive Erwachsenenbildung bedarf nach Aussagen der Befragten zwingend vielfältiger Unterstützungsangebote und -strukturen seitens der Erwachsenenbildungseinrichtungen. Zu den notwendigen Unterstützungsmaßnahmen zählt die Bereitstellung von Personal- und Organisationsstrukturen, Lehr- und Lernmitteln, Hilfsmitteln, persönlicher Pflege sowie Assistenz. Auch benötigen die beteiligten Verantwortlichen, Kursleitenden, Assistenten und Menschen mit Lernschwierigkeiten spezielle Beratung und Unterstützung.

Die Unterstützungsbedarfe von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Erwachsenenbildung sind sehr vielfältig. Sie benötigen beispielsweise Unterstützung beim Hören, Sehen, Kommunizieren oder beim Verständnis der Kursinhalte, in ihrer Mobilität, bei der Nutzung von Materialien, beim Lesen und Schreiben, bei der Pflege, beim Erreichen der Einrichtung sowie bei der Kontaktaufnahme und im sozialen Miteinander. Darüber hinaus benötigen viele spezielle Materialien, Hilfsmittel und Ausstattungen sowie Assistenz. Die Vielfalt der Unterstützungsbedarfe macht deutlich, dass es differenzierter und individueller Unterstützungsmöglichkeiten und -maßnahmen bedarf.

Der Bereich ‚Additional Learning Support‘ muss gemäß des ‚Whole Organization Approach‘ als fester Bestandteil in der Einrichtung verankert, etabliert und mit allen Teilen der Einrichtung vernetzt sein. Alle Beteiligten und insbesondere die Teilnehmenden müssen über die Angebote, Aufgaben, Abläufe und Strukturen informiert sein. ‚Additional Learning Support‘ ist in den verschiedenen Einrichtungen der Studie zumeist als einrichtungübergreifender, übergeordneter Arbeitsbereich organisiert, teilweise aber auch an andere Fachbereiche angegliedert.

Die direkte Beratung, Begleitung und Unterstützung der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung sowohl in separaten Zielgruppenangeboten als auch bei der Teilnahme an den Mainstream-Kursen ist die zentrale Aufgabe des ‚Additional Learning Support‘-Teams; diese Teams sind unterschiedlich groß. Darüber hinaus werden ganz im Sinne der Inklusion auch andere Teilnehmende mit Unterstützungsbedarfen oder Bildungsbenachteiligungen in den Blick genommen.

Unabdingbar sind leitende Verantwortliche, die die Unterstützungsmaßnahmen arrangieren und koordinieren, verwalten und weiterentwickeln. Sie übernehmen eine zentrale Rolle, denn sie stehen im direkten Kontakt mit Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten, leiten das ‚Additional Learning Support‘-Team und unterstützen die Mitarbeitenden.

Zur Koordinierung von ‚Additional Learning Support‘ haben die Einrichtungen geregelte Abläufe und Verfahren für die Feststellung von Unterstützungsbedarfen sowie die Versorgung der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten mit Unterstützungsmaßnahmen entwickelt. Nach dem Bekanntwerden von Unterstützungsbedarfen, etwa durch Anmeldeformulare oder Gespräche, werden diese von den Verantwortlichen in persönlichen Gesprächen und ‚Initial Assessments‘ mit den Teilnehmenden umfassend erhoben. Es gilt gemeinsam herauszufinden, wie die Lernschwierigkeiten das Lernen beeinträchtigen, welche Lernbarrieren und Unterstützungsbedarfe vorliegen und wie die Person im Rahmen der Erwachsenenbildungseinrichtung unterstützt werden kann. Anschließend werden Art und Weise der Unterstützungsmaßnahmen festgesetzt und in individuellen Lern- und Unterstützungsplänen dokumentiert, organisiert und kommuniziert. Der Unterstützungsbedarf einer Person und die Unterstützungsmaßnahmen müssen unter Einbeziehung der Beteiligten regelmäßig auf ihre Angemessenheit, Zugänglichkeit und Verfügbarkeit hin evaluiert werden. Über die Assessments hinaus sind für die Unterstützung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten weitere Beratungsgespräche vor allem für eine Teilnahme am Mainstream von großer Bedeutung.

Die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten sind im Wesentlichen zufrieden mit den Unterstützungsangeboten, wie Evaluationen des ‚Additional Learning Supports‘ über Gespräche, Teilnehmerbefragungen, Reviews und Statistiken ergeben. Die Befragten berichten, dass sich in den Erwachsenenbildungseinrichtungen die Zahl der zu unterstützenden Teilnehmenden in den letzten Jahren kontinuierlich erhöht hat und der ‚Additional Learning Support‘-Service überall ausgebaut wurde.

Im Rahmen der inklusiven Erwachsenenbildung sind Unterstützungsangebote für Mitarbeitende ebenfalls von großer Bedeutung. Die Erwachsenenbildungseinrichtungen erfahren Unterstützung durch Fachleute aus den Erwachsenenbildungsorganisationen, die durch Beratungen, Fortbildungen, Tagungen und Forschungsprojekte zu aktuellen Fragestellungen die Arbeit der Einrichtungen unterstützen. Der Top-down-Support wirkt in den Einrichtungen von der Leitungsebene aus in die jeweils nachfolgenden Ebenen. Die Verantwortlichen benötigen die Unterstützung der Leitungsebene und den Austausch mit Kollegen sowie Fortbildungsangebote. Sie wiederum unterstützen die Kursleitenden und Assistenten.

Da die Kursleitenden in der inklusiven Erwachsenenbildung eine Schlüsselrolle einnehmen, ist es nach Einschätzung von Befragten zwingend notwendig, sie in ihrer Arbeit wirkungsvoll zu unterstützen, etwa durch Gespräche, Informationen, Material, Anregungen zur Kursgestaltung, Austausch mit Experten, Hospitationen, Kursbeobachtungen durch die Verantwortlichen, Team-Teaching oder Fortbildungen. Es gibt für Kursleitende nur wenige Möglichkeiten, sich in akkreditierten Qualifikationskursen oder externen Fortbildungen für die inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten zu qualifizieren und fortzubilden, obwohl der geäußerte Bedarf groß ist. Im Rahmen der einrichtungsinternen Aus- und Fortbildungsangebote für Kursleitende gilt es, Bewusstseinsbildung zu betreiben, Informationen zu vermitteln und ihre Kompetenzen auszubauen. In den Erwachsenenbildungseinrichtungen informieren die Verantwortlichen die betreffenden Kursleitenden vor Kursbeginn über die Teilnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten und lassen ihnen relevante Informationen über jene Teilnehmenden und hilfreiche Unterstützungsstrategien zukommen. Diese Informationen erleichtern es den Kursleitenden, ihre Kurse zu planen und notwendige Anpassungen vorzunehmen. Als schwierig erweist sich die Unterstützung derjenigen Kursleitenden, die diese Hilfestellungen ablehnen.

Darüber hinaus bieten die interne Zusammenarbeit beispielsweise zwischen verschiedenen Fachbereichen und die externe Kooperation und Vernetzung mit anderen Institutionen, Organisationen und Agenturen den Erwachsenenbildungseinrichtungen Unterstützung.

Alle Befragten sprechen der Assistenz für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten in der inklusiven Erwachsenenbildung eine sehr hohe Bedeutung zu. Eine Vielzahl der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ist auf diese Form der direkten Begleitung und Unterstützung angewiesen. Assistenten werden in allen Einrichtungen der Studie sowohl in den separaten Kursen als auch in den Mainstream-Kursen eingesetzt. Aufgabe und Ziel der Assistenz ist es, ausgehend von den Wünschen, Stärken und Interessen der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten deren Unabhängigkeit, Selbständigkeit und Selbstbestimmung zu unterstützen. Assistenten entlasten die Kursleitenden, unterstützen die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten als Lernbegleitung in ihren Lernprozessen und sichern deren Lernfolge. Im Kurs fungieren sie gegebenenfalls auch als Brücke zwischen den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und den anderen Kursteilnehmenden und fördern somit Kontakte und soziale Inklusion. Über die Unterstützung in den Kursen hinaus helfen sie ihnen bei der Orientierung in der Einrichtung, bei der Pflege und in den Pausen. Die Interviewaussagen zeigen, dass es keine allgemeingültigen Strategien oder festen Regeln für die Gestaltung und Ausübung von Assistenz gibt. Es wird jedoch deutlich, dass eine optimale Passung von Assistenten und Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten wichtig für gelingende Unterstützung ist.

Die Form und der Umfang der direkten Begleitung variieren und sind abhängig vom individuellen Bedarf des einzelnen Teilnehmenden. Assistenz wird als Einzelunterstützung (im Verhältnis 1:1), als Gruppenunterstützung (1:2, 1:3 oder mehr) oder eingebettet in eine Kursgruppe (‘Classroom Support’) für alle Teilnehmenden des Kurses mit Schwierigkeiten angeboten. Darüber hinaus unterstützen Assistenten als ‘Teaching Assistants’ auch die Kursleitenden. Nach Aussage von Befragten ist eine Einzelunterstützung eine wichtige Grundlage für gelingendes Mainstreaming und in Mainstream-Kursen öfter anzutreffen als in separaten Kursen.

Während die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in der ‘Further Education’ und in abschlussbezogenen Kursen mit einer Assistenz rechnen können, ist die Unterstützung durch Assistenten bei Teilnehmenden in Teilzeit und in der ‘Adult and Community Education’ nicht genau geregelt.

In den Erwachsenenbildungseinrichtungen existiert eine große Vielfalt an Anstellungs- und Arbeitsverhältnissen von Assistenten. Assistenz wird in den Erwachsenenbildungseinrichtungen in verschiedener Form von unterschiedlich qualifizierten Personen erbracht: durch von den Teilnehmenden selbst mitgebrachte externe Assistenten, durch ehrenamtliche Freiwillige (Volunteers) in den Einrichtungen oder durch direkt in der Einrichtung angestellte eigene Assistenten (auf Stunden-/Honorarbasis oder in Festanstellung).

Die Assistenten kommen mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen in die Erwachsenenbildungseinrichtung. Das Geschlechterverhältnis ist unter den Assistenten nicht ausgeglichen; Männer stehen vergleichsweise seltener zur Verfügung. Viele Einrichtungen erwarten gewisse personale und fachliche Kompetenzen sowie ein bestimmtes Qualifikationsniveau von den Assistenten, in einigen Einrichtungen müssen sie einen Qualifikationskurs für die Arbeit als Assistenten besuchen. Die Ausbildung von Assistenten im Bereich der Erwachsenenbildung ist nicht einheitlich geregelt, die Einrichtungen haben hier unterschiedliche Wege eingeschlagen und fordern spezifische landesweite Qualifizierungsangebote. Daher spielt die einrichtungsinterne Aus- und Fortbildung, die von allen Einrichtungen der Studie angeboten wird, gegenwärtig eine große Rolle. Viele der Befragten erachten eine Professionalisierung von Assistenz als wichtig.

Das Zusammenspiel von Assistenten, Kursleitenden und Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten gestaltet sich als Dreiecksbeziehung. Die Assistenten sind das Bindeglied zwischen den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und den Kursleitenden. Nach Erfahrung von Befragten kann Assistenz jedoch auch schwierig werden, wenn zu viele Assistenten in einem Kurs anwesend sind oder sich die Kursleitenden zu sehr auf diese verlassen. Dies und die Vermeidung von Abhängigkeiten und einem

Zuviel an Unterstützung führen in einigen Einrichtungen zu Überlegungen, wie Assistenz zurückgenommen werden kann.

9.6 *Inklusive Kursgestaltung und gemeinsames Lernen*¹⁶⁹

Die Befragten betonen in den Interviews der Studie die Bedeutung sowohl der curricularen Planungsprozesse als auch der konkreten Kursgestaltung für gelingende inklusive Erwachsenenbildung.

In diesem Kapitel wird in einem ersten Teil die grundlegende Planung des inklusiven Kursangebots in den englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen dargestellt. Ausgehend von curricularen Überlegungen zur inklusiven Erwachsenenbildung werden Verfahren der Programmplanung beschrieben, die Menschen mit Lernschwierigkeiten einbeziehen und beteiligen. Vor allem in Bezug auf die inklusive Kursgestaltung zeigt sich die Schlüsselrolle der Kursleitenden für gelingende inklusive Erwachsenenbildung. Der nachfolgende Teil zeigt notwendige didaktisch-methodische Überlegungen auf. Daran anschließend wird dargestellt, wie nach Meinung und Erfahrung der Befragten gemeinsames Lernen und soziale Inklusion in der inklusiven Erwachsenenbildung gelingen können.

9.6.1 *Planung des inklusiven Kursangebots*

Für die Gestaltung eines inklusiven Kursangebots und die Durchführung inklusiver Kurse bedarf es grundlegender Planungen. Ein Verantwortlicher weist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung eines attraktiven Angebots und eines zugänglichen Curriculums für die inklusive Erwachsenenbildung hin.

“The curriculum offer is designed in such a way as to attract people and not put people off. And that’s not just a question of what we teach, but the way it’s described, the learning outcomes, the learning components of it, in a sense to say, well, be inclusive by not being exclusive. [...] So, it’s the way we design, the way we deliver it to make sure it’s very good where the teachers are aware that they [...] have to differentiate [...]. So, you’ve got an attractive curriculum, good teacher training, monitoring what is taught” (vgl. 9:m-V-E1, 13).

9.6.1.1 *Curriculare Inklusion*

Viele Kursangebote der englischen Erwachsenenbildung orientieren sich an den nationalen Curricula für die Erwachsenenbildung (‘The National Qualifications Framework’) – insbesondere berufsbildende und abschlussbezogene Kurse, aber auch Kurse im Bereich der ‘Basic Skills’. In den Curricula werden bestimmte Kompetenzen nach Level (Kompetenzstufen) aufgeschlüsselt, um Lernstände, Kursinhalte und Qualifikationen bestimmen zu können. Ebenso haben die Einrichtungen interne (Fach-)Curricula, mit denen sie ihre Angebote planen (vgl. 9:m-V-E1, 13).

Inklusive Gestaltung der Curricula

Befragte machen darauf aufmerksam, dass im Rahmen der inklusiven Erwachsenenbildung die Curricula zugänglich und inklusiv gestaltet sein müssen, um auch den Bedarfen und Interessen der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zu entsprechen (9:m-V-E1, 8-13; 33:w-V-E10, 60). Der Titel der

¹⁶⁹ Für dieses Kapitel wurden folgende Codes des Codesystems ausgewertet: Inklusive Erwachsenenbildungseinrichtung (Barrieren, Schwierigkeiten und Probleme Inklusion + Partizipation von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten) + Kurs (Kursangebot + Curriculum + Didaktik und Methodik + Medien, Material und Hilfsmittel + Erfolg – Probleme/Schwierigkeiten/Barrieren Kurse + soziale Integration) + separater Kurs (Didaktik und Methodik separater Kurs + Zufriedenheit der Teilnehmenden in einem separaten Kurs + Curriculum separate Kurse + Erfolg – Probleme/Schwierigkeiten separate Kurse) + Mainstream-Kurs (Didaktik und Methodik Mainstream-Kurs + Zufriedenheit der Teilnehmenden in einem Mainstream-Kurs + Curriculum Mainstream-Kurs + Erfolg – Probleme/Schwierigkeiten Mainstream-Kurs + Gemeinsames Lernen) + Kursleitende (Kompetenzen Kursleitende + Umgang der Kursleitenden mit Inklusion + Zufriedenheit Kursleitende) + Teilnehmende (Lernerfolge der Teilnehmenden + Teilnehmende mit schwerer Behinderung).

Publikation ‚Valuing People in the Curriculum‘ des ‚Department for Education and Skills‘ (DfES) verdeutlicht dieses Anliegen, so eine Fachfrau (vgl. 13:w-F-E3, 8).

In den Curricula müssen Diversität und Inklusion auch thematisch unterstützt werden. Die Einrichtungen E1 und E11 bemühen sich nach Aussagen von Verantwortlichen, diese Themen in allen Kursen zu verankern (vgl. 53:w-V-E11, 2; 54:w-V-E11, 30).

“So, you’ve got an attractive curriculum, [...] monitoring what is taught so that when we look at schemes of work and lesson plans we’re looking to check that that is encouraging inclusion and diversity. For example, we would expect teachers teaching French not to make the assumption that French is only spoken in France. So, their examples won’t be just about ‘when you go to Paris’. It could be places in Africa, wherever” (9:m-V-E1, 13).

Eine Verantwortliche berichtet, dass sich in der Einrichtung E11 die Programm-Verantwortlichen regelmäßig in einer Curriculum-Gruppe treffen, um durch Absprachen bezüglich des Curriculums die Qualität der inklusiven Bildung (vgl. Kapitel 9.7.1) zu diskutieren und zu verbessern.

“So we have a curriculum group where all the programme managers from across the city meet. So that would be NN (PROGRAMME MANAGER INCLUSIVE LEARNING), [unverständlich], myself, NN, who is ... she’s really our lead on mental health concerns, myself, and then we have a management member who’s on our senior management team. So we have a manager on our group as well. And issues, problems, things that we need to progress or improve, everything’s taken to that group, it’s all got to go through that curriculum group, everything, before we can do it. So that ensures that we’re all doing the same thing [...] at the same level with the same people. And we regularly talk about what our learners are doing and [...] how they are doing it” (54:w-V-E11, 46).

Von besonderer Bedeutung ist die Sicherung der thematischen Angebotsbreite in den Einrichtungen (vgl. 25:w-TL-E7, 23). Eine Verantwortliche macht deutlich, dass die Räumlichkeiten und Ressourcen einer Einrichtung immer auch die thematische Vielfalt des Angebots mitbestimmen.

“[...] we will be changing our programmes to fit in with the new resources and the new building that we’re going to get. So the bistro will be a training and working kitchen. So that will be really vocational orientated and they will get a NVQ, which means that they could go and find work in that area. The same with the horticulture because we’ll have the poly tunnels, proper greenhouse and everything, [...] that will help them towards finding work in that area if that’s what they want” (23:w-V-E7, 34).

Ebenso sind die finanziellen Möglichkeiten einer Einrichtung entscheidend für das Themenangebot. Durch die Betonung von ‚Basic Skills‘, beruflicher Bildung und Qualifikationskursen seitens der Regierung sowie den daraus resultierenden Finanzierungsregelungen (vgl. Kapitel 9.2) mussten viele Einrichtungen ihr Angebot im Bereich der Allgemeinen Erwachsenenbildung reduzieren.

“And also I think that for the last [...] year, the government’s priority of funding has changed quite a lot, so we don’t have as many kind of general interest classes [...], we have to have more [...] vocational, exam-tested subjects. So there’s less and less on offer as well. And whereas before it was profitable for courses to run with like eight people, we now have to have ten and fifteen or whatever. And we can’t necessarily find that amount of people in STADT during the day. So that is also a bit of an issue is that our choices are shrinking” (37:w-V-E10, 25).

“[...] our programme has contracted a lot in the last couple of years, so there isn’t really the courses available in the evening that there used to be. So, for example, something like pottery used to be very popular and those sort of courses, we don’t have so many of them now” (48:w-V-E11, 54).

Da die Angebote der separaten Kurse oft thematisch eingeschränkt sind, sichert u.a. eine Teilnahme an Mainstream-Kursen die Themenvielfalt für Menschen mit Lernschwierigkeiten.

“[...] silver jewellery. It’s not on the Pre-Entry curriculum. So the only way to do it is to go into the [...] mainstream class. And we had some real successes on there. The same with stained glass. The only way to do it is to do it on the main programme, so [...] then we have to support people on the main programme to do it. So it’s where we can inspire an interest in doing something from the main programme” (37:w-V-E10, 25).

Eine Verantwortliche verdeutlicht, dass die Einrichtungen unterschiedliche Herangehensweisen haben, wie sie Angebote in Curriculumsbereichen platzieren und Gelder einsetzen. Beispielsweise hat es sich die Einrichtung E1 zum Ziel gemacht, die ‚Basic Skills‘ nicht in speziellen Kursen zu fördern, sondern diese in den Kursen direkt zu unterstützen (vgl. 9:m-V-E1, 17 + 69).

“[...] it depends how the college views that provision, how they want to prioritize it. There are different ways of using monies within the college and [...] different colleges take different approaches. I know that some colleges say that this provision

has to be in the basic skills area because that's where they get the funding. But other colleges are more flexible. So it does vary from college to college, actually" (14:w-V-E4, 100).

Innerhalb der Curricula müssen die Kompetenzen und Lernerfolge so beschrieben werden, dass auch Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten einbezogen sind.

"The curriculum offer is designed in such a way as to attract people and not put people off. And that's not just a question of what we teach, but the way it's described, the learning outcomes, the learning components of it, in a sense to say, well, be inclusive by not being exclusive" (9:m-V-E1, 13).

Zudem müssen individuelle Veränderungen des Curriculums möglich sein.

"Integration Coordinator: So it's altering the curriculum for the student, really, and being [...] sort of amenable to doing that [...] You can do it with some courses, you can't do it with all courses, obviously" (22:w-TL-E7, 117).

In einem Interview berichtet eine blinde Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten, wie für sie das Curriculum in der Art abgeändert wurde, dass sie zwei Kursmodule nicht wie vorgesehen parallel, sondern nacheinander besuchen kann.

"Well, I wanted to do 'Aroma Therapy and Reflexology', but because I haven't learnt anything since I lost my sight, they didn't want to give me too much all at once, so I'll possibly come back next year" (22:w-TL-E7, 7).

Inklusive Erwachsenenbildung im Level-System des Allgemeinen Curriculums

Viele Erwachsenenbildungskurse sind im Rahmen der allgemeinen Curricula in das englische Level-System des ‚National Qualification Framework‘ eingebunden – auch die separaten Kurse, beispielsweise als Milestone- oder Pre-Entry-Level-Kurse (vgl. 26:w-V-E8, 65). Nach Auffassung insbesondere von Verantwortlichen der Einrichtung E10 stärkt diese Einbeziehung aller Niveaustufen in ein Curriculum die inklusive Erwachsenenbildung in entscheidendem Maße (vgl. 36:w-V-E10, 19-22 + 50). Separate Kurse werden in England nicht als spezielle Kurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten mit einem eigenen, speziellen Curriculum wahrgenommen, sondern als Kurse mit einem bestimmten Level im allgemeinen Curriculum.

"[...] classes were run, but [...] they were seen as discrete classes for students with learning difficulties. Whereas now [...] we try to encourage staff and things not to think of them as discrete classes. They're a level like every other level. So we start at Milestones One and we end at a level four or five or whatever it is. [...] And that's the level that people are learning at. So we try not to think of them as discrete classes. [...] they're just a level of class. And [...] people with learning difficulties can access anything on the mainstream, as long as it's at the right level. [...] I mean, most of classes here [...] are non-vocational and there isn't a level" (36:w-V-E10, 16).

"[...] usually ... we don't call them discrete [...] it's just that we offer across the curriculum in every different area, even though it's under pre entry now, but every area has a wide spectrum of classes for different abilities or different levels or whatever. And we just start ours from pre entry to whatever. So they're not discrete, they just ... there's lots of different opportunities [...] for people to access sessions. But [unverständlich] you could walk in and think that it [...] is a discrete class. But [...] the focus is for that area and at that level working with that group" (33:w-V-E10, 38-40).

Eine Verantwortliche beschreibt, dass in der Einrichtung E11 beispielsweise Gartenkurse auf verschiedenen Leveln angeboten werden und es so den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ermöglicht wird, auf einem für sie geeigneten Level zu lernen.

"[...] they can start off either doing gardening for fun, gardening at a pre-enterprise to see whether they're at the right level, or moving up for those students with [...] more ability in understanding and literacy and numeracy" (53:w-V-E11, 2).

Nichtsdestotrotz kommen beispielsweise in den Pre-Entry Kursen vor allem Menschen mit Lernschwierigkeiten zusammen (vgl. 33:w-V-E10, 40) und werden daher von den Interviewpartnern als separate Kurse bezeichnet – selbst in der Einrichtung E10, in der aus den oben genannten Gründen im offiziellen Sprachgebrauch das Level als Kursbezeichnung dient.

"Only one is discrete, it's a Pre-Entry class" (38:w-LS-E10, 2).

"You know the term discrete – meaning specifically designed for them and other student don't come in" (40:m-V-E10, 2).

Ebenso sind die Pre-Entry-Kurse in vielen Erwachsenenbildungseinrichtungen nicht den thematisch zuständigen Fachbereichen zugeordnet, sondern dem Fachbereich für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten oder wie in E10 dem Fachbereich ‚Access to Learning‘ (vgl. 36:w-V-E10, 22).

Da sich die Curricula im Bereich der Milestone- und Pre-Entry-Kurse zumeist nur auf wenige Lernbereiche wie die ‚Basic Skills‘ oder berufliche Bildung beziehen und das separate Kursangebot insgesamt eingeschränkt ist, werden viele Kursthemen nur in den Mainstream-Kursen angeboten.

“[...] silver jewellery. It’s not on the Pre-Entry curriculum. So the only way to do it is to go into the mainstream, into the mainstream class. [...] The same with stained glass. The only way to do it is to do it on the main programme, so [...] then we have to support people on the main programme to do it” (37:w-V-E10, 25).

Eine Verantwortliche weist darauf hin, dass Teilnehmende, deren Kompetenzen sich im Bereich des Entry-Levels bewegen, nicht nur in den separaten Kursen, sondern oftmals auch im Mainstream sehr erfolgreich lernen können. Die Teilnahme an Mainstream-Kursen sollte ihrer Meinung nach diesbezüglich dringend ausgebaut werden. Es gilt, auch in den Mainstream-Kursen dem Lernniveau der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten Rechnung zu tragen.

“[...] but we don’t just talk about the forty classes in the pre-entry programme [...] we talk about all the main college programme as well, because lots of our students with learning difficulties are perfectly able to go to mainstream classes. They don’t need to be just in classes ... in fact, for a lot of people who are working at entry level, it would be wrong to have them in separate classes that we run” (36:w-V-E10, 4-6).

Mehrere Interviewpartner beschreiben, dass Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten manchmal auch an denjenigen Mainstream-Kursen teilnehmen, deren Kursniveau über ihrem gegenwärtigen Lernlevel liegt.

“So most of our students are at the Milestone levels, so they’re pre-entry. And if they want to progress from our course, really they want a sort of an entry-level course. But there aren’t so very many of those within the college. [...] But then with support they will go into mainstream classes. And although the mainstream class might be at entry three because they’ve got the one-to-one support, they can actually do the work at entry one. And we’re hoping that that will be a more successful way” (18:w-V-E7,49).

Die individuelle Unterstützung der Assistenten ermöglicht es den Teilnehmenden, in den Kursen auf ihrem jeweiligen Level lernen zu können (vgl. 24:w-LS-E7, 57). In einigen Fällen stehen für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten auch weniger die Kursinhalte als die individuellen Lernziele wie etwa die Stärkung von Selbstvertrauen im Vordergrund (vgl. Kapitel 9.7.2).

Während im Bereich der beruflich orientierten Bildung vor allem in der ‚Further Education‘ nahezu ausschließlich abschlussbezogene Kurse auf einem bestimmten Level durchgeführt werden, sind im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung viele Mainstream-Kurse – etwa im musisch-kreativen Bereich – keinem Level zugeordnet und Teilnehmende müssen keine Zugangskriterien erfüllen (vgl. 41:w-K-E10, 4). Diese Kurse sind somit offen für alle, die Interesse an dem Kursthema haben (vgl. 22:w-TL-E7, 65; 36:w-V-E10, 16).

“[...] if you’ve got classes in a college that are not levelled, [...] then these should be accessible to all” (36:w-V-E10, 52).

Wenn die Kursvoraussetzungen erfüllt sind, können Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten jederzeit an den Mainstream-Kursen teilnehmen und dort auf ihrem individuellen Niveau lernen, so betont es eine Assistentin.

“And this is what I said to you [...] about the student being on the right course for them. It’s the course that they want to do, regardless of disability at all. If that’s the course they want to do and they’ve got the entrance requirements to do it, then [...] it should be available” (22:w-TL-E7, 65).

Einziges Kriterium ist nach Aussage von Verantwortlichen, dass Teilnehmende im Kurs – gegebenenfalls mit Unterstützung – erfolgreich mitarbeiten können.

“There’s no specific criteria, as long as they can keep up with the class” (41:w-K-E10, 4).

“[...] a lot depends on what the person wants to do and what [...] sort of abilities become clear during the assessment. So [...] if someone’s particularly interested in needlework, say, and we don’t do any pre-entry needlework classes, so we would direct to the mainstream courses if it was felt that they would manage ok in there and that they are able to take on board that level of learning” (35:w-V-E10, 9).

Die meisten Menschen mit Lernschwierigkeiten, die an Mainstream-Kursen teilnehmen, besuchen nach Erfahrung eines Kursleitenden Kurse auf dem Einführungsniveau, manchmal aber auch Fortgeschrittenen-Kurse (37:w-V-E10, 39).

“So most of the people that have come from either specialized courses within ERWACHSENENBILDUNGSEINRICHTUNG or have come into the college looking for ... they call mainstream course. They mostly do the introduction course. [...] I’m also working as a support worker with somebody on a more advanced acting course, too” (1:m-K-E1, 8-10).

Curricula separater Kurse

Einige Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten brauchen nach Erfahrung von Verantwortlichen Kursangebote, die direkt auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten sind (vgl. 40:m-V-E10, 2). Insbesondere in den separaten Kursen ist das Curriculum daher speziell auf die Bedarfe und Interessen von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ausgerichtet (vgl. 15:w-V-E5, 6; 40:m-V-E10, 2).

“I don’t think it’s about getting every single disabled person into every single class. I think it’s about appropriateness of the provision so that [...] if, for example, you have someone with particular learning requirements, maybe severe learning difficulties – I don’t know, that may be not a good example and it’s probably an example that everybody uses – and then maybe need for those people to have provision which is tailored exactly for their need” (55:w-V-E2, 24).

“And it’s based upon the premise that learners with learning difficulties and/or disabilities will learn best when they’re actually experiencing, [...] practically, things, rather than sitting in a classroom learning theoretically about ... So the curriculum has a lot to do with going out into the community, going to places, there’s actually a little flat here where they can do kind of – what do you call them? – tasks, home tasks, whatever” (26:w-V-E8, 67).

In den Curricula der separaten Kurse spielen die Entwicklung von Kommunikation und Interaktion, Selbständigkeit und Unabhängigkeit, von ‚Basic Skills‘ sowie die berufliche Bildung (vgl. 53:w-V-E11, 2 + 42; 15:w-V-E5, 6) eine große Rolle. In möglichst lebensnahen Lernsituationen (vgl. 54:w-V-E11, 104) sollen lebenspraktische Inhalte (vgl. 25:w-TL-E7, 71; 26:w-V-E8, 65-73) erarbeitet werden.

“And the focus of this course is to develop skills for independence and vocational skills [...], if work is an option for some students, this could be an option. And I introduced a new [...] framework, really, which is called the ‘Essential Skills Award’, which was devised by ... I think it was Mencap and two former FEFC inspectors, which focuses on individual targets for students and helps them sort of progress with their independent living skills and also their work skills” (14:w-V-E4, 2).

In vielen Einrichtungen stehen daher in den separaten Kursen die sogenannten ‚Skills for Life‘ im Vordergrund (vgl. 9:m-V-E1, 70).

“And here there is a different approach here. There is a qualification called the ‘[unverständlich] Skills for Working Life’. And the students choose one of five pathways through that qualification. And there’s a horticulture pathway, independent living skills [...] practical skills, arts and media and [...] performing arts [...]. And those students often progress onto our entry three provision in the college [...] and higher obviously. So that’s a different route of progression, really, or into work if that’s appropriate or sometimes across onto the adult college as well if that’s a good route for them” (14:w-V-E4, 4).

Viele Kurse sind direkt auf Basiskompetenzen ausgerichtet oder betten diese in die thematisch ausgerichteten Kurse ein (vgl. 23:w-V-E7, 37).

“[...] very basic stuff, which is [...] basic skills, ICT, there’s a little bit of leisure in there and there’s some work skills in there” (54:w-V-E11, 12).

“And we put ICT [...] and literacy and numeracy into those courses as well, so not only are the students learning the skills, but they’re developing their understanding and their skills in English and maths alongside of the course. But it’s all tied together, so [...] none of it arbitrary or separate from what they do and we make it a whole course rather than a bitty programme” (53:w-V-E11, 2).

“And they [Inspectors; R.B.] particularly like here [...] the fact we work with those learners in a different way. Because we’re kind of good at art and culture and drama we tend to encourage those learners to learn through those activities, [...] because a lot of places don’t do as much drama or music or art as we do, it’s much more about life skills and, frankly, boring things” (9:m-V-E1, 70).

Einzelne Curricula werden immer wieder verändert und angepasst. Beispielsweise nimmt die Einrichtung E8 nun Praktika und praktische Erfahrungen in ihr akkreditiertes Programm ‚Essential Skills‘ auf.

“[...] the curriculum was changed a few years ago and it’s a curriculum which is called ‘Essential Skills’. [...] And it’s based upon the premise that learners with learning difficulties and/or disabilities will learn best when they’re actually experiencing, [...] practically, things, rather than sitting in a classroom learning theoretically [...] So the curriculum has a lot to do with going out into the community, going to places, there’s actually a little flat here where they can do kind of [...] home tasks, whatever. [...] That’s a little bit of information about [...] the ‘Essential Skills’ curriculum. And it’s a Mencap accredited award, developed to enable adults to gain skills to give them the best chance of leading more fulfilling and enjoyable lives. [...] But it’s up to say that this, in actual fact, is developing as well [...] Now, and what they’re doing with this curriculum is that they’re developing it to, again, working with Mencap, to offer a work placement option for learners as well and other – I can’t think of them all right now – but other developments to this curriculum. So[...] although it’s got 2006/07 on, there are changes which are going to be taking place in 2007/08” (26:w-V-E8, 65-73).

Die angebotenen Themen ähneln sich in den meisten Einrichtungen: So finden sich viele Kurse in den Bereichen ‚Basic Skills‘, Kochen, Kunst, Werken, Theater, Musik, Computer sowie berufsbildende Kurse wie Gartenarbeit oder Catering (vgl. Kapitel 9.1.3.3).

Insbesondere im Bereich der beruflichen Bildung bieten einige Einrichtungen umfassende, modularisierte Programme an (vgl. 18:w-V-E7, 7; 26:w-V-E8, 69).

“We’ve got ‘Active Learning’, which is for anyone and [...] which covers things from cookery, ICT, arts and craft, drama, music, and any learners can access that with or without support. And then we’ve got a range of pre-enterprise and enterprise courses where [...] the work that they do in class is really based on employment or [...] vocational subjects. So across the city we run courses in gardening, woodwork and catering. And those are as real-life as possible. So the learners aren’t sitting in classrooms talking about gardens, we use allotments and gardens and ... they can start off either doing gardening for fun, gardening at a pre-enterprise to see whether they’re at the right level, or moving up for those students with [...] more ability in understanding and literacy and numeracy” (53:w-V-E11, 2).

“Well, what they have is [...] the ‘Paths for Life’ which is a modular course, so there’s lots of different modules to choose from and they build their own individual time tables on that one. Then there’s Organic Café which is a three-year course going up level by level. There’s also a gardening project which is offsite [...] so those are the main courses at the adult college” (14:w-V-E4, 48).

“So in effect we have a sort of a parallel provision across those three sites. So we have a full-time course for students from sixteen to twenty-five, where the core is the same – so their basic skills and their IT, probably some drama and some art – but the vocational areas differ. For instance, over here, our vocational areas are catering and manufacturing. Over at CAMPUS 2, the vocational areas are small animal care and horticulture. And over at CAMPUS 3, the vocational areas are arts and I think they do some manufacturing as well” (18:w-V-E7, 7).

Die Einrichtung E8 bietet beispielsweise im Rahmen ihres Programms ‚Essential Skills‘ 26 Module an (vgl. 26:w-V-E8, 69).

“That’s a little bit of information about, sorry, about the ‘Essential Skills’ curriculum. And it’s a Mencap accredited award, developed to enable adults to gain skills to give them the best chance of leading more fulfilling and enjoyable lives” (26:w-V-E8, 71).

Separate Kurse werden in vielen Einrichtungen als Vollzeit- und Teilzeit-Programme angeboten. In der Erwachsenenbildungseinrichtung E8 umfasst das Vollzeit-Programm beispielsweise 12 Unterrichtsstunden an drei Tagen, ein Teilzeit-Angebot umfasst vier Stunden an einem Tag (vgl. 26:w-V-E8, 71).

Durch die individuelle Auswahl von Modulen können sich die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten gemäß ihren Interessen und Bedürfnissen in einigen Einrichtungen einen eigenen Stundenplan zusammenstellen, in anderen Programmen hingegen steht der Stundenplan fest.

“[...] there are lots of separate, individual units, so if somebody’s not very well, they may say: well, I can only come in the mornings. By the afternoon I’m too tired, I can’t function in the afternoon. So they pick from the time table what they can and can’t do. So it’s very specific to them. And if they don’t want to do what was quite interactive with you this afternoon, if they prefer to stay on their own and just do an English or an IT, they can do that. So it’s built around their own needs” (17:w-V-E7, 5).

“The full-time groups, that works a bit differently. So they’ve got a set time table. So, for example, we’ve got full-time performing arts and they do performing arts two days a week and then the other two days that they’re in they do communication,

health, IT, literacy and numeracy, so that they're doing their basic skills and their IT skills but their course subject is performing arts. Then we've got a full-time cookery group. So their basic hours are cookery and two days they're in the kitchen baking cakes or different things. And they usually cook a meal that they eat here. They also go shopping for all their ingredients and then they'll do literacy, numeracy and IT and health on another day. We've got a full-time art group, a full-time horticulture group [...] The other two full-time groups they run coffee shops. So we've got one in the town centre on a Wednesday and one in a village down the road on a Thursday. And then the other time they're in college doing the cooking, the baking for the coffee shop. And they go shopping for the ingredients and they'll do their literacy, numeracy and IT as well" (23:w-V-E7, 2-4).

Aber auch im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung finden sich solch modularisierte Programme speziell für Menschen mit Lernschwierigkeiten.

"And then we have a similar part-time provision as well. And the part-time provision is for students from twenty to eighty, really. It's a part-time provision. The users of that provision probably have gone to special schools, maybe have not been able to access full-time education after school and have gone to some adult training centres. [...] But maybe they'll only be coming in once or twice a week for two and a half hours or something like that. And we have a similar provision over at STADT, here and at CAMPUS 2" (18:w-V-E7, 7).

"We run a variety of courses, so if they're part-time, they can choose to do two or maybe three or four different subjects in a week. And the choice is IT, gardening, art, music, pottery, metal work" (23:w-V-E7, 2).

Es braucht nach Erfahrung einer Verantwortlichen ein attraktives und zugleich angemessenes Curriculum für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten. Hier erweist es sich als problematisch, dass die Kursinhalte von den Finanzierungsmöglichkeiten abhängen und daher oft sehr stark reglementiert sind. Die Einrichtung E7 konnte etwa zum Zeitpunkt der Datenerhebung keine Sport- und Gesundheitskurse mehr anbieten.

"Then you need to have the right curriculum in place. Now, the problem with that is that you are dictated [...] what you can put on your curriculum because of funding. So you can't run a course unless you've got the money coming in to pay the tutors and the support staff. So our funding comes from the Learning and Skills Council. They say you have to do literacy and numeracy, you have to do vocational courses. So those are on our timetable anyway, but then you're limited as to what else you can offer because you might not get the funding for it. So this year we couldn't put sport and keep fit because the funding wasn't there, [...] which is silly because the other agenda is that especially young people get fit and healthy. But there was no money for sport. So you are limited [...] to what you would love to be able to offer compared to what you are going to get the money for. And you have to go with the one for what you're going to get the money for. We would like to do more art and more performing arts and more music, but they are saying they're not classed as vocational. So we try to include them if we can. But you need a good curriculum to [...] entice people to look into your courses more" (23:w-V-E7, 37).

Auch die Einrichtung E1 würde nach Aussagen eines Verantwortlichen gerne eine größere Themenvielfalt sowie Kurse auf mehreren Leveln anbieten.

"[...] there's a limit on our programme and we would like to expand, we would like to offer more subjects, for example, a wider range of arts subjects, a wider range of music. [...] So we would like to offer more subjects. I was talking to the computer tutor today and she was saying it would be good if introduction to computing were done at two levels. So that would meet the needs of the students better" (10:m-V-E1, 7).

Eine Verantwortliche berichtet, dass in der Einrichtung E11 die Mehrzahl der Kurse für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten im Bereich der ‚Further Education‘ in der beruflichen Bildung angesiedelt ist, um die Finanzierung der Kurse zu sichern.

"And we make sure all ours, the majority of our courses for people with learning difficulties are FE, so the funding is secured there" (54:w-V-E11, 60).

In den Erwachsenenbildungseinrichtungen stellt sich immer wieder die Frage nach der Akkreditierung der separaten Kurse und Programme (vgl. 26:w-V-E8, 71), um zum einen Qualifikationen und Abschlüsse verleihen zu können, zum anderen aber auch die Finanzierung zu sichern (vgl. 26:w-V-E8, 65-73; 54:w-V-E11, 7). Eine Verantwortliche spricht die Schwierigkeit an, eine Kursakkreditierung für separate Kurse zu finden.

"54:w-V-E11: [...] We haven't really had any accreditation for two or three years. New accreditation means that we've got to have moderation meetings, which means then we'll be looking at the work that our learners are doing right across the city, so we can actually gauge where the level is and that the quality is there.

RB: [...] What sort of accreditation are you going to have?

54:w-V-E11: [...] it's called NCFE, the awarding body. [...] They are quite a big awarding body, they've got lots and lots of qualifications. [...] they do one for Pre-Entry, which is very rare to find accreditation for Pre-Entry levels. But they do a Pre-Entry one and a two, so they've even subdivided Pre-Entry. And they also do Entry one, two, three. So we've got a progression route and it's all around [...] the wider key skills, so making progress, problem solving, there's ICT in there. And because we saw such a range of subjects, and it's all about personal development, which is really what we do, it's about getting people's confidence, self-esteem, their personal development, and there's a progression within [...] It seemed like a really good system to go with. And it's the Pre-Entry that really swung it because you just can't find Pre-Entry awards, not to go right down. We used to have things called OCNs, which were Open College Network. [...] And we could write our own. And we used to get funding for that. But they don't fund a lot of the OCNs any more now. LSC, the Learning and Skills Council, who actually provide our money, won't fund. So we've had to go to look for funding, which accreditation, which awards we can get funding for. And although we can't get funding for the Pre-Entry, apart from it being ... it's very complicated, it's called 'other funding', so we can still claim funding for the Pre-Entry, but the Entry one, two and three is actually listed as fundable. So we're also making that step into recognized qualifications" (54:w-V-E11, 46-50).

Die Akkreditierung lenkt den Blick auf die in den Interviews oft angesprochene Feststellung, dass es auch in den separaten Kursen immer um Lernfortschritte geht. Erwachsenenbildung soll nicht die Aufgabe tagesstrukturierender Maßnahmen übernehmen, so ein Verantwortlicher.

"[...] it has been something that has happened in British adult education, you can get clubs developed. Same group of students coming back year after year, and we try and move them out. When I arrived here, there were some music clubs. And we would say: look, it's lovely, but you don't need a teacher any more, do you? No. In fact, you don't need to be here [...] So, occasionally, if people aren't [...] learning and progressing, [...] we [unverständlich] them elsewhere" (9:m-V-E1, 133).

"The first thing is that many of our students [...] are not likely to work, so most are likely to have a lot of time on their hands. And there was a tendency [...] for people to come to classes year after year without necessarily any great change. And they and the people who supported them would expect them always to be able to come back. For a long time now, however, there's been an emphasis on progress, and that funding for people with learning difficulties is much higher than funding in a normal class here. So, in a sense, they're getting that funding because there's an expectation of progress. It may not be to work [...] But there's still a sense that we should show progression in independence, in quality of life, in subject learning. [...] So those are some of the reasons: it's [...] progress with a subject, it's not becoming dependent on NN (NAME DES PROGRAMMS FÜR TEILNEHMENDE MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) programme to fill your week year after year like a day centre, it is progression" (10:m-V-E1, 5).

In den Kursangeboten der Einrichtung E7 sind daher individuelle Lernpläne, Differenzierung und kleinschrittige Zielsetzungen für jeden einzelnen Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten selbstverständlich. Hierdurch zeichnet sich nach Meinung einer Verantwortlichen die Qualität einer Maßnahme aus.

"So they all have an individual learning plan and, if you like, the lesson that is going on is the medium that the learning takes place in. But they will be practising their literacy and numeracy skills although it's the cookery class, the cookery class is just the medium that they're working in [...] So these targets, I mean, we try and make them small so they're achievable, but if a student isn't achieving, then we'll perhaps break it down a little bit further. But as they do achieve them, then we set new targets. So you can actually see the progression through the year of the student. And I think because of this we do have a quality provision. I think there are lots of places that don't actually work this way. And there is a lot of differentiation. Again – I keep saying cookery because that's one of the things I do – but today they've all made apple cakes. But they've all had their individual targets and there's differentiation there from someone that has no oral communication, who's about Milestone five, through to someone who's Entry one, Entry two. But we differentiate within the class. And our tutors are very professional and very used to doing that" (18:w-V-E7, 69).

Auch die Einrichtung E1 setzt auf differenziertes Lernen auf der Basis individueller Planungen, so dass Lernfortschritte selbst bei einer wiederholten Kursteilnahme möglich sind.

"NN (MANAGER DES PROGRAMMS FÜR TEILNEHMENDE MIT LERNSCHWIERIGKEITEN), in particular, has got a [...] group of learners coming back but progressing because the courses are different and move them on. And a lot of increasing use of differentiated learning so that – even if they're coming back on [...] ostensibly the same course, their own learning aims and outcomes have been moved up. That means a lot of individual planning" (9:m-V-E1, 129).

"[...] it is progression through our programme from what I've mentioned are the pre-entry courses of 'Learning together' through the other classes which have less support, through things like 'Using your learning', where students transfer skills outside, and through to mainstream courses for those who are ready to do that" (10:m-V-E1, 5).

Für eine Teilnahme an separaten Erwachsenenbildungskursen wurden in der Einrichtung E1 Kriterien aufgestellt, die sich einerseits am Lernfortschritt, andererseits auch an der Finanzierungslage der separaten Kurse ausrichten.

"So our programme is a certain size, that's the size of programme we can afford to fund, because most of the money comes from funding, not from student fees. And so we also have a limited number of places. We could easily fill up our classes with

students who want to come back and do classes sometimes all week. And that would not be fair because we'd have nothing to offer to anybody else. [...] So, anyway, we came up with the arbitrary limit of four classes maximum. And also people could do a Basic Skills workshop in addition or 'Using Your Learning' in addition. And also a separate criteria is: nobody can stay in a class for more than five years. And if somebody was already able to achieve the goals fully, they would not even stay five years, we would try it, of course, to find something else for them in mainstream or whatever" (10:m-V-E1, 5).

Eine Barriere für weitere Lernfortschritte stellt nach Auskunft einiger Befragter allerdings das Fehlen passender Anschlussangebote dar. Beispielsweise merkt eine Verantwortliche selbstkritisch an, dass in der Einrichtung E4 ‚Progression Routes‘ für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten fehlen (vgl. 14:w-V-E4, 115-124). Auch aus der Einrichtung E7 berichten Verantwortliche, dass der Übergang von den Milestone- bzw. Pre-Entry-Kursen in das Entry-Level-1 nicht einfach ist, weil es zu wenige dieser Kurse gibt.

“So most of our students are at the Milestone levels, so they're pre-entry. And if they want to progress from our course, really they want a sort of an entry-level course. But there aren't so very many of those within the college. And even in the basic skills area I think that they're sort of functioning maybe at entry three, whereas our students really need an entry one. So one of our focuses at the moment is looking at a programme for when our students leave our full-time course [...] But then with support they will go into mainstream classes. And although the mainstream class might be at entry three because they've got the one-to-one support, they can actually do the work at entry one. And we're hoping that that will be a more successful way because at the moment what's tending to happen is, if the students leave our course, then there are the sort of the foundation mainstream courses to go on, but it hasn't proved to be that successful. Even though maybe NN (INCLUSION MANAGER) will put in a support person, they just don't seem to get the level right. So we feel that if we have a support person with them who's trained in embedding the basic skills at the correct level, I think we might have more success. So we're looking towards developing that at the moment. Now whether or not we will be able to, it rather depends on the LSC whether we can" (18:w-V-E7, 49).

Wie in der Einrichtung E7 wird auch in der Einrichtung E4 versucht, Lösungsmöglichkeiten für die fehlenden ‚Progression Routes‘ zu finden. Zum Zeitpunkt der Erhebung ist man dabei, ein einrichtungsinternes Curriculum zu entwickeln, das für jeden Teilnehmenden Zugangsmöglichkeiten bietet.

“And then the other barrier is about the right kind of programmes for the learners to progress on to. And at the moment we know we haven't got enough provision at entry level and level one for learners to progress on to. So, again, the curriculum can be a barrier but that's [...] something the college has recognized and is working on. So we want to see in every vocation area that there's an access point in. And that's not true everywhere at the moment" (15:w-V-E4, 62).

9.6.1.2 *Planung des Kursprogramms*

In den Einrichtungen stellt sich die Aufgabe, die Bedarfe und Bedürfnisse, Wünsche und Interessen von Menschen mit Lernschwierigkeiten im einrichtungsinternen Curriculum und im Kursangebot zu berücksichtigen (vgl. 13:w-F-E3, 8). Neben der Frage nach verschiedenen Angebotsformen und -formaten (in Form separater Kurse oder im Mainstream, als Vollzeit bzw. Teilzeit-Maßnahmen) geht es dabei um Kursthemen und um die Gestaltung der Kurse (vgl. 18:w-V-E7, 7).

Im Zuge dieser Überlegungen zur Angebotsplanung gilt es nach Aussage vieler Befragter, einen genauen Blick auf die Lebenslagen der Adressatengruppe der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zu lenken. Zu berücksichtigen ist beispielsweise ihre Wohnsituation oder die Situation einiger marginalisierter Gruppen (etwa Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und zusätzlich einem Migrationshintergrund, einer Mehrfachbehinderung oder herausforderndem Verhalten sowie diejenigen, deren Muttersprache nicht Englisch ist) (vgl. 12:w-F-E2, 12-15; vgl. Kapitel 9.4.5). Eine Fachfrau erachtet es aufgrund der Forschungsergebnisse der Organisation E2 als unerlässlich, speziell geplante Angebote für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten in ihren besonderen Lebenslagen anzubieten (vgl. 12:w-F-E2, 12-17). Die Erwachsenenbildungseinrichtungen tun sich nach Einschätzung von Befragten jedoch nach wie vor schwer damit, die Bedarfe dieser Menschen zu treffen und adäquate Bildungsangebote anzubieten (vgl. 15:w-V-E5, 80).

“I joined E2 ten years ago as a products officer. So I had a more of a [...] research brief. And the very first thing that we looked at then was how groups of people with learning difficulties – we know that they're a group that are particularly marginalized in society – but within that group there are marginalized groups. So, if you have a learning difficulty and [...] you're black, or if you have a learning difficulty and a mental health problem, or if you have a learning difficulty and you're a

woman. And there have been some studies in 1997 – that was just a year after the Tomlinson-Report – in that report they pointed out that there are certain groups of disabled learners who miss out. And the key ones were: people with profound and multiple learning difficulties [...] and people with mental health difficulties and also in some cases there were more [...] male learners, than women learners” (12:w-F-E2, 13).

Verschiedene Einrichtungen der Studie berichten, dass sich ihr Kursangebot für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten auch deshalb ausgeweitet hat, weil sie auf die Situation vor Ort reagieren. In E7 beispielsweise wurden spezielle Angebote für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und erworbenen Hirnschädigungen (vgl. 18:w-V-E7, 5) sowie Angebote für gehörlose Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten ausgebaut, da Wohnangebote für diese Zielgruppen in der Nähe der Erwachsenenbildungseinrichtung entstanden.

“Our provision has grown. [...] we have a lot of deaf students now. And that’s really grown over the past four or five years, I guess. And we actually have two houses – not very far away from here on the road up there – [...] that are a charity for deaf students with learning difficulties. So there’re about twenty of them there. And so, obviously, they want to access college, so when that charity came to STADT, then we obviously saw that there was going to be a niche there, that they would want some provision. And we didn’t have anything, so then gradually built it up” (18:w-V-E7, 41-43).

Einbeziehung der Menschen mit Lernschwierigkeiten und ihres Umfelds bei der Angebotsplanung

Für eine passgenaue Angebotsplanung ist es für die Einrichtungen wichtig zu wissen, welche Angebote von Menschen mit Lernschwierigkeiten benötigt und gewünscht werden (vgl. 55:w-F-E2, 2).

“[...] but they’re only as good as knowing what to provide. If you don’t know what you need to provide, they don’t mean anything, they really don’t” (28:w-V-E8, 79).

Den Ausgangspunkt hierfür bilden daher nach Meinung von Befragten Gespräche mit allen Repräsentanten der Öffentlichkeit vor Ort.

“[...] if you were working in a community, for example, that you would be doing your feasibility studies for your provision with the community that you’re working with and making sure that [...] the people you consult with, is representative [...] of the ethnic breakdown of that community [...] so that you consult with a range of representative organizations or whatever. So that’s where I would absolutely start” (55:w-F-E2, 86).

Insbesondere Menschen im nahen Umfeld der Menschen mit Lernschwierigkeiten, beispielsweise Assistenten, Mitarbeiter in Behinderteneinrichtungen oder Eltern, können hilfreiche Informationen liefern (vgl. 36:w-V-E10, 48).

Nach Aussage vieler Befragter sind in die Planungsprozesse des einrichtungsinternen Curriculums und des Kursangebots unbedingt Menschen mit Lernschwierigkeiten direkt einzubeziehen. Eine Verantwortliche schildert, dass die Einrichtungen nur dadurch ein zugängliches und qualitativ hochwertiges Angebot offerieren können (vgl. 13:w-F-E3, 122; 15:w-V-E5, 2).

“And, of course, one of the absolute most important things is listening to learners. So it’s listening to what learners have got to say – and actually acting upon it. Because all too often people make decisions about learners without actually listening to what’s best for them. So we sort of encourage providers to make sure that they are actually listening to their views” (13:w-F-E3, 10).

“[...] actually going out to people and trying to find out what people actually needed for their learning rather than saying: here’s some learning, you ought to come to this. So they were [...] doing much more learner focused sort of approaches” (55:w-F-E2, 20).

Die Einrichtung E1 führt regelmäßig Audits mit Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten durch, um angemessene, adressatenorientierte Angebote bereitstellen zu können (vgl. 9:m-V-E1, 17). In der Einrichtung E7 stellt das Planungsteam seine Ideen in einer Konsultation vor, die Teilnehmenden geben diesbezüglich Rückmeldungen und Anregungen.

“We will always consult our learners. Because it’s all very well us having ideas but if it’s not appealing to the learners – and they can often think of problems that perhaps we wouldn’t – so, yes, we do consult our learners” (18:w-V-E7, 95).

Verantwortliche schildern, dass in den Einrichtungen E1 und E4 Erfahrungen aus dem vergangenen Jahr sowie Teilnehmerbefragungen das neue Angebot und Veränderungen im Curriculum wesentlich beeinflussen (vgl. 2:m-V-E1, 191-193; 14:w-V-E4, 114).

Ein Verantwortlicher weist darauf hin, dass die Beteiligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten diese zum einen im Sinne von Empowerment befähigt, an Gestaltungsprozessen teilzuhaben. Zum anderen wird die Datenanalyse erweitert, indem über die reinen Zahlen hinaus auch die Beweggründe einzelner Menschen bei der Angebotsplanung Berücksichtigung finden – wenngleich der Spagat zwischen Teilnehmerwünschen und gesetzlich-finanziellen Vorgaben bestehen bleibt.

“[...] we’ve started having an advisory group. [...] So, I was doing research a couple of years ago for my Masters and we tried to run research [...] in a participatory model so that the students were very involved in the questions that were asked and [...] what the results would be and how it be disseminated and used. So, that was [...] quite interesting and I think it’s something that it would be good to have in an ongoing way in the college so that the students are sort of more empowered about changes that happen in the college or about the sort of analysis that happens with the data when we say [...] X percent of the students are doing mainstream and these students are doing that. So [...] more about their choices and how they would like courses to be planned. But often we have to do things that are in response to funding and government legislation and the amount of consultation that we’d like to have with students isn’t always possible because, perhaps, we hear [...] people would like a photography course but then there’s a government drive to get people to be doing ‘Skills for Life’. So, that’s difficult” (7:w-V-E1, 28).

Im Rahmen der vorliegenden Studie äußern Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten u.a. folgende Wünsche in Bezug auf das Kursangebot: Ein Teilnehmer wünscht sich eine kürzere Kursdauer, da ihm der dreistündige Kurs zu lang ist (vgl. 3:m-TL-E1, 8). Eine Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten wünscht sich mehr Zertifikate (vgl. 8:w-TL-E1, 190-193). Eine Fachfrau, die im Auftrag der Organisation E2 eine Teilnehmerbefragung durchgeführt hat, berichtet von Wünschen der Menschen mit Lernschwierigkeiten beispielsweise in Bezug auf eine größere Themenauswahl, veränderte Zeiten und Kursorte oder mehr Ausflüge.

“[...] we asked them what could be better about their learning. And they said: more time on current courses because sometimes courses are time-limited because of funding and accreditation; more choice; a chance to learn more, new and different skills. [...] somebody said: I want to do music again, but that course had been cut [...] Better support; bigger rooms; better canteen; changes to the time and to the venue; more computers; more trips and outings” (12:w-F-E2, 103).

Selbstverständlich sollten bei der Planung von Mainstream-Kursen auch die Anliegen der Teilnehmenden ohne Behinderung Berücksichtigung finden. Eine Verantwortliche schildert, dass diese sich beispielsweise manchmal beschwerten, wenn Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten ohne Unterstützung an einem Mainstream-Kurs teilnehmen und es zu Schwierigkeiten kommt. Auch auf diese Herausforderungen gilt es bei der Kursplanung zu reagieren.

“And if we haven’t got a support person in there, then the students do complain. They are encouraged to complain. They are told right at the beginning in the year [...] that they have rights and there’s a complaint system. And they will complain” (17:w-V-E7, 43).

Partizipation von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten an curricularen

Planungsprozessen

Über die Angebotsplanung hinaus werden die Teilnehmenden in den Erwachsenenbildungseinrichtungen in viele weitere Planungs- und Evaluationsprozesse einbezogen (vgl. 17:w-V-E7, 39; 20:w-V-E7, 14; 30:m-V-E9, 59) und z.B. durch Umfragen oder bei Treffen zu ihrer Meinung befragt (vgl. 15:w-V-E5, 2; vgl. Kapitel 9.7.1).

“Well, it’s a variety of different ways [...], it could be in the tutorial system or it could be in any lessons, really, and it [...] could be a discussion, it could be a survey, a questionnaire. We have student surveys regularly through the year as a whole in the college. But they’re not appropriate for our students because they’re all written. [...] But we do work on different ways of gaining knowledge from the students and so it’s probably some sort of pictorial form. [...] So we work on that sort of system. [...] We have to be innovative in the ways that we collect this evidence. But [...] we consult the students because without them we wouldn’t have the provision” (18:w-V-E7, 96-99).

Eine Fachfrau berichtet von einer Erwachsenenbildungseinrichtung, die ganztägige Konferenzen mit Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten veranstaltet.

“They did a whole day [...] where they just had a big conference for learners. And it was all about: what is important about learning, what do you want to do, how should we have these courses, [...] what should they look like, what should we include?” (12:w-F-E2, 77).

In vielen Einrichtungen gibt es Fokusgruppen für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten, die bei Bedarf um ihre Meinung, Erfahrung und Rückmeldung sowie gegebenenfalls um Mitarbeit beispielsweise bei der Entwicklung von einrichtungsinternen Leitlinien gebeten werden (vgl. 10:m-V-E1, 45; 14:w-V-E4, 50).

“We make a growing point of having focus groups of students. Students here aren’t – as they might be at college – interested in a big students’ union or regularly attending meetings. But when we’ve got issues we consult with them. So, when we were getting a bit concerned about disabled access, new building[...] well, actually, let’s get a group together and talk to them about their experience and, of course, people are much more willing to do that than attend regular meetings. So we’ve had focus groups of students with disability and, equally, when it’s come to ethnic diversity, the same thing: talk, talk to groups. Saying: Are we missing anything? Is there anything that puts you off, that welcomes you?” (9:m-V-E1, 89).

“We have our own advisory group for students with learning difficulties [...] I currently chair one for (FACHBEREICH FÜR TEILNEHMENDE MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) and we met twice last term, for example. And we’re planning big student meetings [...] which will be finished within this term. The middle term of the year is a good time to have bigger meetings. [...] The topics [...] that the advisory group is going to look at this time – some chosen by students, some recommended by the staff – is a dating agency, planning a celebration to show student achievements, having a student magazine, which students will help to edit, all of student work ... and some other things. [...] previously we’ve also looked at disability equality and we’ve also looked at issue of respecting differences. And students help to make a policy statement to share with other students” (10:m-V-E1, 57).

“We have a learners focus group [...] and that is an inclusive group, there are learners with learning difficulties and disabilities. It’s an inclusive group, which in the past it was a separate group, but it’s not any more” (26:w-V-E8, 205).

Die Rückmeldungen der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten werden zur Evaluation genutzt (vgl. 14:w-V-E4, 50). So berichtet eine Verantwortliche, dass in der Einrichtung E5 beispielsweise die Aussagen der Teilnehmenden zur eigenen Zufriedenheit als ein Kriterium zur Bestimmung des Erfolgs von Maßnahmen dienen.

“That if you asked the learners, they were very satisfied with what they were getting. And, again, at the moment we do ask the learners and they are. So all of those are things that we would use as our success criteria” (15:w-V-E5, 88).

Ebenfalls bilden in einigen Einrichtungen Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten Kursleitende fort und können so ihre Sicht der Dinge direkt einbringen (vgl. 15:w-V-E5, 32; 53:w-V-E11, 10 + 18).

“Using students themselves to give training events, bringing them in to tell [...] teachers what it’s like” (40:m-V-E10, 8).

Gemäß der gesetzlichen Forderungen im Rahmen der ‚Disability Equality Duty‘ (vgl. Kapitel 9.2.1.2) beteiligen die Einrichtungen der vorliegenden Studie Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten am gesamten Prozess rund um die Erstellung und Evaluation der ‚Disability Equality Schemes‘ (vgl. 7:w-V-E1, 9-10; 13:w-F-E3, 22; 55:w-F-E2, 40).

“We have to [...] comply with the Disability Equality Duty and it’s a government requirement, legislation, that we put a scheme on the Internet of what we intend to do – which we’ve done – and then we need to ensure within three years that we review our policies and procedures and consult with people with disabilities. And not just consult, involve them in the whole process of what we do at college” (19:w-V-E7, 13).

Eine Fachfrau berichtet in diesem Zusammenhang, dass ihre Organisation immer wieder Anfragen von Erwachsenenbildungseinrichtungen erhält, wie in diesem Zusammenhang Befragungen von Teilnehmenden und Konsultationen durchgeführt werden können (vgl. 12:w-F-E2, 69-77).

“And so a lot of people are saying: oh, how do we consult with learners? [...] if you’re not very experienced of this, it’s quite easy to feel overwhelmed – particularly when you’re talking about learners with learning difficulties. Yes, so how do I actually ask people [...] what they want? [...] I need help with ... consulting with learners – which is great. It’s put it [...] right at the front, the forefront. But I suspect what you’ll find is, there’ll be quite a lot of learner [forums?] which don’t include people with learning difficulties. Or we’ll ask teachers [...]: do you consult with learners. And lots of people said ‘Yes’ and then they went on to say: we ask the staff at the day centre – completely missing the point” (12:w-F-E2, 71).

Es müsste daher Qualitätskriterien für die Einbeziehung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten auf allen Ebenen einer Erwachsenenbildungseinrichtung geben, so fordert es eine Fachfrau.

“Or do we actually [...] involve learners on a one-to-one basis [...] how do we make it possible for people to disclose their disability – or not if they don’t want to. That can still have an opinion on the accessibility of the provision. So [...] just looking at that criteria of involvement, [...] there must be a quality process” (55:w-F-E2, 52).

Beteiligung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten an der konkreten Kursplanung

Auch bei der konkreten Gestaltung eines Kursangebots sollten die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten im Sinne des ‚person-centred planning‘ in die Planungen einbezogen werden.

“2:m-V-E1: [...] In terms of the individual classes – certainly in my classes – I negotiate the content with the students in the sense that I have my ideas but I like to have the students’ ideas, too, because it’s their class [...] They do negotiate the content. Yes, it’s a bit of me and a bit of them.

RB: [...] And do you ask students what they like at their courses and what they don’t like and what they would like to have in the next courses?

2:m-V-E1: [...] I do that quite a lot, yes. I do quite a lot of evaluation with students. And that does form how I structure the next course” (2:m-V-E1, 187-191).

Eine Assistentin betont, wie wichtig es ist, keine Entscheidungen für die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zu treffen – wenngleich einige selbstverständlich Unterstützung bei der Entscheidungsfindung im Lernprozess brauchen.

“[...] I’m supporting a student at the moment who’s doing an English course, and she has epilepsy, so she has sort of physical needs as well, but she’s got mild learning difficulties. So [...] she needs quite a lot of help and – not decisions made for her – but a lot of encouragement as to how she’s going to [...] tackle certain things and how she’s going to do this work [...] it’s always a good idea to involve the learner. Don’t make decisions for them. [...] it’s their learning [...] we’re sort of there to, you know, assist, not to do it for them [...] It’s got to be their decision, really. Even those that [...] have quite special needs” (24:w-LS-E7, 69).

In Gesprächen gilt es, die Bedürfnisse, Wünsche, Interessen und Erfahrungen der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten herauszufinden (vgl. 16:w-V-E6, 104). Ebenfalls wissen viele Teilnehmende sehr genau, welche ‚reasonable adjustments‘ notwendig sind und welche Maßnahmen ihnen Teilhabe ermöglichen.

“But the best way with somebody that’s got a learning barrier, a learning difficulty or a disability is to ask them what works, what would work, what would be the best thing that we could do to enable you to succeed and to enable you to participate and to learn successfully. And they’re the experts” (13:w-F-E3, 94).

Nach Erfahrung einer Verantwortlichen verändern sich durch diese Fokussierung auf die Teilnehmenden manchmal auch die Kursinhalte.

“And we always listen to our learners, we always listen. And I know that we’ve had courses that have started out as one thing and they changed and gone off at a completely different ... because the learners wanted to do something completely different. They’d come to the course thinking it was one thing and it wasn’t what they thought it was. So we’ve changed it to make it what they thought it was. So it’s learner based. [...] you can’t run any programmes where it’s institution based. It’s got to be centred, learner centred all the time. [...] how are they going to take out their experience? How are they going to use it elsewhere? Can they transfer the skills? Where do they want to move on to? What do they want to achieve? So it’s all about the learner” (54:w-V-E11, 86).

9.6.2 Bedeutung der Kursleitenden für eine inklusive Kursgestaltung

Die Kursleitenden und ihre Kompetenzen nehmen in der inklusiven Erwachsenenbildung eine Schlüsselrolle ein. Von vielen Interviewpartnern werden sie als einer der wichtigsten Faktoren für gelingende inklusive Erwachsenenbildung genannt (vgl. 2:m-V-E1, 67; 37:w-V-E10, 53).

“RB: [...] to summarize: what do you think are the really essential requirements to do good inclusion and mainstreaming especially for people with learning difficulties? [...]

9:m-V-E1: Extremely good teachers. Teachers who understand learning needs. So, they’re not just good teachers because they teach well. They understand learning, they understand different styles of learning – particularly for the group you’re focussing on –, who understand how various difficulties or disabilities can impede learning and therefore know how ... not

only to manage the learners as learners but learners as people – sensitive to their individual needs, group dynamics and so on. So, that's important. [...] But to make it happen, teachers have got to do it" (9:m-V-E1, 136-137).

Es ist die Aufgabe der Kursleitenden sicherzustellen, dass ihre Kurse inklusiv gestaltet sind und sie direkt auf die Unterstützungsbedarfe der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten eingehen. Denn ob Teilhabe und Lernen gelingen, hängt zu großen Teilen von der Kursleitung und ihrer Aufmerksamkeit, Umsichtigkeit und Unterstützung ab (vgl. 2:m-V-E1, 64; 6:m-V-E1, 15 + 21; 23:w-V-E7, 24; 30:m-V-E9, 9; 36:w-V-E10, 34).

"It does boil down to the tutors and the attitude of the tutors [...]. Basically, our successful cases are where the tutor has kind of dismissed the learning support tutor, taken the student and run with it. And the student's very happy, loves the course, is kind of included in the kind of club of the learners [...] And it is down to tutors at the end of day, I mean, [...] once the classroom door is shut [...] it's down to the tutor, really, they are the key" (37:w-V-E10, 53).

9.6.2.1 *Einfluss der Haltungen und Kompetenzen von Kursleitenden*

In den Gesprächen bringen viele Interviewpartner zum Ausdruck, wie wichtig es ist, dass Kursleitende über personal-soziale und fachlich-methodische Kompetenzen verfügen, die es ihnen ermöglichen, ihre Kurse inklusiv zu gestalten. Dabei spielen nach Erfahrung von Verantwortlichen die personalen Kompetenzen der Kursleitenden eine zentrale Rolle (vgl. 12:w-F-E2, 201; 31:w-K-E10, 55-56; 54:w-V-E11, 96).

"RB: And what do you think, what competences does a tutor need to be inclusive and to do inclusive courses?
31:w-K-E10: Now, that's ... it's often down to the tutor's personality" (31:w-K-E10, 55-56).

Professionelle Kursleitende – so sehen es befragte Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten, Assistenten, Kursleitende, Verantwortliche und Fachleute übereinstimmend – haben eine positive Grundhaltung, sind zuversichtlich und agieren selbstsicher (vgl. 10:m-V-E1, 89). Sie sind offen und flexibel, gestehen Fehler ein und hören den Teilnehmenden zu, um deren Bedürfnisse zu erkennen (vgl. 13:w-V-E3, 99-102). Die Kursleitenden bestärken Teilnehmende und vermitteln ihnen das Gefühl der Sicherheit (vgl. 12:w-F-E2, 85). Von besonderer Relevanz im Miteinander sind Empathie, Verständnis, Geduld und Respekt (vgl. 4:w-K-E1, 85; 15:w-V-E5, 69-70; 25:w-TL-E7, 64-65; 50:w-LS-E11, 31-32). Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten bringen in den Interviews zum Ausdruck, dass sie an Kursleitenden mögen, wenn diese freundlich sind und ihnen helfen (vgl. 5:m-TL-E1, 17-24 + 87-94; 46:w-TL-E10, 26-29; 51:w-TL-E11, 41-52 + 83-84). Ebenso erachten Befragte Aufgeschlossenheit und Vorurteilsfreiheit von Kursleitenden als wichtig (vgl. 36:w-V-E10, 32).

"RB: Ok. So, to summarize and to end up this interview: what is in your opinion the most important thing for successful inclusion in adult education?

1:m-K-E1L: Being open-minded. That's probably it, yes" (1:m-K-E1, 99-100).

Eine zentrale Grundlage für gelingende inklusive Kursgestaltung ist nach Erfahrung von Verantwortlichen die inklusive Haltung der Kursleitenden. Sie müssen das Prinzip der Inklusion verstanden und verinnerlicht haben. Es sollte für sie normal sein, dass Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten an ihrem Kurs teilnehmen. Sie sind der Sache gegenüber aufgeschlossen und bewerten Vielfalt positiv (vgl. 7:w-V-E1, 49-50; 28:w-V-E8, 9; 35:w-V-E10, 47; 55:w-F-E2, 6; vgl. Kapitel 9.3.3.3).

"[...] it's having a good team with the right approach and attitude. And although I've said about training and qualifications, I think it's more important if you have the right attitude than [...] a list of qualifications. If you don't get on with these people, it's no good how many A levels or degrees or PhDs or whatever you've got. You have to have a rapport with these students and be able to work with them to get the best out of them" (23:w-V-E7, 36).

"Just a really open attitude and [...] I think just not having a fear of, not immediately thinking: oh, my goodness. [...] I can think of several really good, really, really good tutors. And they are the ones who are truly, truly inclusive and really welcome diversity in their class. I think it's somebody that's prepared to just look at the individual's needs and prepare something different if that's what they need to do" (36:w-V-E10, 26).

“I think it’s just an open mind is the major thing and let’s ... and somebody that’s prepared to look at the positives, let’s not ... like we were doing last night in these statements: don’t let’s think about what we can’t do, but what can the person do” (36:w-V-E10, 32).

Die personal-sozialen Kompetenzen und die inklusive Haltung bedürfen der Erweiterung um fachliches Wissen zum Thema Inklusion. Denn für eine adäquate Unterstützung der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten im Kurs benötigen Kursleitende ein umfassendes Verständnis von Lernschwierigkeiten und Lernbarrieren sowie deren Auswirkungen auf Lernprozesse (vgl. 20:w-V-E7, 14 + 58; 33:w-V-E10, 60; 36:w-V-E10, 46).

“It’s [...] how we convey the needs of, say, deaf learners. Stuff that we take for granted about learning orally, you know, if we put a deaf learner into a class, into a mainstream class, without spending time with the tutor to explain that, say, a deaf learner will need to face them all the time, won’t be able to take notes and watch them and the interpreter all at the same time and things like that. There’s a lot of training needs, really” (35:w-V-E10, 61).

“Well, I think it would also be down to the tutor running that course. They’d need to have a good understanding of the needs of our students progressing onto a course like that. And we can help there by passing on [...] any information we’ve got. We can be at the interview, we can have a meeting with them and give them background details. We’re quite willing to do that sort of thing. But it would be down to the tutors delivering the subject, [...] have they got a good understanding of dyslexia or [...] somebody that’s got ADHD. They might not because they haven’t been used to dealing with them” (23:w-V-E7, 24).

Das Verständnis für die Lernbarrieren von Menschen ist wichtig für die Erfassung der besonderen (Unterstützungs-)Bedarfe eines jeden Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten sowie die dafür nötigen Veränderungen und ‚reasonable adjustments‘ (vgl. 17:w-V-E7, 32-33; 23:w-V-E7, 23-24; 40:m-V-E10, 6). Hierzu benötigen Kursleitende auch elementare diagnostische Kenntnisse sowie Assessment Skills (vgl. 15:w-V-E5, 69-70). Dabei stehen die Lernprozesse der Teilnehmenden im Mittelpunkt des Geschehens (vgl. 40:m-V-E10, 6). Eine Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten fasst dies folgendermaßen zusammen:

“I think they need empathy. They need to be able to put themselves in your position. And understand what difficulty your disability causes. But they also need to know why you want to do the course or what you want to get out of it” (25:w-TL-E7, 65).

Es wird für die inklusive Erwachsenenbildung als unabdingbar erachtet, jeden Teilnehmenden in seiner Individualität zu betrachten (vgl. 33:w-V-E10, 16). Dazu müssen die Kursleitenden die Bedarfe und Bedürfnisse sowie Lernausgangslagen, Wünsche und Ziele der einzelnen Teilnehmenden in den Blick nehmen und diese zum Ausgangspunkt der Kursgestaltung machen (vgl. 36:w-V-E10, 26; 45:w-V-E10, 23-24).

“I can’t stress enough, as I’m sure you know, that it is all about communication and it is getting to know the person that you’re working with and taking it from there” (48:w-V-E11, 28).

“RB: [...] what would you say are competences a good tutor needs for inclusive learning?

33:w-V-E10: To see people as an individual and not just see the disability. [...] and that comes from knowledge. Because, I think, if you don’t know a lot about something, then you go to the two main things that you have to work on, which is stereotypes and things that you might have got from the media. Now, both of those are completely irrelevant and [...] are not very helpful and usually very judgemental and negative – there seems to be a lot of negativity. So you’ve got to really make people be more person centred and get to know the person rather than saying [...]: this is how you work with somebody who’s blind, this is how you work with somebody who has learning difficulties. You know, it’s like: just get the skills of getting to know [...] the individual person as they come through the door and work in the way that they prefer because no two people are the same” (33:w-V-E10, 15-16).

Eine Verantwortliche beschreibt, dass sich durch diese Sichtweise auch die Art und Weise der Kursgestaltung verändern kann, weg von einer institutionsorientierten Herangehensweise hin zur Teilnehmerzentrierung (vgl. 54:w-V-E11, 86).

Es ist Aufgabe der Kursleitenden, sich auf verschiedene Bedarfe und Lernlevel innerhalb eines Kurses einzustellen und ein gutes Kursmanagement zu leisten (vgl. 36:w-V-E10, 33-34; 54:w-V-E11, 17-20).

“I think that the approach of the tutor is vital. I think they need to be very positive about everybody in the class and flexible enough to be able to accommodate different learning levels and different needs within that class” (35:w-V-E10, 47).

Daher benötigen Kursleitende zwingend methodische Kenntnisse über Differenzierung und individualisiertes, personenzentriertes Lernen (vgl. 9:m-V-E1, 13; 15:w-V-E5, 69-70; 35:w-V-E10, 61; 42:w-LS-E10, 23-28; vgl. 40:m-V-E10, 8).

“Good assessment skills, they need to be an excellent teacher, they need to be a teacher that can differentiate, so they know how to plan for individual needs, they’ve got to be a good planner, but they’ve got to be ... deliver lots of different ... in lots of different ways to meet the needs of their learner groups” (15:w-V-E5, 70).

“Well, I think they’ve got to be very person-centred and [...] be very aware that people have different needs and different strengths and different learning styles” (42:w-LS-E10, 24).

Auch die Differenzierung der Aufgaben und Arbeitsmaterialien stellt eine Anpassung dar, die von den Kursleitenden erbracht werden muss (vgl. 15:w-V-E5, 30; 52:w-MutterTL-E11, 4).

Eine Verantwortliche beschreibt eine inklusiv arbeitende Kursleitung daher zusammenfassend als eine Person, die auf die Individuen schaut und Differenzierung beherzigt.

“I think it’s somebody that’s prepared to just look at the individual’s needs and prepare something different if that’s what they need to do” (36:w-V-E10, 26).

Nach Auffassung einer Fachfrau gelingt denjenigen Kursleitenden Inklusion besonders gut, die generell qualitativ hochwertige Kurse gestalten und dabei vom Individuum ausgehen.

“If you’re a good teacher, you can include everyone. Now, there may be ways which you need to change a course and you need to add a bit of support here and there and work with a colleague on particular aspects, but if you’re a good teacher fundamentally that’s [...] what you need” (12:w-F-E2, 205-206).

Ebenso sollen Kursleitende über fachliche Kompetenzen verfügen (vgl. 49:w-TL-E11, 169-178) und für ihr Thema begeistern (vgl. 22:w-TL-E7, 122-123). Eine Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten verdeutlicht ihre Erwartung an Kursleitende, dass diese wissen, wie sie ihre Arbeit zu machen haben und dafür ausgebildet wurden.

“They need to know how to do their job before they start doing it. They might have to do exams, things like that” (8:w-TL-E1, 169).

Es gilt, in der inklusiven Erwachsenenbildung auf den allgemeinen, grundlegenden Kompetenzen der Kursleitenden aufzubauen (vgl. 33:w-V-E10, 14-16; 50:w-LS-E11, 27-30).

“[...] ok, you’ve got the skills [...]. It’s not specialist teaching, you know, because I think that’s what they’re scared of. It’s like: oh, do I need ... I’m going to have to be an expert in [...] all these different areas. But it’s the skills you’re used to build – being a good tutor, it’s just being a good tutor [...]. Adapting your ... because you don’t know who is going to walk through the door anyway” (33:w-V-E10, 14).

“There wouldn’t ... yes, there’ll be people that would specialize in it but a lot more people would have more skills around working with those learners and see it just as a normal part of what they do because very often it is, it’s only building on skills that people already have” (12:w-F-E2, 161).

Die Kompetenzen für inklusive Erwachsenenbildung bilden sich nach Darstellung von Befragten bei Kursleitenden neben Fortbildungen vor allem durch die Erfahrung in der Arbeit mit Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten heraus (vgl. 53:w-V-E11, 30). Ein Kursleiter bringt zum Ausdruck, wie er den Umgang mit Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten gelernt hat: Durch ‚learning by doing‘ (vgl. 11:m-K-E1, 8). Dieser Prozess braucht Zeit.

“And although there’s some training out there, there’s not a lot, so a lot of it is just experience and [...] basic intuition and sharing good practice, people passing things on, really” (23:w-V-E7, 24).

“Take it slow. You’re both new, you’re both learning [...] it takes time, you can’t rush these things. And just to be open, really. And learn of each other” (41:w-K-E10, 48).

9.6.2.2 *Unterstützung aller Teilnehmenden durch die Kursleitenden direkt im Kurs*

Die Kursleitenden sind in vollem Umfang für das Lernen und die Lernerfolge aller Teilnehmenden verantwortlich (vgl. 53:w-V-E11, 31-32). Den Kursleitenden muss diese Verantwortung bewusst sein, so meint eine Verantwortliche.

“How do we get it across the staff, still the concept of: it’s the whole group you’re teaching, it’s the person who’s in a wheelchair as well as that person who’s perfectly able to learn” (40:m-V-E10, 12).

Es gilt, in der inklusiven Erwachsenenbildung alle Teilnehmenden im Blick zu haben und ihre Lernprozesse zu unterstützen (vgl. 17:w-V-E7, 64-65). Eine Kursleiterin berichtet, dass Teilnehmende ihrer Erfahrung nach frustriert werden, wenn die Kursleitung ihnen zu wenig Zeit widmet und sie in ihrem Lernprozess nicht weiterkommen (vgl. 4:w-K-E1, 41-45). Alle Teilnehmenden sollten jede Woche Lernerfolge erzielen können.

“[...] that they get successes each week. And they may not be huge successes. But, like any course, there’s got to be a tangible understanding that they’re making a forward movement. So, for example, at the ERWACHSENENBILDUNGSEINRICHTUNG, like all the other classes at the ERWACHSENENBILDUNGSEINRICHTUNG, we have [...] an initial statement of learning at the beginning of the course, and the students say: I can’t do this yet, or I can do this or I can’t do this. And then, over the space of the course, [...] at the end of the course we look back at the statement of learning. The students are very much part of understanding the process that they’ve achieved, [...] the learning outcomes” (4:w-K-E1, 33).

Die Lernerfolge sind nach Erfahrung von Befragten u.a. abhängig von der Erfahrung des Kursleitenden, Inhalte zu adaptieren und soziale Inklusion zu fördern (vgl. 24:w-LS-E7, 52-55; 53:w-V-E11, 29-30). Nach Auffassung von Verantwortlichen sollten die Unterstützungsbedarfe von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten an erster Stelle von den Kursleitenden direkt in den Kursen aufgefangen werden (vgl. 35:w-V-E10, 11). Es ist ihre Aufgabe, die Teilnehmenden durch eine veränderte Kursgestaltung, Differenzierung und Hilfsmittel individuell zu unterstützen (vgl. 41:w-K-E10, 12-8).

“And that’s the best form of inclusion where you’ve got a teacher that knows that she’s got students with Dyslexia in her class, knows that she needs to adapt her teaching methods to make it easier for them. [...] maybe it’s coloured handouts, maybe it’s using a lot more auditory methods of teaching, not relying on the written word. So that would be the best, where you’d actually got a teacher able to support the learners without lots of additional help because she’s able to differentiate what she’s doing. And that’s something that we do a lot of work on. [...]. So integrational inclusion is about getting that match right. And that’s everybody’s job, it isn’t just some people’s job” (15:w-V-E5, 30).

Die Kursleitenden werden in der Regel – wenn die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten Kontakt zum Learning Support aufgenommen haben – von den Verantwortlichen im Voraus über die Teilnehmenden und notwendige Unterstützungsmaßnahmen informiert (vgl. 4:w-K-E1, 77; vgl. Kapitel 9.5.3). In diesem Zusammenhang erfahren sie, ob spezielle Materialien vorbereitet werden müssen, welche Anpassungen des Kurses erfolgen müssen und ob eine Assistenz die Teilnehmenden begleitet (vgl. 6:m-V-E1, 1). Eine Verantwortliche fragt sich, ob diese Berichte nicht manchmal auch hinderlich sind. Ohne sie würden die Kursleitenden vielleicht einfach das tun, was ihre Professionalität in jedem Kurs von ihnen verlangt: Die Teilnehmenden kennen lernen, herausfinden wie sie lernen und diese Erkenntnisse in der Kursgestaltung umsetzen (vgl. 37:w-V-E10, 51).

“I often sometimes think, if I didn’t send the report at all and the student just went, they’d just deal with it, because that’s what you do [...]. You would be nice and you would deal with it and you would find out how they learnt and you would adapt your resources, because that’s what a professional tutor would do. (lacht)” (37:w-V-E10, 51).

Nach Meinung der Verantwortlichen wäre es zu begrüßen, wenn es für alle Kursleitenden selbstverständlich wäre, dass Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten im Kurs sind und gegebenenfalls Kursinhalte und -materialien adaptiert werden müssen (vgl. 37:w-V-E10, 57).

“So, basically, less of a reliance on our learning support tutors and more of an acceptance that someone with a learning difficulty in your class is the norm. And that [...] you have to provide the adapted resources” (37:w-V-E10, 49).

Einige Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten geben ihre Unterstützungsbedarfe jedoch nicht vor Kursbeginn an oder wollen keine Unterstützung (vgl. 23:w-V-E7, 14). Ein Kursleiter schildert, dass die spezifischen Schwierigkeiten und Unterstützungsbedarfe manchmal auch erst bei konkreten Aufgaben genau ersichtlich werden (vgl. 1:m-K-E1, 40; 50:w-LS-E11, 4). Dann ist in besonderem Maße die direkte Unterstützung im Kurs durch die Kursleitenden gefragt.

Oft fordern Kursleitende zur Unterstützung eine Assistenz an, sobald sie erfahren, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten an ihren Kursen teilnehmen (vgl. 53:w-V-E11, 14). Dies ist in einigen Fällen nicht notwendig, viele Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten benötigen jedoch eine Begleitung an ihrer Seite (vgl. 23:w-V-E7, 14; 31:w-K-E10, 62-64; 48:w-V-E11, 32). Die Assistenten entlasten mit ihrer Unterstützung einzelner Teilnehmender zugleich auch die Kursleitenden – insbesondere im *Mainstream* (vgl. 30:m-V-E9, 3; 50:w-LS-E11, 8). Die Interviewpartner legen aber großen Wert darauf zu betonen, dass es weiterhin Aufgabe der Kursleitenden ist, für die Lernprozesse der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten Sorge zu tragen (vgl. 35:w-V-E10, 63).

“We do have learning support tutors here in the learning support department. But more and more now it’s up to the tutors to make sure that our handouts are accessible, that we’ve got differentiated activities – whereas before [...] it used to be often: we’d get a learning support tutor in, but now it’s really up to your tutor to make sure that everybody can access that” (31:w-K-E10, 66).

“[...] another thing that’s sort of important is that the tutor of the group is responsible for the learners learning. The volunteer doesn’t take over that role, they’re just there to support the learning. It may be that they need to take things a little bit slower or go over things in more detail, that sort of thing” (48:w-V-E11, 30).

“[...] your tutors have to take responsibility for that learner and then that’s why it’s really important that a volunteer isn’t just a distraction or just someone to look after that person. They should be there to support the learning process and [...] possibly support the emotional needs of the learner if they have anxiety or, for example, like Asperger’s [...] But, you know, that that learner is an integral part of the class. And for tutors to ensure that they speak to that person and not their volunteer and not their support worker, and they bring them into the class as much as possible” (7:w-V-E1, 46).

Denn Befragte schildern, dass es manchmal vorkommt, dass Kursleitende sich vollständig auf die Assistenten verlassen (vgl. 37:w-V-E10, 48-49; 38:w-LS-E10, 18; 53:w-V-E11, 31-32).

“But if you have a learner with a disability that joins a class [...] tutors will think that it’s not their responsibility [...] They don’t sometimes take on board that they need to be informed to enable that learner to learn successfully. They just don’t see it as their job. [...] They don’t see it as their responsibility” (13:w-F-E3, 38).

“[...] some tutors don’t even get to know the student that well or know what their difficulty is. So I think it’s important that the tutor is interested in the student. [...] it’s like a triangle in a way that we’re all liaising with each other. [...] I don’t think it’s a good thing that the tutor just leaves the students completely on their own with the LSA, it’s very important that the student still has a relationship with the tutor” (24:w-LS-E7, 43).

Von großer Bedeutung ist die Beziehung zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten (vgl. 36:w-V-E10, 24). Je besser diese Beziehung ist, um so eher kann beispielsweise unter Umständen eine Unterstützung durch Assistenten auslaufen (vgl. 37:w-V-E10, 7). Diese Beziehungsebene wird in der vorliegenden Studie immer wieder auch von den befragten Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten angesprochen. Es ist ihnen wichtig, dass die Kursleitenden hilfsbereit sind, ihnen Dinge zeigen und erklären, sie unterstützen und wertschätzen (vgl. 3:m-TL-E1, 11 + 14; 5:m-TL-E1, 17-24; 44:m-TL-E10, 38; 49:w-TL-E11, 192-203; 51:w-TL-E11, 50).

“RB: Ok. And what do you think about the tutors. Are they...

5:m-TL-E1: They are good.

RB: Why are they good?

5:m-TL-E1: Helpful” (5:m-TL-E1, 17-20).

Ein anderer Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten beschreibt die Unterstützung durch die Kursleitenden wie folgt:

“If I’ll sit down and the tutor will come next to me and will say: how are you getting on with your work? Are you progressing? And I’ll say ‘yes’. And they’ll just come round and see you’re all right. And if you’re doing something, I’ll leave you to

it. But in the maths class they're sitting next to you, just to make sure you're doing things all right. And the tutor in the computer class is nice as well. I've known her lots of years coming here. And she really got my confidence and she'll help me" (44:m-TL-E10, 20).

Über die individuellen Lernprozesse hinaus müssen die Kursleitenden ihren Kurs so organisieren, dass die Teilnehmenden miteinander in Kontakt kommen und auch die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ein integraler Bestandteil der Gruppe sind (vgl. 4:w-K-E1, 82-85: 35:w-V-E10, 47; 36:w-V-E10, 34).

"[...] that that learner is an integral part of the class. And for tutors to ensure that they speak to that person and not their volunteer and not their support worker, and they bring them into the class as much as possible. [...] it's helping her to make friends. [...] and that's a lot to do with the outlook of the tutor as well [...]. I don't think she treats her any differently. [...] You know, and then when the group's brought together to look at each other's work and to talk about the processes they've used [...] NN's (TEILNEHMERIN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) work will be looked at the same way, she will be asked to talk about the processes and her responses might be different, but [...] it's about making sure that they've got the same opportunities as everybody else" (53:w-V-E11, 32).

"I think, [...] just being myself. And I [...] try to get on with everybody and try to bring everybody together. That's all that I can think ... that's all you can do, you know. Be approachable" (41:w-K-E10, 20).

Die Haltung – und auch eventuelle Unsicherheiten – der Kursleitung übertragen sich nach Erfahrung von Verantwortlichen auf die Gruppe. Daher übernehmen Kursleitende eine wichtige Vorbildfunktion für Prozesse der sozialen Inklusion (vgl. 7:w-V-E1, 50).

"I think where a tutor is less, perhaps, confident about their own skills and also less sure about the value of having somebody who requires additional consideration within the class, that that is picked up by the whole group and can impact within there. I think the tutor has a large part to play in terms of promoting the inclusion and acceptance and being positive about difference" (35:w-V-E10, 47).

9.6.2.3 *Inklusive Kursgestaltung als Herausforderung und Belastung für Kursleitende*

Viele Interviewpartner machen deutlich, dass die inklusive Gestaltung und Durchführung von Kursen mit einer sehr heterogenen Teilnehmerschaft eine umfangreiche und komplexe Aufgabe ist, die manchmal auch eine große Herausforderung und stellenweise eine Belastung für Kursleitende bedeutet (vgl. 23:w-V-E7, 36; 36:w-V-E10, 26; 53:w-V-E11, 30).

"Managing that is a big thing" (10:m-V-E1, 71).

"I think that it's quite [...] a very highly skilled area of work, actually. And you have to have a balance, really, of having high expectations of your learners, being very supportive and understanding of their quite wide range of needs, but not being over-caring. [...] there's boundaries that you have to stick to. And that ... it's quite tricky" (14:w-V-E4, 58).

Einige Kursleitende sind nervös und ängstlich, weil ihnen Kenntnisse über die Anliegen und Ziele inklusiver Erwachsenenbildung fehlen (vgl. 13:w-F-E3, 38; 28:w-V-E8, 3) und es Ihnen an Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Lernschwierigkeiten und deren Teilnahme an Erwachsenenbildung mangelt¹⁷⁰ (vgl. 10:m-V-E1, 71 + 89; 33:w-V-E10, 12).

"[...] people are kind of nervous about things that they don't know about. [...] there's no scary monster tutors that really hate anybody who isn't either a middle class woman of forty [...] or, you know, their spectrum might only be like this. [...] I'm sure there isn't that many people who are that small, but it is a bit nerve-racking for people then to say: yes, but your spectrum of learners that we want you to feel confident and happy with working is this wide. [...] I haven't come across anybody yet that wasn't willing to develop. They might have been nervous and they might have been maybe doing things that might not have been the most inclusive" (33:w-V-E10, 54-56).

¹⁷⁰ Wobei das Beispiel eines Kursleiters, der berichtet, dass er zwar schon öfters Kinder und Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten unterrichtet hat, ihm diese Arbeit jedoch keine Freude bereitet, zeigt, dass die Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten einigen Kursleitenden eventuell auch einfach nicht liegt (vgl. 11:m-K-E1, 4).

Sie haben Bedenken, mit den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten nicht umgehen zu können, sind mit Vorurteilen behaftet und fragen sich, was da auf sie zukommt (vgl. 7:w-V-E1, 2; 40:m-V-E10, 28; 55:w-F-E2, 32).

“[...] often it’s fear that they have that [...] somebody’s coming and they don’t really know what to expect” (37:w-V-E10, 9).

“Obviously for some it’s ... there’s apprehension at first if they’ve come across a student with difficulties that they’re not [...] familiar with, they don’t know how to deal with that” (16:w-V-E6, 37).

Eine Verantwortliche weist darauf hin, dass diese Sorge unbegründet ist, da die Kursleitenden oftmals mehr über die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten wissen und sich besser auf sie vorbereiten können als auf die anderen Teilnehmenden, die ohne Vorabinformation den Kurs besuchen. Eine Kursleiterin berichtet, dass in einigen Fällen auch unter den Teilnehmenden, die keinen Unterstützungsbedarf bei der Anmeldung angegeben haben, Menschen sind, die der besonderen Unterstützung in den Kursen bedürfen, etwa Teilnehmende mit eingeschränkten Englischkenntnissen (vgl. 4:w-K-E1, 29-31).

“[...] because you don’t know who is going to walk through the door anyway. I don’t know why they kind of have this fear. You probably know more about somebody when somebody’s got a learning difficulty when they come in through the door because of [...] tutor information sheets and support strategies are already [...] given to you in most cases. So you actually are more prepared than in a normal situation” (33:w-V-E10, 14).

Einige Kursleitende schildern, dass manche Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten Verhaltensweisen zeigen, die als schwierig erlebt werden, beispielsweise lautes oder dominantes Verhalten.

“With NN (TEILNEHMER MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) it can be hard because he is quite loud and he will tend to ... he’s a very intelligent young man, actually. He will tend to dominate conversation and talk about all sorts of things” (4:w-K-E1, 9).

Manchmal verfügen Kursleitende nicht über die didaktischen und methodischen Kompetenzen in Bezug auf eine inklusive Kursgestaltung (vgl. 12:w-F-E2, 127; 33:w-V-E10, 2). Der Umgang mit einer veränderten Teilnehmerschaft fällt einigen nicht leicht, manche wünschen sich möglichst homogene Gruppen (11:m-K-E11, 1) und versuchen, sich mit Argumenten, dass es ja spezielle Kurse für die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten gebe, aus der Verantwortung zu ziehen (vgl. 55:w-F-E2, 32).

“[...] ok, so you’ve got half your class have got disabilities and half of the class haven’t. So what? (lacht) You know, get on with it, [...] it’s hard for the tutors to deal with, but sometimes I think some of them would like [...] not to have that challenge at all and just to be able to teach a group of nice middle-class learners” (35:w-V-E10, 37).

Nach Eindruck von Verantwortlichen ist es für einige Kursleitende eine große Herausforderung, den eigenen Lehrstil umzustellen und anzupassen (vgl. 6:m-V-E1, 39).

“I sometimes get the impression [...] that it can be difficult for part-time tutors to adapt their teaching to include the person. You know, adapt the teaching methods and approaches to teaching. So, they’re actually quite critical in this whole process, the part-time tutors [...], the people that maybe come in just to teach one class” (2:m-V-E1, 67).

“And you need to use different strategies in the classroom, different teaching methods, different, [...] resources. So it’s going to be difficult for a tutor that’s not taught anybody with those needs because they’ve got to change their whole teaching style, really, because they’ve got to accommodate your [...] normal teaching group and your special needs ones as well, which [...] we’ve all got to do it because that’s what we’re all about now, but it isn’t easy” (23:w-V-E7, 24).

Nach Erfahrung von Verantwortlichen ergeben sich Schwierigkeiten insbesondere dann, wenn Kursleitende ihren Lehrstil nicht verändern können oder wollen (vgl. 40:m-V-E10, 28).

“Some difficulties are that the tutors may have a blind spot as it were with their own teaching style, where they’re not able to adapt or not able to anticipate other people’s needs. It can be that sometimes tutors can just be not be willing to change the way that they teach” (35:w-V-E10, 13).

“[...] but it’s unrealistic to assume that everybody is going to be aware. Because a big part of my job is challenging that, is speaking to tutors [...] it can be quite draining, really, because even though we’ve got a fabulous service to support them, a lot of tutors are sort of set in their ways, they’ve taught for years [...] and there’s a lot of arrogance that’s already there, that’s a big barrier. So it doesn’t matter if you’ve been teaching one year or twenty years, if you’re that way inclined, that’s our biggest problem. You can’t change some people [...]. Sometimes there’s nobody home, you know” (28:w-V-E8, 7).

Von einigen Kursleitenden wird es als herausfordernd und teils auch als belastend erlebt, die Bedarfe der einzelnen Teilnehmenden und der Gesamtgruppe beispielsweise in Bezug auf unterschiedliche Lerntempi auszubalancieren und allen gerecht zu werden (vgl. 20:w-V-E7, 30; 35:w-V-E10, 12-13; 41:w-K-E10, 17-18). Befragte deuten an, dass die Kursgröße hierbei eine nicht unerhebliche Belastung sein kann (vgl. 4:w-K-E1, 11-13; 53:w-V-E11, 30).

“It does challenge me to have to teach in ... to be able to make sure that everybody is learning something. [...] And balancing that, the needs of the individual person with disabilities and the needs of the whole group, so that if I need to work more slowly that I don't slow down the whole group. But I don't work so quickly that one person is unable to keep up” (1:m-K-E1, 22-24).

“Sometimes people will have [...] so many different needs within a class, that it's actually very difficult to meet all of those needs in one session, anyway. Because the needs are so diverse. For example, if you had a deaf learner in a class and you had a visually impaired learner in the class and you've got [...] a couple of people learning disabilities and so on, it can be very difficult to meet all of those needs without doing a lot of work” (35:w-V-E10, 13).

Oftmals bedeutet die Gestaltung inklusiver Kurse einen erhöhten Zeitaufwand und zusätzliche Arbeit, beispielsweise das Besorgen oder Erstellen der benötigten Differenzierungsmaterialien und Hilfsmittel (vgl. 2:m-V-E2, 87; 4:w-K-E1, 9-11; 31:w-K-E10, 35-36; 35:w-V-E10, 15). Den Verantwortlichen ist diese Arbeitsbelastung bewusst.

“I suppose it might be more work sometimes in preparation for the tutor. If that's a problem, a lot of tutors would just do that and expect to do it and some people would see it as a problem” (36:w-V-E10, 36).

“Sometimes you have to remember to book equipment, certain equipment, you have to remember to photocopy or to do handouts in different font [...]. It's not so much a difficulty; it's just an extra thing. We have quite a lot to do as it is, so it can be like: oh, mustn't forget that” (31:w-K-E10, 36).

Insgesamt hat sich nach Einschätzung einer Kursleiterin die Mehrbelastung für sowie der Druck auf die Kursleitenden erhöht.

“It's not easy. I think there's ... there is more and more pressures now on the tutor to do a lot more things” (31:w-K-E10, 77).

Diese Mehrarbeit und zusätzliche Belastung der Kursleitenden in der inklusiven Erwachsenenbildung wird allerdings nicht entlohnt, wie ein Kursleiter kritisch anmerkt (vgl. 11:m-K-E11, 7). Vor allem für die Honorarkräfte, die lediglich die Kursstunden, nicht aber die Vorbereitungszeit entlohnt bekommen, ist die durch inklusive Erwachsenenbildung entstehende Mehrarbeit nach Schilderung einer Verantwortlichen kritisch zu sehen.

“And all our tutors are part-time, temporary, and they get paid for the hours that they teach. So they'll get two hours' pay, say, for a class, but they're expected to do all the preparation for that, all the planning for it, provide course information sheets, giving work session plans, all of those and do all the resources as well. So there's a bit of a conflict there, really” (35:w-V-E10, 13).

Es gilt für die Kursleitenden, sich den Herausforderungen inklusiver Erwachsenenbildung zu stellen – zumal die Vielfalt der Teilnehmenden grundlegendes Kennzeichen der Erwachsenenbildung ist (vgl. 4:w-K-E1, 45).

“So, it's not plain sailing. It can be very challenging. But, in a way it's ... a mixed ability group is what we expect anyway, to an extent” (4:w-K-E1, 45).

Verantwortliche stellen fest, dass sich die meisten der Kursleitenden auf diese Herausforderung einlassen und sie selbstbewusst annehmen. Viele sind bereit, sich weiterzuentwickeln und stehen der Inklusion inzwischen positiv gegenüber.

“There are many tutors we tend to go to who are encouraging and positive and confident, I think” (10:m-V-E1, 89).

“[...] so I haven't come across anybody yet that wasn't willing to develop. They might have been nervous and they might have been maybe doing things that might not have been the most inclusive [...]. But they did develop and change, so ... I think most people want to feel confident and comfortable with their job” (33:w-V-E10, 56).

“[...] we had some fairly awful scenarios where [...] somebody just decided by the look of someone that they couldn't do the class. [...] but these have been few and far between [...] because I think it's brought all the mainstream tutors much more on board with working with a range of students with a range of difficulties” (36:w-V-E10, 22).

Nach Einschätzung eines Verantwortlichen werden sich die Schwierigkeiten in Zukunft weiter verringern, da Inklusion immer selbstverständlicher für alle Beteiligten wird.

“And so you’ve got to appreciate that you’re trying to get rid of people’s fears and the fears are based on a lack of knowledge and understanding. So, I suppose, in ten years’ time I would like there to be a lot less occasions when we’re fighting that fight that I’ve just outlined, really. So students are coming in here and it’s just much smoother, there’s an understanding amongst everybody” (40:m-V-E10, 28).

9.6.2.4 Kursleitende erhalten Unterstützung und arbeiten im Team

Da es sich als eine Barriere erweist, wenn Kursleitende keine Unterstützung und Fortbildung erfahren oder diese als unzureichend empfinden (vgl. 11:m-K-E1, 5-6), gilt es, ihnen unbedingt entsprechende Angebote wie Fortbildungen zu offerieren sowie Gesprächsangebote und Hospitationsmöglichkeiten zu bieten (vgl. 9:m-V-E1, 45; 12:w-F-E2, 89; 16:w-V-E6, 37-39; 17:w-V-E7, 23; 33:w-V-E10, 12; 54:w-V-E11, 17-18; vgl. Kapitel 9.5.4.3).

“But if you’re teaching on a mainstream course and then somebody puts a special needs student in with your other group, you haven’t got that background experience [...] So I think that’s a barrier if there isn’t enough training out there and people are expected to cope [...] with new areas and they’ve had no help” (23:w-V-E7, 26).

“[...] you’ve need to have the support there for the tutors who might feel threatened and worried about their skills and so on and worried about how to work with somebody with learning disabilities, because it can completely throw you. And they might just feel completely unskilled” (35:w-V-E10, 67).

“So people, if they need particular resources adapted, they can ask the curriculum and tutor support team to adapt them for them. So they don’t have to all ... to do it entirely on their own” (35:w-V-E10, 15).

Eine Kursleiterin mit langjähriger Erfahrung in der Inklusion berichtet von ihren ersten Kursen mit Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und ihrer großen Sorge, ob sie das bewältigen kann. Dass ihr Unterstützung zugesagt wurde, half ihr sehr, sich darauf einzulassen.

“34:w-K-E10: [...] I can’t think when I actually started taking students with special needs or learning difficulties or whatever. I think it was the vice principal at the time said ‘would you?’ and I thought: oh, I’m not so sure whether I can cope with this [...]. Learning difficulty’s one thing, but then you get people with mental health problems. And I thought: oh, I don’t know whether I can manage. But she says ‘try, if you can’t manage, we’ll organize something else’. But we’ve never had any problems. [...]

RB: [...] Well, that’s quite interesting that you said: there was some fear and you have to overcome that fear to see: oh, it’s not that difficult.

34:w-K-E10: She was a very good vice principal. She was really, really supportive and she had a really good understanding of your problems [...] I think the fact that I knew I had her to fall back on made all the difference” (34:w-K-E10, 32-34).

Eine Verantwortliche berichtet, dass es von Seiten der Einrichtung nötig ist, den Kursleitenden Unterstützungssysteme zur Seite zu stellen. Auf der anderen Seite müssen die Kursleitenden diese Unterstützung bei Bedarf auch nutzen.

“There’s probably our biggest thing to say: have you got the common sense to just use us and use what we offer. So it’s just to have an open mind to the support, use the service that’s there. I mean, I said to a tutor last week, the one particularly poor tutor who teaches a high level like ICT course, I said: I’m not an ICT tutor, so I need your help for any questions about what the technical language, well I’m a teacher of the deaf, so you use me for that bit. So it’s when a tutor doesn’t contact me, that’s concerning [...]. If they’ve never supported a deaf learner before and if they don’t contact me, you think: oh, no, [...] you need to contact and liaise with people for it to be inclusive, absolutely, to find out what their support needs are. You might not necessarily need to do it a lot, but the initial contact, it’s got to be there. [...] We don’t expect a tutor to know all this, but what we’re saying is: [...] use us. I don’t know everything about being visually impaired, mental health issues, I don’t know. So [...] I’ll ask and ask and ask. And a lot of people won’t do that because they can’t be bothered” (28:w-V-E8, 9-11).

Neben der Zusammenarbeit mit den Verantwortlichen und Fachleuten ist auch die Kooperation mit allen Beteiligten unerlässlich für eine gelingende inklusive Kursgestaltung und erfolgreiches Lernen (vgl. 12:w-F-E11, 161).

“It’s sort of working together, I mean, more and more of our tutors now have had experience – some more than others. Some people [...] have quite complex needs, so it’s really about the tutor, the volunteer and everybody involved working together to ensure that the learner gets as much as they can out of the sessions” (48:w-V-E11, 110).

Teamarbeit will allerdings gelernt sein (vgl. 48:w-V-E11, 32). Die Kursleitenden brauchen eine gute Kommunikationsebene mit den Assistenten (vgl. 30:m-V-E9, 45; 31:w-K-E10, 27-28; 50:w-LS-E11, 9-10) und sind zugleich auch dafür zuständig, deren Einsatz zu koordinieren und anzuleiten sowie sie in ihrer Arbeit zu unterstützen (vgl. 38:w-LS-E10, 42; 45:w-LS-E10, 14).

“And a way that [...] I feel works best is by speaking to the learner and then referring back to the support worker about the task in hand and making sure the support worker really understands and giving them very clear directions. And also demonstrating how you want that carer or that supporter to work with the person. And if you physically show them, rather than just say: what we’re going to do today” (53:w-V-E11, 8).

Eine Assistentin beschreibt aus ihrer Sicht, worauf es in der Zusammenarbeit ankommt:

“[...] you are being directed by the tutor. That tutor is the manager of that classroom, it’s important to [...] realize that. And just to keep talking, keep the tutor informed about how the student is progressing [...]. Some tutors use LSAs better than others. And some are more comfortable with [...] having support in the room than others. [...] To keep them informed as to what’s happening, [...] sometimes it doesn’t help to just be in the same situation as the student and just be fed information. If you know what’s going to happen, what the scheme of work is, I mean, all tutors should give you a scheme of work at the beginning of the course so you know what’s mapped out for that year. [...] I think, those tutors that recognize that it’s a sort of relationship between the student, the LSA and the tutor that needs to be worked on and keep communicating, I think that’s where it works well” (24:w-LS-E7, 39-43).

Die Kursleitenden sind teilweise auch auf die Informationen der Assistenten angewiesen, da diese eng mit den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zusammenarbeiten.

“If she’s got any problems, obviously the tutor’s got a whole class whereas I would notice more because on a one-to-one basis, if there was something wrong, whether she was unhappy in the group, and then I will take it then to the tutor and it’s ... takes it from there” (50:w-LS-E11, 4).

Eine Verantwortliche berichtet, dass sich viele Kursleitende über die Unterstützung durch Assistenten freuen (vgl. 48:w-V-E11, 44), andere sie jedoch als Bedrohung empfinden.

“And I think some people found that quite hard to have another [...] professional in the classroom sitting there, watching them, taking it in. Quite a threat in some cases” (27:w-V-E8, 30).

Wünschenswert für inklusive Erwachsenenbildung ist, dass sich die Kursleitenden sicher und kompetent fühlen, in ihrer Arbeit unterstützt werden und Inklusion für sie keine bzw. eine nicht allzu große Mehrbelastung bedeutet.

“I think it’s staff feeling confident that they can deal with somebody that’s got an issue. So that they need to feel comfortable with that. And that the support is there. That it’s not going to be a huge amount of extra work for them to do. They need to feel safe, they need to feel that having this person isn’t going to threaten ... physically threaten themselves or physically threaten the rest of the students. So they need to feel safe like that” (17:w-V-E7, 65).

Aussagen von Befragten weisen darauf hin, dass viele der Kursleitenden mit ihrer Arbeit in inklusiven Kursen insgesamt zufrieden sind (vgl. 36:w-V-E10, 36; 37:w-V-E10, 51).

“I’m quite happy within my classes. It’s fine. You’ll see tomorrow, the whole atmosphere is good, that there’s no exclusion, there’s no line. Obviously, we all sit on different tables anyway. No, I find it ok” (34:w-K-E10, 39).

Eine Verantwortliche berichtet, dass die Arbeitszufriedenheit der Kursleitenden in der Einrichtung E7 hoch ist.

“And it’s challenging, it’s hard work, but it’s very rewarding and [...] our staff retention is high. Most people leave because they’ve retired or – I can’t remember the last time anybody left – oh, and maternity leave. But nobody really leaves because they’re not happy or they’ve found another job. They stay for years. So, yes, your team, you’ve got to get your team right” (23:w-V-E7, 36).

9.6.3 Inklusive Kursgestaltung

Die Interviewpartner betonen in den Gesprächen die Bedeutung einer inklusiven Kursgestaltung für die Teilnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten an Erwachsenenbildungskursen – seien es nun separate oder Mainstream-Kurse mit ihren jeweils heterogenen Gruppen. Ihren Unterstützungsbedarfen soll in erster Linie direkt durch eine inklusive Didaktik und Methodik in den Kursen entsprochen

werden (vgl. 40:m-V-E10, 20). Einige Befragte weisen darauf hin, dass dies zweifelsohne eine Herausforderung darstellen kann (vgl. 53:w-V-E11, 30).

“We’ll give them that support, but we’re trying to go away from them having one-to-one support, because they won’t need it all the time. Trying to get a better balance between the way the tutor works within the classroom and their perception of learning support. So that the needs of the learners are being met by an inclusive course in the first place maybe. So ... which is quite tricky” (35:w-V-E10, 11).

Die Frage lautet, wie die Kursleitenden die Lern- und Lehrprozesse in den Kursen so gestalten können, dass jeder Teilnehmende gewinnbringend teilhaben und erfolgreich lernen kann (vgl. 2:m-V-E1, 67+128-129; 38:w-LS-E10, 20; 55:w-F-E2, 10-14). Auf allen Ebenen der Kursgestaltung müssen hierzu ‚reasonable adjustments‘ vorgenommen werden (vgl. 20:w-V-E7, 20).

“And I guess the other term that helps me with inclusive learning is the idea of reasonable adjustment, which is used in this country for disability awareness and making sure disabled people are included, over the concept of making a reasonable adjustment for people. And that’s almost what we’re asking tutors to do. What is the reasonable adjustment that you can make for people to be included?” (40:m-V-E10, 6).

Eine inklusive Kursgestaltung kommt nach einhelliger Meinung vieler Interviewpartner allen Teilnehmenden – ob mit oder ohne Behinderung – zu Gute (vgl. 7:w-V-E1, 56; 20:w-V-E7, 20; 22:w-TL-E7, 126; 28:w-V-E8, 37).

“I think in terms of the students with learning difficulties it’s exactly the same what would make it a good course for all students, it really is. [...] that you’re on the right course to start with, it’s the right level of course for you, that it’s a well-structured course, a well-planned course and a well-delivered course, and I think once you’ve got that in place – whether you’ve got learning difficulties, disabilities, whatever – that’s the basis of a good course for anyone” (21:w-V-E7, 29).

“[...] good inclusive practice – and this is a real clichéd thing to say – once you’ve got good inclusive practice for all people with learning difficulties, it has a good effect on everybody else” (55:w-F-E2, 24).

Eine Verantwortliche macht jedoch darauf aufmerksam, dass längst nicht in allen Kursen eine inklusive Didaktik und Methodik umgesetzt wird.

“You would think that that was a good ... part of good teaching strategy anyway, but it doesn’t always happen” (7:w-V-E1, 56).

9.6.3.1 Inklusive Didaktik und Methodik

In den Interviews wird deutlich, dass didaktisch-methodische Fragen zur Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens zentral für wirksame und effektive Teilhabe sind.

“I think it’s about really good, excellent teaching and learning practice. And I really think that’s the key to it, is good teaching and learning” (55:w-F-E2, 24).

In der inklusiven Erwachsenenbildung müssen Inhalte, Lern- und Lehrmethoden sowie Materialien derart gestaltet werden, dass sie für alle Teilnehmenden zugänglich sind (vgl. 17:w-V-E7, 31; 28:w-V-E8, 37).

“We do have learning support tutors here in the learning support department. But more and more now it’s up to the tutors to make sure that our handouts are accessible, that we’ve got differentiated activities” (31:w-K-E10, 64).

“So that’s the challenge if [unverständlich] the job for me is to fit in with them rather than you don’t make them fit into a course, you then see: how can we adapt this ... how we can adapt or differentiate, change our thinking, [...] the whole delivery to enable them to achieve” (20:w-V-E7, 20).

“And then, you know, that where there’s just adaptations needed in the way the tutor conducts the session or the task that’s set for that learner. So it can be really successful” (53:w-V-E11, 14).

“[...] and you can make such a big difference just by changing the way you teach and being aware” (33:w-V-E10, 12).

Den Ausgangspunkt für alle Planungen bildet die Erhebung der Bedürfnisse und Bedarfe der Teilnehmenden. Es gilt, diese zu verstehen und durch eine inklusive Kursgestaltung zu beantworten (vgl. 36:w-V-E10, 26).

“[...] a whole thing on integration is [...] really about meeting people’s needs, finding out what their needs are and understanding those conditions, if you like, or learning difficulties and then adapting the courses: how best can we meet those needs by adapting the material and also doing things in a different way” (20:w-V-E7, 20).

Den Mittelpunkt bilden dabei die Fähigkeiten, Kompetenzen und Stärken jedes einzelnen Teilnehmenden (vgl. 12:w-F-E2, 21).

“But instead of thinking about what somebody can’t do, which [...] can happen, thinking about what they can do and how you can build on that is the best starting point. Because if you set someone up to fail or you make everything too easy for them, it doesn’t work. But thinking about what people can do and praising them for what they can do and highlighting to other learners what this person can do – I think it’s really positive” (53:w-V-E11, 50).

Aber auch Lernbarrieren wie beispielsweise eine begrenzte Konzentrationsspanne gilt es zu kennen, um erfolgreiche Lernprozesse planen zu können.

“And it’s also about being aware of things like concentration span. And for students with ADHD or for most students, really, the concentration span is quite short and so [...] you have got to either change it or [...] you can see when they’ve had enough because it’s not because they’ve had enough, it’s just because they can’t physically concentrate for any longer than that time. So you need to engineer it that you’re going to have achieved what you want to achieve” (20:w-V-E7, 20).

Dazu müssen die Kursleitenden ein Verständnis für sowie Kenntnisse über Lernschwierigkeiten entwickeln (vgl. 23:w-V-E7, 24).

“[...] like recently we did a thing where: eight things you can do without preparation for students on the autistic spectrum, you know, this is about being positive and making [...] clear rules, write everything down for them, make it very visual, don’t make changes without [...] giving them lots of notice” (20:w-V-E7, 58).

“Like, for example, a student with ADHD and on the autistic spectrum you can do a self-awareness session for staff so they know what to expect, the sort of behaviour, strategies for how to cope with it. Things like that students are often resistant to change and they find that very hard. So just changing the time table or changing from a practical to an indoor session would really throw them. [...] that sort of thing causes lots of stress and anxiety to the students” (20:w-V-E7, 14).

Mit Blick auf die Unterstützungsbedarfe der Teilnehmenden ist zu fragen, welche Barrieren es in einem Kurs für die betreffende Person geben könnte.

“And then match those two things together and say: ok, if we had a learner with a visual impairment coming to the cookery course, what sort of barriers are they going to experience coming onto that course? So start from there, not: we’ve got a visually impaired learner, therefore they must have. But actually: what barriers are they going to face? [...] with a cookery course [...] they might not be able to measure liquids, for example, or weigh out ingredients. And so to actually look at those barriers and then think about how you could address them” (55:w-F-E5, 6).

Von besonderer Bedeutung ist es nach Aussage von Befragten, den Blick bei der Kursplanung und -gestaltung weniger auf die Lehre als auf das Lernen und die Lernprozesse zu richten.

“[...] we had a good definition was: you’re looking at the learning, you’re not looking at the teaching. And a lot of teachers still think about how am I teaching, what am I teaching, what was my teaching like. Rather than what learning took place, what was the learning like today, who learnt what today, which is a very different way of seeing it the other way round. And it’s getting people to shift that way, to assess what learning’s taken place, do I need to adjust anything” (40:m-V-E10, 6).

Es ist notwendig, bei der Kursgestaltung die individuellen Lernpräferenzen und verschiedenen Lernstile zu berücksichtigen (vgl. 6:m-V-E1, 31; 31:w-K-E10, 12; 35:w-V-E10, 47; 55:w-F-E2, 6 + 24).

“[...] and just be prepared to try lots of different things. Find out how the learner [...] learns best. I mean, you’ll have looked at learning styles, [...] won’t you? And once I got my head around the different ways that people work, that started to make a lot of sense” (42:w-LS-E10, 78).

Eine blinde Teilnehmerin berichtet beispielsweise, dass sie am besten über das Fühlen lernt und dazu auch in allen Kursen die Gelegenheit erhält (vgl. 22:w-TL-E6, 52-60). Eine Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten beschreibt, dass sie am liebsten Dinge ‚macht‘, also einen handelnden Lernstil bevorzugt (vgl. 43:w-TL-E10, 136-139).

In den Kursen kommen Teilnehmende zusammen, die sich neben den verschiedenen Weisen der Erfassung von Lerninhalten auch auf unterschiedlichen Lern-Leveln bewegen. Diese gilt es ebenfalls zu berücksichtigen.

“And there is a lot of differentiation. Again – I keep saying cookery because that’s one of the things I do – but today they’ve all made apple cakes. But they’ve all had their individual targets and there’s differentiation there from someone that has no oral communication, who’s about Milestone five, through to someone who’s Entry one, Entry two. But we differentiate within the class” (18:w-V-E7, 69).

Befragte beschreiben als Grundsatz der inklusiven Erwachsenenbildung, dass jeder Teilnehmende auf seinem Level in seinem Tempo auf verschiedenen Wegen lernen kann (vgl. 39:m-LS-E10, 18).

“And I think it’s important that we stress that everybody learns at a different level and a different pace and in a different way” (6:m-V-E1, 31).

Durch die Fokussierung auf den einzelnen Teilnehmenden (vgl. 2:m-V-E1, 195; 42:w-LS-E10, 24) ergibt sich automatisch eine Individualisierung der Lernprozesse.

“[...] always keeping the learner at the centre of any kind of process, whether it’s [...] initial assessment or teaching, [...] developing programmes: you always have the learner at the centre” (12:w-F-E2, 29).

Individuelle Lernpläne sowie individuelle Planungen für jeden Teilnehmenden für einzelne Unterrichtsstunden und Kurseinheiten sind daher unerlässlich (vgl. 16:w-V-E6, 65; 18:w-V-E7, 69). Dabei sollten die Teilnehmenden immer wieder in die Planungen einbezogen werden.

“[...] we ask the students as well: what you’d like to work on. Because there’s so many pieces that they might be working on, you know, they choose and you just go along with them” (45:w-LS-E10, 12).

Ebenfalls sollten sie an auch verschiedenen Stellen im Kurs die Möglichkeit haben, eine eigene Wahl treffen zu können (vgl. 52:w-MutterTL-E11, 23), beispielsweise in Bezug auf Inhalte, Materialien oder Lernorte (vgl. 45:w-LS-E10, 12 + 24).

“[...] they have sort of a chance to make their own decisions about what they want to do. Like the group this morning is very much they have a choice of what materials they use, what colours they use, give them as much choice as possible” (39:m-LS-E10, 18).

Die Kursinhalte müssen für die Teilnehmenden relevant sein und sind somit abhängig von deren Lebenssituation, ihren Unterstützungsbedarfen, Zielen und Wünschen.

“I think it’s really important that the course material is very relevant to the learner. So it depends where that student is in their current life situation, what their aspirations are, what they want to do with their lives” (14:w-V-E4, 54).

Nach Erfahrung einer Verantwortlichen erweist es sich in einigen Fällen als hilfreich, über die persönlichen Interessen Inhalte zu vermitteln und so Erfolge zu erzielen (vgl. 42:w-LS-E10, 78).

“[...] they’re motivated by the subject area. So if they’re keen on animals, that motivates them straight away. So you can move the maths and English forward because through animals. Even fractions from ... like a horse has got four legs – [...] one leg’s lame, what fraction of it is lame. That sort of thing. You can bring it right down to making it very embedded. And if they’re interested in shearing or agriculture ... And a lot of very more practical vocational subjects where they can shine and they can do it and they can get success from it and then everything else is bulked onto that. So it’s that whole picture, really, of inclusion. It’s about enabling people or giving them the opportunity to achieve” (20:w-V-E7, 24).

Die Einrichtungen E7 und E11 betten aus diesem Grund die ‚Basic Skills‘ in Kursthemen ein.

“[...] the lesson that is going on is the medium that the learning takes place in. But they will be practising their literacy and numeracy skills although it’s the cookery class, the cookery class is just the medium that they’re working in, if you understand” (18:w-V-E7, 69).

“And we put ICT in and literacy and numeracy into those courses as well, so not only are the students learning the skills, but they’re developing their understanding and their skills in English and maths alongside of the course. But it’s all tied together, [...] none of it arbitrary or separate from what they do and we make it a whole course rather than a bitty programme” (53:w-V-E11, 2).

Bei der Vorbereitung der Kursinhalte ist es wichtig, einen Blick aus der Perspektive der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten auf die Inhalte zu werfen und diese gegebenenfalls für sie zu vereinfachen. Es ist Verantwortlichen in diesem Zusammenhang aber auch wichtig zu betonen, dass diese veränderte Kursgestaltung nicht die Lernprozesse für alle verlangsamen oder die Qualität verringern soll.

“I think, again, it’s important that while supporting people with learning difficulties you don’t kind of lessen the quality and content of the course” (6:m-V-E1, 17).

“[...] so because they have made an application they will be aware of the fact that there are people in the classroom with learning difficulties. So they wouldn’t necessarily slow down or dilute the quality of the lecture or the lecture they are giving, but they would spare a thought for the people with learning difficulties, sometimes look their way, try to simplify things a little bit. So you have the tutor as well as the support worker trying to ... I mean, all of them trying to make things easier for the person with learning difficulties. [...]. So given the fact that a tutor is aware of the fact that applications had been made for people with learning difficulties in the classroom, I would imagine that they would spare a thought for them and they would go down to their level as and when time allows without diluting the quality of the lesson” (29:m-V-E8, 38).

Ebenfalls sollten die Kursleitenden – bedingt durch eigene Bedenken – Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten nicht von vornherein Lernerfahrungen vorenthalten.

“For instance, when I worked with a student who had cerebral palsy and there was a lot of physical restrictions of movement. He very much enjoyed doing the physical exercises, vocal exercises, because he found things that he was getting fond of within the limitations that he had. So rather than me say: I won’t do that work because I think it’s too difficult, it actually became a different learning experience, which I think is sometimes ... the other side is: you’re so concerned about what the limitations are that you stop giving the opportunity” (1:m-K-E1, 46).

Es ist Aufgabe der Kursleitenden zu überlegen und auszuprobieren, wie jeder einzelne Teilnehmende seine Ziele erreichen kann (vgl. 20: w-V-E7, 20; 55:w-F-E2, 82).

“So two other students I have ... have ‘Apprentice Farriers’ all afternoon on a Thursday [...] and they are dyslexic, most of them, or, you know, similar dyslexic difficulties. But they’ve got to learn the anatomy and physiology of a horse at veterinary level, really. But the nice thing about that: it’s my background. But it also means that I’m thinking: well, how else or how can I work really and they’re all completely different and they will all work very differently but the goals, the ends, the product’s the same, where they need to pass that exam. They need to learn the horse’s anatomy. But some will learn by seeing, some of them by feeling it, some of them by [...] touching the horse and all sorts of different ways. So ... but it’s about finding what suits them best. So that’s really important on a learning style” (20:w-V-E7, 20).

Dabei gilt es zu bedenken, dass gerade bei Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten neben den fachlichen Zielen die Stärkung von Selbstbestimmung und Selbstbewusstsein wichtige Lernziele sein können (vgl. Kapitel 9.7.2).

“And sometimes it’s about helping them to understand what choices [...] ... that they can have aspirations even. That they can dream and they can raise their expectations, really, beyond what they might have thought they could do. So it’s about developing their confidence, really, and helping them understand and believe in themselves, that they can contribute to the community” (14:w-V-E4, 54).

Dies erfordert neben einem hohen Maß an Flexibilität verschiedenste Differenzierungsmaßnahmen, die von sehr vielen Befragten als eine Basis für eine gelingende inklusive Kursgestaltung herausgestellt werden (vgl. 4:w-K-E1, 79; 15:w-V-E5, 80).

“[...] they’re taught from the start that differentiation is important, is key, essential and all of that. So the newer tutors coming through are better at it because that’s what they’ve been taught: to include” (35:w-V-E10, 61).

“[...] I have to differentiate what I do, like NN (TEILNEHMER OHNE BEHINDERUNG), who’s down in that corner, is fantastic. So [...] I had to show him one or two things that I wasn’t showing other people, just to say: you can explore it for yourself. So, in the mainstream class I have to differentiate because there’s no entry requirement for the course. [...] So, I expect to have to differentiate” (4:w-K-E1, 7-9).

Differenzierung sollte nach Meinung von Interviewpartnern allerdings nicht auf ‚aussondernde‘ Weise geschehen. Es gilt, die Unterschiede wertschätzend aufzugreifen, ohne sie dabei zu sehr zu betonen.

“I think one of the things is not to differentiate at one stage [...] At one stage the reports were on a bright yellow paper, which immediately differentiated them from everybody else [...]. And it’s really little things like that that mattered. And nobody picked it up until a student says: why have I got to have yellow paper? And it was [...] really bright yellow. But [...] it’s that sort of thing, I think. It’s: don’t draw lines” (34:w-K-E10, 18).

“[...] and flexible enough to be able to accommodate different learning levels and different needs within that class. Not ... somebody that’s not ... that doesn’t highlight somebody’s difference within that class, but just includes them” (35:w-V-E10, 47).

“[...] somebody could be on level one, others can be on level two, some can be at Pre-Entry. And it’s just, you know, if they pick a topic, just making the topic that everybody can join in [...] I don’t know who’s on different levels, but I know there are

different levels. And that's, I think, nice that nobody's pinpointed out, sort of: well, you're only on level and I'm on level two. It's just nice that whatever work they do, the tutors that ... they do it in a way that everybody can join in" (45:w-LS-E10, 24).

Insbesondere in Kursen, in denen alle Teilnehmenden individuell arbeiten, können die Aufgabenstellungen leicht auch für die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten angepasst werden (vgl. 53:w-V-E11, 14). In vielen Mainstream-Kursen ergibt sich eine Individualisierung und Differenzierung von selbst durch das Kursthema. Eine Assistentin berichtet, dass beispielsweise in einem Textilkurs nicht alle zeitgleich an demselben Projekt arbeiten, sondern jeder sein eigenes Projekt bearbeitet – im eigenen Tempo und gemäß den eigenen Fähigkeiten.

"Well, this class that we're in this afternoon, we're very fortunate because [...] not everybody's working on the same particular project, so [...] the learner can work at [...] their own pace. So you'll find in mixed needlecraft everybody has their own little projects, they're doing their own thing. So there's no sort of comparing that way. So in a way that's [...] a good class to be in. So I think that's successful when they're given the skills, but then they can use those and go on to do other things. In needlecraft class they're doing on a Friday, again, learners work on their own, things are brought in, examples of work are brought in and if you want to pursue that, you can do. So the learner I work with on a Friday has decided that she wants to do a particular thing. So [...], again, it's not the same as the ladies across from her, it's not the same as her friend that comes, that everybody's doing different things. So that's great because, again, you're not comparing, you're not saying: that's what it's got to look like. So, I think that when it's like that, when it's a creative class and you can do what you want and use your skills, then it ... that really does work well" (38:w-LS-E10, 20).

Vor allem Sozialformen wie Partner- oder Gruppenarbeit sowie gemeinsame Feedback-Runden unterstützen die Lernprozesse und fördern das soziale Miteinander im Kurs (vgl. 34:w-K-E10, 7-12). Nach Auffassung vieler Befragter ist es für eine erfolgreiche Gestaltung inklusiver Kurse wichtig, diesen sozialen Aspekt der Kurse auch durch die Methodenwahl zu betonen. Teilnehmende arbeiten mit verschiedenen Menschen zusammen und kommen in Kontakt. Eine Kursleiterin betont, dass das gemeinsame Lernen auch in den separaten Kursen gefördert werden muss (vgl. 31:w-K-E10, 84).

"We do a lot of peer feedback, a lot of group work where students will work together in pairs, in groups of four or slightly larger groups and share their experiences. Students are always expected to comment on each other's work in a constructive way. And different levels of perception is very important" (6:m-V-E1, 31).

"[...] there is lots of opportunity for pair work and group work. And I like [...] people to work with different people. I don't like them to sit in the same place every week because students – although a lot of them like to do that – but I like to move them around, so I have all sorts of exercises to move them" (31:w-K-E10, 30).

Allerdings gibt es auch hier Menschen, die lieber alleine arbeiten, wie die Aussage einer Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten zeigt.

"RB: What do you like about learning together with so different people?"

51:w-TL-E11: (lacht) ... It's all right, but it's ... it's like really nervous working with other people and like ... [...]

RB: So you prefer working on your own or ...?

51:w-TL-Coventry-ACL: Yes" (51:w-TL-E11, 17-24).

Transparente Strukturen und eine gute Organisation sind in inklusiven Kursen grundlegend. Die Kursleitenden müssen sicherstellen, dass die Teilnehmenden wissen, welche Abläufe und Inhalte sie erwarten.

"I think it's just good support from the tutor, [...] ensuring students know where [...] they're going in the course and [...] good sort of looking at individual lessons, lesson planning is obviously really important so that students know what they're going to be taking away from ... Good organization and planning, I suppose, with any classes, not just mainstream" (16:w-V-E6, 65).

Eine Kursleiterin berichtet in diesem Zusammenhang davon, dass manche Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten sich gerne auf das Kursgeschehen vorbereiten. Daher verteilt sie beispielsweise im Kochkurs die Rezepte eine Woche im Voraus.

"[...] so we do recipes in pictures, so they'll all go home with a recipe every week, see what we're doing and then we'll go through it in the class and say: this is what we're doing. So they find that a lot easier" (41:w-K-E10, 26).

Kursleitende müssen im Kurs insbesondere die Wege der Informationsvermittlung überdenken (vgl. 17:w-V-E7, 31).

“The strategies are looking on how you present the paperwork, the course work. How the teacher delivers the session, using a lot of ICT, that’s always good. Just basic common sense, basic communication guidelines. It’s all ... it all sounds really ... it’s obvious to me and it’s quite difficult to explain that sometimes” (28:w-V-E8, 39).

In der Arbeit mit Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ist es nach Erfahrung von Verantwortlichen unerlässlich, sehr handlungsorientiert und in realen Lebenssituationen zu lernen (vgl. 54:w-V-E11, 104).

“So a course that meets those kind of needs and that’s very practically based, so it’s not all in the classroom, definitely, need to be out and about doing real things. [...] So it’s a real life learning experience for them, really. So it’s about being very practical, I suppose, and very relevant to their needs and meeting their needs” (14:w-V-E4, 54).

“And it’s based upon the premise that learners with learning difficulties and/or disabilities will learn best when they’re actually experiencing [...], practically, things, rather than sitting in a classroom learning theoretically about ... So the curriculum has a lot to do with going out into the community, going to places” (26:w-V-E8, 67).

Auch medial unterstütztes Lernen spielt eine Rolle in der Wissensvermittlung. Eine Verantwortliche bringt zum Ausdruck, dass die Computernutzung in allen Kursen weiter ausgebaut werden sollte.

“And then just general in class having [...] the tutors aware that the students can do things on computers and make nice presentations and stuff as part of different courses other than IT and that they’re learning in that process and they’re kind of bringing their skills across the board as well, because I just think it’s not used enough” (37:w-V-E10, 29).

Eine Barriere kann in Kursen z.B. die Schriftsprache sein, wenn viel mit Tafelanschriften oder Handouts gearbeitet wird. Die Kursleitenden müssen daher Methoden kennen, wie Informationen auch weniger schriftbasiert präsentiert werden können.

“I mean, this is where it can get complicated and it can vary from subject to subject because there may be issues around literacy, for instance, as an example. You know, if a tutor does a lot of writing on white board or uses a lot of handouts, that might create an access issue for the students if they don’t have the literacy skills to kind of engage with that material. So, in that instance, this is where we might consider some kind of classroom support or we might try and work with the tutor to develop a different method of presenting information that isn’t strictly word-based” (2:m-V-E2, 85).

Ebenfalls müssen sie Inhalte auf verschiedene Weise erklären: Mit Hilfe von Bildern, am Beispiel anschaulich vorführen oder durch Handführung vormachen.

“And be able to put it across [...] in many different ways sometimes [...]. Maybe sometimes you have to explain yourself two or three different ways for it to be understood. And also I tend to be a hands-on person, I’d rather show them than talk, because people tend to learn more if they see it rather than just sitting there listening to it” (41:w-K-E10, 46).

“And with the Massage I can’t see the movements that she’s doing, so a lot of the time she’ll practice on me so that I can feel the pressure and when I’m learning, my poor NN (LEARNING SUPPORT ASSISTANT) just to get the kit off as well. (alle lachen) And I practise on NN. But if I’m not doing a movement right, MM (KURSLEITERIN) will come and put her hands on mine to move me around the body so that I learn” (22:w-TL-E7, 22).

Dabei muss auf ‚Leichte Sprache‘ und inklusive Kommunikation, die alle Teilnehmenden einbezieht, geachtet werden.

“[...] we use a lot of visual material, [...] our use of language is very different to the language I’m using now. Like I think in advance more of what I’m going to say, I present things in simple choices, I focus on the most important thing, I’m going to say: I cut out a lot of other words. That’s the way we all learnt to work to, in another way, include students. Inclusive communication is essential” (10:m-V-E1, 65).

Einigen Befragten erscheint es bedeutsam, dass auch kleine, scheinbar selbstverständliche Dinge gezielt angesprochen und unterrichtet werden müssen, da gerade Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten manchmal über weniger Vorwissen verfügen, Einschränkungen in der Handlungsplanung haben und Inhalte nicht ‚nebenbei‘ aufgreifen können.

“And even like sequencing and counting skills, so students might try to plant a plant upside down because they haven’t realized actually the flower’s meant to be at the top. So it’s things like that that can be very ... little things [...] need to be taught rather than it’s just assumed that they will pick it up. But in such a way that then they feel like it’s really making a difference to them” (20:w-V-E7, 20).

“[...] we’re very lucky because the tutor that I work with in maths, she’ll explain things so that [...] everybody can understand. She’s not assuming that everybody has that level and it’s made so that everybody can actually access the learning. And [...] because she has her own particular difficulties with language, she can appreciate how people feel with maths” (38:w-LS-E10, 20).

Ein Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten äußert diesbezüglich den Wunsch, dass Arbeitsaufträge intensiver und Schritt für Schritt erklärt werden sowie Aufgaben der Reihe nach bearbeitet werden sollen.

“Maybe explain things. Because when you’re doing work they’ll say: well, try that. But I get muddled up. I like one step at a time given to me because it’s ... all at once, you can’t get everything done. And when it’s all explained to me, then I’ll get on with it better. But what’s annoying me in the maths class at the moment is, the tutor will keep saying: do that sheet. But I want to get other stuff out of the way with ... and then they keep giving me other papers. But we’re only doing that to be nice to learn me. But I’m doing a booklet of tens and units. I would rather finish that and then get on to the next piece. But other people don’t do that. But I like to be organized” (44:m-TL-E10, 64).

Während des Kurses ist es notwendig, sich immer wieder rückzuversichern, ob die Teilnehmenden die Inhalte verstanden haben.

“But when [...] I knew there were people with learning difficulties. So occasionally I’d go down to their desk, I’ll spend more time with them, I’d make sure they understand [...] what I had taught earlier on. If they did not understand, I would take time off and explain even though the teaching assistants were there [...] I would say this is generally the norm rather than the exception, that tutors actually spend time with the people with learning difficulties. They make sure they understand what they are saying even though the education support worker is there to reinforce whatever is being said – throw more light on it and bring it down to their level” (29:m-V-E8, 38).

Wiederholung und Festigung sind wichtig für eine gelingende Informationsvermittlung, so zwei Befragte.

“[...] some of it has to do with teaching strategies, so, things that will work for people with learning difficulties like repeating key points and reinforcing things” (7:w-V-E1, 56).

“[...] at the beginning we do write recap: can you remember what we did last week? Some can, some can’t. But you just drop the memories” (45:w-LS-E10, 22).

Ferner gilt es dabei grundsätzlich zu bedenken, dass Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten oft etwas mehr Zeit brauchen als das Gros der Teilnehmenden ohne Behinderung.

“RB: So, what would you say are special challenges or perhaps even barriers in mainstream courses?

4:w-K-E1: For people with learning difficulty to participate? Ehm ... lack of time, perhaps, to be able to either interact or time pressures on the staff” (4:w-K-E1, 46-47).

Eine Kursleiterin hat die Erfahrung gemacht, dass Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten manchmal bei Schwierigkeiten im Lernprozess schneller ungeduldig werden und es ihnen seltener gelingt, selbstständig Lösungen hierfür zu finden. Daher benötigen sie oft mehr Unterstützung als andere Teilnehmende.

“And if it’s in a bigger class, then [...] there’s a tendency for students with learning difficulties to get quite frustrated – as there is for any other student. But perhaps their ability to backtrack and go: ok, where did I go wrong or just sit down and kind of work through. That’s the thing that’s the hardest thing. So, you do end up spending more time. And if it’s a big group – and it’s a very mixed ability big group – then [...] there is a tendency to feel that I might be neglecting that person over there who – maybe they don’t have a state of learning difficulty – but they’re getting frustrated anyway” (4:w-K-E1, 41).

Gerade auch bei der Informationsvermittlung spielen die Assistenten eine wichtige Rolle als Lernbegleiter der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten (vgl. 38:w-LS-E10, 2; 49:w-TL-E11, 169-201; vgl. Kapitel 9.5.5). Allerdings weist eine Verantwortliche darauf hin, dass die Aktivitäten in den Kursen generell so gestaltet sein sollten, dass die Teilnehmenden möglichst viel eigenständig arbeiten können. Denn wenn Assistenten viel vereinfachen und abändern müssen, ist dies nach Meinung der Verantwortlichen oft auch ein Hinweis auf grundlegende Probleme in der Kursplanung.

“So where learners can work independently – and examples are in leisure classes [...] such as dance, drama, some of the arts classes where people don’t have a support worker, the activity can be geared to that learner, so that they can work independently and don’t necessarily need a support worker. Because if the work’s too difficult for the learner, their volunteer has to change it. That means that there’s something wrong with the teaching as well” (53:w-V-E11, 14).

9.6.3.2 *Materialien, Medien und Hilfsmittel zur inklusiven Kursgestaltung*

Neben Kenntnis verschiedener Lern- und Lehrstrategien und der Methodenwahl spielen auch die Lernmaterialien eine wesentliche Rolle für erfolgreiche Lernprozesse (vgl. 9:m-V-E1, 89; vgl. Kapitel 9.5.2).

“And you need to use different strategies in the classroom, different teaching methods, different [...] resources” (23:w-V-E7, 24).

Die Kursleitenden müssen verschiedenste Lernmaterialien, Medien und Hilfsmittel kennen und in der Lage sein, Kursmaterialien zu adaptieren und zugänglich zu gestalten (vgl. 2:m-V-E2, 129; 30:m-V-E9, 3; 35:w-V-E10, 17; 50:w-LS-E11, 32).

“Obviously, still their skills in how they present or adapt the learning materials that they use” (30:m-V-E9, 45).

“We’re all quite aware of the assistive technology, that’s all part of the training as well. So we know, if we have a learner who has hearing difficulties, then we know about the various hearing loops. If a learner has dyslexia, we know to ask which colour paper the handouts would be better on. [...] So there are all kinds of ways, really” (31:w-K-E10, 22).

Ausgehend von der Aufgabenstellung gilt es, die möglichen Barrieren zu identifizieren und Lösungen – wie etwa adaptierte Materialien oder bestimmte Hilfsmittel – hierfür zu finden.

“But actually: what barriers are they going to face? [...] with a cookery course [...] they might not be able to measure liquids, for example, or weigh out ingredients. And so to actually look at those barriers and then think about how you could address them. Now there are gadgets which [...] electronically tell you when you’ve reached a certain liquid level, there are scales which speak, there are microwaves which speak. And would you give them a handout with the recipe on like you would to all the other learners? No, you would probably make it was uploaded onto a PC so that it could be read out loud, [...] all those sorts of things or brailled or whatever” (55:w-F-E2, 6).

Von den Interviewpartnern werden beispielsweise barrierefrei gestaltete Handouts, (technische) Hilfsmittel oder Bildsymbolmaterialien genannt (vgl. 31:w-K-E10, 12; 35:w-V-E10, 17; 36:w-V-E10, 44).

“So, there are things that any tutor can do and we’re encouraging people to do which will mean that to some degree inclusion is better. So, things like good handouts and having everything in relatively large print so that students aren’t going to need to make a special request” (7:w-V-E1, 56).

Materialien, die auf Schriftsprache basieren, müssen auf unterschiedlichen Stufen der Schriftsprachkompetenz gestaltet sein. Ein Beispiel hierfür sind verschiedene Rezeptformen in Kochkursen mit Text, Bildern oder Piktogrammen (vgl. 18:w-V-E7, 99; 41:w-K-E10, 24-26).

Gerade für Teilnehmende mit schwerer Behinderung gilt es, ihnen durch verschiedene, teilweise individuell entwickelte Hilfsmittel und Arbeitsmaterialien eine möglichst große Selbständigkeit zu ermöglichen (vgl. Kapitel 9.4.6).

“[...] you’ll see the art teacher. She seems to be very helpful. You see, we’ve wanted to get her to use her hands more to do things like art. Because I think she’s probably quite artistic. She has a very strong choice of colours and she likes you to ask [...] about colours and things. And [...] the art teacher is very good trying to develop things like pads which she’s strapping on her hands, so that NN (TOCHTER MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) is actually doing things herself rather than MM (VOLUNTEER)” (52:w-MutterTL-E11, 4).

In der Einrichtung E10 gibt es für die Kursleitenden Checklisten und Tipps zur Gestaltung zugänglicher Materialien.

“I don’t know whether you’ve seen – we have – I’ve got it pinned to my board – it’s an accessible resources check list. [...] going back a couple of years ago or three years ago, you’d think about it and maybe make one set of handouts, whereas now we’re becoming more inclusive so that everybody gets the same thing, but the handouts that we’re giving out are rather the right font, are of a larger font, [...] have pictures included in them and etc., etc. So, but we’re trying to make everything a little bit more accessible instead of singling people out” (31:w-K-E10, 77).

Ebenfalls unterstützt eine Verantwortliche in E10 die Kursleitenden bei der Adaption von Materialien und dem Ausprobieren verschiedener Strategien.

“NN (INCLUSIVE LEARNING TUTOR SUPPORT) might go and work with that tutor one-to-one on adapting resources or trying different tactics and strategies, sometimes based around behaviour, sometimes based around [...] handouts and sheets.

She'll work closely with tutors to make adaptations, to make sure that the student gets the most out of the class" (37:w-V-E10, 9).

Eine Verantwortliche weist darauf hin, dass die Kursleitenden die in einer Einrichtung verfügbaren Materialien kennen müssen.

"[...] it's getting people understanding about equipment and being aware of the different equipment that's available" (35:w-V-E10, 61).

Insgesamt ist eine Methoden- und Materialvielfalt wichtig, um alle Teilnehmenden anzusprechen und so Lernprozesse zu ermöglichen.

"A variety of materials. Make sure that [...] throughout the session you appeal to all the different learning styles. Some people like lists of vocabulary, some people like role plays, some people like practical sessions with authentic material etc. where we create like a restaurant, for example, or a station, a train station, booking office, this sort of thing. And as I say, some people are quite happy to just do exercises and [...] so I have [...] quite a lot of different material. I have videos, games, lots of listening exercises, so just a variety of materials" (31:w-K-E10, 12).

Da es nach einstimmiger Aussage der Befragten ‚den einen Weg‘ der inklusiven Kursgestaltung nicht gibt, müssen immer wieder verschiedene Dinge ausprobiert werden, um Schwierigkeiten zu überwinden und Lösungen zu finden.

"If you've got a problem, then we'll sort it out" (41:w-K-E10, 20).

"Just make it work. If you can't do it one way, you try it another way [...] But because it's a practical class there's always practical ways to overcome difficulties. And if you've got a language barrier, it's physical things, so you actually should do them" (34:w-K-E10, 46).

"Well, I think they've got to be [...] very flexible and versatile and sort of creative in the strategies that they use" (42:w-LS-E10, 24).

Daher ist in der inklusiven Arbeit ein pragmatischer Ansatz hilfreich, wie eine Kursleiterin beschreibt:

"I think, all the experiences with any group of special needing individuals is pragmatism, working out: what's going to work. Ok, we're going to try and get you there. [...] we're a team, how are we going to do it. You know, everyone's got to get to the end. Everyone's got to do this. So, ... right, you can't use your arms, so [...] what can we do with you? So, it's always just problem solving and just finding the best way, collectively, of getting through a situation" (4:w-K-E1, 55).

9.6.4 Gemeinsames Lernen und soziale Inklusion

In der Erwachsenenbildung kommen verschiedenste Menschen in den Kursen zusammen und lernen gemeinsam. Diese Diversität ist grundlegendes Kennzeichen der Erwachsenenbildung. Eine Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten beschreibt in einem Interview, dass jeder von jedem lernt. Da eine Gesellschaft alle Menschen umfasst, sollten auch in der Erwachsenenbildung alle Menschen zusammentreffen.

"I don't think that people should be separate, because I think everybody learns from each other. And I think [...] in society people are not separated, so why should they be at college?" (25:w-TL-E7, 15).

Nach Erfahrung einer Verantwortlichen ist es wichtig, dass Teilnehmende dieses Grundanliegen der inklusiven Erwachsenenbildung verstehen.

"I think once people get their head round it that the course is there for everybody, [...] the general courses just aren't for people [...] without learning difficulties and the other ones with, you know. When people get their head around that as a service" (53:w-V-E11, 26).

Zwar sind viele Menschen in England durch ihre Schulzeit inzwischen an Mainstreaming gewöhnt (vgl. 24:w-LS-E7, 45), dennoch bringen Mainstream-Kurse nach Erfahrung eines Kursleiters Teilnehmende mit und ohne Behinderung zusammen, die in vielen anderen Situationen des alltäglichen Lebens wenig Berührungspunkte haben.

“But I think the main thing is that it gives that opportunity to bring people together that might not normally work together” (1:m-K-E1, 66).

Wichtig ist nach Aussage vieler Interviewpartner, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht nur an Mainstream-Kursen teilnehmen, sondern eine umfassende Teilhabe – auch auf der Ebene der sozialen Inklusion – stattfindet (vgl. 9:m-V-E1, 137). Für eine Verantwortliche ist daher ein Kriterium, dass Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten einen bedeutsamen Anteil („a meaningful part“ (15:w-V-E5, 10)) in einem Kurs haben. Nach Einschätzung einer Verantwortlichen funktioniert Teilhabe besonders gut dort, wo die Teilnehmenden mit und ohne Behinderung in Kontakt sind und Teilnehmende ohne Behinderung auf die Menschen mit Lernschwierigkeiten zugehen (vgl. 36:w-V-E10, 34; 53:w-V-E11, 31-32).

9.6.4.1 *Erwachsenenbildung bietet Lernerfahrungen jenseits der Fachkenntnis*

Ein Grund, an Erwachsenenbildung teilzunehmen, liegt für viele Teilnehmende neben dem Erwerb von Kenntnissen und Kompetenzen darin, mit anderen Leuten in Kontakt zu kommen (vgl. 18:w-V-E7, 61). Diese soziale Komponente bzw. soziale Seite spielt auch in der inklusiven Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle (vgl. 16:w-V-E6, 61; 31:w-K-E10, 33-34).

“And the social side is just as important as the learning side because students, you know, we went to college because we wanted the social side as well as everything else” (13:w-F-E3, 180).

“I think, people come to classes because they want to meet – well, not just because of that, obviously – but it’s one reason that they do come to classes because they want to meet different people [...], whatever differences they are [...] I haven’t had any complaints [...] I think people embrace it, really, just to be able to sort of work with any different kind of learners and they sort of celebrate the differences and [...] that’s all part of the learning experience” (16:w-V-E6, 51).

“Well, from doing a course from here, they’re getting all the encouragement, they’re getting the confidence. I mean, it just [unverständlich] catching of us here is giving them confidence [...]. You know, not just the course that they’re on. And just get some like they’re meeting people, you know, they’re not just [...] stuck in, you know, some of them are in homes, [...] they’re meeting all different sorts of level of people” (50:w-LS-E11, 24).

“RB: Ok. And so you learn even with people who have no disability?”

8:w-TL-E1: Yes.

RB: Yes? And //you like// ...

8:w-TL-E1: //It’s quite// good, it is.

RB: Why do you like it?

8:w-TL-E1: Well, it’s very interesting, you know, you know when you get home you’ve been out and enjoyed yourself and learnt things” (8:w-TL-E1, 148-153).

Die Ergänzung des fachlichen Lernens um das soziale, gemeinsame Lernen in der Erwachsenenbildung bezeichnet eine Verantwortliche als ‚wider learning experience‘.

“[...] the point is, it’s equal opportunities, isn’t it. It’s [...] great that we can get anybody together, regardless of, you know, ... And I think it’s nice for [...] those students don’t feel like they’re being singled out and other students can learn as well. [...] I think it’s good for other students to be able to learn about and broaden their sort of horizons by learning about other disabilities or difficulties or whatever that they weren’t necessarily aware of before. So I think that’s what’s nice: people being able to – not just come to a class to learn about whatever [...] the course is – but [...] to sort of have a wider learning experience as well, I think is what’s really good about integrating” (16:w-V-E6, 61).

Es gilt, das gemeinsame Lernen gewinnbringend für alle zu gestalten (vgl. 45:w-LS-E10, 24). Befragte berichten, dass viele Teilnehmende nach einer Eingewöhnungsphase, die teils von Widerständen begleitet ist, die Erfahrung machen, dass in inklusiven Kursen besondere Lernerfahrungen möglich sind (vgl. 1:m-K-E1, 26). Den Umgang mit Diversität zu üben, die Vielfalt der Menschen wertzuschätzen und mit verschiedenen Menschen zusammenzuarbeiten, ist Teil dieser Lernerfahrung (vgl. 16:w-V-E6, 51 + 61, 17:w-V-E7, 65).

“[...] once the challenge has been addressed and is beginning to be overcome, then people realize that they’re learning things beyond the specific skills that they’re being taught. So they’re learning to accept working with individual paper whatever they’re ... [...] It’s accepting who you’re working with. And when you accept what somebody can offer you, whether they have a disability or not, then you start to learn completely new things. So, I think a lot of it is, you know, like personal skills and ... aside from specific study skills” (1:m-K-E1, 49-52).

9.6.4.2 Herausforderungen für gemeinsames Lernen und soziale Inklusion durch Vorbehalte und Vorurteile

Bevor gemeinsames Lernen jedoch als etwas Positives erkannt wird, sehen viele Teilnehmende mit und ohne Lernschwierigkeiten sowie auch Kursleitende Mainstreaming oft als eine große Herausforderung.

Während eine Erwachsenenbildungseinrichtung ihre Kursleitenden in Bezug auf Inklusion unterstützen und fortbilden sowie Bewusstseinsbildung betreiben kann, lassen sich die Haltungen und Reaktionen der Teilnehmenden nicht vorhersehen und kaum steuern. Verantwortliche machen auf den Umstand aufmerksam, dass die Teilnehmenden für Kurse in der Erwachsenenbildung – anders als bei der Schulbildung – bezahlen und dafür auch gewisse Dinge erwarten (vgl. 37:w-V-E10, 15; 54:w-V-E11, 74).

“The continuing struggle for inclusion and integration is that the tutors can understand it very well and all the staff in the college can understand it very well and the managers understand it and the funders understand it. But when that disabled person is put in a class, you cannot assume ... because they are the general public, the class, they are out there, they’re reading the same newspapers that are telling you all sort of myths and lies about disabled people. And they have their prejudices and they have their ... miss that they attach their thoughts to it. [...] And it’s very hard to advise tutors on what do you do, because those other members of that class have come to learn the subject. [...] and in our case – and this is very important to remember this – in adult learning people pay money. They come here as a customer and it’s like a leisure centre, if you like. They’ve [...] come to do a yoga group. They’ve paid their hard-earned money and they’ve come to you to learn yoga. They do not want to be told: you need to be, should be understanding that disabled person [...] They say: well, I’ve paid my money, please, [...] you teach me yoga. So there’s a very different culture and – perhaps culture isn’t the best word – there’s a different standing than there is in any other statutory education. In school, in FE college, people [...] have to be there [...] here it’s a customer paying money to be in here and be in a class. So it’s much more of a challenge for us to get into that and to approach it” (40:m-V-E10, 24).

Einige Teilnehmende sind nach Erfahrung einer Assistentin wenig auf Inklusion vorbereitet und nicht bereit, Zugeständnisse für besondere Bedürfnisse und Unterstützungsbedarfe von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zu machen.

“Well, I suppose you sometimes get mainstream students that aren’t inclusively minded and [...] they’re not prepared to be patient [...] and make some concessions. I mean, I don’t think they should make huge concessions, I think [...] everyone’s got to be in a situation where they’re learning. But I think, [...] maybe some people aren’t prepared [...] to just to make little allowances for people’s different needs and differences” (42:w-LS-E10, 30).

Die Kursleitenden stehen vor der Aufgabe, individualisierte und differenzierte Lernangebote umzusetzen. In einigen Kursen bereitet es den Kursleitenden Schwierigkeiten, so zu unterrichten, dass alle in ihrem Tempo und auf ihrem Niveau lernen können (vgl. 1:m-K-E1, 17-28; 35:w-V-E10, 37). Ein Kursleiter berichtet beispielsweise von seinem Klavierkurs, in dem die schnell lernenden Teilnehmenden ungeduldig und unzufrieden sind, wenn andere Teilnehmende noch Übung brauchen (vgl. 11:m-K-E1, 1).

Einige Teilnehmende ohne Behinderung haben vor allem zu Kursbeginn Ängste und Vorurteile gegenüber Menschen mit Lernschwierigkeiten sowie gewisse Widerstände, mit diesen zusammen zu arbeiten.

“I think it challenges the students, too. Because, I think, a lot of the time there’s a resistance to work with – even if it’s not expressed – to work with people with disabilities. And so the initial response is often resistance” (1:m-K-E1, 26).

“I think that there are [...] a range of people in the building, [...] so that’s part of the cultural thing that ... this acceptance and probably people are more positive about being together but [...] prejudice still exists and people are frightened of difference” (7:w-V-E1, 60).

Nach Bericht einer Verantwortlichen stellen vor allem einige Verhaltensweisen von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten eine Herausforderung für viele Teilnehmende und Kursleitende dar.

“Generally, if the learners are able to communicate and don’t have what other people may deem anti-social traits, then the learners seem to get on with that. When learners have been more noisy or vocal, but have poor communication and quite severe learning difficulties, that’s when it’s been a challenge for the tutor and some of the other learners in the class. It tends to be the people that are more vocal and noisy that put people off. And ... so we’ve had feedback from some learners that they didn’t want the person in the group” (53:w-V-E11, 26).

Eine weitere große Barriere im Mainstream sind nach Auffassung eines Kursleiters für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten die Vorurteile der anderen darüber, was jemand zu tun fähig ist, und ihre Unerfahrenheit im Umgang mit Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung.

“I suppose prejudice. Yes, the pre-conceptions about what someone is able to do or not. And just inexperience of interacting with people in everyday life” (1:m-K-E1, 60).

Manchmal haben jedoch auch die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten selbst Vorurteile und vorgefasste Erwartungen, wie andere Menschen mit ihnen arbeiten sollen. Davon erweisen sich einige Einstellungen nach Meinung eines Kursleiters als unrealistisch.

“And sometimes, actually, as well I think there are pre-conceptions from the people with disabilities, too, about what their expectations are, and how people should work with them. [...] And sometimes those are unrealistically” (1:m-K-E1, 63-65).

Manchen Teilnehmenden ohne Behinderung gehen die inklusiven Entwicklungen insgesamt zu weit. Eine Verantwortliche der Einrichtung E10 berichtet, dass sich einige Teilnehmende ab und an darüber beklagen, dass die Einrichtung in ihren Augen zu einer ‚Behinderteneinrichtung‘ wird.

“[...] we’ll have the odd comments of ... we occasionally hear things like: oh, you know, this class is turning [...] into a class for disabled people and stuff like that” (35:w-V-E10, 37).

9.6.4.3 *Unterstützung im sozialen Miteinander für Teilnehmende mit und ohne Lernschwierigkeiten*

Nach Einschätzung von Befragten gestaltet sich das Miteinander der Teilnehmenden mit und ohne Lernschwierigkeiten in der Regel erfolgreich (vgl. 4:w-K-E1, 41; 17:w-V-E7, 42-43; 42:w-V-E10, 12).

“Lots of people love it. Lots of people love the way that there’s a big social inclusion in this college. They respond really well to it” (37:w-V-E10, 15).

Verantwortliche berichten, dass Teilnehmenden in einigen Situationen jedoch die Kommunikation mit Personen mit Lernschwierigkeiten schwer fällt, wenn diese beispielsweise über Gebärdensprachdolmetscher oder mit Hilfe von elektronischen Kommunikationsgeräten kommunizieren. Hierbei bedürfen die Teilnehmenden der Unterstützung durch Kursleitende und Assistenten, um miteinander in Kontakt treten zu können, Sicherheit in alternativen Kommunikationsweisen zu gewinnen und somit Schwierigkeiten zu überwinden.

“16:w-V-E6: [...] like with the student who [...] communicate through the computer and, I suppose, that [...] could be something that other students would find difficult because it might be disruptive [...] when there’s a student who’s deaf in the class, other people might find it difficult to sort of communicate with that student [...] through the signer. [...] But, I suppose, the important point there is that we have got someone ... ways of helping students to act, [...] so that they can sort of communicate with the student.

RB: And do you try to help the learners without disability to, for example, to speak to the person with ...?

16:w-V-E6: Oh, yes. I mean, like [...] last term we had a student who [...] enrolled on a couple of sort of paper craft and patchwork courses and she was [...] just as much part of the group ... I suppose, it’s one of those things where I think initially people are aware of it, that there’s a signer there and the person [...] is deaf but then people [...] get used to it and they don’t even think about it and [...] it does carry on as normal. And I think that’s quite nice that students can just adapt like that. You know, once they understand how it works” (16:w-V-E6, 55-57).

“And we have had recent comments that the conversation isn’t the greatest and all those kind of things. But I just think: well, [...] part of that is yourself. I talk about things that [...] I instigate conversations myself with people with learning difficulties about things that I’d instigate with anybody else. Where are you going on your holidays? And stuff like that” (37:w-V-E10, 15).

Manchmal müssen Kursleitende auch mit schwierigen Gruppensituationen umgehen, beispielsweise wenn einzelne Teilnehmende – ob mit oder ohne Lernschwierigkeiten – sehr laut sind und viel Aufmerksamkeit einfordern.

“[...] I suppose there can be difficulties sometimes if people are very demanding of the tutor, but then you get students like that [...] in all classes, don’t you? There’s always one. (lacht) So [...] sometimes if people are very noisy, make a lot of noise or something, but, I mean, again, I just think that’s something that you could get from any student, couldn’t you really? [...] what I’d say is: if I had a difficult student, I would deal with it and I would try and deal with it myself. And if it went on, I would go and talk to my manager about it. But that would be any student that was difficult, that I was finding difficult and that [...] I felt was [...] taking away from the quality of the class. And I would address that, but I would address that whoever the student was” (36:w-V-E10, 38).

Große Schwierigkeiten ergeben sich nach Berichten von Befragten des Öfteren, wenn Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten herausfordernde Verhaltensweisen zeigen, die von den anderen Teilnehmenden als störend empfunden werden. Eine Verantwortliche berichtet, dass Teilnehmende mit sehr herausfordernden Verhaltensweisen letztlich sogar vom Kurs ausgeschlossen werden können, wenn sich trotz Unterstützung und verschiedener Maßnahmen ihr Verhalten nicht ändert.

“The class that you saw this morning, where you’ve got the two people in there, we don’t get complaints in that kind of group because the students themselves aren’t disruptive. There is enough support in there that it’s not going to take the lecturer away from the rest of the group. So that that kind of thing works all right. Where it doesn’t work, is if we’ve got some students who ... the attention deficit type of students or the behaviour issue type or students who take the lecturer’s time a lot. And if we haven’t got a support person in there, then the students do complain. [...] the DDA says that if that student with learning difficulties is disrupting the learning of other students, then we can ask them to leave. But we have to prove that we’ve put support in, that we’ve tried and we’ve done all these different things. But then they will have to leave [...]. If it does disrupt the learning of the other students. And they will tell us – and they’re not slow in telling us that so and so keeps doing this and we can’t learn or so and so doesn’t sit down and is constantly wandering around and whatever” (17:w-V-E7, 43).

Einige Teilnehmende fühlen sich in Bezug auf unerwartete Verhaltensweisen und Reaktionen von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten unwohl. Nach Meinung einer Verantwortlichen geht es darum, dieses Verhalten zu akzeptieren und das Selbstvertrauen der Teilnehmenden im Umgang miteinander zu stärken.

“I think, building confidence, especially maybe with learners [...] with behavioural issues or mental health issues, then people’s responses are not seen as ... well, they might be unexpected, even if it’s [...] no response at all is unexpected when you’re interacting with somebody. And I think that makes people feel uncomfortable and ... but I think that if you give ... empower people and also to say ‘that’s ok’” (33:w-V-E10, 58).

Nach Erfahrung von Verantwortlichen ist es in solchen Situationen oft hilfreich, wenn die Teilnehmenden das Verhalten von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten beispielsweise mit Autismus verstehen (vgl. 40:m-V-E10, 24). Ihr Verständnis nimmt zu, wenn ihnen diese Personen – so sie mögen – von ihren besonderen Bedarfen und Bedürfnissen berichten.

“When we’ve had students with a learning difficulty that the other students perhaps won’t notice, it isn’t obvious to them, so this is particularly with the Asperger’s students. If the student themselves is prepared to tell the rest of the group what the issues are, that always makes it work better because they’ve got more understanding of why we’re doing certain things, why there’s a learning support assistant in there, why they’re allowed to go out when they feel like it, why they’re sometimes late in the morning because they haven’t been able to get themselves sorted and the repetition that they go through done. So student understanding“ (17:w-V-E7, 57).

Einige Befragte betonen, dass selbstverständlich auch von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ihren Fähigkeiten entsprechendes, angemessenes Verhalten erwartet werden sollte und diese sich an Regeln halten müssen (vgl. 11:m-K-E1, 2).

“There’s a slight tendency to indulge people who have a learning difficulty because they seem less capable and [...] might seem as if they need protecting. Often what I’m saying to someone from another department is, [...] set reasonable boundaries

and expectations for the student according to their ability. There's no reason why somebody should be absent a lot or be late a lot [...] any more than any other student. That kind of thing" (10:m-V-E10, 149).

Ein Kursleiter berichtet von seinem Umgang mit dem teilweise sehr starken Mitteilungsbedürfnis eines Teilnehmers mit Lernschwierigkeiten. Erst durch und in der Praxis hat er die Strategie entwickelt, dass auch dieser sich immer melden muss, um eine Frage zu stellen statt seine Fragen einfach in den Raum zu rufen. Er nimmt ihn aber nicht bei jedem Aufzeigen dran, insbesondere dann, wenn er ahnt, dass die Frage vom Thema wegführt. Inzwischen weist er den Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten bei störendem Verhalten auch zurecht (11:m-K-E1, 3).

Immer wieder berichten Interviewpartner, dass Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten nervös sind in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den anderen Teilnehmenden.

"[...] some students have come to me and said: I'm really nervous" (16:w-V-E6, 59).

"RB: What do you like about learning together with so different people?"

51:w-TL-E11: (lacht) ... It's all right, but it's ... it's like really nervous working with other people and like ...

RB: Why does it make you nervous?"

51:w-TL-E11: Why? I don't know why.

RB: It just makes you nervous.

51:w-TL-E11: Yes" (51:w-TL-E11, 17-22).

Insbesondere für Teilnehmende mit Autismus gestaltet sich der Kontakt zu anderen Teilnehmenden oft schwierig und es kommt häufig zu Missverständnissen.

"For instance, if you have a learner who is autistic, as you can imagine, they will have a bit of a social problem. I mean, socializing with others, may not be at the level of people without that condition. So there are instances where there's a bit of misunderstanding" (29:m-V-E8, 54).

"[...] they may not feel comfortable – especially students maybe with Asperger's [...] find it more difficult to communicate with their peers. So sometimes having an adult there to sort of encourage them to work in groups and encourage them to work with other students and get them in like that rather than them sort of being on their own and being isolated right from the beginning. So we're encouraging them all the time to not just work with the LSA but to work with other students as well" (24:w-LS-E7, 51).

Hier zeigen sich Unterstützungsbedarfe von einigen Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten bei der sozialen Inklusion. Sie benötigen beispielsweise Ermutigung und Unterstützung bei der Kontaktaufnahme und im Miteinander (vgl. 28:w-V-E8, 46-47; 55:w-F-E2, 32).

"I think, a lot of deaf students anyway will come with additional support needs and that will often be because of the very fact that they're deaf. So they need a lot more support, socializing with other people, about integrating, becoming inclusive, the whole environment, so it's somebody who's got the skills to make sure that they do mix, that they do integrate with the other students" (28:w-V-E8, 33).

Sowohl Assistenten als auch Kursleitende sind gefordert, für einige Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten vor allem anfänglich eine Brückenfunktion in der Verbindung zu den anderen Teilnehmenden zu übernehmen (vgl. 54:w-V-E11, 72-74) und sie zu ermutigen, in Kontakt mit diesen zu treten und sich am Kursgeschehen zu beteiligen (vgl. 50:w-LS-E11, 4-6).

"They can also initially act as a bridge between the learner and other people in the class because quite – or not so much now – but in the past maybe people didn't have much experience of working with people with learning disabilities. So they can [...] make that sort of relationship easier as well" (48:w-V-E11, 6).

"Just making them feel welcome in class [...], in break time they might not want to go up into the Gallery, but try and encourage [...] that we'll go up together and we'll sit together. And it's nice because we all chat about things and then we'll say: right, come on, let's go back. And to encourage them in group work especially" (45:w-LS-E10, 10).

Für die Gruppenprozesse ist es wichtig, dass Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten nicht einzeln mit ihrer Assistenz am Rande der Gruppe, sondern so viel wie möglich in der Gruppe mitarbeiten (vgl. 12:w-F-E2, 119).

"But it's important [...] for the LST [Learning Support Tutor; R.B.] not to take that learner away and sort of work on side-lines. I think it's important to sort of just try and be completely integrated or as integrated as possible" (42:w-LS-E10, 20).

Nach Ansicht von Assistentinnen empfiehlt es sich, wenn Assistenten die zu unterstützenden Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten nicht um sich herum versammeln, sondern sie vielmehr ermutigen, sich mit den anderen Teilnehmenden zu mischen, um so die soziale Inklusion zu fördern (vgl. 24:w-LS-E7, 47; 42:w-LS-E10, 10 + 76; 50:w-LS-E11, 4-6).

“[...] in some mainstream classes I’m working with more than one student. And, I think, as a learning support tutor you’ve got to resist the temptation to gather all your students around you and work in a huddle. I think it’s more successful to sort of encourage the students to maybe sit away from each other. And then I think that’s good for integration” (42:w-LS-E10, 38).

Nach Erfahrung von Verantwortlichen kann soziale Inklusion sowohl mit als auch ohne Assistenz gut gelingen (vgl. 53:w-V-E11, 14).

“So it can be really successful with and equally it can be even better because that student ... without a volunteer a student can integrate more with the other learners. But equally, a volunteer can promote the integration as well” (55:w-F-E2, 32).

Insbesondere dann, wenn Teilnehmende ohne Behinderung den Eindruck haben, dass die Person mit Lernschwierigkeiten die Aufmerksamkeit des Kursleitenden zu stark bindet und sie sich vernachlässigt fühlen, ist der Einsatz von Assistenten jedoch oft wichtig, um die Kursatmosphäre zu verbessern und Frustrationen zu vermeiden (vgl. 17:w-V-E7, 42-43).

In Bezug auf eine Unterstützung durch Assistenten kann es vorkommen, dass einige Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten keine Assistenz wünschen, obwohl sie in den Augen der Kursleitenden und Verantwortlichen sinnvoll wäre.

“I mean, some, like, we might offer them an LSA and they will say ‘no, I don’t’ because they don’t want to be seen as different and having special help. So, I think, [...] they would just like to be able to just go in and blend in with the rest of the class. But, initially, that’s not going to be the case if [...] the tutor will [...] have to point out: this is so and so, she’s an LSA, [...] she here working with ... [...] because it’s [unverständlich] the students that they are aware of, you know, who everyone is. So, I think, that that is certainly a barrier if people don’t want to be made, [...] feel like they stand out. But, obviously, we don’t [...] in any way force the ..., you know, even when we feel that they would really benefit from an LSA. If that’s not what they’re comfortable with, then we [...] certainly won’t make them have one. It’s entirely up to them what ... that support that they have, so ... So that’s, I think, a difficulty” (16:w-V-E6, 59).

Nach Erfahrung einer Assistentin sind die meisten Teilnehmenden ohne Behinderung den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten gegenüber zumeist sehr hilfsbereit und wohlgesinnt – wenngleich manchmal etwas bevormundend.

“42:w-LS-E10: [...] In my experience I’ve found the majority of mainstream learners are incredibly helpful and well-meaning, although sometimes they can be patronizing and ... but it’s only because of ignorance. It’s ... I think they’ve got a good heart and they’ve got lots of good will. And, I suppose, the more people with learning difficulties are integrated into mainstream classes, the less that will happen, hopefully.

RB: [...] when people get a little bit patronizing – do you try act in that situation or ...?

42:w-LS-E10: Yes, yes, I do. I think it’s important to ... I’ve got to ... you’ve got to be diplomatic. But, yes, I always do try and sort of put them right as diplomatically as possible” (42:w-LS-E10, 12-14).

Dann oder auch in Situationen, wenn Teilnehmende den Personen mit Lernschwierigkeiten nicht die von ihnen benötigte Zeit zugestehen, müssen die Assistenten und Kursleitenden tätig werden und diese Schwierigkeiten zu lösen versuchen.

“I mean, if there was a situation where there was another student who behaved in a way that was, you know ... didn’t want to give the student with learning difficulties, you know, the time. Then, as a tutor, I would just deal with ... I would see that as a kind of disciplinary ... I would have to deal with that. The barrier there would be me having to deal with other students” (4:w-K-E1, 49).

Eine Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten berichtet, dass sie bei der Lösung von Problemen mit anderen Teilnehmenden auf die Unterstützung ihres ‚Personal Tutors‘ angewiesen ist.

“RB: Did you [...] ever had problems?

8:w-TL-E1: Well, might have done if students try to upset me or anybody else, we tell our personal tutors.

RB: Did it happen to you?

8:w-TL-E1: It has done in the past.

RB: Oh, what happened?

8:w-TL-E1: And it sort of reminds you when you’ve bullied at school like I have. I’ve been bullied at school.

RB: So that reminded you.

8:w-TL-E1: Mm.

RB: Aha, ok. Which persons did that to you?

8:w-TL-E1: The different tutors, the students. I'm nice to the students because I like to get on with people. Life's too short.

RB: Yes. But then your personal tutor managed it.

8:w-TL-E1: Yes, he tells them. And if other students get upset by the same person or someone else, if he's their personal tutor, they tell him or they tell their other.

RB: //And then// ...

8:w-TL-E1: //Everyone's// just got one personal tutor.

RB: Ok. And then it stops.

8:w-TL-E1: Yes.

RB: Yes? Ok.

8:w-TL-E1: He talks to them and they apologize.

RB: And that's ok for you?

8:w-TL-E1: Yes" (8:w-TL-E1, 38-57).

Wie überall im menschlichen Miteinander treten auch im Bereich der inklusiven Erwachsenenbildung Probleme auf (vgl. 29:m-V-E8, 54). Einem Verantwortlichen ist wichtig, diese nicht zu ignorieren und eine Atmosphäre zu schaffen, in denen die Schwierigkeiten besprochen werden können. Insbesondere die Kursleitenden müssen die Konflikte im Miteinander zu lösen versuchen (vgl. 4:w-K-E1, 49; 53:w-V-E11, 30).

"[...] not ignoring when there is an issue. I think, there is sometimes there's a tendency or there could be a possible tendency to pretend the situation doesn't exist, in a way, when it clearly does. And as long as the student is comfortable about areas being discussed and that ... drama involves about people feeling safe in order to really progress [...] So, if the student is feeling vulnerable in any particular way for whatever reason – it could be learning difficulty or just because they feel vulnerable – then ... part of, I say, these particularly early processes, that you do exercises in classes is to build that sense of cumulative trust and collaboration. And every student is involved in that. And it ... it demands honesty and openness and trust" (6:m-V-E1, 27).

Bei Problemen oder Diskriminierungserfahrungen sollten alle Teilnehmenden die Möglichkeit haben, sich zu beschweren (vgl. 12:w-F-E2, 61). In der Einrichtung E8 gibt es daher ein Verfahren, wie mit Beschwerden von Teilnehmenden umgegangen wird:

"But the college has ... I mean, a procedure for dealing with such complaints. If there were to be any incidents in the classroom, the ESW would fill what is ... will log it, forward it to me, I would forward it to the centre manager and then the centre manager would deal with it. But a tutor would also be aware, the tutor would also prepare, fill and look. So sometimes, depending on the learners that you are ... we are dealing with, there are incidents, very minor ones, of course, but they are always dealt with, they are always contained. They never blow out of ... they never spin out of control [...] But in all cases I can assure you that – without sounding apologetic, I mean, I'm not trying to colour things in any way – situations have improved and I ... I mean, there are instances, [...] So these things do happen like in all cases, but they are always contained" (29:m-V-E8, 54).

Eine Verantwortliche berichtet, dass die Verantwortlichen dafür zuständig sind, den Beschwerden von Teilnehmenden nachzugehen. Ihre Erfahrung zeigt, dass sie dabei manchmal zum Anwalt der Teilnehmenden gegenüber den Kursleitenden wird (vgl. 19:w-V-E7, 22-27). Eine weitere Verantwortliche legt Wert darauf, dass Kursleitende mit Rückmeldungen zum Verhalten von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ehrlich umgehen, aber nicht hinter dem Rücken der betroffenen Person darüber sprechen, sondern gemeinsam mit allen Beteiligten nach Lösungen suchen (vgl. 54:w-V-E11, 79-80).

Dass es immer wieder Situationen gibt, in denen eine Person einfach nicht gut mit einem anderen Teilnehmenden harmoniert, hält eine Assistentin für normal.

"But it's nice, it's a nice group, it's a relaxed group. And the students they all get on well. Because I know some classes, some people might not get on with each other, and that's just part of life, you know what I mean" (45:w-LS-E10, 14).

In den Interviews lässt sich erkennen, dass es keine einfachen Tipps für einen gelingenden Umgang der Teilnehmenden und die Lösung von Schwierigkeiten im Miteinander gibt (vgl. 40:m-V-E19, 24). Manche Situationen werden von Befragten gar als Dilemma beschrieben. Beispielsweise berichten zwei Verantwortliche davon, dass sich schwierige Situationen manchmal dadurch lösen lassen, dass Teilnehmende ohne Behinderung über die Lernschwierigkeiten anderer Teilnehmender informiert sind – die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten haben aber selbstverständlich auch das Recht, nicht von

ihren Schwierigkeiten berichten zu wollen. Es ergibt sich ein Balanceakt zwischen Persönlichkeitsrechten auf der einen und der Gestaltung des Miteinanders auf der anderen Seite, der nur auf individueller Basis gelöst werden kann.

“I think you need to be open and honest with everybody. And that’s not going and talking about that person behind the back. But [...] you prepare the ground, you talk with the person with the disabilities and saying: You know, I think we need to actually talk to the rest of the learners and see if they can support you as well. But [...] you’re in this catch-22 situation where – why couldn’t somebody with a learning disability, whatever it is, mental health ... people with mental health concerns access [...] mainstream classes all the time without having to go in and say: hey, I’ve got mental health problems, can we talk about it. So why ... we shouldn’t have to do that, but you’re looking at trying to make this a successful experience for everybody. So you ... again, it’s down to ... I think it’s just down to experience and how ... how you as the person that’s introducing this person with a disability feels is the best approach. You know, whether you go and discuss it with the group as a whole or whether you just send somebody in with a support worker, which instantly says this person’s different anyway. [...] I think every situation has got to be dealt with differently. But you’ve got to include everybody into it if you don’t want this [...] to have a negative effect. [...] I don’t think there’s a simple answer to it. I think it’s each on their own, individual basis” (54:w-V-E11, 80).

“If the student themselves is prepared to tell the rest of the group what the issues are, that always makes it work better because they’ve got more understanding of why we’re doing certain things, why there’s a learning support assistant in there, why they’re allowed to go out when they feel like it, why they’re sometimes late in the morning because they haven’t been able to get themselves sorted and the repetition that they go through done. So student understanding – and that is tricky because there’s lots of confidentiality stuff that we have to be very careful of there” (17:w-V-E7, 57).

Auch wissen die Beteiligten darum, dass es hilfreich für die soziale Inklusion der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ist, wenn sich diese mit anderen Teilnehmenden mischen – zugleich aber erleichtert es in einigen Situationen die Unterstützung, wenn sie zusammen sitzen. Ferner, so beschreibt es eine Kursleiterin, wählen die Teilnehmenden ihren Platz selbst.

“34:w-K-E10: [...] you’ll see tomorrow when you come in, although the people with learning difficulties and the support sit there, they’re no way separated from the others.

RB: [...] Why do they sit on a separate table? It ...

34:w-K-E10: It’s just the way it happened. They came in and they sat down and I’m not saying: oh, you’ve got to sit here or you’ve got to sit there. They’ve got to sit as a group because they’ve got one support tutor between three or four of them. [...] so the only way she can manage, is to have them all together” (34:w-K-E10, 13-14).

Diese Gratwanderung zwischen notwendigen Unterstützungsmaßnahmen und der Förderung der sozialen Inklusion zeigt sich auch in anderen Situationen, beispielsweise in der Cafeteria der Einrichtung E10, in der es extra Tische für Rollstuhlfahrer gibt.

“We do have a couple of tables set aside for wheelchairs, but apart from that they just mix in general in the dining room. We just keep these two for wheelchairs because, while the carers are at the counter getting the drinks, they can keep their eye on the wheelchair clients and – if need be – just turn round quick [...]. So, but apart from those two tables everybody mixes in together and it’s fine” (32:w-M-E10, 26).

9.6.4.4 Verantwortung der Kursleitenden für soziale Inklusion und gemeinsames Lernen

Mehrere Befragte bringen zum Ausdruck, dass erfolgreiche soziale Inklusion auch von den Fähigkeiten der Kursleitenden abhängt, die Teilnehmenden eines Kurses miteinander in Kontakt zu bringen und alle ins Kursgeschehen zu involvieren (vgl. 38:w-LS-E10, 16; 41:w-K-E10, 20; 45:w-LS-E10, 21-22). Nach Ansicht von Befragten haben die Kursleitenden insbesondere darauf zu achten, dass auch die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in das Kursgeschehen eingebunden und integraler Bestandteil der Gruppe sind.

“[...] that that learner is an integral part of the class. And for tutors to ensure that they speak to that person and not their volunteer and not their support worker, and they bring them into the class as much as possible” (53:w-V-E11, 32).

Hierbei müssen die Kursleitenden Fürsprecher für die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten sein und – so eine Verantwortliche – ein Vorbild im Umgang mit ihnen für die Teilnehmenden ohne Behinderung bieten.

“I think it’s really important that the tutor is an advocate for the student within the group. So, if the tutor’s feeling alienated and the student’s feeling alienated and the rest of the class are, then [...] it’s a bad starting point. So, some of that’s about the deep culture of inclusion” (7:w-V-E1, 50).

Aufgrund der tragenden Rolle der Kursleitenden ist es wichtig, diese auch für den und in dem Bereich der sozialen Teilhabe zu sensibilisieren, fortzubilden und zu unterstützen (vgl. 17:w-V-E7, 56-57).

“Meet with the tutor to think about ways, approaches that can bring people together” (40:m-V-E10, 26).

Verschiedene Interviewpartner führen aus, dass es Aufgabe der Kursleitenden ist, eine gute Kurs- und Lernatmosphäre zu schaffen und gegenseitiges Kennenlernen zu ermöglichen – vor allem zu Kursbeginn, wenn einige Teilnehmende mit und ohne Lernschwierigkeiten aufgeregt sind (vgl. 50:w-LS-E11, 32).

“I think it’s down to the tutor to set the atmosphere in the beginning in a class. Again, in a language class, everybody is communicating. [...] from week one we all know our names, everybody’s names and where they live and where they come from. Practised in the target language, of course. Whereas in other classes, for example the computer class or even an art class, you might not know who’s sitting next to you. In a language class you do. So I try to [...] make it a friendly, relaxed atmosphere and that we’re totally inclusive. And we do have an induction procedure and I always mention the learning support office in the induction. I always mention [...] if people need any extra support or anything like that, to come to me and if they’re feeling [...] anxious about anything, to come to me etc. But I think it’s important to set the atmosphere from lesson one. And if I’m inclusive, then to [...] follow my example and it works. [...] it’s down to the tutor, really, to set the class atmosphere” (31:w-K-E10, 32).

“[...] drama involves about people feeling safe in order to really progress [...] So, if the student is feeling vulnerable in any particular way for whatever reason – it could be learning difficulty or just because they feel vulnerable – then ... part of, I say, these particularly early processes, that you do exercises in classes is to build that sense of cumulative trust and collaboration. And every student is involved in that” (6:m-V-E1, 27).

Eine Kursleiterin berichtet, dass sie beim Kennenlernen nie auf die Lernschwierigkeiten von Teilnehmenden eingeht, sondern die Teilnehmenden sich selbst vorstellen und sich im Kursverlauf nach und nach gegenseitig kennen lernen mit ihren Stärken und Schwächen.

“[...] I’ve never said: this is NN (TEILNEHMER MIT LERNSCHWIERIGKEITEN), he’s got learning difficulties. [...] I’ve just said: NN’s done the course before. Would you like to introduce yourself, NN? And then [...] people know him for who he is. And he’s obviously very intelligent but has certain specific difficulties” (4:w-K-E1, 51).

Es ist Aufgabe der Kursleitenden und Assistenten, die Teilnehmenden bei der sozialen Inklusion zu unterstützen, indem sie eine Verbindung der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zur Gruppe herstellen und die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten im Bedarfsfall bei der Kontaktaufnahme unterstützen.

“54:w-V-E11: [...] you can’t just put somebody that has problems or difficulties or needs support into a class without having a link between themselves and the other learners in that class. [...] And so there is that support. Once the link’s made between the others in the group and that person, then you can withdraw the support. [...]

RB: So you would say that one of the main jobs a supporter has to do is really to link the person with the group?

54:w-V-E11: That’s one of the most important jobs, I would say. You’re in there to support the person to take part, but you’ve got to build up that relationship as well with the rest of the group. Otherwise there’s going to be very unhappy people in there” (54:w-V-E11, 72-74).

Nach Erfahrung einer Kursleiterin kommen Teilnehmende oft schnell von alleine in Kontakt und mischen sich bis auf wenige Ausnahmen zumeist gut (vgl. 34:w-K-E10, 7-14).

Die Atmosphäre in den Kursen muss nach Auffassung von Befragten so sein, dass alle Teilnehmenden gerne im Kurs sind und sich wohlfühlen. Dazu bedarf es u.a. einer entspannten Lernumgebung sowie Geduld und Zeit für gemeinsames Lernen (vgl. 4:w-K-E1, 37 + 41-47).

“It’s about people being happy and comfortable and well supported, I think. So the tutors and the learners need to be comfortable. The learner is paramount, [...] then the staff. [...] And [...] making things fun as well. Adult learning should be enjoyable because, generally, people are doing it a) for a [...] reason, but [...] maybe doing it in the evening or in their spare time or when their children have gone to bed or [...] it may be a leisure course [...] So it should be enjoyable as well” (53:w-V-E11, 50).

Es ist Aufgabe der Kursleitenden, durch eine inklusive Kursgestaltung gemeinsames Lernen zu initiieren (vgl. 1:m-K-E1, 28; 36:w-V-E10, 34).

“[...] I think that’s a lot to do with the tutor and how they manage it, really. And mixing people up [...], try not to [...] have people on the outside, really” (36:w-V-E10, 34).

“We just try to melt everybody with everybody” (41:w-K-E10, 28).

“RB: [...] what helps in a course to really include everybody and to make it a successful course?
45:w-LS-E10: The tutors because they sort of bring everybody together” (45:w-LS-E10, 21-22).

Für die Initiierung gemeinsamen Lernens bedürfen die Kursleitenden eines umfassenden Verständnisses für Lernprozesse und mögliche Barrieren sowie Wissen über Differenzierungsmaßnahmen (vgl. 7:w-V-E1, 50).

“Teachers who understand learning needs. So, they’re not just good teachers because they teach well. They understand learning, they understand different styles of learning – particularly for the group you’re focussing on –, who understand how various difficulties or disabilities can impede learning and therefore know how ... not only to manage the learners as learners but learners as people – sensitive to their individual needs, group dynamics and so on. So, that’s important” (9:m-V-E1, 137).

Es geht darum, ein Thema zu finden, auf dem jeder der Teilnehmenden auf seinem Level und in Kooperation mit anderen arbeiten kann.

“[...] somebody could be on level one, others can be on level two, some can be at Pre-Entry. And it’s just, you know, if they pick a topic, just making the topic that everybody can join in [...] I mean, I don’t know who’s on different levels, but I know there are different levels [...] It’s just nice that whatever work they do, the tutors that ... they do it in a way that everybody can join in” (45:w-LS-E10, 24).

In manchen Kursen ergibt sich das von selbst durch das Kursthema, etwa in vielen Kreativkursen. Eine Kursleiterin schildert am Beispiel eines Nähkurses, dass jeder an seinem eigenen Projekt arbeitet und die Tätigkeit des Nähens viel Zeit für soziale Kontakte nebenbei ermöglicht sowie gegenseitige Hilfestellungen der Teilnehmenden untereinander fördert (vgl. 34:w-K-E10, 7-15). Wenn Teilnehmende erleben, dass jeder auf seinem Level in seinem Tempo auf seinem Weg lernt, stellt das nach Erfahrung eines Verantwortlichen für viele Teilnehmende eine wichtige Lernerfahrung dar.

“And I think it’s important that we stress that everybody learns at a different level and a different pace and in a different way. And that also is a great learning experience for everybody involved” (6:m-V-E1, 31).

Individuelles und differenziertes Lernen sollte allerdings nicht zu vereinzeltm Lernen führen. Befragte sind sich einig, dass gute Kursleitende die Teilnehmenden immer wieder in der Gruppe zusammenbringen, statt sie nur allein arbeiten zu lassen (vgl. 38:w-LS-E10, 14; 53:w-V-E11, 30).

“[...] it really does depend on the tutors. Some are very good at [...] bringing the students together in groups and others aren’t, they ... students are encouraged to sort of work individual all the time, which I’m not sure helps very much. I think it’s good to get students to work together and cooperate and communicate with one another. So, yes, I think that would help” (24:w-LS-E7, 55).

Es gilt, die verschiedenen Erfahrungen und Sichtweisen der Teilnehmenden im Lernprozess aufzunehmen (vgl. 9:m-V-E1, 81). Grundlage dabei ist es, alle Teilnehmenden gleich zu behandeln und viele Gruppenprozesse zu initiieren, so eine Verantwortliche (vgl. 53:w-V-E11, 32).

Probate Mittel für die Initiierung von Kontakt und gemeinsamen Lernen sind beispielsweise der Einsatz von Peer-Support, Gespräche über die Arbeitsprozesse und -ergebnisse sowie Reflexionsrunden (vgl. 6:m-V-E1, 31; 53:w-V-E11, 32).

“[...] how you encourage integration [...] and how you get the teacher to encourage integration by organizing group work and peer support and things like that” (53:w-V-E11, 30).

Ein Verantwortlicher beschreibt, dass es ihm wichtig ist, dass sich alle Teilnehmenden mit ihren Sichtweisen an den Diskussionen beteiligen.

“We do a lot of peer feedback, a lot of group work where students will work together in pairs, in groups of four or slightly larger groups and share their experiences. Students are always expected to comment on each other’s work in a constructive way. And different levels of perception is very important” (6:m-V-E1, 31).

Es gilt, die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zu bestärken, sich in diese Gruppenprozesse einzubringen (vgl. 45:w-LS-E10, 10 + 22).

“[...] and then when the group’s brought together to look at each other’s work and to talk about the processes they’ve used, [...] NN’s (TEILNEHMERIN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) work will be looked at the same way, she will be asked to talk about the processes and her responses might be different, but [...] it’s about making sure that they’ve got the same opportunities as everybody else” (53:w-V-E11, 32).

Insbesondere in kreativ ausgerichteten Kursen interessiert es die Teilnehmenden oft, von den Arbeiten der anderen zu erfahren.

“[...] because they’re very creative classes, everybody likes ... everybody is involved, actually, and people like to know what other people have produced. And the tutors are very good at involving the learners, especially in the water colour class, because there’s a lot of class discussion” (38:w-LS-E10, 14).

Auch durch Partner- und Gruppenarbeiten oder wechselnde Sitzplätze werden die Teilnehmenden zusammengebracht und das gemeinsame Arbeiten mit wechselnden Partnern wird gefördert (vgl. 24:w-LS-E7, 52-55; 31:w-K-E10, 28-32; 45:w-LS-E10, 21-22; 53:w-V-E11, 30). Eine Kursleiterin berichtet aus ihrem Sprachkurs, dass sie bei Partner- und Gruppenarbeiten darauf achtet, dass die Teilnehmenden mit immer anderen Personen zusammenarbeiten.

“I like people to work with different people. I don’t like them to sit in the same place every week because students – although a lot of them like to do that – but I like to move them around, so I have all sorts of exercises to move them [...]. And in the first two years [...] this particular learner wanted to stay with the LST because he didn’t feel confident enough to move. But now he moves around and it works very well. So a language class does lend itself to that with its pair working, group work” (31:w-K-E10, 30).

Zwei Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten berichten, dass sie beispielsweise in Sportkursen mit anderen Teilnehmenden bei Partnerübungen zusammenarbeiten (vgl. 44:m-TL-E10, 35-42).

“RB: [...] do you sometimes work together with other learners in ...?”

43:w-TL-E10: Yes. They’re doing like one of those like this and like that (macht eine Partnerübung vor).

RB: And then you need to work together with someone.

43:w-TL-E10L: Yes” (43:w-TL-E10, 27-30).

Dabei erweisen sich gleiche Interessen als förderlich für soziale Kontakte, so beschreibt eine Verantwortliche anhand des Beispiels einer Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten.

“And she mixes with people [...] who have similar interests to her. Not people who have a disability” (37:w-V-E10, 21).

Viele Befragte sprechen an, dass die Teilnehmenden mit und ohne Behinderung in der Regel schnell beginnen, sich gegenseitig zu helfen.

“I think, probably the social aspect does help a lot, because if you get that going, they do tend to help each other. [...] somebody will say ‘oh, I did that’, you know, and ‘that’s what you need to do next’. So that they are not really sat there waiting, it’s just that I’ve got to be aware what they’re telling each other to make sure things are right” (34:w-K-E10, 10).

Auch die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten können anderen – manchmal sogar als Experten – helfen, so beschreibt es eine Kursleiterin anhand des Beispiels eines Mannes mit Lernschwierigkeiten, der bereits wiederholt an einem Kurs teilgenommen hat.

“[...] And yet, he started using the microphone and kind of making rhythmic sounds to record his own rhythm sounds. And they’re really good. And he’s done the Q-Base audio class three times now, I think it’s three or maybe two. Two, I think. But, the tutor would really like him back again because he goes and helps other students now who are having problems because he’s done the recording so many times. He might not be good at certain other bits, but because he’s just done the same thing over and over and added effects” (4:w-K-E1, 41).

Diese gegenseitige Unterstützung der Teilnehmenden ist nach Auffassung einer Assistentin hilfreich, denn so kann in einigen Fällen die Assistenz stückweise zurückgenommen werden.

“[...] often you’ll get the people more able will start helping the students anyway. And I think part of learning support is to be able to sort of withdraw that support if it’s all possible. And so if you can have, you know, like you get the buddy systems or whatever you want to call it anyway, I think when they can get different people in the group helping each other, and then that is more ideal than someone coming in especially as an extra person, I think” (39:m-LS-E10, 26).

Aus den Berichten der Interviewpartner ist zu entnehmen, dass soziale Inklusion auch Zeiten und Räume für informelle Begegnungsmöglichkeiten bedarf. Dabei spielen die Pausenzeiten eine bedeutende Rolle, wie auch eine Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten beschreibt (vgl. 46:w-V-E10, 22-23). So sind beispielsweise die Cafeterien in den Erwachsenenbildungseinrichtungen wichtige Treffpunkte, weil viele Teilnehmende hier ihre Pausen gemeinsam verbringen und alle Teilnehmenden in einem unverbindlichen Rahmen zusammenkommen (vgl. 32:w-M-E10, 23-28; 37:w-V-E10, 53; 45:w-LS-E10, 10).

“Well, they all more or less, they all sit together and they [...] all have tea and coffee, the break together” (50:w-LS-E11, 6).

“This is one department in the whole of the college that practically every person comes to. They may come to do maths, so they wouldn’t see the teacher doing yoga and they wouldn’t see the teacher doing needlework. But they all come to the Gallery for a coffee or a meal. And we get all the students coming through – any race, any creed and any ability. And I think that’s really good. And it is important that everybody joins in together. And they do, so that’s good” (32:w-M-E10, 36).

Nach Erfahrung von Befragten spielt die Zusammensetzung der Gruppe eine Rolle für soziale Inklusion und gemeinsames Lernen. Ihrer Meinung nach muss ‚die Mischung‘ stimmen (vgl. 18:w-V-E7, 71; 36:w-V-E10, 38).

“What makes them successful? Very often it’s the student mix, so, the students that are in the class. Last term we had ... it was such a noisy class. It was NN (TEILNEHMER MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) and then there was another woman who’s on the music foundation. And she’s a Spanish woman, and she was always really, really shouting. But, she wasn’t angry, but it was just like ... So, the mix of students is important” (4:w-K-E1, 33).

“It depends on the group. Some ... you find some mainstream groups – how can I say – are not used to mixing with people with disabilities and sometimes they feel a little bit uncomfortable. [...] But other groups will take the person with learning difficulties in the fold and quite happily work with them” (41:w-K-E10, 10).

“It’s with any group, you know, whether it’s in class or out at the pub or whatever. You’ve got to have a right mix. And they usually do, they mix really, really well” (34:w-K-E10, 24).

Den Interviewpartnern erscheint hierfür das Zahlenverhältnis der Teilnehmenden mit und ohne Lernschwierigkeiten bedeutsam (vgl. 36:w-V-E10, 38; 37:w-V-E10, 15). Ebenso spielen weitere Faktoren wie das Alter und die Persönlichkeit von Teilnehmenden, die Geschlechterzusammensetzung und die Kursgestaltung eine Rolle (vgl. 25:w-TL-E7, 60-63).

Viele Probleme in Mainstream-Kursen sind nach Erfahrung einer Verantwortlichen weniger in einzelnen Personen begründet als auf der Ebene der Gruppendynamik anzusiedeln. Sie beschreibt, dass Veränderungen in der Gruppendynamik oft dafür sorgen, dass ein Kurs besser funktioniert und allen Teilnehmenden zufriedenstellende Teilhabe ermöglicht wird.

“And you might come across kind of issues within the group, dynamics. And in a lot of cases you do. It’s [...] not a problem with a person. It’s an issue with the dynamics of the group. So I never see a person as a problem. So you just see: how can you make this whole group function better. So, I think, getting the tutor to see that as well [...]. Because they’ll say: this person ... I need ... not sure about working with this person. And then you find out that the change of the dynamics of the group ends up that everybody is more included” (33:w-V-E10, 58).

9.6.4.5 *Erfahrungen der Teilnehmenden in Bezug auf soziale Inklusion*

Die Einrichtungen der Studie werben für inklusive Erwachsenenbildung und das Miteinander von Teilnehmenden mit und ohne Behinderung. Nach Auffassung einer Verantwortlichen wird es jedoch noch einige Zeit brauchen, bis die Bevölkerung dies kennt und schätzt. Mehr und mehr Menschen sind allerdings inzwischen durch die inklusive Beschulung an Mainstream-Settings gewöhnt (vgl. 24:w-LS-E7, 44-45).

“There’s the other way that you just promote disability round an organization, so when the general public are coming in [...], the whole place has a disability ethos. There are posters showing people doing positive things, there are examples and case studies [...] but that can’t be done over night” (40:m-V-E10, 26).

Nach Einschätzung der Interviewpartner gelingt gemeinsames Lernen im Rahmen inklusiver Erwachsenenbildung in der überwiegenden Zahl der Fälle (vgl. 17:w-V-E7, 42; 34:w-K-E10, 8).

“I’ve heard some good and bad stories. I mean not on ... by large it seems to be fairly positive. Although I do hear occasions where it hasn’t, it isn’t working for one reason or another for the other learners” (2:m-V-E1, 117).

Eine Kursleiterin berichtet, dass sie mit dem Miteinander innerhalb ihrer Kurse sehr zufrieden ist:

“I’m quite happy within my classes. It’s fine. You’ll see tomorrow, the whole atmosphere is good, that there’s no exclusion, there’s no line. Obviously, we all sit on different tables anyway. No, I find it ok” (34:w-K-E10, 30).

Eine Verantwortliche schildert die positiven Erfahrungen, wenn Teilnehmende ohne Behinderung diejenigen mit Lernschwierigkeiten selbstverständlich in die Gruppe einbeziehen.

“And another one that I always think ‘yes’ to, is where other learners in the class also mix with that student, kind of adopt them, they go to coffee together. [...] that, to me, is a great step forward as well, because they’re just the same as anybody else, they’ve lost their label, if you will. That’s what I think is successful about it” (37:w-V-E10, 11).

Das Maß der sozialen Inklusion ist aber unterschiedlich und hängt in hohem Maße von den einzelnen Teilnehmenden und Kursleitenden ab.

“RB: [...] which experience do you make regarding learners with and without disabilities learning really together and being together?

41:w-K-E10: It depends on the group. Some ... you find some mainstream groups – how can I say – are not used to mixing with people with disabilities and sometimes they feel a little bit uncomfortable. And ... But other groups will take the person with learning difficulties in the fold and quite happily work with them” (41:w-K-E10, 9-10).

Erfahrungen von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten

In vielen Interviews schildern die Gesprächspartner, dass die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten integraler Bestandteil der Gruppe sind (vgl. 35:w-V-E10, 65) und von den anderen Teilnehmenden akzeptiert werden.

“And where somebody’s included within the class. And even though that person has quite specific needs, they’re accommodated well, they’re included in the whole group and the whole group accepts that learner. Then [...] he’s not isolated from the rest of them and he’s treated equally” (35:w-V-E10, 47).

Das ist genau das, was Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten nach Erfahrung einer Fachfrau wichtig ist: Sie wollen Kontakte knüpfen und Teil der Gruppe sein.

“[...] ‘to meet new friends and socialize’, that’s very, very important. And ‘to be included’ because, obviously, education and work is how [...] we’re included in society” (12:w-F-E2, 85).

Die Erfahrungen von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten sind ihren eigenen Berichten zufolge zumeist positiv, was auch von anderen Beteiligten so gesehen wird. Einige Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten sind zwar nervös, wenn sie in neue Gruppen kommen und die anderen Teilnehmenden noch nicht kennen, sie entspannen sich jedoch meist schnell, wenn sie die anderen Teilnehmenden kennen lernen (vgl. 51:w-TL-E11, 27; 52:w-MutterTL-E11, 16 + 19).

“//I do get// a bit shy, well, we all do, don’t we? I get a bit shy in groups, knowing what to say sometimes, but when they get used to the fact ... It’s no offence or anything. I just get like that. And then, when they know of me again, I’ll get into talking then. But, I think, here, I feel ok here because they were nice to you straight away here and they’ll be ... and they’ll straight away be nice. But when I was at COLLEGE, I used to get a bit shy. But we’re all friends here, so I feel a bit better here” (44:m-TL-E10, 50).

Eine Mutter berichtet, dass die anderen Teilnehmenden sehr freundlich mit ihrer Tochter, die einen sehr hohen Unterstützungsbedarf hat, umgehen. Diese Ansprache und die Interaktionen bedeuten ihres Erachtens nach der Tochter eine Menge (vgl. 52:w-MutterTL-E11, 69).

“[...] at the art, they’re really friendly up in that art group and [...] the other people make her really welcome. Well, with that ... NN (TOCHTER MIT LERNSCHWIERIGKEITEN), that means a lot to NN. You know, when they say ‘oh, lovely to see you, NN’, when she goes in. And [...] they’re really nice, the other people. The atmosphere here, from my angle, for NN is that, you know, really good, very helpful. [...] I think that rubs off on disabled people as much as others” (52:w-MutterTL-E11, 51).

Mehrere Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten berichten, dass sie die anderen Teilnehmenden mögen und gut mit ihnen zurechtkommen, weil diese nett und freundlich sind (vgl. 43:w-TL-E10, 14 + 20; 44:m-TL-E10, 4; 49:w-TL-E11, 135-137; 51:w-TL-E11, 15-16 + 26). Sie fühlen sich akzeptiert und als Teil des Kurses (vgl. 5:m-TL-E1, 69-73; 25:w-TL-E7, 24-29; 43:w-TL-E10, 114-124; 51:w-TL-E11, 71-72). Eine blinde Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten berichtet, dass die anderen Kursteilnehmerinnen ihres Kurses sehr hilfsbereit und unterstützend sind (vgl. 22:w-TL-E7, 27-36).

“RB: [...] And in that jazz course, how do you like being together with the other learners?

5:m-TL-E1: Ok.

RB: It's ok? What do like about it?

5:m-TL-E1: Friends.

RB: [...] Did you meet friends there?

5:m-TL-E1: Yes.

RB: Ok. Which.. which one would you say are your friends.

5:m-TL-E1: They are my friends there” (5:m-TL-E1, 25-32).

“Yes, I enjoy everything I do and I make loads of friends and they're all friendly. The yoga class are really friendly to me as well” (44:m-TL-E10, 36).

Eine Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten beschreibt, dass sie sich über die guten Sozialkontakte während der Kurse freut, weil sie das vor Vereinsamung schützt.

“RB: [...] how do like learning together with the other people here?

8:w-TL-E1: Yes, I get on with them, I socialize with people. And it gets me out because I live on my own at home.

RB: Ok, so you really enjoy meeting other people.

8:w-TL-E1: Yes, it saves me from being lonely at home because I live in a quiet part of STADT.

RB: Ok. So, you come really to meet people and to ...

8:w-TL-E1: Socialize with them. It gets me out for the day” (8:w-TL-E1, 24-29).

Manchmal ergeben sich auch Sozialkontakte über die Kurse hinaus. Eine Verantwortliche und eine Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten berichten von den Kontakten, die die Teilnehmerin über Mainstream-Kurse zu Menschen in ihrer Gemeinde aufgebaut hat (vgl. 49:w-TL-E11, 144-168).

“[...] she's made so many friends through doing her course. People that live near her because she's actually learning in her community, near her house where she lives. And people go round and visit her now and she goes out for lunch with people [...] she's becoming [...] more a part of her community as well as part of this community centre” (53:w-V-E11, 32).

“Programme Manager: You meet them outside, do you?

49:w-TL-E11: Yes, yes.

Programme Manager: Outside of the class.

49:w-TL-E11: Well, not outside class, outside. You'll walk [unverständlich] outside.

Programme Manager: You're walking somewhere and you see them outside.

49:w-TL-E11: Yes” (49:w-TL-E11, 156-161).

Aber es gibt auch Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten, die nicht viele Kontakte zu den Teilnehmenden ohne Behinderung haben. Beispielsweise berichtet ein Mann in der Einrichtung E1, dass er die anderen Teilnehmenden nicht gut kennt und es vorzieht, alleine zu arbeiten (vgl. 3:m-TL-E1, 15). Ein Teilnehmer fühlt sich in der Einrichtung wohl, wünscht sich aber manchmal mehr Gespräche mit anderen Menschen.

“RB: [...] What did you say about making things better?

44:m-TL-E10: Maybe if they go around maybe and speak a bit more to you, because when we're in the canteen, they're just dashing a bit, you know, if you just stop and say 'Hi', just for ten minutes. It's nice.

RB: So you would like [...] other people to stop and say 'Hello'.

44:m-TL-E10: Say 'Hi', because, you know, it offends you sometimes, doesn't it, you know.

RB: Mm, ok.

44:m-TL-E10: Yes, so apart from that, that's all right” (44:m-TL-E10, 79-84).

Es zeigt sich, dass der Besuch von Mainstream-Kursen nicht immer eine durchweg positive Erfahrung für die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ist. Die Fachfrau schildert, dass von einigen Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in der Umfrage Mobbing als ein Problem genannt wird.

“Bullying came up again. It came up – interesting enough – it didn’t come up in when people were actually returning the surveys because they would have been returning them, most of them, from colleges. Because I did a couple of consultations with people out of colleges. It came up there. One young man said to me that he stopped going to college because the bullying was so bad” (12:w-F-E2, 39).

Eine Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten berichtet, dass sie manchmal schwierige Situationen erlebt hat, wenn andere Teilnehmende oder Kursleitende sie aufregen oder sie sich von diesen bedrängt fühlt. Diese Probleme konnten in ihrem Fall mit Hilfe des ‚Personal Tutors‘ gelöst werden (vgl. 8:w-TL-E1, 38-57).

Eine Fachfrau stellt mit Hinblick auf Umfrageergebnisse unter Menschen mit Lernschwierigkeiten dar, dass manche von ihnen einige Verhaltensweisen der anderen Teilnehmenden erschreckend finden, beispielhaft zitiert sie das Rennen auf Fluren der Erwachsenenbildungseinrichtungen.

“Better behaviour of other learners – [...] it might not be bullying, but it just might be behaviour that people find frightening. An example given here is: people running in corridors. And if you’re somebody [...] who’s unsure, maybe, on your feet or you’re a wheelchair user, that could be quite scary” (12:w-F-E2, 103).

Anhand des Beispiels eines Mannes, der aufgrund seiner sehr langsamen Sprache aufgefordert wurde, keine Fragen mehr im Kurs zu stellen, schildert die Fachfrau den Zustand, zwar Teilnehmer eines Kurses zu sein, aber nicht dieselben Lernchancen und Rechte zu haben wie die anderen Teilnehmenden.

“[...] there was one guy [...] And he was at this college and he was doing A level sociology and the tutor – because he [...] had cerebral palsy and [...] it took quite some time to talk – and the tutor asked him not to ask questions because he took too long in class. [...] although he was part of that class, he wasn’t part of that class” (13:w-F-E3, 9).

Andere Negativerfahrungen endeten mit Kursabbrüchen der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten. Ein Teilnehmer berichtet von einem Kochkurs, den er aufgrund herablassender Bemerkungen seitens der Teilnehmenden ohne Behinderung abgebrochen hat (vgl. 44:m-TL-E10, 89). Eine Verantwortliche berichtet von einem Sportkurs, in dem Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten von den anderen Teilnehmenden nicht akzeptiert wurden und daraufhin nicht mehr am Kurs teilnahmen.

“And then we’ve also had young men going onto the sports courses, [...] sport, masculine type things, and that hasn’t worked because they [...] didn’t fit in with that group. But [...] I’m not saying it was their fault, it was the group didn’t accept them more than anything else. And so they sensed that there was an atmosphere and they stuck at it for a short time and then they started dropping out and they just didn’t want to go any more. So that didn’t work” (23:w-V-E7, 22).

Erfahrungen von Teilnehmenden ohne Behinderung

Ebenso wie für manche Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten ist auch für einige Teilnehmende ohne Behinderung Mainstreaming nicht immer eine positive Erfahrung.

“It’s not always a positive experience, which I think is the other side. Sometimes for the students themselves. And sometimes for the students that are working with them. Sometimes it’s an obstacle that isn’t overcome. [...] And people just stop coming” (1:m-K-E1, 56).

Große Barrieren für ein selbstverständliches Miteinander stellen nach Ansicht von Befragten Unwissenheit und Vorurteile (vgl. 37:w-V-E10, 15; 40:m-V-E10, 24) sowie die Unerfahrenheit im Umgang mit Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten dar (vgl. 42:w-LS-E10, 11-15). Zwar stehen die meisten Teilnehmenden Inklusion offener gegenüber als früher, aber nach wie vor sind einige Menschen von Verschiedenheit verängstigt.

“[...] prejudice still exists and people are frightened of difference. So [...] – before we moved to this building – an elderly student was making a complaint and it was about one of the students in this department. And he said: I want to complain because an imbecile is annoying my wife [...]. And all that I was aware of, was that somebody very charming and socially able with learning difficulties was talking to his wife. And I actually turned around the complaint and said: actually [...] we have equal opportunities in the college and you’re making an offensive comment about another student. [...] the word ‘imbecile’ has been totally unacceptable for decades. And he wasn’t very happy about that” (7:w-V-E1, 60).

“[...] some of the students in the class, in the mainstream classes, might not have the experience or understanding of working with people with different disabilities, so it can be maybe off-putting for them if they’re not sure [...] some of the students can

be a bit noisy and it can distract some of the other people. So, unfortunately, not everyone understands the problems, but I think it's a learning curve for everyone" (39:m-LS-E10, 28).

Nach Erfahrung eines Kursleiters gibt es seitens der Teilnehmenden ohne Behinderung manchmal Widerstände, mit den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zusammen zu arbeiten.

"I think it challenges the students, too. Because, I think, a lot of the time there's a resistance to work with – even if it's not expressed – to work with people with disabilities. And so the initial response is often resistance" (1:m-K-E1, 26).

Insbesondere dann, wenn sehr viele Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten in einem Kurs sind, beginnen nach Erfahrung von Verantwortlichen Teilnehmende ohne Behinderung sich unwohl zu fühlen und beschwerten sich (vgl. 35:w-V-E10, 63; 36:w-V-E10, 37-38; 40:m-V-E10, 38).

"I think it starts to fall down if there's a lot of people with difficulties in the same class. A lot of people without can suddenly feel that they're [...] in a kind of class of people with difficulties. And we have had recent comments that the conversation isn't the greatest and all those kind of things. [...] it is an issue there, but it isn't something that we can actually necessarily do anything about. It's a social thing that we need to change our attitudes as a society and [...] be more inclusive in general. [...] I think, as time's going on, that's becoming less of a case" (37:w-V-E10, 15).

Teilnehmende sind ebenfalls unzufrieden, wenn Menschen mit Lernschwierigkeiten ohne Unterstützung an einem Mainstream-Kurs teilnehmen und sie den Eindruck gewinnen, ihnen würde zu wenig Aufmerksamkeit der Kursleitung zuteil oder sie würden in ihrem Lernprozess eingeschränkt (vgl. 17:w-V-E7, 43). Es entstehen Frustration und Ungeduld bei Teilnehmenden, wenn sie das Gefühl haben, nicht genug und nicht in ihrem Tempo lernen zu können.

"Yes, ... there can be barriers that come ... because some of the, say, able-bodied students may get frustrated and impatient. And I think it's important that we stress that everybody learns at a different level and a different pace and in a different way" (6:m-V-CE1, 31).

"[...] a sign language class. And there was one person in there with autism who was learning sign language. But because they were very demanding and wanted attention all the time, the group number started to drop off. And when they looked at it, it was because the other people felt they weren't getting the attention that they should be getting. And they paid full price for this course, they should be getting the attention as much as anybody else. But as soon as a support worker's put in [...], that attention seeking can then be controlled better and you won't get that drop off of people" (54:w-V-E11, 74).

Ein weiterer Beschwerdegrund für Teilnehmende ohne Behinderung sind Teilnehmende mit auffälligen Verhaltensweisen.

"Where it doesn't work, is if we've got some students who ... the attention deficit type of students or the behaviour issue type or students who take the lecturer's time a lot. And if we haven't got a support person in there, then the students do complain" (17:w-V-E7, 43).

"Generally, if the learners are able to communicate and don't have what other people may deem anti-social traits, then the learners seem to get on with that. When learners have been more noisy or vocal, but have poor communication and quite severe learning difficulties, that's when it's been a challenge for the tutor and some of the other learners in the class. It tends to be the people that are more vocal and noisy that put people off. And ... so we've had feedback from some learners that they didn't want the person in the group" (53:w-V-E11, 26).

In einigen Fällen haben Teilnehmende ohne Behinderung aufgrund der Personen mit Lernschwierigkeiten ihre Kursteilnahme abgebrochen, wie zwei Befragte berichten (vgl. 11:m-K-E1, 2; 54:w-V-E11, 74).

Nach Auffassung eines Verantwortlichen gilt es realistisch zu sehen, dass einige Teilnehmende ohne Behinderung die Idee von Inklusion (noch) nicht verstehen.

"I mean, you've got to be realistic about it, too [...]. Other learners might not really have that ... again it's the perception of the ideas, you know. Some people might think, they might not understand what inclusion is" (2:m-V-E1, 123).

Die Befragten sind sich aber einig, dass sich die meisten Teilnehmenden ohne Behinderung nach einer Anfangszeit sehr schnell an das gemeinsame Lernen gewöhnen (vgl. 16:w-V-E6, 55-57).

"[...] on the whole after the initial period students get used to it and we do try and include in the induction programmes the fact that this college welcomes all students. We expect students to support people with learning difficulties and disabilities and, frankly, if they don't and if they're caught bullying, then appropriate action will be taken. But it's not a huge problem. People just get used to it. [...] But, honestly, very few instances occur and if they do, they occur at the start of the year and not by now" (15:w-V-E5, 54).

Wenn sich die Teilnehmenden ohne Behinderung auf das gemeinsame Lernen und eine Zusammenarbeit mit Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten einlassen, steigt im Kursverlauf oft die Akzeptanz von Vielfalt und Teilnehmende lernen diese Art des Miteinanderlernens zu schätzen (vgl. 4:m-K-E1, 43).

“I think it challenges the students, too. Because, I think, a lot of the time there’s a resistance to work with – even if it’s not expressed – to work with people with disabilities. And so the initial response is often resistance. And then once that’s overcome, it provides quite unique learning experiences not only for the student with the disability but for the other students, too” (1:m-K-E1, 26).

“I think, like I say: once the challenge has been addressed and is beginning to be overcome, then people realize that they’re learning things beyond the specific skills that they’re being taught. So they’re learning to accept working with individual people [...] It’s accepting who you’re working with. And when you accept what somebody can offer you, whether they have a disability or not, then you start to learn completely new things. So, I think a lot of it is [...] like personal skills and ... aside from specific study skills” (1:m-K-E1, 49-52).

Die Mehrzahl der Teilnehmenden ohne Behinderung ist Inklusion und damit den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten gegenüber sehr aufgeschlossen, freundlich und hilfsbereit (vgl. 7:w-V-E1, 57; 42:w-LS-E10, 11; 52:w-MutterTL-E11, 51). Ihre Rückmeldungen zum Mainstreaming sind im Großen und Ganzen positiv (vgl. 2:m-V-E1, 117; 7:w-V-E1, 60; vgl. Kapitel 9.7.2).

“Lots of people love it. Lots of people love the way that there’s a big social inclusion in this college. They respond really well to it” (37:w-V-E10, 15).

Durch die Teilnahme an inklusiver Erwachsenenbildung ändert sich bei vielen Teilnehmenden ohne Behinderung die Wahrnehmung von und Einstellung zu Menschen mit Lernschwierigkeiten. Einige beginnen, ihre positiven Erfahrungen als Multiplikatoren in die Öffentlichkeit zu tragen (vgl. 6:m-V-E1, 34-37). Die Teilnahme an inklusiver Erwachsenenbildung führt somit nicht nur zu persönlichen Veränderungen, sondern wirkt nach Einschätzung von Interviewpartnern auch in die Gesellschaft hinein. Inklusive Erwachsenenbildung kann insofern einen Beitrag zu einer inklusiveren Gesellschaft leisten.

“[...] they may have changed other people’s perceptions and other people’s attitudes towards people with learning disabilities. And that’s a really powerful thing for [...] the learning disability community when people are going out and showing people what they can do and, yes, I think that’s really positive not just for adult education, but in the lives of people with learning difficulties and politically as well, you know, to work towards a more inclusive society” (53:w-V-E11, 38).

9.6.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

In den Interviews der Studie wird deutlich, dass curriculare Überlegungen zur Inklusion, die Beteiligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten bei der Angebotsplanung und eine inklusive Kursgestaltung Grundvoraussetzungen für eine inklusive Erwachsenenbildung sind. Zentrale Aufgabe der Kursleitenden ist es, gemeinsames Lernen und soziale Teilhabe in den Kursen zu gestalten.

Zu den grundlegenden Planungen des inklusiven Kursangebots in den englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen zählt die Gestaltung der curricularen Inklusion. Viele Erwachsenenbildungskurse sind im Rahmen der allgemeinen Curricula in das englische Level-System des ‚National Qualification Framework‘ eingebunden. Diese Verankerung auch der separaten Kurse im Pre-Entry-Level-Bereich in das Gesamtsystem stärkt nach Auffassung von Verantwortlichen die inklusive Erwachsenenbildung in entscheidendem Maße. Das Level-System gilt vor allem für Kurse in den Bereichen der Berufsbildung und der Basic Skills. Befragte weisen darauf hin, dass Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten, die sich oft im Bereich des (Pre-)Entry-Levels bewegen, nicht nur in den separaten Kursen, sondern oftmals auch im Mainstream sehr erfolgreich lernen können. Dazu müssen die Kurse mit dem Lernlevel der Teilnehmenden übereinstimmen oder aber individuelles Lernen auf dem je eigenen Level un-

terstützen. Zahlreiche Kurse der allgemeinen Erwachsenenbildung werden grundsätzlich ohne Level ausgeschrieben und sind damit offen für alle.

Aufgabe der Erwachsenenbildungseinrichtungen ist es, auch die einrichtungsinternen Curricula zugänglich und inklusiv zu gestalten. Dazu müssen diese die Bedarfe und Interessen von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten berücksichtigen sowie flexible und individuelle Veränderungen ermöglichen. Ebenso müssen sie eine thematische Angebotsbreite sichern und Diversität und Inklusion auch thematisch-inhaltlich unterstützen.

Insbesondere in den separaten Kursen sind die Kurscurricula und -planungen speziell auf die Bedarfe und Interessen von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ausgerichtet. Diese Kurse und Programme, die aus Gründen der Finanzierung oft im Bereich der beruflichen Bildung oder der Basic Skills angesiedelt sind, sind oft auch akkreditiert. Die Erwachsenenbildungseinrichtungen bemühen sich, Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und Personen aus ihrem Umfeld in die Angebots- und Kursplanungen, Evaluationen und curricularen Prozesse einzubeziehen, wie es auch gesetzlich durch die ‚Disability Equality Duty‘ vorgeschrieben ist.

Den Unterstützungsbedarfen von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten soll in der inklusiven Erwachsenenbildung in erster Linie direkt in den Kursen durch eine inklusive Kursgestaltung entsprochen werden. Daher sind didaktisch-methodische Fragen nach Aussage von Befragten zentral für wirksame Teilhabe. Die Kursleitenden gestalten Inhalte, Lern- und Lehrmethoden sowie Materialien derart, dass sie für alle Teilnehmenden zugänglich sind. Hierzu analysieren sie mögliche Barrieren der Teilhabe für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten in den Kursen und nehmen ‚reasonable adjustments‘ vor. Individualisierung und Differenzierung bilden die Grundlage für erfolgreiche, personenzentrierte Lernprozesse. Es gilt sicherzustellen, dass jeder Teilnehmende auf seinem Level und in Kooperation mit anderen Gruppenmitgliedern das Kursthema bearbeiten kann. Befragte erachten es als wichtig, dass die Kursleitenden sich in vollem Umfang für das Lernen und die Lernerfolge aller Teilnehmenden verantwortlich fühlen.

Dazu benötigen die Kursleitenden, die nach Einschätzung von Befragten eine Schlüsselrolle in der inklusiven Erwachsenenbildung inne haben, neben personalen und fachlichen Kompetenzen inklusives Wissen, das ein Verständnis für sowie Kenntnisse über Lernschwierigkeiten beinhaltet. Einige Interviewpartner weisen darauf hin, dass vor allem eine inklusive Haltung der Kursleitenden sowie ihre Beziehung zu den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten von großer Bedeutung sind. Es gilt, die Kompetenzen der Kursleitenden durch Fortbildungen zu erweitern und ihnen Unterstützung zur Seite zu stellen, damit sie sich auf die Herausforderungen der inklusiven Kursgestaltung einlassen können.

In der Erwachsenenbildung kommen verschiedenste Menschen in den Kursen zusammen. Über den Erwerb von Fachkenntnissen hinaus bietet die Erwachsenenbildung Lernerfahrungen wie gemeinsames Lernen und soziale Teilhabe. Die Kursleitenden haben nach Darstellung der Befragten dafür Sorge zu tragen, dass auch die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in die Gruppe integriert sind. Hierzu gestalten sie gemeinsame Lernprozesse und bemühen sich um eine Bearbeitung von auftretenden Schwierigkeiten, etwa den Vorurteilen seitens aller Beteiligten oder möglichen Kommunikationsproblemen. Sie und gegebenenfalls auch die eingesetzten Assistenten unterstützen alle Teilnehmenden im sozialen Miteinander.

Das Maß der sozialen Inklusion ist unterschiedlich, nach Erfahrung der Beteiligten überwiegen die positiven Erfahrungen. Sowohl Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten als auch Teilnehmende ohne Behinderung äußern sich zumeist zufrieden. Allerdings berichten einige Befragte auch von schwierigen Situationen, etwa wenn Teilnehmende das Gefühl haben, dass ihre Belange zu kurz kommen oder sie zu wenig Aufmerksamkeit vom Kursleitenden erhalten. Die Erfahrungen in den englischen

Mainstream-Kursen zeigen, dass sich die meisten Teilnehmenden sehr schnell an das gemeinsame Lernen gewöhnen.

9.7 *Qualitätsentwicklung, Erfolge und Weiterentwicklungen*¹⁷¹

Inklusion ist nach Aussage von Befragten als Qualitätsmerkmal einer Erwachsenenbildungseinrichtung anzusehen. Zudem gilt es, die inklusive Erwachsenenbildung qualitativ hochwertig zu gestalten. Daher sind die inklusiven Bemühungen in die Qualitätsarbeit der englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen der Studie eingebunden.

Um die inklusive Erwachsenenbildung systematisch weiterzuentwickeln, sind nach Erfahrung der Interviewpartner zwingend Maßnahmen und Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung nötig, die im ersten Abschnitt des Kapitels dargestellt werden. Als Erfolgskriterien in der inklusiven Erwachsenenbildung gelten Befragten vor allem die Zufriedenheit und die Lernerfolge von Teilnehmenden, die in einem zweiten Abschnitt beschrieben werden. Abschließend werden die Vorstellungen, Hoffnungen, Wünsche und Visionen zur Weiterentwicklung der inklusiven Erwachsenenbildung vorgestellt, die von Befragten in den Interviews geäußert werden. Dieser Abschnitt, der den Abschluss des Auswertungsteils bildet, schließt zugleich auch wieder an das erste Kapitel des Auswertungsteils an, in welchem die Situation der inklusiven Erwachsenenbildung in ausgewählten Einrichtungen Englands zum Zeitpunkt der Erhebung vorgestellt wird.

9.7.1 *Qualitätsentwicklung und -sicherung*

Eine Fachfrau macht deutlich, dass die Gesetzgebung fordert, die Inklusion auf allen Ebenen einer Erwachsenenbildungseinrichtung voranzutreiben.

“And I think they don’t realize how [...] important a piece of legislation it is [...] because this is about quality improvement, this is about improving the whole” (13:w-F-E3, 24).

Für den Ausbau der inklusiven Erwachsenenbildung ist es nötig, auf der einen Seite für Inklusion zu werben und Unterstützung zu bieten, auf der anderen Seite Forderungen aufzustellen und deren Erfüllung zu kontrollieren. Ein Verantwortlicher spricht in Bezug auf diese Vorgehensweise von ‚Zuckerbrot und Peitsche‘.

“[...] on the one hand you’re able to use the carrot of saying: well, this is actually going to make teaching and learning in your classroom better, possibly more fun for you etc. etc., more beneficial to your students – and that’s the carrot. The stick, of course, can be to say: well, you’ve got to do it ... it has to be done to comply with certain law” (9:m-V-E1, 45).

Einer Verantwortlichen ist wichtig zu betonen, dass es aber insgesamt in der inklusiven Erwachsenenbildung weniger darum geht, lediglich Gesetze zu erfüllen, als darum, generell Kurse von hoher Qualität anzubieten. Und dies ist ihrer Ansicht nach nur gegeben, wenn alle Menschen teilnehmen können.

“[...] because it’s not about complying with the law, it’s about providing a good quality learning experience for everyone and you can’t do that if you miss a group of learners out” (15:w-V-E5, 76).

Vielen Befragten ist wichtig zu betonen, dass eine inklusive Praxis ihrer Ansicht nach letztlich die Qualität für alle Teilnehmenden erhöht (vgl. 13:w-F-E3, 117-118; 20:w-V-E7, 20).

“[...] good inclusive practice – and this is a real clichéd thing to say – once you’ve got good inclusive practice for all people with learning difficulties, it has a good effect on everybody else, [...] that once you’ve improved a service, you know, like just a simple thing like transport. Once you make transport better for disabled people, everybody benefits. And I think the same

¹⁷¹ Für dieses Kapitel wurden folgende Codes des Codesystems ausgewertet: Inklusive Erwachsenenbildungseinrichtung (Bewertung und Zufriedenheit mit der Einrichtung + Leit- und Entwicklungsziele) + separater Kurs (Zufriedenheit der Teilnehmenden in einem separaten Kurs) + Mainstream-Kurs (Zufriedenheit der Teilnehmenden in einem Mainstream-Kurs) + Teilnehmende (Teilnehmenden-Wünsche + Lernerfolge der Teilnehmenden) + Qualitätsentwicklung und -sicherung (Qualität Inklusion + Verbindung Qualität – Inklusion + Prozesse und Abläufe Qualitätsentwicklung + Erfolgskriterien Inklusive Erwachsenenbildung + Evaluation, Qualitätssicherung und -verbesserung + Qualitätskontrolle + Qualitätsmaterialien) + Subjektive Konzepte (Vision inklusive Erwachsenenbildung).

about learning: that if everybody didn't think about who the learners were in the classroom, but thought about making their learning more inclusive, everyone would benefit" (55:w-F-E2, 24).

Die Weiterentwicklung von Inklusion ist in der englischen Erwachsenenbildung eng verwoben mit der Entwicklung und Sicherung von Qualität einer Einrichtung. Inklusion gilt nach Aussage von Befragten als ein Aspekt von Qualität sowie als Qualitätsmerkmal einer Erwachsenenbildungseinrichtung und muss daher in sämtliche Qualitätsprozesse einer Einrichtung eingebunden sein (vgl. 55:w-F-E2, 54).

"I think that high quality provision is not necessarily about integration – although I think integration is one aspect of high quality provision" (15:w-V-E5, 2).

Zudem ist es für das Gelingen und die Weiterentwicklung inklusiver Erwachsenenbildung nach Meinung eines Verantwortlichen unerlässlich, mögliche Probleme und Schwierigkeiten nicht zu ignorieren, sondern diese ehrlich und offen zu bearbeiten.

"/I think/, integration, honesty, being ... not ignoring when there is an issue. I think, [...] sometimes there's a tendency or there could be a possible tendency to pretend the situation doesn't exist, in a way, when it clearly does. [...] it demands honesty and openness and trust" (6:m-V-E1, 27).

9.7.1.1 Qualitätskriterien inklusiver Erwachsenenbildung

Viele Fragestellungen bei der Überprüfung von Inklusion in der Erwachsenenbildung sind aus anderen Verfahren zur Qualitätsentwicklung bekannt – erweitert um spezifische Überlegungen etwa zu Unterstützungsbedarfen und -strukturen oder Barrierefreiheit (vgl. 40:m-V-E10, 20; 53:w-V-E11, 30).

"[...] and then, in terms of quality process, [...] all the usual things like: where does it appear in the mission statement of the organization? Where does it appear in their policy and strategy documents? Everything that should come out of an organization, as far as I'm concerned, should reflect equality, diversity, inclusiveness" (55:w-F-E2, 54).

Die Befragten sind sich einig, dass Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten der angemessenen, qualitativ hochwertigen und professionellen Unterstützung bedürfen.

"And, I think, the whole issue about supporting people in mainstream classes: real good quality. So they're not just sitting in a corner doing their own thing within a mainstream course. [...] very, very skilled work needs to happen" (12:w-F-E2, 119).

Als weitere Grundvoraussetzungen für gelingende inklusive Erwachsenenbildung gelten den Befragten beispielsweise effektive Management-Strukturen, engagierte Mitarbeitende und deren Fortbildung (vgl. 14:w-V-E4, 112), differenzierte und individualisierte Lehre mit barrierefreien Materialien (vgl. 12:w-F-E2, 15; 15:w-V-E5, 80; 31:w-K-E10, 98) sowie Unterstützungsstrukturen und Assistenz (vgl. 12:w-F-E2, 15; 29:m-V-E8, 36), die in den vorherigen Kapiteln bereits ausführlich dargestellt wurden.

Vor allem lässt sich die Qualität der inklusiven Erwachsenenbildung nach Aussagen von Befragten über die erreichten Erfolge messen, bewerten und weiterentwickeln. Eine Verantwortliche nennt als Kriterien hierfür beispielsweise die Erfolgsraten bei der Erreichung von persönlichen Zielen und fachlichen Abschlüssen (vgl. 14:w-V-E4 108), die Möglichkeit auf verschiedenste Bedürfnisse und Bedarfe von Teilnehmenden reagieren zu können, deren Zufriedenheit sowie den Grad der sozialen Inklusion. Neben den fachlichen Leistungen (vgl. 37:w-V-E10, 11) erachten die Interviewpartner auch die persönlichen und sozialen Lernerfolge (vgl. 13:w-F-E3, 90; 15:w-V-E5, 30 + 80) als wichtige Kriterien. Nach Auffassung einer Verantwortlichen lassen sich allerdings keine generellen Aussagen darüber treffen, wann Mainstreaming gelingt, da dies immer abhängig vom Individuum und seiner individuellen Situation ist (vgl. 53:w-V-E11, 30).

"The success criteria [...] would be the success rates, actually. It would be the fact that learners are succeeding and progressing on to something that their choice, so that what they said they wanted at the start of the programme they've achieved at the end. [...] So that's [...] one of the main success criteria. The other would be that the college is able to respond to everybody. [...] I would like to think that anybody that wanted to do a vocational programme or an academic programme should be able to do that and that there wasn't anybody that we couldn't accommodate so that we could meet the full range of needs that are in our community [...] The other criteria would be that the college would be judged to be outstanding [...] so when it was

inspected, the inspectors would say: this college is outstanding in terms of its social inclusion. That if you asked the learners, they were very satisfied with what they were getting. [...] So all of those are things that we would use as our success criteria, really” (15:w-V-E5, 88).

Nach Meinung von Verantwortlichen ist als ein weiterer Indikator für gelingende inklusive Erwachsenenbildung die Entwicklung der Teilnehmerzahlen von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu betrachten.

“Well, we have 302 students on our database currently and it is ever increasing. [...] As of the time I started working here two years back, there were 183 learners that we were supporting at the time. And, as you can see, the number has been increasing. So, it’s a testimony to the good work that we are doing in the college. It’s an indication to the organization that the whole faculty is going ahead with” (29:m-V-E8, 6).

Ein Verantwortlicher schildert, wie bestimmte Kennzahlen in der Einrichtung E1 als Indikatoren für die Erfolge sowie für die Priorisierung von Entwicklungszielen herangezogen werden.

“And, actually, having performance indicators in the way we monitor what’s going on to say: well, that percentage of our work must not shrink. Yet there are priorities within it about which groups we might be addressing, whether it’s people with mental ill health, people recovering from substance abuse, the homeless, whoever” (9:m-V-E1, 29).

9.7.1.2 *Einrichtungsinterne Mechanismen und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung*

Alle Einrichtungen der Studie verfügen über Mechanismen, Instrumente und Maßnahmen zur Entwicklung, Sicherung und Kontrolle von Qualität in der inklusiven Erwachsenenbildung.

“So there are checks and balances, there are mechanisms in place to ensure that whatever we are doing is of the highest quality” (29:m-V-E8, 42).

Als wichtige Maßnahmen für die Qualitätssicherung werden beispielsweise Teambesprechungen (vgl. 17:w-V-E7, 71), Hospitationen (vgl. 47:w-M-E10, 18) und das Erstellen individueller Lernpläne für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten (vgl. 36:w-V-E10, 48) erachtet.

“[...] we work with individual learning plans or individual learning programmes and the students have targets that they work towards and they’re changed regularly as they achieve them. [...] So you can actually see the progression through the year of the student. And I think because of this we do have a quality provision” (18:w-V-E7, 69).

Als ein weiterer Schlüssel zur Sicherung von Qualität wird die Einbeziehung von Teilnehmenden in die Qualitätsprozesse gewertet (vgl. 2:m-V-E1, 190-191; 7:w-V-E1, 76).

“[...] I want to make sure that the college is accessible and that what we offer the students is of a high quality. I think that one of the key things that we’re proud of in this college is that we do involve the learners [...] we ask the students what their opinions are of various things, we do surveys, we hold meetings with the students, the students have got involved in the design of the new college. And the students [...] ’re always very positive about the way they’re involved” (15:w-V-E5, 2).

Inklusive Ausrichtungen aller Strukturen und Prozesse

In England haben viele Verantwortliche und Fachleute die Erfahrung gemacht, dass es nicht reicht, Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten ‚einfach so‘ in die Kurse kommen zu lassen. Das Angebot muss von hoher Qualität sein und ihre Bedarfe und Bedürfnisse treffen.

“[...] it’s not just good enough to get lots of people coming in. When they’re in, we’ve got to make sure we’re addressing their needs or they’re going to be going again” (9:m-V-E1, 21).

Nach Einschätzung einer Verantwortlichen sind hierfür gründliche Assessments sowie das Prinzip des ‚Inclusive Learning‘ von entscheidender Bedeutung (vgl. 15:w-V-E5, 2). Vor allem aber muss Inklusion auf allen Ebenen einer Einrichtung in allen Strukturen und Prozessen verankert sein (vgl. Kapitel 9.3.1).

“[...] we tried to promote was that inclusive approaches should start before the learner comes to the learning so that [...] in terms of thinking about course design, right through to the end evaluation, every stage of that process the providers should be considering [...] what it is about their practice that could be made more inclusive. [...] what’s the experience going to be like for the learners, what’s going to attract them into your provision. And even before that is: has anyone asked them what they want to learn in any case, [...] those sorts of areas. So [...] I think what we’ve tried to express is that inclusive learning is a

whole organization approach, not just the teacher is sitting in the classroom, delivering at that moment in time. So it affect administrative staff as well ... it should be the whole organization” (55:w-F-E2, 2).

Es gilt, mögliche Barrieren für eine Teilhabe zu identifizieren und diese zu bearbeiten, damit alle Menschen teilnehmen können.

“And so to actually look at those barriers and then think about how you could address them” (55:w-F-E2, 6).

“[...] how can the learning be made inclusive so everybody can go” (55:w-F-E2, 16)

Fachfrauen berichten von Materialien und Checklisten, mit deren Hilfe die Erwachsenenbildungsanbieter ihre Einrichtung sowie sämtliche Abläufe und Verfahren unter dem Gesichtspunkt von Inklusion beleuchten können (vgl. 55:w-F-E2, 76). Befragte empfehlen den Erwachsenenbildungseinrichtungen, in einem Audit Kategorie für Kategorie durchzugehen (vgl. 40:m-V-E10, 20).

“Well, I think that a lot of people would say that you had to do an audit of inclusion, that you would need to look at what you were doing category by category and [...] address a whole range of things. And that probably is [...] a very good approach to look at what happens at enrolment, look at the prospectus and publicity, how accessible that is. And look at what point the student needs to be put in contact with support services and where [...] communication with the department needs to happen. And also [...] getting feedback from students who have had positive experiences and [faulty?] experiences” (7:w-V-E1, 74).

“And it’s guidance for all post-sixteen providers. So it’s for FE, HE and adult and community learning. And it’s about [...] the sort of guidance on DDA implementation. So it’s right across the board. It gives an overview of all the DDA legislation and then it provides real-life examples of how to do things well. [...] and it does it by function. So there’ll be like marketing, [...] there’s learning, teaching and assessment, examinations, [...] group work – I can’t think now – initial assessment, admissions processes. So there’s a whole ... right through the journey of a disabled learner or a member of staff entering an organization” (13:w-F-E3, 136-138).

“Think about the provision from before a learner even comes to it right through to the end” (55:w-F-E2, 54).

Wirkungsvolle Qualitätssicherung durch einen Top-down-Ansatz mit klaren Verantwortlichkeiten

Die Befragten sind sich einig, dass zur Sicherung von Qualität inklusiver Erwachsenenbildung ein Top-down-Ansatz essentiell ist. Es gilt, Inklusion ‚von oben bis unten‘ zu durchdenken (vgl. Kapitel 9.3.2).

“Work it down from the top right down to the practical. That’s the ideal situation” (2:m-V-E1, 245).

Nach Meinung von Verantwortlichen und Fachleuten müssen Führungskräfte auf der obersten Leitungsebene die Verantwortung für Inklusion übernehmen und diese unterstützen, um sie wirkungsvoll in der gesamten Einrichtung etablieren, weiterentwickeln und kontrollieren zu können.

“[...] I have been working on [...] how do you make things more inclusive based on the Tomlinson, I would do that top to bottom approach to the provision [...] who are the governors, what instructions are they given, is there somebody responsible for inclusive learning right at the top of the organization? And [...] my experience certainly of disability is that even within governors [...] nobody is given the responsibility for disability [...]. A few committed people will keep on raising it, but no-one’s been given the responsibility. So in a quality process, the first thing I’d look for is I’d go from top to bottom of an organization and say: who’s responsible for this? I could probably find hundreds of people at the bottom of an organization; I want to know who the governor or the corporate person is and who, in the senior management team of the organization is responsible for inclusiveness as well. [...] So that would be [...] my quality” (55:w-F-E2, 54).

“[...] with something important like disability, like inclusiveness, which we know [...] doesn’t permeate all the way through institutions, that’s when I would say I want to know who’s responsible at the top. And that’s the first place I’d look. Because [...] if no-one’s taking responsibility at the top it, [...] you don’t get the leadership and the guidance for it to happen through the rest of the organization” (55:w-F-E2, 58).

“The management of the organization needs to be supportive of it and needs to be committed to it, because if they’re not, nobody else will bother. It has to get passed down in that way” (35:w-V-E10, 67).

Eine Verantwortliche berichtet, dass in ihrer Einrichtung das ‚Senior Management‘ Inklusion unterstützt, Weiterentwicklungen fördert und dem Thema eine hohe Priorität zuspricht (vgl. 14:w-V-E4, 140).

“Well, I think it’s quite high on the agenda at the moment. We have the deputy principle for curriculum, NN, is very much behind the developments in this area. So it does have quite a high profile at the moment. And [...] they’re very keen to make sure that we are ... because it’s a beacon college, so obviously we want to show that we are an outstanding college in all areas of our work, especially – I would say, of course – (lacht) people with learning difficulties. So, yes, it’s given a good priority. I mean, my position [...] is a good example of that. It’s quite unusual in a college to have a quality manager for people with learning difficulties, I think. So I think that shows that the senior managers are keen to make sure the provision is of the right quality” (14:w-V-E4, 102).

In den Einrichtungen der Studie wurden verschiedene Gruppen eingerichtet und Personen bestimmt, die die Qualität im Bereich der Inklusion managen. In der Einrichtung E6 beispielsweise übernimmt eine Verantwortliche Aufgaben als ‚Student Support and Quality Improvement Facilitator‘ (vgl. 16:w-V-E6, 3 + 66-67). In E4 gibt es eine ‚Teaching and Learning Unit‘, welche für die Qualität zuständig ist und zu diesem Zwecke Befragungen in der Einrichtung durchführt (vgl. 14:w-V-E4, 50). Zudem gibt es eine ‚Quality‘-Managerin für die Angebote für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung. Ihre Rolle ist es, die verschiedenen Angebote an den unterschiedlichen Veranstaltungsorten zu koordinieren.

“Ok, well, my job title is quality manager for the provision for students with learning difficulties and/or disabilities. I was employed here in November 2004. It was a new position then. And this was as a result of some various consultants who had come into the college to look at the provision for students with learning difficulties. And one of the aspects they found that could be improved was the fact that this big college, and there’s five different centres plus all the community provision, and there was different things happening all over the place and no overall coordination of that kind of work. So it was just prior to an OFSTED inspection, actually. So my role came about” (14:w-V-E4, 2).

Die Einrichtung E11 hat neben einer ‚Equality Monitoring‘-Gruppe, die u.a. die Assessments bei allen Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung durchführt (vgl. 48:w-V-E11, 78; 53:w-V-E11, 16; 54:w-V-E11, 32), auch eine ‚Curriculum‘-Gruppe eingesetzt.

“[...] the curriculum group that I’m on, which is the inclusive learning task group, we look at equality and diversity in terms of our learners and the learners and the disability policy of the service overall. So we have regular meetings and if there’s ... something in our quality improvement plan or if [...] we have to do a strategic review, we’re looking at the services as a whole as well as just the courses for adults with learning difficulties” (53:w-V-E11, 2).

“So we have a curriculum group where all the programme managers from across the city meet. So that would be NN (PROGRAMME MANAGER), [...] NN, who is [...] our lead on mental health concerns, myself, and then we have a management member who’s on our senior management team. So we have a manager on our group as well. And issues, problems, things that we need to progress or improve, everything’s taken to that group, it’s all got to go through that curriculum group, everything, before we can do it. So that ensures that we’re all doing the same thing [...] at the same level with the same people. And we regularly talk about what our learners are doing and [...] how they are doing it” (54:w-V-E11, 46).

Unterstützung der Qualitätsentwicklung durch inklusive Personalentwicklung

Befragte weisen darauf hin, dass der Gedanke der Inklusion auch auf das eigene Personal in den Erwachsenenbildungseinrichtungen anzuwenden ist. Zum einen gilt es, auch hier Diversität zu fördern, zum anderen sind gemäß der Gesetzgebung auch Mitarbeitende mit Behinderung in den Qualitätsprozess einer Einrichtung einzubeziehen.

“And, I think, also our recruitment. So, I’ve talked about recruiting people with expertise, but we’re also quite sensitive about [...] celebrating cultural diversity which is not difficult in the heart of STADT because you have got a really diverse, cosmopolitan population. And just as it attracts diverse students, it attracts a diversity of people who want to teach. So, that’s good” (9:m-V-E1, 13).

“And I think they don’t realize how [...] important a piece of legislation it is. [...] this is about improving the whole and it’s about improving for staff as well as learners for the first time, disabled staff” (13:w-F-E3, 24).

Bei der Umsetzung von Inklusion kommt es auf alle Mitarbeitenden an. Sie müssen von der Idee der Inklusion überzeugt sein, sich ihr verpflichtet fühlen, sie mittragen und eng zusammenarbeiten (vgl. 15:w-V-E5, 48; 48:w-V-E11, 109-110). In vielen Einrichtungen gibt es zu diesem Zwecke Qualitäts-handbücher für Mitarbeitende (vgl. 2:m-V-E1, 157). Um die Mitarbeitenden zu unterstützen, sind neben Fortbildungen Maßnahmen der Personalentwicklung unerlässlich (vgl. 7:w-V-E1, 76; 40:m-V-E9, 8).

“So as well as the college training, we have our own specific training as well to keep [...] everyone up to scratch, knowing what they should be doing and how they should be doing it. And then, of course, you’ve got the old lesson observations that go on through the year at college and review and development interviews. So the staff are encouraged to look towards their own professional development and we do offer training for them regularly and send them out on external training as well” (18:w-V-E7, 73).

“[...] one of the things that we’ve done [...] as part of the implementation of DDA, really, is we’ve trained the whole of the college staff in DDA, which is over a thousand staff. Everybody, every member of staff in the college will have received DDA training by this Easter, which is significant now. If you’ve got an organization with every member of staff with that degree of input and, hopefully, awareness now, then there’s got to be a shift, really, hasn’t there? [...] but you just don’t know how long it will take to effect” (26:w-V-E8, 140).

Im Mittelpunkt der inklusiven Personalentwicklung stehen nach Schilderungen von Interviewpartnern vor allem die Kursleitenden. Da die Qualität der Lehre und des Lernens eine Schlüsselstellung im Rahmen einer qualitativ hochwertigen inklusiven Erwachsenenbildung einnimmt (vgl. 36:w-V-E10, 48; 55:w-F-E2, 24), werden diesbezüglich hohe Erwartungen an die Kursleitenden gestellt (vgl. 9:m-V-E1, 7). Es gilt daher, in den Einrichtungen vor allem bei den Kursleitenden eine gezielte inklusive Personalauswahl und -entwicklung zu verfolgen.

“[...] we employ a lot of tutors who are actually very aware and very inclusive in their teaching” (31:w-K-E10, 61).

Eine Verantwortliche fordert, dass bei Vorstellungsgesprächen mit potentiellen Kursleitenden eine Person mit Expertise im Bereich der Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung anwesend ist, um die Bewerber auf ihre Kompetenzen im Bereich der inklusiven Erwachsenenbildung hin zu befragen (vgl. 54:w-V-E11, 90ff.).

Zudem gibt es zur Sicherung der Kursqualität verschiedene Qualitätskontrollen in den Erwachsenenbildungseinrichtungen der Studie.

“[...] and if the quality of teaching is what it should be and obviously there’s [...] an observation process and [...] quality assurance process around [...] the delivery of the course” (30:m-V-E9, 43).

Ein vielfach genutztes Mittel hierfür ist die Kursbeobachtung durch Verantwortliche (vgl. 15:w-V-E5, 30; 18:w-V-E7, 73; 28:w-V-E8, 39; 30:m-V-E9, 43; 33:w-V-E10, 2). In der Einrichtung E1 wird den Kursleitenden etwa alle zwei bis drei Jahre ein Besuch in ihren Kursen gestattet (vgl. 7:w-V-E1, 75-76).

“[...] observation of teaching and learning, so there’s quality people who are going in to look at tutors: is inclusion taking place? Are people being included? Is there reasonable adjustment taking place? Are tutors adjusting notes, finding different ways of doing it? Are they approaching the individual or are they just going in and teaching a group? So checking, observing tutors and noting it” (40:m-V-E9, 8).

“[...] we have lesson observations where that’s one of the things we look for: is the teacher adapting what they’re doing to the different needs of their individuals. We would expect to see lesson plans that show that [...] these learners have got these needs and this is what I’m going to do, I’m going to make sure that they work in a group with people that can support them, or I’m going to make sure that I use a very practical activity because their reading isn’t very good or whatever” (15:w-V-E5, 30).

“[...] I suppose one of the best ways of monitoring the quality is the teaching and learning observation system that’s part of the whole college quality monitoring, really. So I go out and do lesson observations all the time, really, on all this provision. And I also do dual observations with the curriculum managers so that we’re all delivering the same level of quality, I suppose. (lacht) We also have ... each course tutor would have a course file which has all the different paperwork in there. And we do a review of those” (14:w-V-E4, 50).

Darüber hinaus können auch die Kursleitenden selbst um Unterstützung durch eine Kursbeobachtung bitten. Dies stellt nach Auffassung einer Kursleiterin eine gute Möglichkeit dar, gemeinsam mit Verantwortlichen nach Lösungen für bestimmte Probleme zu suchen.

“Well, we tried all sorts of ways and I had NN (LEARNING SUPPORT TEAM LEADER) come down and observe and somebody else came” (34:w-K-E10, 28).

Interviewpartner berichten von weiteren Prozessen des Kurs-Monitorings: In einigen Einrichtungen werden etwa die Stundenplanungen von den Verantwortlichen in Stichproben auf Inklusion hin überprüft (vgl. 15:w-V-E5, 30). Ein Verantwortlicher nennt beispielsweise als ein Kriterium, ob die Kursinhalte Inklusion und Diversität wertschätzend zur Sprache bringen (vgl. 9:m-V-E1, 13).

Wenn bei diesen Maßnahmen Mängel und Defizite in der Kursgestaltung festgestellt werden, erarbeiten die Verantwortlichen nach eigener Aussage gemeinsam mit den Kursleitenden Pläne für die Weiterentwicklung der Kursqualität.

“And if [...] they observe teaching they felt was unsatisfactory, then there’d be a development plan for that tutor” (7:w-V-E1, 76).

“And also another thing that’s going to happen now is through observations [...] it could be one of the strategies mentioned [...] at the end of an observation to link with me and work on developing things that might need working on” (33:w-V-E10, 2).

Dazu gibt es in der Einrichtung E10 eine Verantwortliche, die einzelne Kursleitende direkt berät und unterstützt (vgl. 33:w-V-E10, 46). Diese direkte Beratung hat nach Erfahrung der Verantwortlichen eine höhere Nachhaltigkeit als Fortbildungen, bei denen das erworbene Wissen nicht immer in die Praxis umgesetzt wird.

“I think that the role of somebody kind of like myself is cost-effective. And even if [...] it would be from another college if they didn’t have anyone with that expertise, I think it is of benefit because it’s training when people need it. So it’s not just putting loads of workshops on for people [...] about this and this ... like cramming their heads full of all stuff. Because they’ll step outside and if nothing changes, you have no control over that. Whereas, if you’re supporting one-to-one with the tutor, there is a process of development guaranteed” (33:w-V-E10, 78).

Dokumentation interner Qualitätsprozesse durch verschiedene Rückmeldeprozesse

In den Erwachsenenbildungseinrichtungen der Studie gibt es verschiedene Prozesse zur Qualitätskontrolle, deren Ergebnisse dokumentiert werden (vgl. 2:m-V-E1, 157). In den Einrichtungen E8 und E10 berichten die Verantwortlichen beispielsweise von ‚Support Reviews‘, in denen speziell die Unterstützungsmaßnahmen auf ihre Qualität hin überprüft werden (vgl. 28:w-V-E8, 49; 36:w-V-E10, 48). In der Einrichtung E11 werden Berichte über die Ergebnisse der Selbsteinschätzung in Bezug auf Inklusion sowie ein ‚Quality Improvement Plan‘ angefertigt. Beide geben Auskunft darüber, was getan wurde und welche Aspekte der Verbesserung bedürfen.

“And that we’ve included in our self-assessment report this year. So we have a self-assessment report, so we have to look at what we’ve done well and what we could do better. There’s a quality improvement plan, so we look at what we can do better and how we can do it better, what we are going to improve this year” (54:w-V-E11, 26).

Über die Rückmeldungen der Mitarbeitenden hinaus berichten Beteiligte von Befragungen der Teilnehmenden durch offizielle Gespräche, Fragebögen oder informellere Formen wie Rückmeldungen an die Kursleitenden direkt in den Kursen (vgl. 2:m-V-E1, 190-191; 7:w-V-E1, 76). Ebenfalls können sich die Teilnehmenden in den Einrichtungen mittels offizieller Beschwerdeverfahren äußern (vgl. 7:w-V-E1, 76).

“There’s also a student questionnaire that takes – two student questionnaires – one after the induction process at the beginning of the year. And we have [...] one modified for people with learning difficulties. And then there’s one at the end of the year as well. And, again, all that’s fed back to the quality unit” (14:w-V-E4, 50).

In einigen Erwachsenenbildungseinrichtungen der Studie wurden Fokusgruppen eingerichtet, in denen mit Teilnehmenden verschiedene Fragestellungen diskutiert werden (vgl. 14:w-V-E4, 114).

“[...] a focus group, asking questions of the students about their learning experience and general college experience, actually. So we take that feedback” (14:w-V-E4, 50).

Gemäß den Ergebnissen dieser verschiedenen Erhebungen und Berichte setzen die Erwachsenenbildungseinrichtungen Prioritäten für die Weiterentwicklung (vgl. 9:m-V-E1, 29-31; 53:w-V-E11, 41-42) und entwerfen Aktionspläne (vgl. 2:m-V-E1, 157).

“So we take that feedback and [...] a report goes to the senior management team and then the action that’s required is actioned from there” (14:w-V-E4, 50).

Allerdings scheint es manchmal Schwierigkeiten bei der Rückkopplung der Ergebnisse zu geben. Eine Verantwortliche berichtet beispielsweise, dass ihr der Inhalt des Aktionsplans nicht bekannt ist.

“Yes there’s an action plan. We haven’t been involved in that, really. We have another curriculum group called the Equality Monitoring Group [...] they actually do a lot of the disability equality monitoring and they would be involved in that. But we’re not directly involved, so ... In fact, I probably haven’t even seen it” (54:w-V-E11, 32).

9.7.1.3 Externe Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -kontrolle

Über die internen Maßnahmen zur Sicherung und Verbesserung der Qualität hinaus gibt es nach Auskunft der Befragten auch einige externe Maßnahmen.

So müssen vor allem im Bereich der beruflichen Bildung abschlussbezogene Kurse ein Akkreditierungsverfahren durchlaufen. Das gilt auch für viele separate Kursangebote für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten (vgl. 53:w-V-E11, 2 + 42).

“New accreditation means that we’ve got to have moderation meetings, which means then we’ll be looking at the work that our learners are doing [...], so we can actually gauge where the level is and that the quality is there. [...] it’s called NCFE, the awarding body. [...] They are quite a big awarding body, they’ve got lots and lots of qualifications. But we’ve actually looked at ... they do one for Pre-Entry, which is very rare to find accreditation for Pre-Entry levels. But they do a Pre-Entry one and a two, so they’ve even subdivided Pre-Entry. And they also do Entry one, two, three. [...]. We used to have things called OCNs, which were Open College Network. [...] we used to use those. And we could write our own. And we used to get funding for that. But they don’t fund a lot of the OCNs any more now. LSC, the Learning and Skills Council, who actually provide our money, won’t fund. So we’ve had to go to look for funding, which accreditation, which awards we can get funding for” (54:w-V-E11, 46-50).

Ebenfalls dienen Zertifizierungsprozesse der Gesamteinrichtung, bei denen bestimmte Standards der Qualitätssicherung nachgewiesen werden müssen, der Qualitätsentwicklung.

“We think we’re doing the best that we can. It’s included in the the Charter Mark Award that we get once a year. [...] so, of course, you’ve really got to be on the ball for that. So you get it drummed into you a bit when we’re coming up for that [...]. Are you doing this, are you doing that, is it logged, are you made aware of?” (32:w-M-E10, 44).

Des Weiteren wird die Qualität in den Erwachsenenbildungseinrichtungen bei Inspektionen durch nationale Organisationen wie dem ‚Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills (OFSTED)‘ oder das ‚Adult Learning Inspectorate (ALI)‘ überprüft (vgl. 30:m-V-E9, 3). Ein Teilergebn dieser Inspektionen sind allgemeine Themen wie ‚Equal Opportunities‘, ‚Diversity‘ und ‚Inclusive Learning‘ sowie Fragen zur Qualität der Unterstützungsmaßnahmen (vgl. 13:w-F-E3, 34; 55:w-F-E2, 54).

“[...] we just had a big government inspection [...]. Most of which went fantastically well, one bit very badly. But one very good thing was that it was saying: well, here the support for learners is exceptional. And in some areas [...] for adult learning it’s unusually professional. They were referring to the fact that we have very good support for students who have dyslexia” (9:m-V-E1, 17).

Einige Interviewpartner berichten, dass Fragen des Mainstreamings und die separaten Maßnahmen für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten nicht Bestandteil der Inspektionen in ihren Einrichtungen waren. Das soll sich nach Auskunft einer Verantwortlichen in Zukunft allerdings ändern (vgl. 14:w-V-E4, 140). Eine andere Verantwortliche kritisiert zudem, dass die Inspektoren selten Experten für die Belange von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten sind und die Prüfungen in diesem Bereich daher oft nur oberflächlich erfolgen.

“[...] they’ll pick a couple of the areas that ... from study support, they’ll pick out and they’ll ask different questions. But, again, I think there’s a weakness there because the OFSTED inspectors are not necessarily specialism trained, so they won’t

know. You're asking me more questions and more appropriate questions than any OFSTED inspector has ever asked me. So they would just generally ask students how the support is, but they don't know what they should be asking" (28:w-V-E8, 81).

Eine Kommission, welche die inklusive Erwachsenenbildung in den Blick nimmt, ist die ‚Disability Rights Commission (DRC)‘. Ihr Auftrag ist es, die Umsetzung der Gesetzgebung zur ‚Disability Equality Duty‘ in den Erwachsenenbildungseinrichtungen zu überwachen (vgl. 19:w-V-E7, 13). Gemäß dieser Gesetzgebung müssen alle Erwachsenenbildungseinrichtungen ‚Disability Equality Schemes‘ erarbeiten und diese an die DRC senden (vgl. 13:w-F-E3, 26). Nach Meinung einer Fachfrau fehlt es jedoch zum Zeitpunkt der Erhebung seitens der Kommission an Durchsetzungskraft und möglichen Konsequenzen.

“And I think the problem with the Disability Equality Schemes at the moment is that we can't really see where there's much teeth involved in [...] we're still trying to work out where people are going to really monitor the scheme and say: this is not good enough. We believe the inspectorate will have some ... the inspectorate aren't happy about that. So the policing of it I don't think is there at the moment and I don't think we've really got a handle on how we're going to judge the quality of those schemes. Because, quite rightly, all the schemes have been individually written. So [...] there's not a framework” (55:w-F-E2, 40).

Zum Zeitpunkt der Studie ist unklar, in welcher Art und Weise die ‚Disability Equality Schemes‘ in Zukunft in den allgemeinen Inspektionen Beachtung finden werden.

“We're not sure at the moment how they're going to monitor it and, from what I understand, OFSTED are not very happy that [...] that's another duty put on them to monitor Disability Equality Schemes” (55:w-F-E2, 42).

Nach Auffassung einer Fachfrau mangelt es an allgemeingültigen Kriterien zur Bestimmung der Güte von inklusiver Erwachsenenbildung. Sie bringt zum Ausdruck, dass es vorteilhaft wäre, einen Rahmen zur Messung von Qualität in der inklusiven Erwachsenenbildung zu schaffen – sowohl für die ‚Disability Equality Schemes‘ als auch für die gesamte Einrichtung (vgl. 55:w-F-E2, 47-54).

Ihrer Meinung nach sollte zudem die Finanzierung von dem Nachweis abhängen, ob eine Einrichtung die Qualität inklusiver Erwachsenenbildung weiterentwickelt.

“I think we need a clear lead from the funding bodies personally, like the Learning and Skills Council, which say [...]: your funding depends on proof that you've [...] done something, [...] that your work is inclusive, that you've shown, demonstrated how you've improved student numbers of disabled people, how you've met their needs [...] in terms of inclusiveness, [...] whatever it is. I think that's much more of a role for funding, I'm afraid, which is, again, another stick sort of thing. [...] where legislation really taken a hold is where there's a financial incentive there for people to do something about it. So [...] you get the support for disabled students or for disabled employees, there's a reward attached to that” (55:w-F-E2, 42).

Externe Unterstützung bei der Qualitätsentwicklung erfahren die Erwachsenenbildungseinrichtungen durch Forschungen und Materialien von Erwachsenenbildungsorganisationen (vgl. Kapitel 9.2.2). In den Organisationen E2 und E3 arbeiten und forschen Fachleute u.a. auch zum Thema der Qualität in der inklusiven Erwachsenenbildung (vgl. 55:w-F-E2, 1-2). In Praxiserhebungen entwickelt sie zu verschiedenen Themenbereichen Materialien, die Erwachsenenbildungseinrichtungen bei der Gestaltung und Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung unterstützen (vgl. 12:w-F-E2, 13; 13:w-F-E3, 146). Beispielhaft nennt eine Fachfrau eine Checkliste für den Einsatz von unterstützenden Technologien und Hilfsmitteln für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung (vgl. 55:w-F-E2, 6). Eine andere Fachfrau berichtet von Broschüren mit Anregungen zur Umsetzung der Gesetze. In der Organisation E3 wird etwa ein Leitfaden für das Erstellen der ‚Disability Equality Schemes‘ angeboten (vgl. 13:w-F-E3, 111-114).

“There is one other publication that you may find useful. It hasn't come out yet but we've been doing the Guidance for the Disability Rights Commission. And it's guidance for all post-sixteen providers. So it's for FE, HE and adult and community learning. And it's about [...] the sort of guidance on DDA implementation. So it's right across the board. It gives an overview of all the DDA legislation and then it provides real-life examples of how to do things well” (13:w-F-E3, 136).

Ebenfalls empfiehlt eine Fachfrau den Erwachsenenbildungseinrichtungen, sich mit anderen Einrichtungen auszutauschen und von diesen zu lernen.

“[...] you don’t have to re-invent things all the time. [...] You can learn from other people’s practice” (55:w-F-E2, 64)

9.7.1.4 Qualitätsentwicklung als stetiger Prozess

Befragte schildern, dass Inklusion ein stetig fortlaufender Prozess ist, bei dem sich ständig neue Herausforderungen ergeben.

“[...] it’s changing all the time” (17:w-V-E7, 17).

“[...] I can’t think of an example where I’d say: yes, definitely everything they do is inclusive, because that’s probably impossible because things move all the time. You can never sit back and say: we’ve done this, we are now inclusive, because things move on” (55:w-F-E2, 16).

Zum einen registrieren die Erwachsenenbildungseinrichtungen immer wieder Bereiche, die dem Ausbau, der Verbesserung und Weiterentwicklung bedürfen (vgl. 29:m-V-E8, 71-72).

“So we’re having to adapt that. So, I mean, all the time you’re looking and thinking about how to improve things” (15:w-V-E5, 62).

“So it’s really to continue that. I’m really passionate about never letting your guard down, you know, it can always be better, about what else could you do to enable students and also maybe looking to develop” (20:w-V-E7, 62).

Zum anderen geben Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten Hinweise, welche Prioritäten und Entwicklungsziele sich eine Einrichtung in der nächsten Zeit setzen sollte.

“And one of the biggest things is that you really [...] need to ask disabled people what are the priorities [...] you’ve got hundreds and hundreds of policies in an organization. So what you have to do then is prioritize. How do you prioritize? The best way is to ask disabled people: what do they consider are the priorities in terms of what needs to be done first, what’s the worst things that need to be done first and improved” (13:w-F-E3, 114).

Des Weiteren gibt es in vielen Bereichen Weiterentwicklungen oder gar Neuerungen, die es aufzunehmen gilt – seien es neue Methoden, veränderte Gesetze oder gesellschaftliche Entwicklungen.

“So often it is driven by what is happening outside of college, which we need to be aware of” (17:w-V-E7, 19).

“But I don’t think we’ll ever get to that level because new methods are coming out, new revelations are coming out and we need to take them on board, we need to take them into account, we need to practicalize them in the service that we provide, we need to translate them into action. So once we do this, we feel that, yes, we’ll continue improving the service” (29:m-V-E8, 74).

9.7.2 Zufriedenheit und Lernerfolge der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten

In den Interviews bringen Befragte zum Ausdruck, welche Kriterien ihnen für das Gelingen und den Erfolg inklusiver Erwachsenenbildung bedeutsam erscheinen. Ihrer Meinung nach kann inklusive Erwachsenenbildung dann als gelungen bezeichnet werden, wenn die Teilnehmenden – ob mit oder ohne Behinderung – in den Kursen zufrieden sind, ihr Potential entfalten und Lernerfolge erzielen können (vgl. 13:w-F-LSN, 89-90; 39:m-LS-E10, 17-18).

“RB: What [...] do you think are success criteria and really positive outcomes of inclusion in adult education?
13:w-F-E3: [...] Well, simply that learners come out as happy, [...] successful individuals in terms of actually having their needs met, I think. And it may be that their needs are [...] very similar to ours, I mean, just because they have some kind of a barrier [...] it doesn’t enable them to learn as easily as we do, it shouldn’t be a reason why they shouldn’t succeed any [...] more than we do. So it’s seeing them being successful [...] And [...] to see somebody achieve because they’ve enabled her ... they’ve removed the barriers that made it difficult for her to learn, to enable her to [...] fulfil her potential is [...] the success criteria. And to see people grow and [...] achieve their potential” (13:w-F-LSN, 89-90).

Eine Verantwortliche weist darauf hin, dass dabei an erster Stelle steht, dass sich die Teilnehmenden wohl und gut unterstützt fühlen.

“RB: [...] to summarize: what is – regarding your work experience – the most important thing for successful inclusion in adult education?”

53:w-V-Coventry-ACL: It's about people being happy and comfortable and well supported, I think. So the tutors and the learners need to be comfortable. The learner is paramount" (53:w-V-E11, 49-50).

Daher sind in Bezug auf die Frage nach dem Gelingen inklusiver Erwachsenenbildung vor allem die Erfahrungen und Rückmeldungen derjenigen wichtig, deren Teilhabemöglichkeiten im Zentrum der vorliegenden Studie stehen: die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten.

"That if you asked the learners, they were very satisfied with what they were getting. [...] So all of those are things that we would use as our success criteria, really" (15:w-V-E5, 88).

9.7.2.1 Allgemeine Zufriedenheit der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten

Die befragten Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zeigen sich in der Regel sehr zufrieden mit denen von ihnen besuchten Erwachsenenbildungseinrichtungen und Kursen. Eine Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten berichtet, dass sie sich in der Einrichtung E10 sicher und gut unterstützt fühlt (vgl. 43:w-TL-E10, 140-151). Die Mutter einer Teilnehmerin mit schwerer Behinderung beschreibt die Atmosphäre der Einrichtung E11 als wohltuend und hilfreich für inklusive Prozesse (vgl. 52:w-MutterTL-E11, 68-69). Ein anderer Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten stellt dar, dass er die Mitarbeitenden der Einrichtung E10 insgesamt als überaus hilfreich erlebt und sich daher in der Einrichtung sehr wohl fühlt (vgl. 44:m-TL-E10, 50).

"And with me being a student here at college, down at reception you can ask for courses and they'll be ever so helpful to you. And you can go to learning support for guide or any information if you want to know anything. And round the college they're all helpful. And me as a student they are all friendly. And in the canteen they work hard and the meals they serve are lovely" (44:m-TL-E10, 8).

Die Interviewpartner schildern, dass Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten in den separaten Kursen sehr zufrieden sind. Ein Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten berichtet, dass im separaten Kursprogramm die Kursleitenden sehr unterstützend und hilfsbereit sind. Daher geht er gerne in diese Kurse und fühlt sich dort sehr wohl und sicher (vgl. 3:m-TL-E1, 12 + 14). Auch andere Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten schildern, dass sie sich in den separaten Kursen wohl fühlen und diese für gut befinden (vgl. 51:w-TL-E11, 29-36; 52:w-MutterTL-E11, 4 + 23). Eine Verantwortliche berichtet von der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in einem neuen separaten Kursangebot der Einrichtung E4.

"[...] I mean, a lot of them are very positive, specially [...] the last year when we first introduced the new 'Paths for Life' course. Everybody seems to be really positive about that course. And they had a big presentation event at Christmas which was well-attended by all kinds of senior managers and various people. And they just showed how much confidence they had, able to actually perform in front of quite a large audience, really. And they received certificates etc. So they feel, I think ..., well, a lot of them enjoy coming to college because they feel very safe here and they're very well supported here" (14:w-V-E4, 52).

Nach Schilderung eines Verantwortlichen gefällt es den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten auch in den Mainstream-Kursen meist sehr gut. Er berichtet, dass er bei ihnen deutliche Veränderungen im Hinblick auf eine Teilnahme an Mainstream-Kursen beobachtet hat: Die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten sehen Mainstreaming nicht mehr nur skeptisch, sondern schätzen diese Möglichkeit und haben sich an die für sie oftmals noch neue Kursform gewöhnt.

"And my feeling is that there's been a definite change in attitude in the last three or four years, that students now do not just see that as a big barrier. They may have mixed feelings about it, but they see it as a possibility, often, for themselves. We have an annual review every July looking at whether students should come back to the same class, try new classes in NN (NAME DES PROGRAMMS FÜR MENSCHEN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) or do mainstream. And [...] my colleagues and I all agree, that it's much easier suggesting mainstream now than it was before, because people have got used to the idea. They also know their friends in the same class have done it. They also know that so-and-so did a drama class last year and they will have chatted to each other about it. Usually they do like it. [...] I can't think off the top of my head of someone being in a mainstream class that's just dropped out straight away. So, yes, they usually stay and even like it, yes" (10:m-V-E1, 75).

Die Interviewpartner mit Lernschwierigkeiten schildern in der Mehrzahl, dass sie die von ihnen besuchten Mainstream-Kurse gut finden und mögen (vgl. 3:m-TL-E1, 6; 22:w-TL-E7, 19-20; 46:w-TL-E10, 9-10; 43:w-TL-E10, 11-16; 49:w-TL-E11, 51).

“RB: What do you like?

5:m-TL-E1: Enjoyed it” (5:m-TL-E1, 13-14).

“RB: [...] what do you like in your courses?

22:w-TL-E7: All of it, all of it, it’s wonderful” (22:w-TL-E7, 19-20).

“And the yoga class, who I work with, are friendly. I’m doing lots of postures and I’m doing lots of relaxation and standing up moves and shoulder moves. So I enjoy it” (44:m-TL-E10, 4).

“And she has boards [...] with ‘yes’ and ‘no’ on. [...] And we ask her whether she’s happy and enjoying things, but, as I say, usually she comes home from these courses really bright” (52:w-MutterTL-E11, 23).

Eine Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten ist mit der Kursleiterin sehr zufrieden, weil diese sich für die Kursinhalte begeistert und diese gut verständlich vermitteln kann. Ihrer Erfahrung nach spielen die Kursleitenden eine wesentliche Rolle für die Kursqualität (vgl. Kapitel 9.6.2).

“RB: And so what do you think what makes them that good? [...]

22:w-TL-E7: Well, the tutors are good. The tutors have really, I mean, NN, the massage tutor, she’s fantastic. [...] I mean, she really goes into it. And I think it’s hearing the way that she’s thoroughly enjoying everything. [...] you think: it could be enjoyable, let’s give it a go. And you do, you really do enjoy it” (22:w-TL-E7, 122-123).

Ein Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten berichtet ebenfalls von seiner Freude an den Kursinhalten (vgl. 5:m-TL-E1, 9-16 + 35-40 + 47-48 + 86). Gerne möchte er den gleichen Kurs mit demselben Thema weiterhin belegen (vgl. 5:m-TL-E1, 49-56). Auch einer anderen Kursteilnehmerin mit Lernschwierigkeiten ist wichtig zu betonen, dass sie die Kurse wählt, die ihr gefallen.

“49:w-TL-E11: [...] And come back next course what you want to do.

Programme Manager: Right, so you choose what you want ... When your course finishes, you choose what courses you want to do next.

49:w-TL-E11: Yes” (49:w-TL-E11, 73-75).

Eine Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten würde ihren Freunden die Erwachsenenbildungseinrichtung E10 empfehlen.

“RB: And what would you tell a friend of yours who never came to the college before and now thinks about coming here. What would you tell your friend about the college?

46:w-TL-Lancaster-ACL: A good college, you’ll like it” (46:w-TL-E10, 42-43).

Eine Frau mit Lernschwierigkeiten wünscht sich, sie hätte schon eher an Erwachsenenbildung teilgenommen.

“It is, it’s lovely. I wish I had done it years ago” (22:w-TL-E7, 64).

Die Zufriedenheit und die Erfolge der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten hängen dabei oft auch von den Kompetenzen der Assistenten ab (vgl. Kapitel 9.5.5).

“So I’d say they need a whole lot of skills. I mean, it cannot be compromised because once the support worker fails, the student fails” (29:m-V-E8, 40).

Ein Verantwortlicher berichtet, dass die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten, die durch Assistenten unterstützt werden, seiner Erfahrung nach mit deren Hilfe gut in den Mainstream-Kursen zurechtkommen (vgl. 30:m-V-E9, 43). Die Erhebungsergebnisse der Erwachsenenbildungseinrichtung E7 zeigen, dass die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten den Einsatz von Assistenten sowohl in separaten Kursen als auch im Mainstream als sehr hilfreich erleben.

“They often will say if they want more support or not any. They very rarely say it’s not working. They nearly always say when we survey them, that what they are provided with helps them. And we do a specific learning support survey at some time in the year” (vgl. 17:w-V-E7, 39).

Eine Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten erklärt, dass sie ihre Assistenten bislang immer mochte und keine schlechten Erfahrungen diesbezüglich gemacht hat.

“RB: Do you like the learning support tutors?

43:w-TL-Lancaster-ACL: Yes. It’s nice people.

RB: Yes?

43:w-TL-Lancaster-ACL: Yes.

RB: Did you ever experience that it wasn’t nice? That somebody wasn’t nice to you?

43:w-TL-Lancaster-ACL: No.

RB: So always they’re nice and friendly and helpful. Do they know what you need?

43:w-TL-Lancaster-ACL: Yes.

RB: And do you tell them if you need something?

43:w-TL-Lancaster-ACL: Yes.

RB: [...] So what would you say to them, for example?

43:w-TL-Lancaster-ACL: I sometimes I’m not feel well enough, I ring like: Hello? Tell [unverständlich] Hello. NN (INTERVIEWPARTNERIN) speaking, I’m not coming in in the moment. Like that” (43:w-TL-E10, 172-183).

Gelegentlich äußern Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten auch Unzufriedenheit. So schildert eine Assistentin, dass die von ihr begleitete Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten immer sehr zufrieden mit ihren Kursen war, bis sie ein Mal einen anderen Kursort aufsuchen sollte, der ihr nicht gefiel.

“[...] because she’s always been really happy. It was just once she was just unhappy because she didn’t like going to another place where she was going to and it was all sorted out. But I haven’t really experienced any difficulty, everything’s [...] been fine, really. She’s been happy” (50:w-LS-E11, 12).

Eine Kursleiterin berichtet über einen Mann, der an einem für ihn offensichtlich nicht passenden Textilkurs teilnahm und dann in einen Mathematikkurs wechselte.

“We did have difficulties last year and before Christmas we had a young man in class and he wasn’t in the right class. He’d start sewing and he’d do six stitches and then he’d sit there with his fabric in one hand, a needle in another, just gazing round. Well, obviously, that the class wasn’t doing anything at all for him and he wasn’t doing anything for the class. There was just no integration at all. He’s moved on and he’s doing maths and I think he’s a lot happier” (34:w-K-E10, 22).

Eine Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten erzählt, dass sie ein Mal mit einem Kurs aufhörte, weil ihr der Inhalt nicht gefiel und sich die angestrebte Ergotherapie-Ausbildung mit ihrer Körperbehinderung nur schwer durchführen ließ (vgl. 25:w-TL-E7, 9).

“[...] because the only course that I’ve dropped out of, I dropped out because I didn’t like it. I didn’t drop out ... I did partly drop out because of my disability, but that was because it was too physical. I realized it was the wrong subject for me. You really needed to be able to drive a car and get around. So I knew it wasn’t for me” (25:w-TL-E7, 59).

Leider sind nach Erfahrung von Teilnehmenden nicht immer diejenigen Kurse im Angebot, die sie wählen würden. Die Mutter einer Teilnehmerin mit hohem Unterstützungsbedarf berichtet, dass ihre Tochter den Kochkurs gerne mochte, dieser jedoch eingestellt wurde.

“[...] she used to love cookery here, but that ... the teacher left and so poor NN (PROGRAMME MANAGER) couldn’t get someone else. That was... she really enjoyed that” (52:w-MutterTL-E11, 4).

Unzufriedenheit äußert ein Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten, der die Kursdauer von drei Stunden zu lang findet (vgl. 3:m-TL-E1, 8). Andere Teilnehmende bringen zum Ausdruck, dass Lernen anstrengend für sie ist (vgl. 46:w-TL-E10, 22-25).

“[...] with me working as well, it’s a bit too much on my plate, because you get a bit tired by the end of the week comes, you know, so that’s just enough for me to do all that” (44:m-TL-E10, 10).

Eine Kursleiterin berichtet von einer Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten, die nachfragte, warum die Lernberichte der Teilnehmenden mit Unterstützungsbedarf auf gelbem Papier gedruckt seien, was von ihr als ‚Besonderung‘ erlebt wurde.

“At one stage the reports were on a bright yellow paper, which immediately differentiated them from everybody else [...]. And it’s really little things like that that mattered. And nobody picked it up until a student says: why have I got to have yellow paper? And it was [...] really bright yellow. But [...] it’s that sort of thing, I think. It’s: don’t draw lines” (34:w-K-E10, 18).

Nach Erfahrung einer Verantwortlichen sollten die Situationen, in denen sich Schwierigkeiten ergeben, als Ausgangspunkt genommen werden für Veränderungen oder andere Herangehensweisen.

“So it’s worked really well in some aspects and there’s been experiences where you’ve thought: oh, it hasn’t worked well and so you’ve tried to turn it around and ... I couldn’t say in particular: it doesn’t work here or it doesn’t work there because we have got learners that have done dress making, interior design, water colours” (53:w-V-E11, 30).

9.7.2.2 *Lernerfolge der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten*

Neben der Zufriedenheit von Teilnehmenden spielen ihre Lernfortschritte und -erfolge eine zentrale Rolle bei der Beurteilung gelingender inklusiver Erwachsenenbildung – sei es in separaten Kursen oder im Mainstream.

“The big thing for us is obviously participation, it’s retention, it’s keeping people on that course as opposed that they probably drop out probably for reasons that they can’t cope. And [...] the final part of that would be achievements. Obviously we want people to, you know, whatever it said in their learning plan at the outset, we want them to achieve that” (30:m-V-E9, 5).

Eine Verantwortliche fasst dies so zusammen: Die Erfolgskriterien für gelingendes Mainstreaming sind die Lernerfolge der Teilnehmenden.

“RB: [...] what do you think are success criteria or positive outcomes of mainstreaming?
17:w-V-E7: Oh, I think it’s the students’ success” (17:w-V-E7, 64-65).

Daher muss in der inklusiven Erwachsenenbildung sichergestellt werden, dass alle Teilnehmenden ihre Ziele erreichen und Erfolge erzielen können (vgl. 12:w-F-E2, 59).

“[...] the whole thing is to make sure that people achieve, that students achieve and they get the best opportunity to enable them to achieve” (20:w-V-E7, 2).

“Because often [...] they know what they want [...] and they want to be able to do it. And that’s [...] the job, isn’t it? It’s about [...] enabling them to do it. And it is hard because it’s about meeting different needs all the time, but it’s definitely possible” (20:w-V-E7, 30).

Die Lernziele und -erfolge bewegen sich dabei nicht nur auf fachlicher Ebene, sondern auch auf der Ebene persönlicher und sozialer Erfolge wie beispielsweise der Stärkung von Selbstvertrauen oder der Lernmotivation (vgl. 29:m-V-E8, 78).

“So it’s that whole picture, really, of inclusion. It’s about enabling people or giving them the opportunity to achieve. And some students may not necessarily – although they are being trained for a certain vocational area – they may not necessarily work in that area, perhaps. It’d be great if they did, but it doesn’t matter, I don’t think, if they don’t because the skills that they have achieved, they would never have achieved otherwise. And what it’s done for them and their life skills, that whole lifelong learning, that whole self-esteem has moved them forward in a way that they wouldn’t, perhaps, they wouldn’t otherwise have had that opportunity” (20:w-V-E7, 24).

“And NN (TEILNEHMERIN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) [...] does some mainstream work now. [...] And whether she passes her mainstream programme will be irrelevant to her this year because it was making that step from the discrete to the mainstream and feeling comfortable and confident in the whole of the environment – not just in the class, but she can get to the refectory, she can get to the toilet. So it’s their individual successes and it’s having a system that will allow some students to attend and not, perhaps, succeed academically because we’re very driven by them succeeding” (17:w-V-E7, 65).

Folglich ist nach Meinung von Verantwortlichen in der inklusiven Erwachsenenbildung eine weite Definition von Lernerfolgen nötig. Denn Lernerfolge sind letztlich immer nur individuell definierbar.

“Because you’re working with so many individuals and it’s personalised, the positive outcomes and the success criteria should be absolutely vast and varied and of every colour and of every hue, because for each individual they should have, if you’re working correctly, their own aims and goals and that they’re working towards” (40:m-V-E10, 22).

“I think it’s down to learners, what their achievement is and what their measurement of the achievement is. I mean, at the end of the day, we might think to leave water colour painting with a masterpiece is the be all and end all, but what my view of a masterpiece is and their view of a masterpiece is, is completely subjective. And if they’re happy with it, then [...] I’m happy with it. And some of them leave with masterpieces. (lacht) [...] where a student is happy and contented with what they’ve produced, is a measure of success” (37:w-V-E10, 11).

Somit lässt sich mit den interviewten Verantwortlichen sagen, dass Lernerfolge dann vorliegen, wenn Teilnehmende am Ende eines Kurses die Ziele erreichen, die sie sich selbst gesetzt haben (vgl. 20:w-V-E7, 20 + 48-50; 40:m-V-E10, 22).

“It would be the fact that learners are succeeding and progressing on to something that their choice, so that what they said they wanted at the start of the programme they’ve achieved at the end. And more than that – they’ve gone on to the next stage. But I would say that was true for every single learner and that’s the point: it’s about all learners” (15:w-V-E5, 88).

Einem Verantwortlichen erscheint bedeutsam, dass diese verschiedenen Lernziel-Ebenen in der inklusiven Erwachsenenbildung Berücksichtigung finden.

“And a simplest way of putting success criteria is, I suppose, is that you’ve lined up [...] very good and accurate learning aims for each individual. And each of those individuals are hitting their learning aims. If you’re talking about inclusive learning. Whether you then say: well, part of our brief is to ensure that they’re also being included in society, then you get onto a different set of learning aims, which is more about what we call [...] soft outcomes, where it’s to do with confidence building, feeling safe, feeling healthy, feeling part of the group and able to socialize. But that isn’t necessarily the straight learning thing of skills and knowledge and understanding. So you end up with sort of two silos there and obviously they cross over, the soft outcomes and the straight skills and knowledge. But I’d expect, if we were successful, we’d have a healthy mix of those two. There would be learners who were saying: yes, having come in here, I feel safe or I feel healthier. But I’ve also learnt exactly how to use a computer and I know how to do that now” (40:m-V-E10, 22).

Einige Verantwortliche werden sehr emotional, wenn sie über die Lernfortschritte von Menschen mit Lernschwierigkeiten sprechen. Ein Verantwortlicher berichtet beispielsweise von seiner Rührung, wenn er die Lernfortschritte der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten beobachtet:

“[...] when you see a student with learning difficulties achieving something on a course there’s nothing like it. [...] I’m getting quite emotional about it even telling you about it. It does make me quite emotional because these people have been written off by their society and they can achieve in the right environment. And they can achieve ... I’ve seen some fantastic paintings - and I can paint - that are done by students who don’t have support in [...] water colour painting classes. I’ve seen beautiful jewellery, I’ve seen beautiful stained glass work by people who aren’t supported, but they’re just accepted by the tutors. [...] and she’s inspired them to do things, to achieve, to look at other artists’ work, to take it on board, to move it on somewhat. Really fabulous stuff, really fabulous stuff. And there’s nothing like it. It gives you a massive kick, it really does” (37:w-V-E10, 57).

Eine Verantwortliche fasst zusammen, dass inklusive Erwachsenenbildung das Leben von Teilnehmenden verändern kann.

“[...] I’d like us to be seen as a centre of excellence for [...] one aspect of people with learning difficulties. And that we do really genuinely change people’s lives that [...] they come here and they might have had a bad experience before coming here in education or they’re just very unconfident, not sure what to do. And then, by the time they leave the college, they are off on another track [...], off in their own life adventures and able to succeed much more than they could have done before they came here. So that we are actually changing people’s lives, basically” (14:w-V-E4, 140).

Voraussetzungen für Lernerfolge

Befragte betonen, wie wichtig es ist, im Vorfeld keine Vermutungen darüber anzustellen, was eine Person leisten und erreichen kann (vgl. 1:m-K-E1, 41-46).

“I think you’ve got to not make any judgements, you’ve not to ... you’ve not to assume anything at all. Do not assume whether that person’s going to manage or not manage or whether” (54:w-V-E11, 86).

Auf jeden Fall gilt es, die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten nach ihren Interessen und Zielen zu fragen (vgl. 45:w-LS-E10, 12). Denn nach Erfahrung von Assistentinnen macht es einen großen Unterschied, ob Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten in ihrem Interessenbereich lernen können oder nicht (vgl. 42:w-LS-E10, 78).

“And they’ll say: well, what do you want to do within college? And then they sort of encourage that” (45:w-LS-E10, 24).

Für die Teilnahme an einem Mainstream-Kurs müssen manchmal – insbesondere im Bereich der beruflichen Bildung oder bei abschlussbezogenen Kursen – Zugangsvoraussetzungen erfüllt werden. Im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung gelten in der Regel allerdings keine Zugangsvoraussetzungen für eine Teilnahme, so dass jede Person an diesen Kursen teilnehmen kann.

“[...] The// first thing is to find out what the course requirements are. So I would look at, initially, the course information sheets down in reception. If it said that [...] it was a level two course and my student wasn’t at level two, then they can’t do

that course. But this is tending to only be for vocational stuff. Often there's kind of entry level courses or courses that don't have a level, they're just beginners right through. And if my student is at that course, regardless of what the difficulties are, then they can do that course" (37:w-V-E10, 39).

Allerdings weisen viele Interviewpartner auf Voraussetzungen hin, die in ihren Augen die Lernerfolge im Mainstream beeinflussen. Beispielsweise müssen die von den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten genannten Ziele im Bereich des Möglichen liegen.

"But the other thing you have to be careful off is that if their ambitions are too high and then you put them into something and they fail, [...] because they shouldn't have been put in there in the first place, you need to look at that. Because you are going right back to the begin and ago. But yes, if they are capable than they should all be given the same choice as anybody else, shouldn't they?" (23:w-V-E7, 58).

"It doesn't happen very often but it could be that people are looking at a course area that wouldn't lead them to a job area, for example, that they would ever be able to do. Say someone has severely autistic Asperger's and they wanted to work in an area with dangerous machinery, say, of look at land based area farm machinery. And they wanted to work for an agricultural manufactory, yet you knew in reality they probably wouldn't be able to ever work independently, you will perhaps need to talk with them. It will be the careers guidance saying: look, have you looked at other opportunities within that area? What would be appropriate for you? Because there's no point in taking someone onto a course, supporting them the whole way through and then at the end of it they're not going to be employable. It's that guidance and counselling about what's a good way forward for them, what would be appropriate and what they want to do as well. [...] it's sort of, [unverständlich] reasonable adjustments, yes. But you have to sort of also think about the end of it: where they're going to go and what would be helpful. Say the there was someone, for example – give you another example – wanted to work in the nursery area and they had quite profound physical disabilities themselves. Well, maybe the reality is they would never be able to manage a group of young children because they haven't got the physical mobility. But maybe that would be a talking point about what else was available within the child care area that would be realistic for them to look at" (19:w-V-E7, 43-45).

Generell sollten die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten für eine Teilnahme am Mainstream sozial und emotional bereit sein, so eine Verantwortliche.

"I think it depends, really, on the nature of the difficulties and whether that student's going to be able to cope socially, emotionally as well as academically within a mainstream environment" (21:w-V-E7, 21).

Nach Erfahrung einer Verantwortlichen zeigt sich, dass insbesondere die Kompetenzen im Bereich der ‚Basic Skills‘ eines Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten Indikatoren für eine wirksame Teilhabe am Mainstream darstellen können.

"We do an assessment in the learning support in the kind of Pre-Entry thing [...] whether or not students can read and write and to what level. And that's our general indicator as to whether or not we think they ... how well they can cope in mainstream class" (37:w-V-E10, 43).

Für gelingendes Mainstreaming sollte nach Meinung von Verantwortlichen das Kurslevel zumindest in einigen Bereichen mit dem Lernlevel der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten übereinstimmen, damit die Kursteilnahme ein positives Erlebnis für sie ist und sie die Kursinhalte erfolgreich bewältigen können (vgl. 18:w-V-E7, 49-51).

"//Well, the essential// thing is that they have a positive, achievable experience. So I think getting and making sure they're on the right course is really important for any student. That it's achievable for them and [...] to keep their confidence and [...] to enable them to achieve in lots of little steps so that it is a right level for them" (20:w-V-E7, 14).

"We try to make sure that ... the students are applying for a certain course, to make sure that they're on the right course to start with. And that can be academically and that they would be [...] successfully able to cope with the course. Because otherwise there's always an alternative. Perhaps a student might be better starting [...] off on a course lower than the one that they might have wanted, but to achieve that well and then [...] move up to the next course rather than struggling and it not working out. [...] because it really needs to be a positive progression, really, and a positive experience" (20:w-V-E7, 12).

Zudem können Assistenten dabei behilflich sein, die Kursinhalte an das Lernvermögen der Teilnehmenden anzupassen (vgl. 18:w-V-E7, 49-51). Auch in vielen anderen Situationen unterstützen sie die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten beim Verständnis und bei der Umsetzung der Kursinhalte (vgl. 29:m-V-E8, 35-36; 38:w-V-E10, 48). Die Unterstützung sollte vor Kursbeginn organisiert sein, um Lernerfolge zu ermöglichen (vgl. 37:w-V-E10, 3; vgl. Kapitel 9.5.5).

"So it's that sort of thing, it's just making it a little bit easier to achieve what you want, really, yes" (38:w-V-E10, 4).

In einigen Situationen ist es erforderlich, dass für die Teilnahme an einem bestimmten Kurs erst andere Kompetenzen ausgeweitet werden. Ein Verantwortlicher schildert das Beispiel eines Mannes mit Hörschwierigkeiten, der erst seine Fähigkeiten im Lippenlesen verbessern musste, um anschließend den gewünschten Kurs besuchen zu können.

“And also sometimes there are certain courses that perhaps are not necessarily conducive. I’ve had a student – I know it’s learning difficulties – but I’ve had a student who has hearing problems and I’ve advised him ... in order for him to fully progress to the next level, he needs to [...] perfect his lip-reading skills. Because there’s only so far that, having a facilitator with him, that he can now progress. He’s progressed so far but he now needs to demonstrate his desire and actually do a little bit more. And so, one has to recognize that sometimes you do need a kind of cut-off point until other skills are acquired. So, it cannot be a totally open-ended practice if ... but, then again, this requires [unverständlich] kind of careful handling and negotiation to actually see: well, yes, we could help you and these kind of courses are available but maybe that isn’t at the moment” (6:m-V-E1, 39).

Zur Sicherstellung der Teilnahme an einem für den jeweiligen Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten passenden Kurs und zur Ermöglichung von Lernerfolgen in diesem Kurs müssen oftmals verschiedenste Adaptionen vorgenommen werden (vgl. Kapitel 9.6.3).

“[...] it’s really important that they’re on the right course for them. But also that all adaptations, as far as possible, have been made” (20:w-V-E7, 14).

“And if my student is at that course, regardless of what the difficulties are, then they can do that course and I expect them to be fully included, that the teaching practice is adapted for them and that they will achieve on that course” (37:w-V-E10, 39).

Innerhalb des Kurses gilt es, auch an die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten hohe Erwartungen zu stellen, sie nicht in ihrem Lernen zu limitieren und sie dabei zu unterstützen, sich selbst hohe Ziele zu stecken (vgl. 1:m-K-E1, 41-46; 37:w-V-E10, 17-21).

“I have high expectations for people. And I think one of the worst things is when people have low expectations because people have a learning difficulty. And so I think that, you know, go for the highest” (33:w-V-E10, 12).

Wenn die Lernumgebung möglichst passgenau auf die Teilnehmenden abgestimmt ist, kommt es letztlich auf ihre Bereitschaft an, lernen zu wollen.

“So, I think, obviously it’s a requirement of our service to make the playing field as level as is possible. But from a personal point of view I think that there comes a point when you can’t make people learn where they don’t want to learn” (30:m-V-E9, 41).

Nach Meinung eines Teilnehmers mit Lernschwierigkeiten ist daher eine grundlegende Voraussetzung für einen erfolgreichen Kurs, dass man selbst lernen wollen muss und dafür hart arbeiten sollte.

“RB: [...] what do you think: what really helps to make a course a good course, a successful course?
44:m-TL-E10: I think, if you’re making it for a good, successful course, you’ve got to stick at things all the time and make sure that you’re working hard and working all your work down altogether. I think that’s what makes a successful course” (44:m-TL-E10, 43-44).

Fachliche Erfolge

In vielen Aussagen von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten kommt zum Ausdruck, wie bedeutsam die Kurs- und Lerninhalte für sie sind (vgl. 43:w-TL-E10, 57-60 + 88-95; 51:w-TL-E11, 7-16). Die Teilnehmenden geben an, in den Kursen viel zu lernen (vgl. 3:m-TL-E1, 6; 46:w-TL-E10, 30-35).

“RB: And in your experiences – I mean, you did so much courses – what helps to make a course a good course?
8:w-TL-E1: It’s learning things you would never learn” (8:w-TL-E1, 166-167).

“//And when I// first came here, I couldn’t sing at all [unverständlich: free jazz?]. I couldn’t sing at all and now people say I’ve got very good voice” (8:w-TL-E1, 5).

Eine Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten berichtet, dass sie Mathematik zwar nicht besonders mag, aber einen Mathematikurs besucht, um den Umgang mit Geld zu lernen und auch schon einige Lernfortschritte gemacht hat.

“RB: [...] Is there something in your maths course you like very much to do?
51:w-TL-E11: ... Not really.
RB: Not really? So why did you choose that math class? What do you want to learn there?”

51:w-TL-E11: With maths like learning things ... learning like things ... learning like with money, I'm not good with money. So that's why I'm doing maths, I can learn money and stuff and adding up and ... adding money up and like stuff like that and that's why I do maths on a Friday because that's what I need to learn.

RB: Are you succeeding there?

51:w-TL-E11: Yes.

RB: That's good. So what did you learn there?

51:w-TL-E11: What did I learn ... I don't know: coins, ten pound notes, five pound notes and tens and twenties and just like I'd sort the pound like moneys out into pounds and like stuff like that" (51:w-TL-E11, 61-68).

Eine Verantwortliche berichtet, dass einige Teilnehmende durch das Kursthema und durch Erfolge in der praktischen Arbeit so motiviert sind, dass auch andere Lernthemen integriert werden können.

"[...] they're motivated by the subject area. So if they're keen on animals, that motivates them straight away. So you can move the maths and English forward because through animals" (20:w-V-E7, 24).

Eine Kursleiterin schildert das Beispiel eines Teilnehmers mit Lernschwierigkeiten, der einzelne Kursinhalte so gut verinnerlicht hat, dass er anderen Teilnehmenden in diesen spezifischen Bereichen hilft.

"[...] he's non-verbal. And yet, he started using the microphone and kind of making rhythmic sounds to record his own rhythm sounds. And they're really good. And he's done the Q-Base audio class three times now [...] But, the tutor would really like him back again because he goes and helps other students now who are having problems because he's done the recording so many times. He might not be good at certain other bits, but because he's just done the same thing over and over and added effects" (4:w-K-E1, 41).

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass eine wiederholte Kursteilnahme für manche Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten ein Weg sein kann, das Gelernte zu festigen (vgl. 2:m-V-E1, 145).

Für manche Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten ist es nach Aussage eines Verantwortlichen ein Erfolg, einen Kurs zu beenden und abzuschließen.

"Well, I mean, completing the course, I would say, is a successful outcome" (2:m-V-E1, 143).

Für eine erfolgreiche Teilnahme über die gesamte Kursdauer ist es nach Erfahrung einer Verantwortlichen wichtig, den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten genau zuzuhören, um zu bemerken, wenn sie über- oder unterfordert sind und gegebenenfalls Veränderungen vornehmen zu können.

"[...] to listen to the student, and to sort it out ... everything can be sorted out [...] I don't ever like anything to get into such a situation where it might get too much for them and they might leave. And it's a shame because it could have been, you know, I like it to make sure we know about all these things and then we can put measures in place and negotiate with the students and enable them ... and it's about enabling them to succeed" (20:w-V-E7, 14).

Selbstverständlich erreichen Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten vereinzelt ihre Kursziele nicht oder verlassen die Kurse vorzeitig. Nach Auskunft eines Verantwortlichen ist die Quote der erfolgreichen Kursteilnahme bis zum Kursende insgesamt jedoch sogar leicht höher als unter den Teilnehmenden ohne Behinderung.

"This service, I think, has done all it could possibly do to enable people to stay on a course. People still leave, you know, people don't achieve what they wanted, of course, but that happens right across the service. But, certainly, when we looked at [...] the number of people, number of learners who had requested or had requested on their behalf and received additional learning support, this includes learning difficulties people, we basically looked at the percentage who had retained, stayed on a course and achieved. And the percentage was higher than on mainstream. It was something in the region of [...] eighty-eight percent, which is really good. It's only a really small number in comparison to the wider service, but eighty-eight percent achievements rate is considerably higher than the mainstream rates. Now this is all taking place, the majority is probably taking place within a mainstream setting. So you can see that the impact, the positive impact that the support is obviously having" (30:m-V-E9, 51).

Manche Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten möchten ihre Lernerfolge zertifiziert wissen oder Qualifikationen erwerben. Eine Verantwortliche berichtet, dass viele vor allem im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung Qualifikationen erreichen wollen und dies Erhebungsergebnissen zufolge in der Erwachsenenbildungseinrichtung E7 auch gelingt.

"What they really want to do is to get the qualification and get onto the next level course quite often. So that's what they say they want to do. [...] And we do a specific learning support survey at sometime in the year. And that's aimed at those that

know they get a lot of one-to-one support in some shape or another. And their success rates are on a par, too. And sometimes, depending, a little bit above the students that don't get the support. So we know it works" (17:w-V-E7, 39).

Eine Verantwortliche berichtet in diesem Zusammenhang von dem Stolz der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten, wenn sie nach einem mühsamen Weg eine reguläre berufliche Qualifikation vorweisen können.

"And, for example, the apprentice farriers, they're on a four-and-a-half-year apprenticeship, so I see them every six months for four and a half years. And [...] occasionally I have the privilege of going to London to [...] see them get their qualification [...] which means that they would be a farrier, a qualified farrier, which is a worldwide qualification for British farriers. And [...] you see them going up and it's just so ... be so proud of the fact that they've really struggled some of those apprentices, they are very dyslexic and they really struggled with the written work, but they've done it" (20:w-V-E7, 62).

Eine blinde Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten fand die Prüfungsinhalte schwer, hat aber bestanden und ist darauf sehr stolz (vgl. 22:w-TL-E7, 37-65). Eine Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten berichtet, dass sie in der Schule Prüfungssituationen gehasst hat, in der Erwachsenenbildung nun aber Prüfungen mitmacht. Sie findet es gut, dass sie diese manchmal zu Hause durchführen kann und dass ihr mehr Zeit zur Verfügung steht, so dass sie sich nicht so nervös und unter Druck gesetzt fühlt.

"8:w-TL-E1: [...] I do exams here.

RB: Which exams?

8:w-TL-E1: And I used to hate exams at school. But one of my last exams I did – because I don't think I passed it – is I managed to do forty questions in one hour for the first time.

RB: Wow, so you are really //progressing//.

8:w-TL-E1: //And some// exams they're letting us bring home and we're still doing exams but we've got more than an hour to do [unverständlich] own. It sort of puts you under pressure, you sort of feel nervous when you're doing exam at college because you only have one hour. But I think it put it behind me, I didn't think to myself, I've only got an hour. You've so got to try and move on. Once I tried not long ago. Got through forty questions in an hour. And I've never done that before" (8:w-TL-E1, 169-173).

Einem Verantwortlichen ist wichtig zu betonen, dass Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten an bestimmten berufsbildenden Kursen nicht nur pro forma teilnehmen. Die Kurse bereiten jeden Teilnehmenden reell auf einen Berufseinstieg vor. Er nennt das Beispiel von Schauspielern mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung, die Arbeit finden.

"And – a couple of classes I've taught have had wheelchair users and really terrific actors, great actors – and, fortunately, even in British television you will see actors with disabilities actually employed. It's not a pretence" (6:m-V-E1, 1).

Eine Verantwortliche spricht an, dass inzwischen jedoch auch der ‚Learning and Skills Council‘ eingesehen hat, dass für einige Menschen mit Lernschwierigkeiten eine Berufstätigkeit keine Option ist. Daher wurden Qualifikationsmaßnahmen entwickelt, bei denen ‚Independent Living and Community Skills‘ im Vordergrund stehen.

"I think we're more comfortable with those now because in the past they had to be achieving qualifications. But now the LSC have realized that it's not an option for everyone. And, in fact, they should have a choice as to whether they want to work for qualifications which will enable them to have part-time work at some stage or whether they want to be taught independent living skills. Or, in fact, whether they just want to be given skills so that they can be a useful member of their local community. So that's a change of heart as far as the LSC is concerned. And that's much better for us because we've thought that way for a long time but it's been really difficult getting people like the LSC to think that way, too. But, you know, the truth of the matter is, not everyone is going to be able to work. But they still have a life to lead. And education may be a part of the holistic view of their life. Yes, we can train them, we can give them more independent living skills, we can help them towards being a better person in the community. And that's fine for us" (18:w-V-E7, 57).

Persönliche Erfolge

Aber auch außerhalb des Bereichs der beruflichen Bildung und der fachlichen Inhalte erwerben Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten, die auf dem Pre-Entry-Level lernen, in einigen Kursen Qualifikationen. Eine Verantwortliche beschreibt, dass die Einrichtung E11 sehr froh ist, akkreditierte Kurse anbieten zu können, die auf Persönlichkeitsentwicklung und individuelle Erfolge abzielen.

"So, I don't know where the NCFE ... what it means. They are quite a big awarding body, they've got lots and lots of qualifications. But we've actually looked at ... they do one for Pre-Entry, which is very rare to find accreditation for Pre-Entry levels. But they do a Pre-Entry one and a two, so they've even subdivided Pre-Entry. And they also do Entry one, two, three. So we've got a progression route and it's all around key skills, the wider key skills, so making progress, problem solving,

there's ICT in there. And because we saw such a range of subjects, and it's all about personal development, which is really what we do, it's about getting people's confidence, self-esteem, their personal development, and there's a progression within, that it just ... It seemed like a really good system to go with. And it's the Pre-Entry that really swung it because you just can't find Pre-Entry awards, not to go right down" (54:w-V-E11, 50).

Denn über die fachlichen Ziele und Erfolge hinaus gibt es eine Vielzahl von persönlichen Lernerfolgen. Eine Verantwortliche bringt zum Ausdruck, dass diese ein wichtiger Bestandteil inklusiver Bildung sind.

"So it's that whole picture, really, of inclusion. It's about enabling people or giving them the opportunity to achieve. And some students may not necessarily – although they are being trained for a certain vocational area – they may not necessarily work in that area, perhaps. It'd be great if they did, but it doesn't matter, I don't think, if they don't because the skills that they have achieved, they would never have achieved otherwise. And what it's done for them and their life skills, that whole lifelong learning, that whole self-esteem has moved them forward in a way that they wouldn't, perhaps, they wouldn't otherwise have had that opportunity" (20:w-V-E7, 24).

Nach Aussage einer Verantwortlichen ist zudem beim Lernen der Lernprozess an sich und mit ihm ‚das Lernen lernen‘ ebenso wichtig wie das Lernergebnis, wenn es um die Bestimmung von Erfolgen von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in der inklusiven Erwachsenenbildung geht.

"[...] so it's about helping them find the answers rather than giving them the answers [...] I think it's mainly the promoting of independence and understanding that the job doesn't need to be done in five minutes regardless of what happens, but [...] the learning journey, isn't it? It's the process rather than the outcome" (53:w-V-E11, 10).

Die Erfolgskriterien für persönliche Lernerfolge sind individuell sehr verschieden. In den Interviews werden jedoch vor allem die Bereiche Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und Empowerment betont (vgl. 17:w-V-E7, 65; 29:m-V-E8, 78; 40:m-V-E10, 22). Ein Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten schildert, dass er aus seinem Theaterkurs viel Selbstvertrauen zieht (vgl. 20:w-V-E7, 14). Eine erfolgreiche Teilnahme an einem Mainstream-Kurs wirkt sich nach Erfahrung von Assistentinnen bei vielen Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten sehr positiv auf das Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein aus (vgl. 50:w-V-E11, 21-24).

"Well, I think if they have a positive experience and I think it can be hugely empowering for somebody with learning difficulties, who in the past has been stuck away in some discrete class, to find that they're doing well and blossoming in a mainstream class. It's like hugely empowering and great for confidence and self-esteem" (42:w-V-E10, 82).

Befragte schildern zur weiteren Veranschaulichung Beispiele von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten, die durch die Teilnahme am Mainstream immer selbständiger wurden (vgl. 37:w-V-E10, 21; 41:w-V-E10, 6). Eine Verantwortliche berichtet von einer Teilnehmerin mit erworbener Hirnschädigung, die sowohl an einem separaten als auch einem Mainstream-Kurs teilnimmt. Bei letzterem stehen nicht die fachlichen Ziele, sondern insbesondere der Gewinn von Selbstvertrauen im Vordergrund.

"[...] then it's the students' successes and it's what that student wants out of it, really. And sometimes it's not passing the course. It's sometimes it is being here, you know. And for those people on the ABI course [...] it's giving them the confidence on that course to go into a mainstream course. And NN (TEILNEHMERIN MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) [...] does some mainstream work now. [...] And whether she passes her mainstream programme will be irrelevant to her this year because it was making that step from the discrete to the mainstream and feeling comfortable and confident in the whole of the environment – not just in the class, but she can get to the refectory, she can get to the toilet. So it's their individual successes and it's having a system that will allow some students to attend and not, perhaps, succeed academically" (17:w-V-E7, 65).

Auch andere Interviewpartner machen deutlich, dass insbesondere bei erstmaliger Mainstream-Teilnahme der Erwerb von Selbstvertrauen ein großes Lernziel und starkes Erfolgskriterium darstellt (vgl. 20:w-V-E7, 28-30; 23:w-V-E7, 26; 50:w-V-E11, 24).

"I think, one of the big barriers ... the transition into that kind of environment. People may feel not very confident about it. [...] it might not be a learning role as such, it might just be a kind of a confidence issue about moving into a completely different group of learners" (2:m-V-E1, 113-115).

Eine Verantwortliche erachtet es daher als unerlässlich, in den Mainstream-Kursen gegebenenfalls auch das Selbstbewusstsein der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zu stärken und zu unterstützen.

“[...] and it’s about enabling them to succeed, really. And above all giving them confidence, really. And to believe in themselves, that whole confidence, self-esteem thing and self-belief is really important. And that’s why I try to make – hopefully that comes across – I’m trying to make them all feel valued for themselves and then everybody ... and it’s ok that everybody’s different and everybody’s got strengths and [...] everybody’s got something they find harder. But that’s all right because it’s an adult environment” (20:w-V-E7, 14).

Einige Kursthemen bieten sich besonders an, um auch die Selbstbestimmung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zu fördern. Ein Verantwortlicher schildert hierzu das Beispiel eines separaten Kurses im Bereich der Selbstbestimmung (vgl. 2:m-V-E1, 11).

“So, like ‘Life Stories’: that used to be very much about studying other people’s life stories [unverständlich] the students very impressed within advocating, it’s kind of an advocacy thing. I’m very interested in that and students are really interested in presenting [...] themselves [...]. So, that has lots of kind of quite interesting benefits” (2:m-V-E1, 193).

Ein Assistent beschreibt als ein Ziel eines separaten Kurses für Menschen mit schweren Behinderungen, die eigenen Entscheidungen durch Wahlmöglichkeiten zu stärken.

“[...] they have sort of a chance to make their own decisions about what they want to do. Like the group this morning is very much they have a choice of what materials they use, what colours they use, give them as much choice as possible” (39:m-LS-E10, 18).

Soziale Lernerfolge

Neben den individuellen Lernerfolgen sind nach Meinung einer Verantwortlichen das soziale Miteinander und das gemeinsame Lernen (vgl. Kapitel 9.6.4) weitere Erfolgskriterien in der inklusiven Erwachsenenbildung.

“And another one that I always think ‘yes’ to, is where other learners in the class also mix with that student, kind of adopt them, they go to coffee together. [...] that, to me, is a great step forward as well, because they’re just the same as anybody else, they’ve lost their label, if you will. That’s what I think is successful about it” (37:w-V-E10, 11).

Wenn sich die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in einem Mainstream-Kurs in der Gruppe wohl fühlen und in Kontakt mit anderen Kursbesuchern sind, keine Ängste haben sowie gemeinsam mit Teilnehmenden ohne Behinderung beispielsweise in Partnerarbeit zusammenarbeiten, sind dies nach Auffassung einer Kursleiterin positive Ergebnisse (vgl. 31:w-K-E10, 30 + 33-34).

“And this year the learner has started to work ... do pair work with other students in the class and that’s a major move for his confidence as well” (31:w-K-E10, 28).

“Basically, our successful cases are where the tutor has kind of dismissed the learning support tutor, taken the student and run with it. And the student’s very happy, loves the course, is kind of included in the kind of club of the learners, they go for a brew together. That is the thing” (37:w-V-E10, 53).

Mehreren Interviewpartnern ist wichtig zu betonen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten durch die Teilhabe an Erwachsenenbildung die Möglichkeit haben, mit verschiedensten Menschen – auch außerhalb der Gruppe der Menschen mit Behinderung – in Kontakt zu treten (vgl. 42:w-LS-E10, 82; 50:w-LS-E11, 24).

“[...] the fact that people with learning difficulties do tend to be ghettoized, so they tend to go to the same clubs and the same workshops and the same community centres and the same colleges. [...] And what’s really, really great is when you see a learner go out and try something new. And they may be in their sixties and they’ve gone out and they’ve tried something new and they’ve been to a new building, they’ve tried a new course, they’ve really enjoyed it, they’ve learnt things and they’ve met new people and new friends and [...] you can see the pride and also [...] the fact that they’ve been able to go ... just by being part of something” (53:w-V-E11, 38).

Durch die Kontakte und Begegnungen im Rahmen der Erwachsenenbildung gewinnen viele Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten nach Erfahrung eines Verantwortlichen Sicherheit in der Öffentlichkeit und ihre Interessen erweitern sich.

“I think people can be included in sharing the building from the moment they come into the door. Sharing the canteen, getting to know other students, simply being a part of normal activity here. And that’s ... is a step to them feeling more confident in situations outside, ordinary public, leisure situations. And it builds links with other students learning different things and creates interest in doing what mainstream students do” (10:m-V-E1, 65).

Ein Beispiel hierfür ist der Stolz einer Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten darauf, bei der Eröffnung des neuen Erwachsenenbildungsgebäudes mit dem Bürgermeister fotografiert worden zu sein (vgl. 8:w-TL-E1, 65-77). Einige Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten knüpfen über die Teilnahme an Mainstream-Kursen neue Kontakte in der Wohngemeinde.

“[...] she’s made so many friends through doing her course. People that live near her because she’s actually learning in her community, near her house where she lives. And people go round and visit her now and she goes out for lunch with people and ... She’s [...] becoming [...] more a part of her community as well as part of this community centre” (53:w-V-E11, 32).

Der Leiter eines Theaterkurses merkt an, wie inspirierend es für alle Teilnehmenden sein kann, wenn Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten ihre Sichtweise in das Kursgeschehen einbringen.

“We do a lot of peer feedback, a lot of group work where students will work together in pairs, in groups of four or slightly larger groups and share their experiences. Students are always expected to comment on each other’s work in a constructive way. And different levels of perception is very important. And often a student with a learning difficulty may demonstrate quite superior levels of perception to someone who [...] maybe has lots of qualifications [...], who is thinking very much in a kind of structured way. And the student with learning who’s used feeling... who’s thinking in a totally inspired, inspirational way from ... and working intuitively from their immediate experience may be closer to the truth of that exercise than the one who’s approaching it from a more intellectual basis. So, that is ... that can be mutually very beneficial” (6:m-V-E1, 31-33).

9.7.2.3 *Sicherung von Lernfortschritten und Lernerfolgen*

In den Erhebungsdaten kommt zum Ausdruck, dass in der englischen inklusiven Erwachsenenbildung oft von Lernfortschritten („Progress“) bei allen Teilnehmenden die Rede ist. Diese Fortschritte werden auch von den Geldgebern gefordert (vgl. Kapitel 9.2.3).

“And there was a tendency [...] for people to come to classes year after year without necessarily any great change. And they and the people who supported them would expect them always to be able to come back. For a long time now, however, there’s been an emphasis on progress, and that funding for people with learning difficulties is much higher than funding in a normal class here. So, in a sense, they’re getting that funding because there’s an expectation of progress. It may not be to work [...] But there’s still a sense that we should show progression in independence, in quality of life, in subject learning” (10:m-V-E1, 5).

“[...] in the past, students used to come to college for ten, fifteen years but they might be doing the same art class for ten years and not really progressing. It turns into a leisure activity, really. It’s just something to occupy them. And that’s not really what we’re here for. [...] the funding says that we must be progressing people or helping people to move forward” (14:w-V-E4, 80).

Nehmen Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten wiederholt am selben Kurs teil, so sollten sich die Lernziele und Lernerfolge verändern (vgl. 9:m-V-E1, 127-135; 26:w-V-E8, 105). Als weitere Beispiele für Fortschritte nennen Verantwortliche Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten, die im Bereich der beruflichen Bildung aus den separaten Programmen in Mainstream-Kurse wechseln (vgl. 14:w-V-E4, 4 + 29-30; 18:w-V-E7, 105-107) oder aus dem College ins Berufsleben (14:w-V-E4, 52; 26:w-V-E8, 82ff.). Eine Verantwortliche schildert am Beispiel eines Lernprozesses einer Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten in einem Malkurs, dass es manchmal Zeit für den Aufbau von Beziehungen braucht, damit eine Lernentwicklung stattfinden kann.

“There’s one person who’s done beginners’ water colours for three years, but she has definitely [...] improved in that time and really come on, of course, she’s got a relationship with the tutor now. And that takes time to build up. And [...] this person’s definitely learning. Ok, she hasn’t done it in a year, but that doesn’t matter because she’s making the progress” (36:w-V-E10, 24).

Eine Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten berichtet, dass sie nun, da sie seit Längerem am selben Basic-Skills-Kurs teilnimmt, ihre Lesefertigkeit verbessern konnte.

“44:m-TL-E10: [...] because I’ve kept swapping courses there and back in the past. And it’s not like my learning wasn’t good. My mum and sister have said to me: stick with the same course because if you keep swapping courses, you won’t learn. She said: you were learning when you were swapping, but if you stick with the same ones all the time, then you’ve gradually got progression, because you need your English and your maths in everyday life, which we need in everything, don’t you?”

RB: And do you feel that you are progressing?

44:m-TL-E10: I do. I wasn’t progressing with the reading, but I feel like I’ve progressed and I’m working now” (44:m-TL-E10, 52-54).

Ebenfalls berichtet eine Mutter, dass die vielen Stimuli in den Erwachsenenbildungskursen ihrer Tochter mit schwerer Behinderung helfen, sich langsam weiterzuentwickeln (vgl. 52:w-MutterTL-E11, 49).
“And I think all this stimulation she gets coming here and that, it’s all helping her to develop. Very slowly, as I say because she’s got a severe handicap, but I think it’s all really helpful” (52:w-MutterTL-E11, 4).

Eine Kursleiterin berichtet, dass sie es bislang nur ein Mal bei einem Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten erlebt hat, dass dieser keinerlei Lernfortschritte gemacht hat.

“I think NN (TEILNEHMER MIT LERNSCHWIERIGKEITEN) is possibly the biggest failure I have ever had. It niggles a little bit, you know, that you have failed. You have students come, they’ll stop maybe one year and then move on, but within that time they’ve achieved something. But I had NN for over a year and he achieved absolutely nothing. [...] And even though they’re slow, they usually manage to achieve something” (34:w-K-E10, 40).

Da die Lernziele und Lernfortschritte immer individuell sind, sind Assessments und kontinuierliche Überprüfungen des Lernprozesses von großer Bedeutung für die Sicherung von Lernerfolg (vgl. 40:m-V-E10, 14).

“And some students will make a lot of progress and will achieve an external qualification. And for some progress might be [...] very small. But that’s why we place a lot of emphasis on [...] the individual learning programmes on the record keeping, on making sure that the planning is in place in the lesson to ensure that [...] that continues to happen. So you can’t really define it other than by the individual and what you hope to expect them to achieve” (15:w-V-E5, 50).

Eine Verantwortliche beschreibt eine genaue Planung von Lernprozessen auf Basis der Zielsetzung als grundlegend für das Erzielen von Lernerfolgen.

“So, you know, it’s through things like this, I think, through the regular planning, the regular discussions, the target setting and achieving that I do think we’ve got a good quality provision” (18:w-V-E7, 71).

“So we have various forms that we fill, we have action plan, which is done in conjunction with the tutor and the learner. [...] In which case the learner, the tutor and then the ESW [Education Support Worker; R.B.] will sit down [...] if you want to undertake a journey without a destination in mind, you probably go wandering about and return where you started off. So you need an objective and then the action planning [...] is an attempt to come up with exactitude how the objective can be achieved. So a whole lot of things go into the progress reviews. In which case the education support worker will come up with a progress made, what needs to be done to get to the objective. And there are occasional reviews involving the tutor, the learner, the [...] carer of this learner or the parents of this learner or the institutions, the education establishments sponsoring them. So we review the progress that is this person has made and we identify areas of improvement. So there are checks and balances, there are mechanisms in place to ensure that whatever we are doing is of the highest quality” (29:m-V-E8, 42).

In der Erwachsenenbildungseinrichtung E8 gibt es zur Dokumentation von Lernzielen und Lernerfolgen beispielsweise ‚Action Plans‘ und ‚Progress Reviews‘. In der Einrichtung E7 werden im Bereich der beruflichen Bildung fachliche und individuelle Ziele im ‚Individual Learning Plan‘ festgehalten.

“[...] we work with individual learning plans or individual learning programmes and the students have targets that they work towards and they’re changed regularly as they achieve them. [...] And a tutor works with four targets in any class. [...] So we’ve got a literacy target, we have a numeracy target. We’ll then have a life target. [...] We then have a [...] vocational target [...] Now these have been worked out with the approval of the student, obviously. These from their diagnostic assessments and these from their tutorials. So they all have an individual learning plan and, if you like, the lesson that is going on is the medium that the learning takes place in. But they will be practising their literacy and numeracy skills although it’s the cookery class, the cookery class is just the medium that they’re working in, if you understand. So these targets, I mean, we try and make them small so they’re achievable, but if a student isn’t achieving, then we’ll perhaps break it down a little bit further. But as they do achieve them, then we set new targets. So you can actually see the progression through the year of the student. And I think because of this we do have a quality provision” (18:w-V-E7, 69).

Diese individuellen Lernziele können fachlicher Art sein (vgl. 8:w-TLE1, 178-179) oder übergreifende Persönlichkeitsmerkmale wie beispielsweise Selbstvertrauen betreffen (vgl. 2:m-V-E1, 132-139; 50:w-LS-E11, 23-24). Nach Meinung einer Verantwortlichen sollten diese Pläne jedoch keine Ziele im Bereich des Verhaltens benennen. Die Ziele sollten ‚SMART‘ (spezifisch, messbar, angemessen, realistisch und terminiert) formuliert sein und regelmäßig evaluiert werden.

“Within learning support something we’re focussing on at the moment is setting learning goals [...] Because we’ve noticed that something that’s been coming through [...] from tutors sometimes has been that learning goals have been about somebody’s behaviour and not about what they need to learn in the subject field and stuff. So our next team meeting is actually going to be focussed entirely on setting learning goals and making those SMART: specific, measurable, achievable, realistic and time-bound” (35:w-V-E10, 55).

Eine Fachfrau stellt ein Programm zur Dokumentation von Fortschritten und Leistungen von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten vor, das in allen Kursen Anwendung finden kann, sich aber insbesondere für separate Kurse ohne Zertifizierung und Akkreditierung eignet.

“And this particular one here, RARPA [Recognising and Recording Progress and Achievement; R.B.], is for learners with learning difficulties and it’s about recognizing and recording progress and achievement in non-accredited learning. So [...] it’s particularly for learners with learning difficulties that are on programmes that perhaps don’t have certificates, [...] accreditation at the end of it. So this was working on: how do you monitor [...] and reward achievements because they’re achieving just the same as anyone else but it’s on [...] a different sort of playing field. And how do you [...] record that in such a way? And [...] that particular project is [...] a very useful one which is now going to be adapted across England for learners with learning difficulties [...] but [...] that’s probably more for discrete provision, I think” (13:w-F-E3, 16).

Auch mit Hilfe der Kursmappen der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten oder über die ‚Learning Records‘ der Assistenten lassen sich Lernerfolge dokumentieren.

“[...] keeping a file of all their handouts so they can look back in if they’re picture handouts or whatever, so they can have a sense of achievement” (37:w-V-E10, 29).

“Yes, the learning records are very useful. [...] they are a very good record of the progress that students have been making. So I’m always referring to them and looking back to see what we did at a certain week or where a student was up to the certain project or activity” (42:w-LS-E10, 56).

In der Erwachsenenbildungseinrichtung E7 gibt es im Bereich der beruflichen Bildung wöchentliche Fallbesprechungen zu Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in den separaten Kursen.

“Every week we have an ILP meeting, an Individual Learning Programme meeting. And we talk about five students. So it’s quite regimented, it’s an hour, so it’s ten minutes per student and then it’s ten minutes at the end of the hour if there’re any pressing problems that we need to know about. So all the tutors and support staff that work with the young people that we’re talking about will come and discuss them. And so, if we think there are any problems, then that’s the opportunity, we’ll discuss them and see what we think we can do about it” (18:w-V-E7, 71).

Andere Interviewpartner berichten über Möglichkeiten der Reflexion über Lernfortschritte, beispielsweise nach jeder Kurseinheit (vgl. 45:w-LS-E10, 26) oder in institutionalisierten Halbjahresgesprächen zwischen Kursleitung, Assistenz und Teilnehmenden wie in der Einrichtung E10.

“But we all discuss at the end of the session how it went, how the learner will be able to manage the homework etc” (31:w-K-E10, 28).

“[...] once a term these are looked at and you ... the tutor – well, not looked at – you sit down with the LST and the learner and discuss how the learner is doing and you discuss it with the LST and all three of you have the opportunity to write your comments about how you feel the learner is doing and then the learner has the opportunity to write down how they feel they’re doing and the LST, too. So, yes, it’s all very carefully monitored” (31:w-K-E10, 108).

Über den Vergleich des ‚Initial Statement of Learning‘ zu Kursbeginn und den Lernstand am Ende eines Kurses lassen sich Lernerfolge sehr gut aufzeigen und den Teilnehmenden verdeutlichen.

“[...] that they get successes each week. And they may not be huge successes. But, like any course, there’s got to be a tangible understanding that they’re making a forward movement. So, for example, at the NN (ERWACHSENENBILDUNGSEINRICHTUNG), like all the other classes at the NN, we have [...] an initial statement of learning at the beginning of the course, and the students say: I can’t do this yet, or I can do this or I can’t do this. And then, over the space of the course [...], at the end of the course we look back at the statement of learning. The students are very much part of understanding the process that they’ve achieved, [...] the learning outcomes” (4:w-K-E1, 33).

Über die persönliche Wahrnehmung der eigenen Lernerfolge hinaus berichten viele Befragte von Möglichkeiten, die Lernergebnisse und -erfolge anderen Menschen zu präsentieren: Sei es im kleinen Rahmen innerhalb des Kurses oder in einem größerem Rahmen, wie etwa bei jährlichen Feiern oder Veranstaltungen sowie in Zeitungsartikeln (vgl. 2:m-V-E1, 13; 20:w-V-E7, 62; 53:w-V-E11, 50).

“[...] we do celebrate people’s achievements, we celebrate them on these courses and on other courses as well through publicity, newspaper articles [...] but it would be really nice to sort of see and celebrating people who’ve done the mainstream courses as well with our groups and people being able to tell their stories” (53:w-V-E11, 46).

“[...] a moment of inclusion is when we annually have a celebration of learners’ achievements. Now that is when for me as a manager, who doesn’t get to teach and work with students [...], I chat to them down here from time to time ... But if your question is about when is inclusion working and when is it exciting and good, is when I see learners go up to get a small award and it isn’t just moving and enough to bring a tear to your eye because of what they’ve overcome, but it’s just so apparent what they’ve learnt. And not just [...] the multiple benefits of learning. So, we have this learners’ award ceremony and

it's a good mix. And that's the other fantastic thing about it. There's people up there who've had a lot of education getting more, but it has still been challenging for them because they're changing direction or doing something completely different or they're quite old and it has taken them a long time to get there. But, equally, you'll get people who've, yes, overcome some real profound learning difficulties. And it's great because they've achieved. That's when it works: when you see and you hear them talk about their achievements and you know it's made a difference" (9:m-V-E1, 143).

9.7.3 Vorstellungen von Beteiligten zur Weiterentwicklung der inklusiven Erwachsenenbildung in England

In den Interviews lassen sich vielfältige Vorstellungen, Hoffnungen, Wünsche und Visionen von Beteiligten für die weitere Entwicklung der inklusiven Erwachsenenbildung in England erkennen.

Einige Verantwortliche bringen zum Ausdruck, dass es ihrer Meinung nach im Bereich von Inklusion und insbesondere Mainstreaming in der Erwachsenenbildung noch viel zu tun gibt. Insgesamt könnte der Prozess deutlich weitreichender sein (vgl. 48:w-V-E11, 47).

"I think there's an awful lot of work needs to be done" (35:w-V-E10, 61).

"Well, we could never ... we'd never be able to do away with the pre-entry programme, because there are always students who need to work at that level. But I suppose I'd like to see more students accessing more. I think we've come a long way with it, but I think we could go much further, that people would be more included in classes and that tutors would stop worrying about it [...] again, I think we've come a long way with that. But I just think we could do more with it" (36:w-V-E10, 50).

Verantwortliche geben aber auch zu bedenken, dass inklusive Erwachsenenbildung realistische Ziele braucht (vgl. 23:w-V-E7, 56).

"It's [...] ok that everybody should get an equal chance. And I know that's ought to be realistic as well and sometimes that could be hard where people get a bit carried away [...] It's got to be realistic, it's got to be achievable" (20:w-V-E7, 30).

Viele Befragte wünschen sich für die Zukunft, dass Inklusion ausgeweitet wird, mehr Mainstreaming stattfindet (vgl. 48:w-V-E11, 90-92; 53:w-V-E11, 45-46) und die Teilnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten am regulären Kursprogramm eine Selbstverständlichkeit darstellt (vgl. 15:w-V-E5, 88; 40:m-V-E10, 28).

"Just to be able to go into a mainstream class, get something out of it, feel comfortable, form relationships with other people and just have a break from this being sort of plumped together and, you know, that's segregated" (42:w-V-E10, 82).

"And that people would just come in. I'm doing a class and nobody bats an eyelid [...] Everybody can come in and access what they need to access. So [...] it might be a discrete course and it might be a mainstream course, but everybody's able to come into college and benefit from a course that is appropriate for them and that [...] the course is accessible to them and that they're accepted and not isolated within a class [...] – unless they choose to be, of course, one might choose to sit on their own. But that within a main class, the person that has a learning support tutor is sitting in the middle of the group and people interact with that person" (35:w-V-E10, 63-65).

Ein Verantwortlicher würde sich freuen, wenn Mainstreaming insgesamt reibungsloser abläuft.

"RB: [...] where would you like to be your institution regarding inclusion let's say in ten years? So what's a vision or a wish? 40:m-V-E10: I guess it would be that [...] we didn't struggle so often. That it happened more smoothly [...] So students are coming in here and it's just much smoother, there's an understanding amongst everybody" (40:m-V-E10, 27-28).

Wenn jemand für eine Teilnahme Unterstützung benötigt, so sollte diese unkompliziert und selbstverständlich ermöglicht werden.

"Well, my vision – and I hope others will share my vision – is that whoever comes here is provided with a level of support that they need and not only that. That they benefit in a positive and meaningful fashion from the support that they receive now" (29:m-V-E8, 78).

Menschen mit Lernschwierigkeiten sollten fundiert über die Angebote der Erwachsenenbildung samt Unterstützungsmöglichkeiten und Möglichkeiten des Mainstreamings informiert werden.

"[...] that students, people are aware of adult education as somewhere they can come to if they want to join a mainstream class and feel integrated and [...] be able to access that" (16:w-V-E6, 80).

Einige Interviewpartner wünschen sich Kursleitende, die es als selbstverständlich erachten, dass auch Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten an ihren Kursen teilnehmen und hierfür Kompetenzen erworben haben (vgl. 35:w-V-E10, 62-63), so dass sie sich nicht zu sehr auf die Assistenten verlassen (vgl. 37:w-V-E10, 48-49).

“I think it would be perfect if most tutors [...] didn’t think it unusual that somebody with a disability walks into their classroom. That they have a level of understanding and acceptance and aren’t threatened by it” (7:w-V-E1, 50).

“[...] people would share the skills around working with people with learning difficulties and disabilities. [...] yes, there’ll be people that would specialize in it but a lot more people would have more skills around working with those learners and see it just as a normal part of what they do” (12:w-F-E2, 161).

Um diese Zielsetzungen zu erreichen, müssen auch weiterhin bewusstseinsbildende Maßnahmen sowie Fortbildungen angeboten werden (vgl. 16:w-V-E6, 77-80).

“So, it’s just ongoing training and awareness-raising, really. And ... I think disability rights are sort of often bottom of the agenda for equal opportunities. So, I think we need to sort of own it more than we do already” (7:w-V-E1, 50).

“I [...] probably would like people to be a bit more aware and open their minds a bit more” (28:w-V-E8, 53).

Ebenfalls sollte die Aus- und Fortbildung der Assistenten intensiviert und professionalisiert werden.

“[...] I would like to see the role of the education support worker professionalized. [...] having been a support worker and managing support workers, I’d like to see their role [...] professionalized and truly recognized. I think that would be very, very good for all concerned” (26:w-V-E8, 209).

Viele Befragte wünschen sich eine bessere Finanzierung für eine breitere Angebotsvielfalt (vgl. 8:w-TL-E1, 90-105; 12:w-F-E2, 160-161; 15:w-V-E5, 19-22; 33:w-V-E10, 67-70). Nach Einschätzung einer Verantwortlichen sind wirkliche Wahlmöglichkeiten abhängig von einer besseren Finanzierung und gesetzlichen Regelungen.

“So, like, more about their choices and how they would like courses to be planned. But often we have to do things that are in response to funding and government legislation and the amount of consultation that we’d like to have with students isn’t always possible [...] perhaps, we hear, you know, people would like a photography course but then there’s a government drive to get people to be doing ‘Skills for Life’. So, that’s difficult” (7:w-V-E1, 28).

Einige Wünsche von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten sind ebenfalls von einer verbesserten Finanzierung abhängig. Zwei Teilnehmerinnen mit Lernschwierigkeiten würden gerne mehr Kurse belegen (vgl. 43:w-TL-E10, 125-135), wobei einer von ihnen bewusst ist, dass dies mit höheren Kosten für die Einrichtung E1 verbunden wäre (vgl. 8:w-TL-E1, 188-191).

“Well, it would be nice if we were allowed to do more than four or five classes” (8:w-TL-E1, 79).

Wie eine Umfrage der Organisation E2 zeigt, wünschen sich Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten des Weiteren mehr Wahlmöglichkeiten in Bezug auf die Kursthemen sowie eine größere Auswahl von Kursen, die nicht auf berufliche Bildung oder ‚Basic Skills‘ abzielen, bessere Beförderungsregelungen, veränderte Haltungen Menschen mit Lernschwierigkeiten gegenüber, direkte Kommunikation der Kursleitenden mit ihnen, ein angemessenes Maß an Unterstützung sowie zugängliche Informationen und Kursmaterialien (vgl. 12:w-F-E2, 30-42).

In den Bildungsprozessen selbst sollten nach Meinung einer Verantwortlichen individuelle Lernziele und -pläne eine größere Rolle spielen.

“The ones who would be inclined to roam around the provision and not really knowing where they’re going. But to build proper plans with them when they first come into college about outcomes, ambitions and to enable them to reach those rather than supporting them, as I say, as they kind of meander through education” (26:w-V-E8, 209).

Eine Verantwortliche sähe es gerne, wenn zukünftig der Bereich der Inklusion in den Inspektionen stärker geprüft würde.

“I have to say, in the inspection this area wasn’t actually looked at, so we are going to, hopefully, have an external inspection over the next few terms, I think. Just to sort of have a look and see how we’re doing” (14:w-V-E4, 140).

Eine Fachfrau und eine Verantwortliche äußern ihren Wunsch, dass irgendwann die spezielle Bezeichnung ‚Inklusive Erwachsenenbildung‘ nicht mehr nötig ist, weil alle Beteiligten es als selbstverständlich und alltäglich ansehen, dass Erwachsenenbildung alle Menschen einschließt und auf die Bedürfnisse jedes einzelnen Teilnehmenden eingeht.

“Well, I suppose that maybe that you don’t even need to call it inclusive learning (lacht) because it would just be a case of everybody would be going and it would just be normal and natural for everyone to have their learning needs met successfully in an environment that included everyone [...] it would just be a matter of course that you went into somewhere – whatever barrier or whatever was just addressed – just the same as if you were [...] choosing your courses [...] it wouldn’t be any more difficult to get by. It would be just a matter of everyday happenings” (13:w-F-E3, 120).

“Well, what I would hope is, that we wouldn’t be having conversations like this. And it [...] would just be totally accepted and sort of going on and it wouldn’t be anything special. You know, whoever wanted to come on a course, they would be able to come on that course, have the support that they required and generally everybody getting along happy and doing what they want to do. Having said that: I do think [...] there is a place for discrete groups as well [...] All our classes full, loads of courses, loads of money. (lacht)” (48:w-V-E11, 114).

Jeder, der an Erwachsenenbildung teilnehmen will, kann dieses tun und seinen Bedürfnissen wird entsprochen, so die Vision von Verantwortlichen in Bezug auf die Zukunft der inklusiven Erwachsenenbildung (vgl. 15:w-V-E5, 87-88).

“Everybody can come in and access what they need to access. So it [...] might be a discrete course and it might be a mainstream course, but everybody’s able to come into college and benefit from a course that is appropriate for them and that [...] the course is accessible to them and that they’re accepted and not isolated within a class” (35:w-V-E10, 65).

9.7.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung in der inklusiven Erwachsenenbildung dienen in England zum einen der Überprüfung von Erfolgen und Zufriedenheit, zum anderen der Weiterentwicklung von Inklusion. Es herrscht die Überzeugung vor, dass systematische Qualitätsentwicklung die inklusive Erwachsenenbildung verbessert.

Die Erwachsenenbildungseinrichtungen der Studie arbeiten daran, alle Strukturen und Prozesse einer Erwachsenenbildungseinrichtung inklusiv auszurichten, Barrieren für eine Teilhabe zu identifizieren und ausgehend von der Leitungsebene Verantwortliche für Fragen der Qualität inklusiver Erwachsenenbildung zu etablieren. In den Interviews zeigt sich die grundlegende Bedeutung dieser Verantwortlichen für eine konsequente Qualitätsentwicklung. Ferner wird der Kursbeobachtung und Beratung von Kursleitenden eine große Rolle bei der Sicherung von Qualität inklusiver Erwachsenenbildung zugesprochen. Die Ergebnisse der verschiedenen Befragungen, Erhebungen und Berichte liefern Anregungen für die Weiterentwicklung einer Erwachsenenbildungseinrichtung, in ihnen werden Prioritäten und Aktionspläne dargestellt.

Zudem tragen externe Kontrollen zur internen Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen bei und ermöglichen extern auf der Systemebene Bildungsmonitoring. Die Messung und Bewertung der Qualität orientiert sich dabei u.a. am Output der inklusiven Erwachsenenbildung.

Zwei Kriterien für die Bewertung des Gelingens sowie für Erfolge und Ergebnisse der inklusiven Erwachsenenbildung stellen die Zufriedenheit und Lernerfolge der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten dar. In den englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen der Studie werden diese regelmäßig erhoben. Es gilt sicherzustellen, dass alle Teilnehmenden ihre Ziele erreichen und Erfolge erzielen können. Die Erfolgskriterien sind individuell sehr verschieden; Lernerfolge können auf fachlicher, persönlicher oder sozialer Ebene stattfinden. Dabei sind Zertifikate und Qualifikationen in der englischen Erwachsenenbildung vor allem im Bereich der beruflichen Bildung – sowohl in separaten als

auch Mainstream-Kursen – von Bedeutung. Nach Einschätzung von Befragten kann inklusive Erwachsenenbildung insgesamt einen Beitrag zur Weiterentwicklung einer inklusiven Gesellschaft leisten.

Eng verknüpft mit den Fragen zur Entwicklung und Sicherung von Qualität sowie den Erfolgen und Ergebnissen inklusiver Erwachsenenbildung sind die Vorstellungen, Wünsche und Visionen von Beteiligten zur Weiterentwicklung der inklusiven Erwachsenenbildung in England. Denn zum einen schildern Befragte Inklusion als einen nie abgeschlossenen, stetig fortlaufenden Prozess, zum anderen gibt es – wie in den Auswertungs-Kapiteln vorgestellt – auch in England eine Reihe von grundlegenden Schwierigkeiten und Problemen, die oft auch mit Fragen der Finanzierung zusammenhängen und Lösungen bedürfen. Viele Beteiligte der Studie bringen zum Ausdruck, dass inklusive Erwachsenenbildung kein ‚Anhängsel‘ der Erwachsenenbildung darstellt, sondern durch ihr zugrundeliegendes Menschenbild, die konsequente Orientierung am Individuum und dessen Bedürfnissen sowie der daraus folgenden Differenzierung des Lernens, dem Bereitstellen von Unterstützungsmaßnahmen und dem Entfernen von Barrieren die Qualität für alle Teilnehmenden an Erwachsenenbildung verbessert.

Wie in den vorherigen Kapiteln detailliert herausgearbeitet, benennen die befragten Akteure in den Experteninterviews eine Vielzahl wesentlicher Elemente und notwendiger Rahmenbedingungen in den verschiedenen Bereichen inklusiver Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. Dazu zählen die Gesetzgebung und Dokumente zur Umsetzung sowie Fragen der Finanzierung, Prozesse der Bewusstseinsbildung auf allen Ebenen einer Erwachsenenbildungseinrichtung, Barrierefreiheit und Zugänglichkeit, zusätzliche Beratungs- und Unterstützungsstrukturen, eine inklusive Kursgestaltung und gemeinsames Lernen, Maßnahmen der Qualitätsentwicklung, die Zufriedenheit und (Lern-)Erfolge von Teilnehmenden sowie Ideen zur Weiterentwicklung der inklusiven Erwachsenenbildung in England.

III DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Der dritte Teil der vorliegenden Arbeit diskutiert die Erhebungsergebnisse in der Zusammenschau mit theoretischen Überlegungen und praktischen Umsetzungen, stellt Impulse für die Weiterentwicklung der inklusiven Erwachsenenbildung in Deutschland vor und bündelt diese Anregungen in einem Perspektivkonzept einer inklusiven Erwachsenenbildung.

Um die Ergebnisse auch im Zusammenhang mit den aktuellen Entwicklungen in der inklusiven Erwachsenenbildung diskutieren zu können, werden zunächst in einem Überblick wichtige Entwicklungen in England und Deutschland nach Durchführung der empirischen Studie aufgezeigt. Diese betreffen sowohl die theoretische Fundierung und die bildungspolitische Rahmung als auch die Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung (Kapitel 10).

Die umfangreichen Ergebnisse der Studie schaffen einen empirischen Zugang zu Schlüsselementen inklusiver Erwachsenenbildung. Sie bieten in der Analyse und Diskussion mit den theoretisch-hermeneutischen Erkenntnissen zahlreiche Anregungen und richtungsweisende Impulse für die Implementierung und Weiterentwicklung einer inklusiven Erwachsenenbildung in Deutschland. Daran anschließend wird eine zusammenfassende Konzeptualisierung wesentlicher Merkmale und Rahmenbedingungen einer inklusiven Erwachsenenbildung vorgestellt (Kapitel 11).

Im abschließenden Fazit werden die Ausführungen der vorliegenden Arbeit unter Berücksichtigung der zugrunde liegenden Fragestellung bilanziert und einer kritischen Reflexion unterzogen. Darüber hinaus wird ein Ausblick auf weitere notwendige Forschungen und bildungspolitische Handlungsbedarfe im Bereich der inklusiven Erwachsenenbildung gegeben (Kapitel 12).

10 Entwicklungen in der inklusiven Erwachsenenbildung

Vor allem die UN-BRK hat seit ihrem Inkrafttreten sowohl international als auch in Deutschland wesentlich dazu beigetragen, dass die Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung verstärkt in den Blick geraten (vgl. Behr/Heimlich 2011, 819ff.; Ditschek 2012, 6; Hirschberg/Lindmeier 2013, 39).

Im Folgenden werden für England (Kapitel 10.1) und Deutschland (Kapitel 10.2) wesentliche Entwicklungen nach Durchführung der empirischen Studie exemplarisch aufgezeigt. Ebenfalls werden vorliegende neuere Qualitätsmaterialien vorgestellt (Kapitel 10.3). Sowohl auf bildungspolitischer Ebene als auch in konkreten Projekten zur Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung zeigen sich in Deutschland zwar Fortschritte, aktuell ist Deutschland aber nach wie vor weit entfernt von den Forderungen der UN-BRK, ein inklusives Erwachsenenbildungssystem vorzuhalten und Menschen mit Lernschwierigkeiten vollständige Teilhabe und Inklusion zu ermöglichen (Kapitel 10.4).

10.1 Entwicklungen in England

Eine der wohl wichtigsten Entwicklungen im Bereich der Inklusion war auch für Großbritannien die Ratifizierung der UN-BRK 2009¹⁷². Allerdings ist Großbritannien eines der wenigen Länder, die den Artikel 24 nicht vollständig ratifiziert haben. „[...] only the United Kingdom has ‚reserved‘ on Article 24. This effectively means that the Government of the UK does not agree to abide by the CRPD obligations to develop a fully inclusive education system in the UK“ (Inclusion International 2009, 199). Im Bereich der nationalen Gesetzgebung allerdings zeigt sich deutlich das Primat der inklusiven Bildung¹⁷³.

Wie es sich bereits 2007 andeutete, stehen in der englischen inklusiven Erwachsenenbildung in den Jahren nach Durchführung der Erhebung vor allem junge Menschen in der ‚Further Education‘, die Steigerung der Kompetenzen sowie beruflichen Qualifizierungen und Kompetenzen im Fokus der Erwachsenenbildungspolitik.

Kurz nach Durchführung der empirischen Studie evaluierte das ‚OFSTED‘ 2007 in seinem Report ‚Inclusive Learning‘ die Maßnahmen und Ergebnisse von Teilnehmenden im Alter von 16–18 Jahren mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung in Colleges (vgl. ODSTED 2007). Hierauf aufbauend wurde 2007 eine neue Strategie ‚Progression through Partnership‘ bekannt gegeben, die auf eine Verbesserung der Qualität dieser Angebote zielt (vgl. Jacobsen 2010b, 13)¹⁷⁴.

Seit einigen Jahren arbeiten die ‚Qualifications and Curriculum Authority (QCA)‘ und der ‚Learning and Skills Council (LSC)‘ gemeinsam daran, die Maßnahmen unterhalb des Level 2 zu reformieren (vgl. LSC 2008)¹⁷⁵. Die Entwicklung eines ‚Foundation Learning Tier‘ und eines dazugehörigen ‚Framework for Achievement‘ zielen auf die Etablierung eines inklusiven Curriculums auf dem Entry Level und Level 1. Hierfür wurde das Pre-Entry Level in ein inklusives Entry Level-Curriculum überführt, das keine untere Grenze kennt. Auf dem Entry Level stehen Inhalte wie ‚Communication, Reading, Writing, ICT Skills‘ sowie ‚Early Mathematics‘ im Vordergrund (vgl. LSC 2008, Punkt 24). Bis

¹⁷² vgl. www.disabilityrightsuk.org (31.10.2016)

¹⁷³ vgl. www.european-agency.org/country-information/united-kingdom-england/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system (02.12.2016)

¹⁷⁴ vgl. www.dfes.gov.uk/publications/progressionthroughpartnership/docs/LearnerDisabilityDocument.pdf (21.06.2010)

¹⁷⁵ vgl. www.qca.org.uk (21.06.2010)

2010 sollten diese beruflich orientierten Qualifikationen im Nationalen Qualifikationsrahmen ‚QCF‘ akkreditiert sein und klare ‚Progression Pathways‘ zum Level 2 ausweisen.

Die englische Erwachsenenbildung richtet den Fokus verstärkt auf berufliche Kompetenzen. 2009 wurde die Regierungsstrategie ‚Valuing Employment Now: Real Jobs for People with Learning Disabilities‘ vorgestellt, durch welche die Zahl der Menschen ‚with moderate and severe learning disabilities‘ in einem Beschäftigungsverhältnis mit mindestens 16 Wochenstunden Arbeitszeit bis zum Jahr 2025 stark steigen soll (vgl. HM Government 2009b). Strategien hierfür sind unter anderem ‚Job Coaching‘ und ‚Supported Employment‘ (vgl. HM Government 2009a). Das ‚Department for Business, Innovation and Skills‘ stellte 2010 für England die Strategie ‚Skills for Sustainable Growth‘ vor, in der berufliche Kompetenzen und der Bereich der Berufsausbildung als essentiell für die Zukunft, für Wachstum und soziale Inklusion angesehen werden (vgl. Department for Business, Innovation and Skills 2010, 3ff.).

Im Jahr 2010 trat das allgemeine Antidiskriminierungsgesetz ‚Equality Act‘¹⁷⁶ in Kraft, das den ‚Disability Discrimination Act (DDA)‘ ersetzt. Der ‚Equality Act‘ verbietet die Diskriminierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung und schreibt Bildungseinrichtungen die Entwicklung von Aktionsplänen vor.

Von 2009 bis 2010 führte das ‚NIACE‘ das Projekt ‚Effective Practice in Adult Learning for People with Learning Difficulties and/or Disabilities‘ durch (vgl. Berkeley/Casey 2010). Die Projektergebnisse flossen in fünf Informationsbroschüren ein, die verschiedene Themenbereiche wie ‚Curriculum; Delivery; Information Communication Technology; Management and Quality and Co-ordination of Services‘ (vgl. NIACE 2010a; 2010b; 2010c; 2010d; 2010e) in den Blick nehmen. Das ‚NIACE‘ wurde zudem beauftragt, eine Qualifikation für Kursleitende für den Bereich der Arbeit mit Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung zu entwickeln. Seit 2011 bietet der ‚Learning and Skills Improvement Service‘ gemeinsam mit dem ‚NIACE‘ eine neue ‚Teaching and Learning Support Qualification for staff working with disabled Learners‘ an. Kursteilnehmende erhalten ein ‚A-Level 3 Certificate in Learning Support (Disabled learners)‘.

2011 gab das ‚OFSTED‘ einen Forschungsbericht ‚Progression post-16 for learners with learning difficulties and/or disabilities‘ zum Übergang von Jugendlichen und jungen Erwachsenen von der Schule in ‚Post-16 Education‘ heraus (vgl. OFSTED 2011). Die Ergebnisse zeigen, dass in vielen Einrichtungen Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten im Mainstream gute Unterstützung erhalten und eng begleitet werden. Bemängelt allerdings wurde die schlechte Unterrichtsqualität einiger Kurse und die Ineffektivität des Übergangsmangement an verschiedenen Stellen. Das ‚NIACE‘ stellte in seiner Reaktion auf den Bericht klar, dass viele der Forschungsergebnisse seit Jahren von Seiten der Bildungsanbieter vorgebracht und Verbesserungen diesbezüglich eingefordert wurden – ohne dass etwas passierte (vgl. NIACE 2011). In diesem Rahmen stellte das ‚NIACE‘ eine eigene Erhebung mit dem Titel ‚Learning providers awareness of changing provision for adult learners with learning difficulties and/or disabilities and implications for provision‘ vor (vgl. Jacobsen/Law 2011). Hierin werden Verschlechterungen der Situation im Bereich der Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten durch die Veränderungen bei der Finanzierung von ‚Foundation Learning‘-Angeboten sowie bei den Berechtigungen für Gebührennachlässe aufgezeigt.

In den Jahren 2010 bis 2014 gab es eine große ‚Special Educational Needs‘-Reform in England, die sich auch auf junge Menschen mit Lernschwierigkeiten im Bereich der ‚Further Education‘ auswirkt

¹⁷⁶ vgl. www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/contents (28.11.2016); www.disabilityrightsuk.org/understanding-equality-act-information-disabled-students (31.10.2016); www.niace.org.uk/campaigns-events/event/disability-and-the-equality-act-2010 (18.05.2011); www.european-agency.org/country-information/united-kingdom-england/national-overview/legal-system (06.06.2016)

(vgl. DfE 2014; DfE/Department of Health 2015, 111ff.)¹⁷⁷. So soll beispielsweise die Kooperation zwischen den Bereichen Bildung, Gesundheit und ‚Social Care‘ verbessert werden (vgl. DfE 2014, 3). Ebenso soll ein besseres Maß an Unterstützung in den Colleges bereitgestellt werden (vgl. DfE/Department of Health 2015, 114ff.) und ein höheres Maß an bezahlter Beschäftigung erreicht werden (vgl. DfE 2014, 13f.).

Die EU bescheinigte der britischen Erwachsenenbildung im Jahr 2015 hohe Teilnehmerzahlen. „UK adult participation in learning, at 15.8 %, is significantly higher than the EU average (10.7 % in 2014)“ (European Commission 2015, 9). Es lässt sich allerdings auch feststellen, dass sich das Erwachsenenbildungsangebot im landesinternen Vergleich seit 2007 stark reduziert hat (vgl. European Commission 2015, 10). So erklärte das ‚NIACE‘ bereits 2007 in einer Pressemeldung, dass laut ‚LSC‘-Statistik seit 2005 insgesamt 1,4 Millionen Teilnehmerplätze an öffentlich finanzierter Erwachsenenbildung verloren gegangen sind (vgl. NIACE 2007). Der Grund hierfür liegt vor allem in den finanziellen Kürzungen. Als die Wirtschaft Mitte der 1990er Jahren stetig wuchs, finanzierte die Labour-Regierung mit einem ‚gigantischen Investitionsprogramm‘ (vgl. Jungclaussen 2007) auch im Bildungsbereich einen starken Sozialstaat, der zur sozialen Gerechtigkeit beitrug (vgl. Jungclaussen 2010). Nach der Finanzkrise beschloss die Regierung ein beispielloses Sparpaket für die Jahre 2011-2015 mit Haushaltskürzungen „von rund 18 Prozent. Niemals zuvor hat der Staat sich aus der gesellschaftlichen Wohlfahrt so drastisch zurückgezogen“ (Jungclaussen 2011). Auch die staatlichen Bildungsausgaben wurden seitdem stark gekürzt (vgl. European Commission 2015, 3)¹⁷⁸. Seit 2012 gibt es keinen ‚Minister of State for Further Education, Skills and Lifelong Learning‘ mehr, die Begründung der Regierung lautet gemäß Homepage: „This is not a current government role“¹⁷⁹.

Neben diesen starken finanziellen Einschnitten trägt auch die Priorisierung von (beruflichen) Qualifikationen seitens der Regierung zu einer kontinuierlichen Reduzierung der nicht-abschlussbezogenen Angebote bei (vgl. Bowl 2010; Callender 2011; Huddleston/Unwin 2013, 75; European Commission 2015, 10). Immer wieder wird kritisiert, dass dies zwar die Bedürfnisse der Wirtschaft erfüllt, oft aber im Widerspruch zu sozialer Inklusion und dem Ziel der Teilhabe an lebenslangem Lernen für alle Menschen steht (vgl. Oliver 2010, 63; Tuckett 2012, 122).

Verschiedenen Forschungsberichte stellen fest, dass sich die bildungspolitischen Entwicklungen insgesamt negativ auf die Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten an inklusiver Erwachsenenbildung auswirken (vgl. OFSTED 2011). So konstatieren Jacobsen/Law: „[...] the range of learning will decrease and the primary focus will be on Level 2 qualifications; [...] other courses will be offered on a full-cost recovery basis meaning many learners with learning difficulties and/or disabilities will be unable to pay fees and will therefore not be able to access provision; and respondents are especially concerned about learners working at Level 1 and below, and those with severe, complex, profound or multiple learning difficulties and/or disabilities“ (Jacobsen/Law 2011). Der Umfang der Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten wurde seit 2007 reduziert und die Themenvielfalt deutlich eingeschränkt (vgl. NIACE 2011). Derzeit sind viele Angebote auf die Themenbereiche ‚Skills for employment or volunteering‘ und ‚Preparation for independent living‘ ausgerichtet (vgl. NIACE 2011)¹⁸⁰. Nach Beobachtungen der Verfasserin ist auch das Angebot der Unterstüt-

¹⁷⁷ vgl. www.gov.uk/government/publications/2010-to-2015-government-policy-special-educational-needs-and-disability-send/

2010-to-2015-government-policy-special-educational-needs-and-disability-send (28.11.2016)

¹⁷⁸ vgl. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Political,_Social_and_Economic_Background_and_Trends (16.09.2016)

¹⁷⁹ www.gov.uk/government/ministers/minister-of-state-further-education-skills-and-lifelong-learning (18.09.2016)

¹⁸⁰ vgl. www.lancashire.gov.uk/media/897686/lal-adult-learning-prospectus-summer-2016.pdf (27.08.2016)

zungsmaßnahmen deutlich zurückgegangen, wie es sich anhand einer Analyse der Homepages der während der empirischen Studie besuchten Einrichtungen und Organisationen zeigen lässt.

Darüber hinaus ist auffällig, dass Erwachsenenbildungsinstitutionen und -organisationen – wie etwa das ‚NIACE‘ und dessen Nachfolgeorganisation seit 2016, das ‚Learning and Work Institute‘, – in den letzten Jahren kaum noch Materialien zum Thema der inklusiven Erwachsenenbildung veröffentlichen – und wenn, dann sind die Materialien in der Regel auf junge Erwachsene und Fragen der beruflichen Bildung ausgerichtet¹⁸¹. Auch wenn dies möglicherweise daran liegen mag, dass viele Erwachsenenbildungsanbieter Inklusion bereits selbstverständlich umsetzen, so legen die finanziellen Kürzungen und politischen Ziele jedoch die Vermutung nahe, dass die Teilhabe von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten an allgemeiner, nicht-abschlussbezogener Erwachsenenbildung aktuell nicht im Fokus der englischen Bemühungen steht.

Die aufgezeigten Entwicklungen machen deutlich, dass die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit im Jahr 2007 in einer Hochphase der englischen Bemühungen um inklusive Erwachsenenbildung durchgeführt wurde.

10.2 Entwicklungen in Deutschland

Im Folgenden zeigt ein Überblick die fortschreitenden Entwicklungen und Impulse in Bezug auf inklusive Erwachsenenbildung in Deutschland sowohl von Seiten der Bildungspolitik und Sonderpädagogik als auch zunehmend von Seiten der allgemeinen Erwachsenenbildung auf. Daran anschließend werden neuere Projekte und Initiativen zur Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung vorgestellt.

10.2.1 Bildungspolitische Aktionen zur UN-BRK

Die UN-BRK hat dazu beigetragen, dass sich sowohl die Bildungspolitik als auch die Erwachsenenbildungseinrichtungen, Verbände und die Wissenschaft „verstärkt mit Projekten, Erklärungen und Diskussionsbeiträgen engagieren“ (Ditschek 2012, 23).

2009 fand in Berlin eine Konferenz zum Auftakt der Kampagne ‚alle inklusive! Die neue UN-Konvention und ihre Handlungsaufträge‘ statt, veranstaltet von der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen. Dort wurde ein diskriminierungsfreier Zugang zur Erwachsenenbildung auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung gefordert (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2009). Auf Ebene der Bundesländer hat beispielsweise in Niedersachsen der Behindertenbeauftragte des Landes im Jahr 2012 mit einer Arbeitsgruppe kommunale Standards entwickelt. In den ‚Handlungsvorschlägen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention‘ ist als ein Qualitätsstandard formuliert, dass Kommunen sich dafür einsetzen, „Menschen mit Handicap einen barrierefreien und individuell angepassten Zugang zum lebenslangen Lernen an Volkshochschulen und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu ermöglichen“ (Behindertenbeauftragter des Landes Niedersachsen 2012, 17).

Der ‚Nationale Aktionsplan‘ der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-BRK von 2011 mit dem Titel ‚Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft‘ enthält außer einem kurzen Satz zum inklusiven Lernen auch im Rahmen der Weiterbildung keine weiteren Aussagen zum Bereich der Erwachsenenbil-

¹⁸¹ Die Umbenennung des ‚National Institute of Adult Continuing Education (NIACE)‘ in ‚Learning and Work Institute‘ nach der Fusion des ‚NIACE‘ und des ‚Centre for Economic & Social Inclusion (CESI)‘ 2016 spiegelt nach Einschätzung der Verfasserin diese Entwicklungen exemplarisch wieder (vgl. www.learningandwork.org.uk/what-we-do/about-us (16.09.2016)).

dung (vgl. Ackermann 2012b, 26; Brandt 2012, 3; DIE 2012, 24; Ditschek 2012, 6). So wird nur sehr allgemein die Vision einer Gesellschaft entworfen, in der inklusives lebenslanges Lernen „eine Selbstverständlichkeit“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011b, 47) darstellt. Auf der kommunalen Ebene von Aktionsplänen dagegen wurde etwa in Bornheim 2013 explizit auch die Erwachsenenbildung einbezogen¹⁸². Im ‚Ersten Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland‘ 2011 zur UN-BRK wird im Rahmen der Auseinandersetzung mit Artikel 24 der Bereich der Erwachsenenbildung lediglich mit einem kurzen Verweis auf den ‚Nationalen Aktionsplan‘ angesprochen (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011a, 6). Die BRK-Allianz hat 2013 zum Staatenbericht einen sogenannten Schattenbericht mit dem Titel ‚Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion! Erster Bericht der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland‘ herausgegeben. Dieser bemängelt die aktuelle Situation der Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung an inklusiver Erwachsenenbildung. Kritisch werden die mangelnde Barrierefreiheit, fehlende finanzielle Regelungen, die Dominanz separierter Bildungsangebote in den Strukturen der Behindertenhilfe sowie der systematische Ausschluss insbesondere von Menschen mit Lernschwierigkeiten und Menschen mit schwerer Behinderung vom gemeinsamen, wohnortnahen Lernen angesprochen (vgl. BRK-Allianz 2013, 49f.). Schlussfolgernd stellt die BRK-Allianz folgende Forderungen auf: „Um Lebenslanges Lernen im Sinn einer umfassenden Teilhabe nutzen zu können, muss die Finanzierung per Gesetz im Sinne der UN-BRK geregelt werden. Angebote müssen von separierenden Strukturen der Behindertenhilfe entkoppelt und generell barrierefrei angeboten werden“ (BRK-Allianz 2013, 51). Hier klingen sehr deutlich Probleme bei der bildungspolitischen Umsetzung der UN-BRK in Deutschland im Bereich der Erwachsenenbildung an, die auch von anderen Seiten immer wieder angemahnt werden (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2014; Committee on the Rights of Persons with Disabilities 2015; Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2016). Es fehlen klare Zielsetzungen, Zeitpläne, Aussagen zu Ressourcenfragen und Finanzierungsmodalitäten sowie eine weitreichende Selbstverpflichtung der Regierung (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012, 85).

Auch das ‚Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (Bundesteilhabegesetz)‘ zeigt nur sehr allgemein erforderliche Rahmenbedingungen für gesellschaftliche Teilhabe – wie beispielsweise ein diskriminierungsfreier Zugang, persönliche Assistenz und technische Hilfsmittel – auf, die auch im Rahmen der inklusiven Erwachsenenbildung eine Rolle spielen (vgl. Bundesteilhabegesetz 2016 §7; Speck 2016, 19f.).

Als weiteres Beispiel sei an dieser Stelle auf die Initiativen der Deutschen UNESCO-Kommission verwiesen. Diese hat 2009 die Schrift ‚Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik‘ herausgegeben, die die Entwicklung qualitativ hochwertiger inklusiver Bildung und eines inklusiven Bildungssystems fördern soll (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2010; Lindmeier/Lindmeier 2012, 85). Im Maßnahmenkatalog wird allerdings nur sehr allgemein vorgeschlagen, die Kommunen in Dienstleistungen einzubeziehen und lokale Initiativen zu unterstützen, die dazu dienen, „Erwachsene mit Bildungsbedarf zu erreichen“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2010, 23). In ihrem Bericht ‚Bildungsregionen auf dem Weg. Inklusive Bildung in Aachen, Wiesbaden, Hamburg und Oberspreewald-Lausitz‘ stellt die UNESCO-Kommission u.a. die Einrichtung eines Bildungsbüros in Aachen mit dem Ziel der regionalen Vernetzung aller Bildungsakteure vor. Hier beteiligen sich auch Erwachsenenbildungseinrichtungen an der Erarbeitung von regionalen Strategien zur Umsetzung von Inklusion (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2012, 19). Im März 2015 richtete die Deutsche UNESCO-Kommission den bundesweiten Gipfel ‚Inklusion – Die Zukunft der Bildung‘ in Bonn aus. In der ‚Bonner Erklärung zur inklusiven Bildung in Deutschland‘ findet Erwachsenenbildung allerdings kaum Erwähnung. Sehr allgemein wird die Zivilgesellschaft aufgefordert,

¹⁸² vgl. www.ksta.de/bornheim/aktionsplan-inklusion-wird-zu-zentralem-thema,15189174,25081616.html (11.05.2014)

allgemein wird die Zivilgesellschaft aufgefordert, „Qualitätskriterien für Inklusion für alle Bildungsbereiche zu entwickeln“; die Wissenschaft soll „durch Forschung und Lehre zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems und zur Verbesserung inklusiver Maßnahmen und ihrer Evaluation beitragen“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2014, 4).

Die vorgestellten bildungspolitischen Dokumente und Aktionen bleiben insgesamt sehr oberflächlich und stellen eher allgemeine Forderungen als konkrete Zielvorgaben auf. Sie unterlassen es, wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen oder Umsetzungsvorschläge zu benennen.

10.2.2 Impulse aus der Sonderpädagogik

Die ‚Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung (GEB)‘ setzt sich in ihrer Fachzeitschrift ‚Erwachsenenbildung und Behinderung‘ immer wieder mit dem Thema der inklusiven Erwachsenenbildung auseinander (vgl. Schlummer/Schmiedeberg/Weber 2016, 118f.). Im Jahr 2007 führte sie in Köln in Kooperation mit der Lebenshilfe die Tagung ‚Wir wollen – wir lernen – wir können! Erwachsenenbildung, Inklusion, Empowerment‘ durch (vgl. Heß/Kagemann-Harnack/Schlummer 2008a). Die ‚Kölner Erklärung‘ fordert, dass Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam lernen können und Volkshochschulen auch Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung ein Angebot unterbreiten (vgl. Kölner Erklärung 2008a; 2008b, 314; Ditschek 2012, 22). Anlässlich ihres 20jährigen Bestehens veranstaltete die ‚GEB‘ 2009 einen Kongress zum Thema ‚Es geht doch – und wie!? – Erwachsenenbildung für alle zwischen Zielgruppenorientierung und Inklusion‘ (Furrer 2010, 62). Im April 2015 fand eine Tagung zum Thema ‚Inklusive Erwachsenenbildung‘ in München statt, bei der die ‚Münchener Erklärung‘ verabschiedet wurde. Gefordert werden etwa mehr Geld, die Entfernung von Barrieren, Fahrdienste, Begleitpersonen, inklusive Kursplanungen, Informationen in Leichter Sprache, Kurse mit Gebärdensprache, Weiterbildung und adäquate Bezahlung von Kursleitenden sowie Kooperationen zwischen Erwachsenenbildung und Behindertenhilfe (vgl. Ackermann/Schlummer 2016, 239ff.). Seit 2015 bietet die ‚GEB‘ die Fortbildung ‚DozentIn für inklusive Erwachsenenbildung‘ an.

Der Landesverband der Lebenshilfe Baden-Württemberg initiierte 2014 ein Projekt ‚Erwachsenenbildung Inklusiv‘¹⁸³. Das Projekt schult Kursleitende, die dann in einem ‚Tandem‘ von Dozenten mit und ohne Lernschwierigkeiten Bildungsveranstaltungen leiten. Das ‚Bildungsinstitut inForm‘ der Bundesvereinigung Lebenshilfe bietet in seinem Fortbildungsangebot einen Workshop ‚Volkshochschule für alle – das geht‘ zur Vorbereitung auf inklusive Kurse mit Menschen mit Lernschwierigkeiten an¹⁸⁴.

Der ‚Martinsclub Bremen‘ und die ‚Koordinationsrunde Erwachsenenbildung Hamburg‘ setzen sich schon lange neben dem zielgruppenorientierten Angebot für die Ausweitung inklusiver Bildungsangebote in allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen ein¹⁸⁵. Hierfür kooperiert der ‚Martinsclub‘ mit Verbänden und Einrichtungen und veranstaltet Tagungen, wie etwa 2011 mit dem Titel ‚Inklusion in der Erwachsenenbildung‘ und 2012 mit dem Titel ‚Leben lernen: Weiterbildung inklusiv‘¹⁸⁶.

¹⁸³ vgl. www.lebenshilfe-bw.de/tipps-und-infos/projekt-erwachsenenbildung-inklusiv (05.01.2017)

¹⁸⁴ vgl. www.lebenshilfe.de/de/fortbildung/veranstaltungen/Volkshochschule-fuer-alle.php (07.04.2014)

¹⁸⁵ vgl. www.erwachsenenbildung-hamburg.de/ueber_uns.php (11.05.2014)

¹⁸⁶ vgl. www.seknews.de/2012/02/04/mitarbeiter-und-bewohner-des-kubiz-auf-bundesweiter-tagung-zur-inklusion-weiterbildung/ (09.09.2012)

10.2.3 Impulse aus der allgemeinen Erwachsenenbildung

Seit 2007 nehmen auch im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung Arbeiten und Projekte zu, die sich mit dem Thema der inklusiven Erwachsenenbildung beschäftigen (vgl. von Küchler 2010c, 295).

Das ‚Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE)‘ veranstaltete 2007 das ‚DIE-Forum Weiterbildung‘ zu Fragen von Inklusions- und Exklusionsprozessen. Auch in seinen Weiterbildungsanalysen widmet es sich diesem Thema seitdem intensiver (vgl. DIE 2008). Das ‚DIE‘ initiierte ferner ein Programm ‚Inklusion/Lernen im Quartier‘, um Fragen nach Barrieren bei der Weiterbildungsteilnahme bestimmter gesellschaftlicher Gruppen zu erforschen und Strategien zur Förderung gesellschaftlicher Inklusion zu entwickeln (vgl. Fröhlich 2010, 5; Kronauer 2010a, 7; Stroh 2011). Nachdem der 2010 vom ‚DIE‘ herausgebrachte Band ‚Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart‘ (vgl. Kronauer 2010a) die Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung noch nicht berücksichtigte (vgl. Ditschek 2012, 12f.; Meisel 2012, 20; Ditschek 2013, 6), stieg das ‚DIE‘ im Oktober 2011 im Rahmen eines Bürgerdialogs zur Inklusion der Stadt Bonn in das Thema der inklusiven Erwachsenenbildung ein (vgl. Ackermann/Burtscher/Ditschek u.a. 2013a, 9). Es machte dieses Thema zum Schwerpunkt der Ausgabe 2/2012 seiner ‚Zeitschrift für Erwachsenenbildung‘ (vgl. Kil 2012) und gab 2013 den Sammelband ‚Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog‘ (Ackermann/Burtscher/Ditschek u.a. 2013a) heraus. Auf der Bildungsmesse ‚Didakta‘ 2014 in Stuttgart brachte sich das ‚DIE‘ beispielsweise mit der Diskussionsveranstaltung ‚Inklusion und Erwachsenenbildung: Wir ändern die Regeln, damit alle mitmachen können‘ ein¹⁸⁷. Ebenfalls arbeitet das ‚DIE‘ im Grundtvig-Netzwerk ‚Outreach – Empowerment – Diversity‘ mit, das sich seit 2013 den Fragen des Umgangs mit Diversität widmet (vgl. Dasch/Henkes/Kil 2013, 15)¹⁸⁸.

Auf dem XIII. Deutschen Volkshochschultag zum Thema ‚Weiterbildung für alle!‘ wurde 2011 in Berlin das Grundsatzprogramm ‚Bildung in öffentlicher Verantwortung‘ verabschiedet, das Partizipation und Inklusion als zentrale ‚Leitwerte‘ der Volkshochschularbeit benennt (vgl. DVV 2011, 6; Ditschek 2012, 15; Ditschek/Meisel 2012, 30; vgl. Kapitel 2.1.9). Zwar sind die Volkshochschulen damit grundsätzlich auf einem guten Weg, auf Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung aktiv zuzugehen, „doch auf die Konsequenzen für die besonderen Unterstützungsbedarfe, die besonders Menschen mit Behinderung für ein erfolgreiches lebenslanges Lernen benötigen, geht das Positionspapier nicht weiter ein“ (Schlummer 2011c, 35; vgl. Ditschek 2011, 163; Schlummer 2011b; 47ff). Direkt im Anschluss und verschränkt mit dem Volkshochschultag fand in Berlin die Fachtagung ‚Inklusive Erwachsenenbildung‘ statt – gemeinsam veranstaltet von der ‚GEB‘, der ‚Volkshochschule Berlin-Mitte‘ und weiteren Kooperationspartnern (vgl. Ditschek/Schlummer 2011, 50; Ackermann/Burtscher/Ditschek u.a. 2012a). Lindmeier merkt kritisch an, dass diese Tagung eine wichtige Verbindung zwischen Sonderpädagogik und allgemeiner Erwachsenenbildung herstellte, aber „als separate Tagung durchgeführt wurde“ (C. Lindmeier 2012, 49).

Darüber hinaus vereinbarten die ‚GEB‘ und das ‚DIE‘ 2013 eine Zeitschriftenkooperation. „Sie sieht u. a. vor, Themen aus dem Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung aufzugreifen, um sie unter dem Blickwinkel der Bildungsbedarfe und Bildungswünsche von Menschen mit (geistiger) Behinderung zu bearbeiten. Damit wollen das DIE und die GEB gemeinsam dazu beitragen, den Ausbau einer inklusiven Erwachsenenbildung zu fördern“ (DIE 2013¹⁸⁹).

¹⁸⁷ vgl. www.die-bonn.de/institut/wir-ueber-uns/presse/Programm_DIE_didacta.pdf (26.04.2014)

¹⁸⁸ vgl. www.oed-network.eu/doc/resources/OED_Good-practice-report-incl--grid-DE.pdf (18.05.2014)

¹⁸⁹ www.die-bonn.de/institut/wir-ueber-uns/presse/Presseartikel.aspx?id=325 (29.12.2013)

Auch die konfessionelle allgemeine Erwachsenenbildung greift das Thema auf. So beschäftigte sich etwa die ‚Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE)‘ in der Ausgabe 4/2011 der von ihr herausgegebenen Zeitschrift ‚EB Erwachsenenbildung‘ umfassend mit inklusiver Erwachsenenbildung.

10.2.4 Zur Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung

Sowohl die Zahl der Projekte zur inklusiven Erwachsenenbildung als auch die Anzahl der inklusiv arbeitenden Erwachsenenbildungseinrichtungen stieg mit der verstärkten öffentlichen Diskussion der UN-BRK. Nachfolgend werden in einem Überblick exemplarisch verschiedene Projekte und Modelle in allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen dargestellt.

10.2.4.1 Inklusionsnetzwerke

Zur Umsetzung gleichberechtigter und umfassender Teilhabe an inklusiver Erwachsenenbildung entstanden in den letzten Jahren in einigen Städten, Gemeinden und Regionen Deutschlands Inklusionsnetzwerke und -projekte.

In Mecklenburg-Vorpommern wurde in der Zeit von 2010 bis 2011 in Trägerschaft des Landesverbands der Lebenshilfe Mecklenburg-Vorpommern das Projekt ‚Netzwerkarbeit Bildung für Menschen mit Behinderungen, insbesondere geistige Behinderungen‘ durchgeführt. Gemeinsam mit Volkshochschulen und weiteren allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen wurden Kursangebote für Menschen mit und ohne Behinderung entwickelt (vgl. Ditschek 2012, 46f.)¹⁹⁰. Im Rahmen des von der ‚Aktion Mensch‘ geförderten Projekts traf sich hierzu ein Arbeitskreis ‚Netzwerk Bildung‘, Kursleitende wurden weitergebildet und Fachtage veranstaltet.

Im Kreis Bad Kreuznach arbeitet der Kreisbeirat für Weiterbildung, dem alle öffentlichen Einrichtungen der Erwachsenenbildung angeschlossen sind, seit 2011 zum Thema der inklusiven Erwachsenenbildung und bietet diesbezüglich Informationen an. In diesem Zusammenhang hat beispielsweise die Volkshochschule Bad Kreuznach Kurse für Menschen mit und ohne Behinderung entwickelt¹⁹¹.

Ein weiteres Beispiel ist das Modellprojekt von 2012 bis 2014 der ‚Katholischen Erwachsenenbildung Bodenseekreis‘ mit dem Titel ‚Gewinnung von Menschen mit Lernschwierigkeiten für die Weiterbildung: Erwachsenenbildung und Inklusion‘¹⁹². Das Projekt war eingebettet in das baden-württembergische Landesprogramm ‚Konzeptionelle Entwicklung und Erprobung von Modellen zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung von Bildungsfernen‘. Ziel des Projekts war es, modellhaft aufzuzeigen, „wie Menschen mit Lernschwierigkeiten für die Erwachsenenbildung gewonnen werden können, wie Referent/inn/en qualifiziert und Angebote inhaltlich-methodisch und organisatorisch-strukturell gestaltet werden können“ (KEB 2014¹⁹³). In einer Bedarfserhebung wurden zum Projektauftakt 183 Menschen mit Lernschwierigkeiten zu ihren Wünschen an die Erwachsenenbildung befragt¹⁹⁴. Ebenfalls wurde im Jahr 2013 ein Fachtage ‚Erwachsenenbildung und Inklusion‘ veranstaltet, Referenten wurden qualifiziert und die Barrierefreiheit von durchgeführten inklusiven und zielgruppenorientierten Angeboten evaluiert.

¹⁹⁰ vgl. www.lebenshilfe-mv.de/index.php?id=43 (11.05.2014)

¹⁹¹ vgl. www.allgemeine-zeitung.de/lokales/bad-kreuznach/vg-bad-kreuznach/fuerfeld/auf-der-hoehe-der-zeit_13012172.htm (18.04.2013)

¹⁹² vgl. www.keb-fn.de/index.php?Page_ID=50 (13.05.2014)

¹⁹³ www.keb-fn.de/ic_web_af/ic_f98_140227_140953.pdf (13.05.2014)

¹⁹⁴ vgl. www.keb-fn.de/ic_web_af/ic_f96_140227_134043.pdf (13.05.2014)

Auf Initiative des ‚Berliner Aktionsbündnisses‘ in Kooperation mit verschiedenen Projektpartnern wurde in Berlin das Projekt ‚Erwachsenenbildung inklusiv (ERW-IN)‘ ins Leben gerufen (vgl. Ditschek/Neubert/Schwabe 2012, 99ff.). Das Projekt wurde 2012 als Vorprojekt und ab 2013 als dreijähriges Projekt durch die ‚Aktion Mensch‘ unterstützt. Neben der Erweiterung des zielgruppenorientierten Angebots für Menschen mit Lernschwierigkeiten bemüht man sich hier um die Öffnung bestehender Bildungsangebote an den Volkshochschulen (vgl. Ditschek 2012, 45f.; Ditschek/Neubert/Schwabe 2012; Schmidt 2015)¹⁹⁵. Das Projekt greift dabei auf die Vorarbeiten des 2007 gegründeten ‚Berliner Aktionsbündnis Erwachsenenbildung inklusiv‘ zurück, in dem sich Vertreter der Wissenschaft, Behindertenhilfe und Erwachsenenbildung sowie Menschen mit Behinderungen als Experten in eigener Sache treffen, um inklusive Erwachsenenbildung voranzubringen, Kooperationen zwischen Einrichtungen der Behindertenhilfe und der allgemeinen Erwachsenenbildung zu fördern und Menschen mit Lernschwierigkeiten Zugang zu offen ausgeschriebenen Erwachsenenbildungsangeboten zu ermöglichen (vgl. Ditschek 2011, 164; Ackermann/Schlummer 2012, 76)¹⁹⁶.

Auch in Osnabrück förderte die ‚Aktion Mensch‘ bis 2013 ein Vorprojekt und seit 2015 das sich daran anschließende dreijährige Folgeprojekt ‚Osnabrück inklusiv: Entwicklung einer inklusiven Erwachsenen-Bildungslandschaft in Stadt und Landkreis Osnabrück für und mit Menschen mit Behinderung‘ mit verschiedenen Projektpartnern aus dem Bereich der Erwachsenenbildung¹⁹⁷.

Die ‚Evangelische Stiftung Volmarstein‘ arbeitet in Kooperation mit zahlreichen Bildungseinrichtungen, Kommunen und Behindertenbeauftragten am Aufbau eines Bildungsangebots für Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Region Ennepe-Ruhr¹⁹⁸. Die Stiftung möchte „ein bedarfsgerechtes inklusives und nachhaltiges Erwachsenenbildungsangebot für Menschen mit Handicaps“ (Evangelische Stiftung Vollmarstein 2014¹⁹⁹; vgl. Stadt Wetter 2013, 61) entwickeln. Anfang 2015 startete das dreijährige Projekt ‚Inklusive Erwachsenenbildung‘, welches durch Fördergelder der ‚Aktion Mensch‘ unterstützt wird. In diesem Rahmen wurden inzwischen drei ‚Inklusionskonferenzen Erwachsenenbildung‘ durchgeführt. Um den Bedarf an inklusiven Bildungsangeboten zu ermitteln, wurden 190 Bewohner der Einrichtungen der Stiftung Volmarstein befragt. Seit mehreren Jahren wird ein Programm von inzwischen rund 50 inklusiv konzipierten Kursen pro Semester aufgelegt, an denen Menschen mit und ohne Behinderungen teilnehmen²⁰⁰.

10.2.4.2 Erwachsenenbildungseinrichtungen

In Bezug auf die Umsetzung von gleichberechtigter Teilhabe an inklusiver Bildung knüpfen einige Erwachsenenbildungseinrichtungen an ihre langjährigen Erfahrungen und Bemühungen aus den Jahren vor 2007 an (vgl. Kapitel 4.2).

Das ‚Bildungszentrum Nürnberg‘ sieht sich im Hinblick auf die UN-BRK verpflichtet, noch stärker „Barrieren für behinderte Menschen beim Regelangebot“ (Galle-Bammes 2012a, 126; vgl. 2015) abzubauen und den speziellen Fachbereich für Menschen ohne Behinderung zu öffnen. Unter dieser

¹⁹⁵ vgl. www.erw-in.de (12.05.2014)

¹⁹⁶ vgl. www.berlin.de/imperia/md/content/sen-wirtschaft/lez2/bne/berliner_aktionsbuendnis_erwachsenenbildung_und_behinderung.pdf?start&ts=1259595148&file=berliner_aktionsbuendnis_erwachsenenbildung_und_behinderung.pdf (09.05.2010)

¹⁹⁷ vgl. [www.osnabrueck.de/images_design/Grafiken_Inhalt_Familiesoziales/Sachstandsbericht_Inklusives_Osnabrueck\(2\).pdf](http://www.osnabrueck.de/images_design/Grafiken_Inhalt_Familiesoziales/Sachstandsbericht_Inklusives_Osnabrueck(2).pdf) (11.05.2014); www.noz.de/lokales/osnabrueck/artikel/701881/osnabruecker-projekt-zur-inkluisiven-erwachsenenbildung (05.06.2016)

¹⁹⁸ vgl. www.derwesten.de/staedte/hattingen/gemeinsam-lernen-in-inkluisiven-kursen-aimp-id11277726.html (02.05.2017)

¹⁹⁹ www.esv.de/index.php?option=com_content&view=article&id=842&Itemid=157 (07.04.2014)

²⁰⁰ vgl. www.derwesten.de/staedte/nachrichten-aus-wetter-und-herdecke/kreis-ist-vorbild-bei-erwachsenenbildung-ohne-barrieren-id12339391.html (07.11.2016); www.wp.de/archiv-daten/inkluisive-bildungsangebote-id209691837.html (22.02.2017)

Zielsetzung wurde der Fachbereich umbenannt in ‚Angebote für behinderte und nichtbehinderte Menschen (vgl. Fawcett 2016, 77 + 95). Seitdem bietet das Bildungszentrum Nürnberg integrative Kurse an sowie Fortbildungen, „die gezielt für das ‚inklusive‘ (gemeinsame) Lernen von behinderten und nichtbehinderten Menschen qualifizieren. Angeboten werden Fortbildungsmodulen aus dem Bereich der Montessori-Pädagogik, zur Pflege sowie zu Behinderungsarten und -formen“ (Galle-Bammes 2012a, 127). Zudem geht es dem Fachbereichsleiter Galle-Bammes um die umfassende Realisierung von Barrierefreiheit und Erleichterung der Zugänglichkeit (vgl. Galle-Bammes 2012a, 127ff.). Dabei spielen derzeit die Leitideen Partizipation, Empowerment und Inklusion eine wichtige Rolle – „angeichts unserer Erfahrungen mit den gesellschaftlichen Realitäten pragmatisch [...] in der genannten Reihenfolge“ (Galle-Bammes 2012a, 129).

In der ‚Münchener Volkshochschule (MVHS)‘ bemüht sich der vor einigen Jahren umbenannte Fachbereich ‚Barrierefrei lernen‘ zu einem um „ein Programm für Menschen mit und ohne Behinderung zum Lernen in kleinen Gruppen und in angepasstem Tempo“ (MVHS 2014²⁰¹). Diese jährlich etwa 200 zielgruppenorientierten Kurse finden verstärkt in der Volkshochschule statt, „um den Zugang zu diesen Angeboten auch für Menschen ohne Behinderung zu erleichtern“ (Laszlo 2012, 123). Zum anderen motiviert der Fachbereich Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung zu einer Teilnahme an regulären Kursen und unterstützt diese hierbei (vgl. Laszlo 2012, 121). Der Fachbereich fungiert zudem als Kompetenzzentrum und Ansprechpartner für alle Beteiligten und begleitet die Umsetzung einer inklusiven Erwachsenenbildung vor allem durch die Verbesserung von Rahmenbedingungen, Bewusstseinsbildung sowie Kursleiterfortbildungen (vgl. Laszlo 2012, 122). Ebenso wird die gemeinsame Planung mit den einzelnen Fachbereichen ausgebaut, „um reguläre Angebote zugänglich und inklusiver zu machen“ (Laszlo 2012, 123). Die Stadt München unterstützt die inklusiven Entwicklungen der MVHS finanziell; die Situation hat sich 2013 nach Aussage Lazlos durch den Aktionsplan Münchens zur Umsetzung der UN-BRK nochmals verbessert. Von Mai 2012 an führte die MVHS ein zweijähriges, vom Bayerischen Volkshochschulverband gefördertes Projekt ‚Inklusive Volkshochschule‘ durch. Der Fokus des Projekts war darauf gerichtet, „welche Voraussetzungen und Anforderungen für einen gleichberechtigten Zugang für Menschen mit Behinderung an den Volkshochschulen erfüllt werden müssen“ (MVHS 2014²⁰²). In diesem Rahmen entstand die Broschüre ‚Volkshochschule barrierefrei. Bausteine zum gemeinsamen Lernen‘ (vgl. MVHS 2014).

Die ‚Volkshochschule Ulm‘ bietet zielgruppenorientierte Kurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten an (vgl. Ditschek 2012, 44f.; Heusohn 2012, 146f.; 2015) und schreibt seit einiger Zeit ebenso Computer- und Kochkurse aus, „an denen – auf Wunsch mit einer Assistenzperson – Menschen mit Behinderung teilnehmen“ (Heusohn/Schweitzer 2011, 17). Die VHS Ulm hat bereits mehrfach im Rahmen ihrer internen Fortbildungen für Kursleitende Kurse zum Thema ‚Wie gestalte ich integrative Angebote‘ organisiert und nimmt an europäischen Projekten teil (vgl. Heusohn/Schweitzer 2011, 17+19; 2013, 21).

Die ‚Volkshochschule der Region Kassel‘ hat sich in einem von 2008 bis 2011 angelegten Projekt auf den Weg gemacht, Teilhabemöglichkeiten zu erweitern und inklusive Angebote vor allem im Bereich der Grundbildung, der Gesundheitsbildung und der kulturellen Bildung zu etablieren (vgl. Schäth/Windisch 2011, 6; Meisel 2012, 21; Windisch 2012, 115; 2014). Bis dahin gab es kaum ausgewiesene zielgruppenorientierte Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung oder Kurse für Menschen mit und ohne Behinderung an der VHS (vgl. Schäth/Windisch 2011, 6). Das Projekt wurde durch einen Arbeitskreis mit Teilnehmenden der Trube Stiftung, VHS, Universität, Behinderteneinrichtungen und Behindertenbeirat als kooperierendes und unterstützendes Netzwerk

²⁰¹ www.mvhs.de/barrierefrei-lernen (12.05.2014)

²⁰² www.mvhs.de/2152014_Inklusive_Volkshochschule--10954.htm (08.12.2014)

gesteuert (vgl. Schäth/Windisch 2011, 6). Seit 2009 gibt es pro Semester etwa acht bis 15 Bildungsangebote für Menschen mit und ohne Behinderung bei steigender Tendenz (vgl. Schäth/Windisch 2011, 9). Organisatorische Bedingungen konnten verbessert werden, u. a. gibt es nun eine hauptamtliche pädagogische Mitarbeiterin als Ansprechpartnerin und Koordinatorin bei der Planung und Umsetzung von Bildungsangeboten sowie Kursleiterfortbildungen (vgl. Windisch 2012, 118). Nach anfänglich großen Schwierigkeiten der Mobilisierung einer ausreichenden Teilnehmerzahl für die neuen Angebote zeigen Befragungen eine hohe Zufriedenheit bei Teilnehmenden mit und ohne Behinderung sowie den Kursleitenden (vgl. Schäth/Windisch 2011, 9ff.).

Im Jahr 2007 hat die ‚Volkshochschule Offenburg‘ das Projekt ‚Gemeinsam Brücken bauen‘ mit den ‚Offenen Hilfen der Lebenshilfe Offenburg Oberkirch‘ initiiert (vgl. Yupanqui 2011, 13; 2012, 155; Meisel 2012, 22). Ausgangspunkt war eine Anfrage der ‚Offenen Hilfen‘, die ihr Freizeitprogramm um zielgruppenorientierte Angebote der Volkshochschule erweitern wollten (vgl. Yupanqui 2011, 13). Erste Maßnahmen waren Kursangebote in den Bereichen Kreativität und Gesundheit, dann wurden Kurse nach dem Motto ‚Schritt für Schritt‘ in langsamem Lerntempo als offene Kurse in den Bereichen Sprache und EDV angeboten – bei anfangs verhaltenem Zulauf. Inzwischen wurden zahlreiche gute Erfahrungen mit gemeinsamem Lernen in Kreativ-, Koch-, Entspannungs- und Bewegungsangeboten gesammelt (vgl. Yupanqui 2012, 158). Auch wurden die Kursleitenden auf einer Fortbildung in den Themenbereich Inklusion eingeführt (vgl. Yupanqui 2012, 156f.).

An der ‚Bergischen Volkshochschule Solingen-Wuppertal‘ wurden 2009 bis 2011 im Projekt ‚FOCAL (fostering creativity in adult learners with disabilities through arts)‘ gemeinsam mit europäischen Partnern Materialien entwickelt und Methoden verbreitet, „um inklusive Kurse für Menschen mit und ohne Behinderung im Bereich der kreativen Arbeit zu planen und durchzuführen“ (Bergische Volkshochschule Solingen 2011, 9; vgl. Lenski/Stierle 2012, 211). Die Ergebnisse flossen in die Entwicklung eines Curriculums zur beruflichen Weiterbildung von Kursleitenden ein und wurden in einem Handbuch zusammengefasst (vgl. Bergische Volkshochschule Solingen 2011, 41ff.; Lenski/Stierle 2012, 212ff.).

Die ‚Volkshochschule Freiburg‘ macht unter dem Titel ‚Bildung inklusive‘ darauf aufmerksam, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten neben den zielgruppenorientierten Angeboten in Kooperation mit verschiedenen Institutionen der Behindertenhilfe „auch an Angeboten aus dem gesamten VHS-Programm teilnehmen [können; R.B.]. Bei Bedarf kann dafür die Hilfe einer Bildungsassistenz in Anspruch genommen werden“ (Volkshochschule Freiburg 2014²⁰³).

Die Volkshochschule Mainz führte von 2014 bis 2016 ein vom rheinland-pfälzischen Bildungsministerium finanziertes Projekt ‚Gleichberechtigte Teilhabe von Mensch mit Behinderungen an Weiterbildungsangeboten‘ durch, in dem die Entwicklung eines Praxisleitfadens im Mittelpunkt stand (vgl. Kubica 2016, 12). Aufbauend auf Befragungsergebnissen wurden Kursleitende in Weiterbildungsangeboten zu verschiedenen Unterstützungsbedarfen sensibilisiert. Zudem gibt es Überlegungen, einrichtungsintern Vereinbarungen zu Inklusion und Barrierefreiheit zu treffen und diese in das Qualitätsmanagement zu integrieren (vgl. Kubica 2016, 49).

Die Volkshochschule Bamberg und die Lebenshilfe Bamberg kooperieren bei der Implementierung inklusiver Erwachsenenbildung. Gemeinsam veranstalteten sie im Mai 2017 eine Fachtagung, auf der ein ‚Bamberger Appell zur inklusiven Erwachsenenbildung‘ (vgl. Lebenshilfe Bamberg 2017) verabschiedet wurde.

Die ‚Volkshochschule Osterholz-Scharmbeck/Hambergen/Schwanewede‘ hat in den letzten Jahren zahlreiche Anstrengungen unternommen, inklusive Erwachsenenbildung weiterzuentwickeln (vgl.

²⁰³ http://vhs-freiburg.de/fileadmin/user_upload/141/Prospekt.pdf (12.05.2014)

Friedel 2012, 94)²⁰⁴. So wurde das Thema der Inklusion in das Leitbild und auch in die Qualitätsattestierung aufgenommen; alle Qualitätsbereiche wurden dementsprechend überarbeitet. Das neue Gebäude wurde barrierefrei geplant²⁰⁵. Neben den zielgruppenorientierten Kursen ‚in leichter Sprache‘ werden immer mehr Kurse ‚für Menschen mit und ohne Behinderung‘ ausgeschrieben. Teilnehmende können hierbei kostenlos Begleitpersonen mitbringen. Ebenfalls nehmen Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten am regulären Programm teil. Hierfür werden im Projekt ‚Bildungs-Partner‘ ehrenamtliche Begleitpersonen gesucht und ‚inklusive Gruppenbegleiter‘ qualifiziert²⁰⁶. Auf der Homepage der VHS finden sich zahlreiche Informationen und Hilfestellungen zum Thema ‚Inklusive Bildung‘. Die VHS arbeitet eng mit der Lebenshilfe Osterholz zusammen. Für ihre Bemühungen wurde die VHS Osterholz-Scharmbeck 2011 in die ‚Landkarte für Inklusion‘ der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen aufgenommen²⁰⁷.

Insgesamt zeigen die exemplarisch vorgestellten Initiativen und Projekte die große Spannweite und den Facettenreichtum in den Bemühungen um wirksame Teilhabe und Inklusion auf: von der Etablierung eines umfangreichen Angebots zielgruppenorientierter Angebote über die Durchführung einzelner Kurse für Menschen mit und ohne Behinderung sowie Bemühungen um die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten am regulären Programm bis hin zu den erheblichen Anstrengungen einzelner Erwachsenenbildungseinrichtungen im Bereich einer umfassenden inklusiven Organisationsentwicklung.

10.3 Forschungsarbeiten und Qualitätsmaterialien

In letzter Zeit wurden immer wieder auch wissenschaftliche Forschungsergebnisse zur inklusiven Erwachsenenbildung veröffentlicht, die zum einen im Rahmen von Qualifizierungsarbeiten an den Universitäten entstanden sind (beispielsweise Wißing 2010; Töpfer 2011; Friedel 2012), zum anderen im Rahmen universitärer Forschungsprojekte wie beispielsweise im Projekt ‚InBi – Inklusive Bildung in der Erwachsenenbildung‘ an der PH Ludwigsburg (vgl. Langemeyer/Schübler 2013)²⁰⁸. Als bekannte universitäre Auftragsforschung liegt das ‚Gutachten zur Situation der Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung in Berlin‘ (Ackermann/Amelung 2009) vor, das von der Lebenshilfe Berlin gemeinsam mit dem Paritätischen Wohlfahrtsverband beim Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität in Auftrag gegeben wurde. Die ‚Wissenschaftliche Eingangsunter-suchung für das Projekt Inklusion in der Erwachsenenbildung‘ (DSN 2014) entstand als Auftragsarbeit der Wirtschaftsakademie Schleswig-Holstein. Auf weitere grundlegende Veröffentlichungen im Bereich der inklusiven Erwachsenenbildung wie die Sammelbände von Ackermann/Burtscher/Ditschek u.a. (2012a; 2013a) und Ackermann/Schlummer (2016) wurde bereits an vorheriger Stelle verwiesen. Die Mehrzahl der Materialien entsteht nach wie vor jedoch aus der Praxis heraus, etwa in Form von Erfahrungsberichten oder als Forschungsergebnis innerhalb von Projekten (z.B. Ditschek 2012; MVHS 2014; Kubica 2016).

²⁰⁴ vgl. www.vhs-osterholz-scharmbeck.de/index.php?article_id=72 (12.05.2014)

²⁰⁵ vgl. www.weser-kurier.de/region/osterholzer-kreisblatt_artikel,-%E2%80%9EDer-Umzug-hat-sich-gelohnt%E2%80%9C-arid,1369252.html (03.02.2017)

²⁰⁶ vgl. www.vhs-osterholz-scharmbeck.de/index.php?article_id=64 (27.05.2017); www.vhs-osterholz-scharmbeck.de/index.php?article_id=2&SHOPLANG=deutsch&SHOPKEY=fachkompetenz+inklusive+bildung/18_qualifizierung+zur-zum+inkluisiven+gruppenbegleiter_in.html (27.05.2017)

²⁰⁷ vgl. www.behindertenbeauftragte.de/DE/Landkarte/Details/inklusion_details_node.html?cms_idInclusion=1641 (12.05.2014)

²⁰⁸ vgl. www.ph-ludwigsburg.de/8912+M52087573ab0.html (03.01.2014)

Viele der neuen Veröffentlichungen greifen Fragen zu Gelingensbedingungen und Förderfaktoren inklusiver Erwachsenenbildung auf. Während einige wenige Materialien wie der Projektbericht der VHS Mainz (Kubica 2016), die wissenschaftliche Untersuchung des DSN (DSN 2014) oder die Ausarbeitung von Eckpunkten zur Verwirklichung eines inklusiven Erwachsenenbildungssystems von Lindmeier und Hirschberg/Lindmeier (vgl. C. Lindmeier 2012, 49ff.; Hirschberg/Lindmeier 2013) Realisierungsbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung sehr gründlich und umfassend aufarbeiten, stellt die überwiegende Mehrheit wesentliche Merkmale und Rahmenbedingungen oberflächlicher dar. Hierbei werden eher allgemeine Forderungen gestellt als dass Realisierungsbedingungen konkretisiert und systematisch ausgearbeitet werden. Positiv fällt auf, dass die meisten Materialien die gesamte Breite der Diskussion aufgreifen. In den ‚Bausteinen zum gemeinsamen Lernen‘ der MVHS München werden etwa folgende Bereiche genannt: Leitziel Inklusion, Sensibilisierung im Team, Teilnehmergewinnung, Barrierefreiheit, Kursmodelle, Kursplanung, Kursleiter/innen, Mitarbeiterinnen und Kursleiterinnenfortbildung (vgl. MVHS 2014). Ditschek führt zudem noch die Bereiche Kursinformation, Werbung, Beratung, Anmeldung, Hilfsmittel, Assistenz, Erreichbarkeit, Ausstattung, Didaktik, Finanzen an (vgl. Ditschek 2014). Kil systematisiert in einer Übersicht mehrperspektivische Indikatoren zur Umsetzung von Inklusion in der Erwachsenenbildung (vgl. Kil 2013, 248ff.). So fallen ihrer Zuordnung nach direkt kontrollierbare Elemente wie Barrierefreiheit des Veranstaltungsortes, Beförderungsmöglichkeiten, Technologienutzung und Erreichbarkeit in die mikroskopisch-mechanistische Perspektive. Fragen der Haltung ordnet sie der mikroskopisch pädagogisch-psychologischen Perspektive zu, in der das Erkennen und Beachten von Heterogenität und Interkulturalität, Werteorientierungen und Beziehungsfähigkeit, Kompromissbereitschaft, eine Atmosphäre des Willkommenseins, Reflexion und Problemlösestrategien sowie vorurteilsreflektierte Kommunikation und Beratung im Mittelpunkt stehen. In der makroskopisch geschlossen-systemischen Perspektive werden Übergänge zwischen Mitarbeitergruppen, Kompetenzen der Lehrkräfte im Umgang mit Differenz, Lerngruppenentwicklungen und inklusive Bewertungssysteme einer Betrachtung unterzogen. In der makroskopisch offen-systemischen Perspektive stehen nach Kil Fragen zur intersektoralen Kooperation und Vernetzung, zur partizipativen Angebotsentwicklung, zu Bildungsbedürfnissen, gerechter Ressourcenverteilung und möglichen Übergänge zwischen Institutionen und Lernorten im Vordergrund.

In der Arbeitshilfe ‚LQW – Optionaler QB Inklusion‘ wird Inklusion erstmals auch in ein anerkanntes Qualitätsmanagementsystem der allgemeinen Erwachsenenbildung aufgenommen (vgl. ArtSet 2016). In diesem (nicht verpflichtenden) Vorschlag werden folgende Anforderungen für den Qualitätsentwicklungsprozess im Qualitätsbereich Inklusion aufgeführt: Inklusion ist im Leitbild und in der Definition von ‚Gelungenem‘ verankert, ein organisationsspezifisches Konzept zur Inklusion liegt vor, Inklusionsziele sind aufgestellt, Maßnahmen zur Inklusion und dadurch erzielte Effekte werden beschrieben und begründet. Die eingesetzten Verfahren und Ergebnisse werden von den Einrichtungen bewertet und hieraus Schlussfolgerungen gezogen (vgl. ArtSet 2016, 3f.). Inklusion wird in dem Qualitätsbaustein keineswegs nur auf Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung bezogen, sondern im umfassenden Sinne als Konzept verstanden, „das allen Personen eine gleichberechtigte und gleichwertige Teilhabe an allen gesellschaftlichen Prozessen ermöglichen will. Inklusion ist verwirklicht, wenn jeder Mensch in seiner Einzigartigkeit und Unterschiedlichkeit in der Gesellschaft gleiche Verwirklichungschancen hat“ (vgl. ArtSet 2016, 1).

Analog zu Kapitel 5.2.1 werden neuere deutschsprachige Materialien zu Realisierungsbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung exemplarisch in einer Übersicht dargestellt.

- ArtSet (2016). LQW – Optionaler QB Inklusion. Arbeitshilfe. Hannover: ArtSet. www.qualitaets-portal.de
- biv integrativ (Hg.) (2007). Erwachsenenbildung barrierefrei. Leitfaden für ein gemeinsames Lernen ohne Hindernisse. (Für den Inhalt verantwortlich: Dietmann, B.; Weigel, I.). Wien: bmukk.
- biv – die Akademie für integrative Bildung (Hg.) (2011). Bildungsberatung barrierefrei. Leitfaden für Bildungs- und BerufsberaterInnen. Wien: Selbstverlag.
- biv – die Akademie für integrative Bildung (Hg.) (2012). Bildungsveranstaltungen barrierefrei. Leitfaden für methodisches Arbeiten in der Erwachsenenbildung. Wien: Selbstverlag.
- biv und netweb.in (Hg.) (2013). Wie barrierefrei ist Ihre Bildungseinrichtung? Checkliste. Wien: Selbstverlag.
- Diesenreiter, C. (Hg.) (2008a). Barrierefreie Erwachsenenbildung in Niederösterreich. Handbuch. Wien: oieob.
- Ditschek, E. J. (2014). Erwachsenenbildung barrierefrei gestalten – Chancen und Herausforderungen. Vortrag auf dem Fachtag zum Thema „Barrieren abbauen in der Erwachsenenbildung“ des PWB Thüringen am 23.09.2014. www.pbw-thueringen.de
- DSN (2014). Wissenschaftliche Eingangsunteruchung für das Projekt ‚Inklusion in der Erwachsenenbildung‘. Kiel: Wirtschaftsakademie Schleswig-Holstein.
- Eder-Gregor, B. (2011). Barrierefreie Erwachsenenbildung in Österreich. Möglichkeiten und Notwendigkeiten für Menschen mit Behinderung. In: *Erwachsenenbildung*, 57, H. 4, 167-171.
- Hirschberg, M.; Lindmeier, C. (2013). Der Begriff 'Inklusion' - Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Ackermann, K.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. Bielefeld: Bertelsmann, 39-52.
- Kil, M. (2013). Bilanz der Perspektiven: Organisation und Profession im Gestaltungsrahmen einer inkludierenden Erwachsenenbildung. In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. Bielefeld: Bertelsmann, 243-255.
- Kubica, E. (2016). Barrierefreie Erwachsenenbildung. Ein Projektbericht und Praxisleitfaden für mehr Barrierefreiheit und Inklusion in der Weiterbildung. Volkshochschule Mainz.
- Lindmeier, C. (2012). Inklusive Erwachsenenbildung als Menschenrecht. In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). *Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperation zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Erwachsenenbildung konkret*, Band 10. Berlin: GEB, 43-67.
- Münchener Volkshochschule GmbH (Hg.) (2014). *Volkshochschule barrierefrei. Bausteine zum gemeinsamen Lernen*. München: Eigenverlag.

Abbildung 8: Neuere deutschsprachige Materialien zu wesentlichen Elementen und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung

10.4 *Fazit zur aktuellen Situation der inklusiven Erwachsenenbildung in Deutschland*

Nach wie vor wird die UN-BRK in den Diskussionen der Öffentlichkeit vor allem auf Fragen der schulischen Inklusion bezogen, andere Bereiche wie die Erwachsenenbildung werden „deutlich vernachlässigt“ (Erdélyi/Gand/Sehrbrock 2013, 9; vgl. Ditschek 2011, 163; Brandt 2012, 3; Kil 2012, 20). Dennoch ist festzustellen, dass die Auseinandersetzung mit Fragen der vollständigen und wirksamen Teilhabe und Inklusion auch im Erwachsenenbildungsdiskurs vernehmlich zugenommen hat – wenngleich der Kreis derjenigen, die sich damit beschäftigen, weiterhin recht überschaubar ist (vgl. Meisel 2012, 19). Durch die Randständigkeit des Themas sowohl in der Sonderpädagogik als auch in der allgemeinen Erwachsenenbildung ist ein theoretischer Diskurs über inklusive Erwachsenenbildung zum aktuellen Zeitpunkt insgesamt erst in Ansätzen vorhanden (vgl. Ditschek/Meisel 2012, 30). Während im allgemeinen Inklusionsdiskurs neuere Ansätze wie etwa ‚Universal Design for Learning‘²⁰⁹, ‚Doing Difference‘, ‚Disability Studies‘ oder ‚Capability‘²¹⁰ diskutiert werden, ist der Begriff der In-

²⁰⁹ Das Konzept des ‚Universal Design for Learning‘ ist anschlussfähig an die Forderungen der UN-BRK, wo ‚universelles Design‘ definiert ist als „Design von Produkten, Umfeldern, Programmen und Dienstleistungen in der Weise, dass sie von allen Menschen möglichst weitgehend ohne eine Anpassung oder ein spezielles Design genutzt werden können“ (UN-BRK Art. 2; vgl. Fissler 2015; Melle/Schlüter/Wember 2016). Diesen Ansatz gilt es künftig auch in der inklusiven Erwachsenenbildung auszuweiten.

²¹⁰ Nach Lindmeier/Lindmeier ist beispielsweise der ‚Capability Approach‘ (Verwirklichungschancen) eine „stimmige Konzeption der Realisierung von Teilhabe- und Zugehörigkeitschancen“ (Lindmeier/Lindmeier 2012, 189; vgl. Felder 2012, 151), bei denen die individuellen und gesellschaftlichen Umweltfaktoren genau analysiert werden.

klusion in der allgemeinen Erwachsenenbildung auch zehn Jahre nach Durchführung der empirischen Studie der vorliegenden Arbeit „noch wenig verbreitet und kaum konturiert“ (von Küchler 2010a, 1).

Die exemplarisch vorgestellten Projekte, Initiativen und Angebote verdeutlichen die große Spannweite der Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung sowie die teils erheblichen Bemühungen einzelner Einrichtungen um Verbesserungen. Es gibt „an den deutschen Volkshochschulen und auch andernorts interessante Projekte“ (Ditschek 2011, 164). Diese zeigen, „dass sich prinzipiell Inklusion in der Erwachsenenbildung umsetzen lässt“ (Meisel 2012, 23). Allerdings lassen sich die vorgestellten Beispiele als ‚Insellösungen‘ (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2016, 151) charakterisieren, die nicht darüber hinweg täuschen sollten, dass von „einem flächendeckenden Angebot inklusiver Programme für Menschen mit Behinderung“ (Ditschek 2011, 164) keine Rede sein kann. Aufgrund des nicht ausreichenden Bildungsangebots wird somit dem Strukturelement ‚Availability‘ des menschenrechtlichen Bildungsansatzes nach Tomasevski in Deutschland aktuell nicht entsprochen (vgl. Tomasevski 2001, 31ff.; Lindmeier/Lindmeier 2012, 117f.; Hirschberg/Lindmeier 2013; vgl. Kapitel 4).

Zwar liegen keine gesicherten Zahlen zur aktuellen Situation der inklusiven Erwachsenenbildung in Deutschland vor, jedoch konstatieren vorliegende Untersuchungen wie das Gutachten von Ackermann/Amelung zur Situation in Berlin ‚ein zu geringes Angebot‘ sowie eine ‚erschwerte Zugänglichkeit‘ (vgl. Ackermann/Amelung 2009, 45). Das Gutachten weist zudem auf die großen regionalen Unterschiede im Erwachsenenbildungsangebot für Menschen mit Lernschwierigkeiten hin. Während in Berlin rechnerisch auf einen Kurs rund 447 potenzielle Teilnehmende kommen, sind es in Hamburg durch die bessere Angebotslage rund 85 Teilnehmende (vgl. Ackermann/Schlummer 2012, 75f.). Die VHS-Statistik des ‚DIE‘ erhob 2010 deutschlandweit rund 2400 Angebote für Menschen mit Behinderung, wobei deutlich wird, dass „wenige Volkshochschulen viele Angebote und viele Volkshochschulen wenige Angebote unterbreiten“ (Meisel 2012, 20). Im Rahmen einer Online-Befragung zur Umsetzung der UN-BRK berichtet Blin Ende 2011: „Bei Nutzung der Kurssuche-Funktion auf der Homepage des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) waren je nach Suchkriterium (‚Behinderung‘ bzw. ‚Menschen mit Behinderung‘) lediglich an 26 bzw. 19 VHS von insgesamt ca. 1000 in Deutschland Bildungsangebote für Menschen mit Behinderung in deren Programmen und zwar mit 59 bzw. 38 Kursen zu finden. Inklusive Angebote, d. h. Veranstaltungen für Menschen mit und ohne Behinderung, sind noch seltener ausgewiesen [...] Viele Kursangebote wurden in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg gefunden, besonders wenige in den ostdeutschen Bundesländern“ (Blin 2012, 1; vgl. Ambos/Horn 2012, 72). Allerdings ist zu bedenken, dass in den Statistiken meist nur diejenigen Angebote identifiziert werden, die sich speziell an Personen mit Behinderung richten, während Teilnehmende mit Behinderung in regulären Angeboten nicht systematisch erfasst werden (vgl. Schmidt-Hertha/Tippelt 2013, 244). Nach Einschätzung der Verfasserin machen derzeit zielgruppenorientierte Kurse den Großteil der Angebote aus. Sogenannte ‚inklusive Kurse‘ sind meist speziell als Kurse für Menschen mit und ohne Behinderung ausgeschrieben. Auch weiterhin nehmen Menschen mit Lernschwierigkeiten eher selten am regulären Programm einer Erwachsenenbildungseinrichtung teil.

Festzustellen ist, dass das thematische Angebot der Kurse oft eingeschränkt ist. An verschiedenen Stellen wird betont, dass sich handlungsorientierte Kurse etwa aus den Bereichen Kunst, Kreativität, Gestalten, Theater und Grundbildung in besonderer Weise für gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen eignen (vgl. Blin 2012, 13; Ditschek 2012, 50; Galle-Bammes 2012b, 34). Bei kritischer Durchsicht insbesondere der Themen der zielgruppenorientierten Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten fällt auf, dass der technische Bereich, Sprachen, Neue Medien, die Arbeitswelt, berufliche Weiterbildung sowie politische Themen und der Bereich der Identitätsfindung, Biographiearbeit,

Krisenbewältigung und religiösen Bildung stark vernachlässigt werden (vgl. Goeke 2005, 8f.; Ackermann/Amelung 2009, 14f.; Blin/Seibt/Schubert 2012, 9; BRK-Allianz 2013, 50; Heimlich 2013, 339). Damit ist zu konstatieren, dass die Bildungsinhalte dem Strukturelement der ‚Acceptability‘ nicht ausreichend entsprechen (vgl. C. Lindmeier 2012, 53; Hirschberg/Lindmeier 2013).

Erwachsene mit Lernschwierigkeiten sind aufgrund des fehlenden, thematisch eingeschränkten oder für sie nicht adäquaten Bildungsangebotes sowie mangelnder Unterstützungsmöglichkeiten nach wie vor keineswegs selbstverständlich Teilnehmende in allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen (vgl. Ackermann/Amelung 2009, 10; Galle-Bammes 2012a, 126; BRK-Allianz 2013, 49f.). Zwar liegen empirische Daten zur Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten nur eingeschränkt vor, ihre Teilnahmequote wird jedoch auch aktuell als gering eingeschätzt (vgl. Meisel 2012, 19; Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013, 16 + 122; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013, 30ff.; Schmidt-Hertha/Tippelt 2013, 242ff.). Damit bestehen die bereits früher gemessenen großen Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung fort (vgl. TNS Infratest Sozialforschung 2008, 4ff.; Gnahs 2010, 1; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 155; Bilger/Gnahs/Hartmann, u.a. 2013, 352). Auch wenn die meist undifferenzierten Angaben über die Teilnehmergruppe der ‚Menschen mit Behinderung‘ keine genauen Aussagen über die Teilnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten zulassen, so zeigen weitere Differenzierungen jedoch deutlich, „dass mit steigendem Grad der Behinderung die Nutzung von Weiterbildungsangeboten sinkt“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013, 122).

Dabei bleibt aufgrund fehlender Daten unklar, welche Barrieren Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung von einer Weiterbildungsteilnahme abhalten (vgl. Schmidt-Hertha/Tippelt 2013, 243; Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013, 122). Genannt werden in diesem Zusammenhang immer wieder verschiedenste Herausforderungen, etwa auf struktureller Ebene der Erwachsenenbildungseinrichtungen Fragen der Werbung und Programminformation, der Zeitpunkt und die Dauer eines Kurses, ein eingeschränktes Kursangebot, Beratung der Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten bei der Kursauswahl und Kursteilnahme, mangelnde Barrierefreiheit im Gebäude und fehlende mediale Ausstattung, unzureichende öffentliche Verkehrsanbindung, die Fortbildung und Begleitung der Kursleitenden, didaktische und methodische Fragen, mangelnde Möglichkeiten der individuellen Begleitung, fehlende Finanzierungsmöglichkeiten für Assistenz, Fahrdienste und zusätzliche Unterstützungsangebote, Fragen der Zuteilung von Ressourcen sowie gesetzliche Vorgaben wie Mindestteilnehmerzahlen und Finanzierungsmodalitäten (vgl. Peters 2010, 124; Windisch 2012, 118). Auch mangelndes Bewusstsein und innere Widerstände bei allen Beteiligten, Erwartungshaltungen von Teilnehmenden, ungenügende Vernetzungen, fehlende Zeitpläne in der Gestaltung von Inklusion, Fragen zur Qualität und mangelnde Evaluationsmöglichkeiten erweisen sich als Barrieren (vgl. Ditschek/Meisel 2012, 30; Friedel 2012; Meisel 2012, 21). Probleme bei der Ausübung individueller Teilnahme an Angeboten sind beispielsweise begründet in vorhandenen Hemmschwellen bei vielen Menschen mit Lernschwierigkeiten vor ungewohnten Situationen und Räumen, in schwer verständlichen Kursprogrammen, in der Diskrepanz zwischen persönlichen Interessen und vorhandenem Angebot, in einem Mangel an Information und Beratung, in Zeitmangel, hohen Kursgebühren, der räumlichen Entfernung und Erreichbarkeit des Kursortes und Schwierigkeiten in der Finanzierung von Fahrdiensten, im Fehlen einer individuellen Begleitung sowie in zu großen Lerngruppen mit zu schnellem Lerntempo (vgl. Eder-Gregor 2011, 170; Windisch 2012, 118). Zudem können ‚komfortable Nutzungsmöglichkeiten‘ (unentgeltlich oder sehr geringer finanzieller Nutzungsbeitrag, Fahrdienste usw.) von Freizeit-, Bildungs- und Kommunikationsangeboten durch Einrichtungen der Behindertenhilfe

[...] ‚kontraproduktiv‘ im Vergleich zu den Angeboten der Vhs“ (Windisch 2012, 118f.; vgl. Seifert 2010, 32) wirken.

Nach wie vor sind die Möglichkeiten der Erwachsenenbildungsteilnahme für Menschen mit Lernschwierigkeiten insbesondere dann eingeschränkt, „wenn Hilfen wie Assistenz zur Mobilität oder Kommunikation erforderlich sind“ (BRK-Allianz 2013, 49; vgl. Galle-Bammes 2012a, 127f.). In der Umfrage des ‚wbmonitor 2012‘ bejahen nur 11 % aller Weiterbildungsanbieter das Vorhandensein von Unterstützungsangeboten. Allerdings handelt es sich hierbei zumeist eher um allgemeine Hilfen wie Beratung oder Lernhilfen. „Konkrete Hilfestellungen bei Bedarf nach Assistenz, Gebärdendolmetscher und Fahrdienst sind eine Ausnahme. Auch Ermäßigungsregelungen bzw. die entgeltfreie Teilnahme einer Assistenzperson werden sehr selten angeboten“ (Ditschek/Weiland 2013, 326).

Verschiedene Erwachsenenbildungseinrichtungen arbeiten mit dem Assistenzprinzip (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2001; biv-integrativ 2003a, 11; BMKz 2013). Dabei werden Modelle personenbezogener Assistenz oder Gruppenassistenz umgesetzt. Andere Einrichtungen greifen auf ehrenamtliche und freiwillige Begleitpersonen zurück (vgl. Lelgemann 2009, 83) oder Teilnehmende werden angehalten, selbst eine Begleitperson mitzubringen. Bretschneider (vgl. 2008) resümiert, dass zwar seit vielen Jahren die Notwendigkeit von Assistenz unbestritten ist und immer wieder professionelle Assistenten als Teil der Unterstützungsmaßnahmen gefordert werden, dass die Umsetzung allerdings nur sehr zögerlich erfolgt und in diesem Bereich immer wieder vielfältige Schwierigkeiten vor allem finanzieller Art offensichtlich werden. Denn derzeit gibt es für Assistenten im Bereich der Erwachsenenbildung keine finanziellen Mittel (vgl. C. Lindmeier 2012, 60). Eine der wenigen Möglichkeiten zur Finanzierung von Assistenz besteht daher in Kooperationsprojekten mit der Behindertenhilfe oder im Persönlichen Budget. Andere Kostenträger bei (persönlicher) Assistenz sind etwa die Pflegeversicherung oder die Eingliederungshilfe (vgl. Lelgemann 2009, 73ff.; Hermesmeier 2010, 19), die ebenfalls auf Nutzungsmöglichkeiten für die Erwachsenenbildung hin zu untersuchen wären. Auch das dritte Strukturelement des menschenrechtlichen Bildungsansatzes, die ‚Accessibility‘, ist durch die fehlende Bereitstellung von angemessenen Vorkehrungen sowie zusätzlichen Ressourcen und der hierdurch eingeschränkten Zugänglichkeit nicht erfüllt (vgl. Hirschberg/Lindmeier 2013).

Vor allem die unzureichenden gesetzlichen Regelungen und fehlenden Finanzierungsmöglichkeiten werden für die eingeschränkte Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung in Deutschland verantwortlich gemacht (vgl. OECD 2004, 31f.; Diesenreiter 2008b, 6; Ackermann/Burtscher/Ditschek u.a. 2012b, 9; Meisel 2012, 20f.). Die Ausweitung sowohl zielgruppenorientierter als auch inklusiver Angebote „findet nicht zuletzt in der Begrenztheit der finanziellen Ressourcen einen engen Rahmen“ (Ditschek 2011, 164; vgl. Dasch/Henkes/Kil 2013, 6f.). Ferner wirken sich steigende Kursgebühren exkludierend aus (vgl. Ditschek/Meisel 2012, 30; Galle-Bammes 2012a, 128; BRK-Allianz 2013, 49f.). Wie die Erfahrungen zeigen, führen die derzeitigen gesetzlichen und finanziellen Regelungen dazu, dass inklusive Erwachsenenbildung in Deutschland zumeist Projektstatus hat. Angesichts der massiven strukturellen Unterfinanzierung der öffentlichen Weiterbildung erstaunt es nicht, dass die Finanzierung von Initiativen und Netzwerken weniger über staatliche Förderung erfolgt als in großem Maße über die ‚Aktion Mensch‘, Vereine und Stiftungen. Ditschek konstatiert: „Wenn die Rahmenbedingungen der Finanzierung so bleiben, wie sie sind, wird es nur im Einzelfall und projektbezogen inklusive Veranstaltungen geben“ (DIE 2012, 23). Meisel führt aus, dass diese Strukturbedingungen zeitlich befristeter Projekte „einer kontinuierlichen, konzeptionellen und qualitativen Entwicklung – beispielsweise der systematischen Professionalisierung des Personals – entgegenstehen“ (Meisel 2012, 21). Mit den derzeitigen finanziellen Mitteln ist auch ein Ausbau von Unterstützungsmöglichkeiten nur sehr eingeschränkt möglich (vgl. Friedel 2012, 121). Viele der Herausforderungen inklusiver Er-

wachsenbildung werden „ohne neue gesetzliche Regelungen oder Finanzierungsperspektiven nicht zu lösen“ (Galle-Bammes 2012a, 127; vgl. Hirschberg/Lindmeier 2013, 45) sein.

Die inklusive Erwachsenenbildung in Deutschland ist nach wie vor ‚überschaubar‘ (Ditschek/Meisel 2012, 30). Die quantitativen Verbesserungen können nicht darüber hinweg täuschen, dass sich die inklusive Erwachsenenbildung insgesamt „höchstens am Anfang des Weges“ (Hoffmeier 2011, 157) befindet. Unter den gegebenen Bedingungen gelingt eine nachhaltige Etablierung inklusiver Erwachsenenbildung nur schwer, so dass erst wenige öffentliche Erwachsenenbildungseinrichtungen systematisch inklusiv arbeiten. Somit ist die deutsche allgemeine Erwachsenenbildung auch gegenwärtig weit davon entfernt, ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten (vgl. Ditschek 2011, 164; Meisel 2012, 20; Deutsches Institut für Menschenrechte 2014; Ackermann 2016, 29; Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2016, 5f.)²¹¹. Deutschland verstößt dementsprechend in weiten Teilen gegen die menschenrechtliche Verpflichtung, „allgemeine Bildungsinstitutionen an die besonderen Bedürfnisse, Rechte und Fähigkeiten einzelner Personen anzupassen“ (C. Lindmeier 2009b, 7). Damit ist auch das Strukturmerkmal der ‚Adaptability‘ des menschenrechtlichen Bildungsansatzes nicht erfüllt (vgl. Tomasevski 2001, 31ff.). Für den qualitativen Ausbau inklusiver und hochwertiger Bildung sind zwingend weitere Anstrengungen nötig (vgl. Hüppe 2011, 159). In diesem Rahmen müssen Konzepte und Modelle weiterentwickelt werden, die den kontinuierlichen Ausbau und die breite Umsetzung von wirksamer Teilhabe und Inklusion fördern. Da die derzeitige Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung in Deutschland trotz der aufgezeigten Fortschritte in vielen Bereichen hinter den Erfahrungen Englands um 2007 zurück bleibt, bietet die ‚Inspiring Practice‘ aus England wichtige Impulse für weitere Entwicklungen in Deutschland.

²¹¹ Nach OECD-Standards gilt ein Schulsystem als integrativ, wenn mindestens 40 % der Schüler mit Förderbedarf im Regelsystem beschult werden, und als inklusiv, wenn es mindestens 80 % sind (vgl. B. Lindmeier 2009, 397). Powell (vgl. 2003, 120) beschreibt, dass in den USA Integration definiert wird als Teilnahme an mindestens 40 % des regulären Unterrichts einer Regelschule, Inklusion als Teilnahme an mehr als 80 % des regulären Unterrichts. Diese Zahlen sind zwar nicht ohne Weiteres auf die Erwachsenenbildung mit ihrem Prinzip der Freiwilligkeit der Teilnahme zu übertragen, können aber einen Hinweis darauf bieten, wie weit die deutsche Erwachsenenbildung derzeit auch rein quantitativ von einem inklusiven Erwachsenenbildungssystem entfernt ist.

11 Diskussion der Ergebnisse und Perspektivkonzept einer inklusiven Erwachsenenbildung

Die im Rahmen der empirischen Studie explorierten Realisierungsbedingungen, Wissensbestände, Erfahrungswerte und subjektiven Sichtweisen der beteiligten Akteure in englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen bieten in der Verknüpfung mit den theoretisch gewonnenen Erkenntnissen Antworten auf die zentrale Fragestellung der vorliegenden Arbeit, was wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen einer inklusiven Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten sind und wie sich mit ihrer Hilfe Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der allgemeinen Erwachsenenbildung realisieren lassen.

Nachfolgend werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den englischen Erhebungsergebnissen und dem deutschen Diskurs aufgezeigt, indem exemplarisch einige zentrale Ergebnisse diskutiert werden. Hierbei lassen sich Anregungen für die Reflexion und Weiterentwicklung der inklusiven Erwachsenenbildung in Deutschland herausarbeiten (Kapitel 11.1). Aufbauend auf den Erhebungs- und Diskussionsergebnissen wird zum Abschluss eine zusammenfassende Konzeptualisierung wesentlicher Merkmale und Rahmenbedingungen einer inklusiven Erwachsenenbildung vorgelegt (Kapitel 11.2).

11.1 *Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Impulse*

Bei den nachfolgenden Ausführungen gilt es stets zu bedenken, dass die englischen Erhebungsergebnisse in einen zeitlichen und gesellschaftlich-strukturellen Kontext eingebunden sind (vgl. Bürli 1997, 12f.; Erdélyi 2010, 8; vgl. Kapitel 7.1.2). Sie zeigen zum einen nicht-repräsentative Perspektiven aus Sicht der beteiligten Akteure auf, zum anderen ermöglichen sie einen Einblick in die Inklusionspraxis der besuchten Erwachsenenbildungseinrichtungen und -organisationen. Somit stellen sie nur einen kleinen Ausschnitt englischer Erwachsenenbildungsvielfalt dar. Da einige der Einrichtungen wie aufgezeigt innerhalb ihres Landes durchaus als ‚Best Practice‘-Einrichtungen gelten, war dort eine weitgehend positive Herangehensweise an Inklusion festzustellen. Nach Aussagen von Befragten und englischen Forschungsberichten gibt es durchaus Einrichtungen, die keine oder nur wenige Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten im Programm haben. Aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildungssysteme sind die Ergebnisse aus England nicht direkt und vollständig auf Deutschland übertragbar (vgl. Siebert 2011a, 34f; Erdélyi/Gand/Sehrbrock 2013, 10). Die Ergebnisse bieten aber dennoch Impulse, um die Situation in Deutschland zu reflektieren, eigene Haltungen zu modifizieren und unter Berücksichtigung nationaler Besonderheiten mögliche Ansatzpunkte für Weiterentwicklungen abzuleiten (vgl. Dietrich/Heinrich 2014, 34f.).

Die Erhebungsergebnisse der empirischen Studie verdeutlichen, dass im Jahr 2007 auch in England Erwachsene mit Lernschwierigkeiten immer noch zu den Benachteiligten innerhalb des Erwachsenenbildungssystems gehören. Fragen der Teilhabe und Inklusion werden jedoch in der allgemeinen Erwachsenenbildungsdiskussion deutlich öfter thematisiert als in Deutschland und Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten sind in den Erwachsenenbildungseinrichtungen stärker präsent²¹². Die im Rahmen der Studie besuchten Erwachsenenbildungseinrichtungen bieten ihnen – teils schon seit Langem –

²¹² Hierbei ist kritisch zu fragen, inwieweit etwa der Abbau von Werkstattplätzen und die dadurch bedingte Arbeitslosigkeit einiger Menschen mit Lernschwierigkeiten dazu beitragen, dass Erwachsenenbildungsangebote als ‚tagestrukturierende Maßnahmen‘ genutzt werden, wie es einige befragte Verantwortliche berichten, und die Teilnehmerzahlen dadurch höher liegen. Auch der Umstand, dass berufsbildende Maßnahmen in den ‚Further Education Colleges‘ in die Erhebung einfließen, erweitert den Teilnehmerkreis.

Angebote sowohl in Form zielgruppenorientierter Kurse als auch im Mainstream (im regulären Programm) an. Hingewiesen sei an dieser Stelle nochmals auf die teils sehr unterschiedlichen organisatorischen, finanziellen und personellen Strukturen von ‚Adult and Community Education‘ und ‚Further Education‘ (vgl. Rose 2004a, 20; vgl. Kapitel 8) sowie die unterschiedlichen Entwicklungsstände der besuchten Einrichtungen in ihren Bemühungen um Teilhabe und Inklusion.

In den Befragungsergebnissen der Studie wird deutlich, dass die beteiligten Akteure sehr differenziert und anhand vieler Beispiele förderliche Rahmenbedingungen und Elemente inklusiver Erwachsenenbildung ansprechen, die aus ihrer Sicht wesentlich für die umfängliche Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten sind (vgl. Kapitel 9). Auch kritische Aspekte und Handlungsbedarfe werden von den Befragten thematisiert. Mit Blick auf die in der Literatur erhobenen wesentlichen Realisierungsbedingungen (vgl. Kapitel 5.2 und 10.3) und aktuelle Arbeiten zu grundlegenden Merkmalen inklusiver Bildung (vgl. beispielsweise Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2016, 5f.) zeigt sich, dass alle dort genannten Bereiche und Kategorien auch in den offen geführten Interviews Beachtung finden, wenngleich in unterschiedlicher Intensität. Die Befragten setzen sich mit den definitorischen Grundzügen inklusiver Erwachsenenbildung auseinander sowie mit Fragen der Gesetzgebung und Finanzierung. Ebenfalls werden Prozesse der Bewusstseinsbildung auf allen Ebenen einer Erwachsenenbildungseinrichtung analysiert, Fragen der Barrierefreiheit und Zugänglichkeit diskutiert sowie die besondere Bedeutung zusätzlicher Beratungs- und Unterstützungsstrukturen betont. Auch eine inklusive Kursgestaltung und gemeinsames Lernen, Maßnahmen der Qualitätsentwicklung, die Zufriedenheit und (Lern-)Erfolge von Teilnehmenden werden angesprochen und Ideen zur Weiterentwicklung der inklusiven Erwachsenenbildung in England vorgebracht. Im Folgenden werden einige der zentralen Ergebnisse ausführlich diskutiert.

11.1.1 Gesetzgebung und Finanzierung

Die Präsenz der Diskussion um Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung an inklusiver Bildung in den englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen sowie die Auseinandersetzung mit den Themen ‚Equality und Diversity‘ ist nach Aussage von vielen Befragten in großem Maße auf die staatlichen Gesetze, Projekte und Berichte zurückzuführen. Diese betonen die Rechte-Perspektive und zwingen die Erwachsenenbildungseinrichtungen aufgrund der justiziablen Diskriminierungsverbote zum Handeln. Den Gesetzen wird auch von Seiten der Forschung ein signifikant positiver Einfluss auf eine flächendeckende Implementierung und die Gestaltung inklusiver Erwachsenenbildung zugesprochen (vgl. Maudslay 2002b). Befragte führen aus, dass für die Einrichtungen daher das Wissen über gesetzliche Grundlagen, über die Theorien von Inklusion und über den aktuellen Stand der Diskussion um inklusive Erwachsenenbildung unerlässlich ist (vgl. 55:w-F-E2, 64). Zugleich weisen einige Befragte aber auch darauf hin, dass viele gesetzliche Regelungen zu Fragen der konkreten Umsetzung wenig Antwort bieten, etwa wenn ‚angemessene Vorkehrungen‘ nicht genauer definiert werden.

In der deutschen inklusiven Erwachsenenbildung werden solche gesetzlichen Grundlagen zur Implementierung inklusiver Strukturen im Erwachsenenbildungsbereich seit Langem von den Akteuren in der inklusiven Erwachsenenbildung gefordert (vgl. C. Lindmeier 2012). In Deutschland erweist es sich dabei als Schwierigkeit, dass die Bildungshoheit nicht einheitlich beim Staat, sondern bei den Bundesländern liegt (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 198). Die Weiterbildungsgesetze müssen in Zukunft den Vorrang des gemeinsamen Lernens in den allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen festschreiben (vgl. Hirschberg/Lindmeier 2013, 45). Ebenfalls sollten ‚angemessene Vorkehrungen‘ gemäß der UN-BRK in den Erwachsenenbildungsgesetzen definiert und verankert werden. Dar-

über hinaus muss aber auch das gesellschaftliche Bewusstsein für die Bedeutung inklusiver Erwachsenenbildung gestärkt werden (vgl. B. Lindmeier 2012, 72).

Für die Weiterentwicklung inklusiver Erwachsenenbildung ist es unerlässlich, Inklusion gesetzlich einzufordern, zugleich müssen aber auch finanzielle Ressourcen für die Umsetzung bereitgestellt werden. Diesen Zusammenhang verdeutlichen einige Befragte in England mit dem Motiv von ‚Zuckerbrot und Peitsche‘ (,carrot and a stick‘). Denn die Erwachsenenbildungseinrichtungen bedürfen etwa für Unterstützungsmaßnahmen, Assistenz, bauliche Veränderungen, Materialien und Hilfsmittel zusätzlicher finanzieller Mittel. Die Befragten berichten von finanziellen Zuschüssen in England, die allerdings in den letzten Jahren zunehmend gekürzt wurden. Auch in England bedeutet die geringe finanzielle staatliche Unterstützung von Inklusion im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung für viele Einrichtungen eine finanzielle Belastung (vgl. Byers 2004, 16). Viele Befragte führen die Schwierigkeiten der Finanzierung als Schlüsselbarriere für inklusive Erwachsenenbildung an.

Darunter fällt auch das Thema der Beförderung der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten. In England haben sich einige Erwachsenenbildungseinrichtungen und -organisationen intensiv mit dieser Fragestellung beschäftigt (vgl. Nightingale 2004c; 2006b; NIACE 2006b, Punkt 8). Auch deutsche Einrichtungen wie das Bildungszentrum Nürnberg haben Lösungsansätze für diese Problematik entwickelt. Letztlich liegen aber aufgrund der fehlenden Finanzierungsmöglichkeiten weder in Deutschland noch in England nachhaltige Lösungen für das Beförderungproblem vor (vgl. Wilder 2007, 35).

In Deutschland besteht dringender Handlungsbedarf in Bezug auf Fragen der Finanzierung inklusiver Erwachsenenbildung (vgl. DIE 2012, 23f.). Beispielsweise ist es erforderlich, die Finanzierungsrichtlinien anzupassen: Denn derzeit erhalten etwa in Niedersachsen nur zielgruppenspezifische Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung eine besondere Förderung, die Teilnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung an regulären Angeboten wird nicht gesondert bezuschusst. Zudem müssen auch die in England angesprochenen fehlenden Abstimmungen zwischen Sozial- und Bildungsbereich bearbeitet werden. Derzeitige pragmatische Kooperationsprojekte zwischen Erwachsenenbildungsanbietern und der Behindertenhilfe bieten unter den gegebenen Umständen einen Lösungsansatz (vgl. Bretschneider 2004, 43; Ditschek/Schlummer 2011, 51), stellen allerdings keine nachhaltige Strategie zur Implementierung inklusiver Erwachsenenbildung in den allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen dar.

Sowohl die Erhebungsergebnisse in England als auch die beschriebenen Schwierigkeiten in Deutschland zeigen deutlich, dass viele Herausforderungen der inklusiven Erwachsenenbildung ohne neue bzw. verbesserte gesetzliche Regelungen und Finanzierungsstrategien nicht zu lösen sind (vgl. Galle-Bammes 2012a, 127).

11.1.2 ‚Whole Organization Approach‘

Der ‚Whole Organization Approach‘ wird sowohl in der englischen Literatur zur inklusiven Erwachsenenbildung (vgl. Dee 2004; Rose 2006b; Key 4 Learning 2013) als auch von befragten Verantwortlichen und Fachleuten als essentiell für inklusive Erwachsenenbildung angesehen. Den Erfahrungen der Befragten zufolge kann inklusive Erwachsenenbildung nur dann gelingen, wenn Inklusion in der Einrichtung auf allen Ebenen verankert ist und sich die gesamte Organisation um ihre Umsetzung bemüht.

Wirksame Teilhabe und Inklusion sowie der Wandel einer Einrichtung können nicht allein durch wenige Verantwortliche oder die involvierten Kursleitenden realisiert werden. Alle Mitarbeitenden müssen in die Entwicklungsprozesse einbezogen sein. In England wird dies etwa über Bewusstseinsbil-

ungsmaßnahmen, über einrichtungsinterne Fortbildungen und durch die Unterstützungssysteme zu erreichen versucht. Die Beteiligten benötigen umfassende Informationen beispielsweise über bestehende Unterstützungsangebote und Abläufe, damit sie gegebenenfalls auch Teilnehmende beraten können. In den englischen Befragungsergebnissen werden in diesem Zusammenhang explizit auch Verwaltungsmitarbeitende an der Anmeldung und in der Cafeteria benannt. „[...] what we've tried to express is that inclusive learning is a whole organization approach, not just the teacher is sitting in the classroom, delivering at that moment in time. So it affects administrative staff as well ... it should be the whole organization“ (55:w-F-E2, 2). Alle Mitarbeitenden sind gleichermaßen für die Gewährleistung von Teilhabe und Inklusion sowie die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten verantwortlich. „[...] they have a shared role and responsibility in implementing these duties, to ensure that disability equality is mainstreamed across the whole organisation and not marginalised to particular groups of staff“ (LSDA 2005, 4). Die Verantwortung kann nicht allein an die für diesen Bereich Zuständigen delegiert werden. In diesem Zusammenhang der geteilten Verantwortlichkeiten ist nach englischen Erfahrungen die interne Zusammenarbeit der einzelnen Fachbereiche von Bedeutung. Ein Beispiel in Deutschland ist die MVHS München, die wie aufgezeigt an einer Verbesserung dieser Kooperation arbeitet (vgl. Laszlo 2012, 123; vgl. Kapitel 10.2.4.2).

Inklusion muss nach Aussagen von Befragten auf allen Ebenen der Organisation und innerhalb aller Strukturen bedacht werden, beispielsweise in Bezug auf Räumlichkeiten, Handbücher, Materialien für die Öffentlichkeit, Programmangebote, strategische Entwicklungen, Anmeldeverfahren und die Gestaltung der Kurse. Dabei müssen die inklusiven Strukturen wie z.B. die Unterstützungsmaßnahmen gesamtorganisatorisch betrachtet werden und in sämtliche Organisationsentwicklungsprozesse einbezogen werden. Lindmeier spricht in diesem Zusammenhang von ‚inkludierenden Bildungsstrukturen‘ (vgl. C. Lindmeier 2009b, 5). Dies ist auch in Anbetracht der Forderungen nach Gewährleistung eines inklusiven Erwachsenenbildungssystems in Deutschland anzunehmen: Es reicht nicht, mit Blick auf den individuellen Unterstützungsbedarf einer einzelnen Person angemessene Vorkehrungen wie Assistenz bereitzustellen, sondern die gesamten Strukturen müssen sich verändern. Hierzu sind nach Berichten von Beteiligten auch Maßnahmen wie Assistenz institutionell auf allen Ebenen einer Institution zu verankern und mit allen anderen Strukturen und Prozessen zu verknüpfen, beispielsweise durch Hinweise auf das Assistenzangebot im Programmheft, durch Veränderungen in den Anmeldeverfahren oder durch die Schulung von Kursleitenden in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Assistenten. In diesem Zusammenhang bedürfen insbesondere auch strukturelle Barrieren einer genauen Analyse, wie auch der soziologische Diskurs betont (vgl. Kronauer 2010c, 53; von Küchler 2010c, 277).

Der ‚Whole Organization Approach‘, der in der Debatte um schulische Inklusion international Beachtung findet (vgl. etwa Australien²¹³; Laubenstein/Lindmeier/Guthöhrlein 2015), wird in der deutschen Literatur zur inklusiven Erwachsenenbildung erst in Ansätzen aufgearbeitet. Einzelne Hinweise finden sich vor allem in der Diskussion um Fragen der Organisationsentwicklung als Aufgabe der inklusiven Erwachsenenbildung (vgl. Diesenreiter 2008a, 24; MVHS 2014, 4; vgl. Kapitel 5.1.4). Inklusiver Organisationsentwicklung ist zu verstehen als „ein gesteuerter, umfassender Prozess der Systemveränderung und Systementwicklung [...], der über gemeinsame Lernprozesse der Organisationsmitglieder getragen wird und auf Problemlösungs- und Erneuerungsprozesse sowie die Veränderung von Strukturen und Kulturen einer Organisation zielt“ (Ditschek/Meisel 2012, 31). Somit müssen sich „die Anstrengungen auch auf die gesamte Organisation und damit auf die verschiedenen im Folgenden fokus-

²¹³ vgl. <http://det.wa.edu.au/policies/detcms/policy-planning-and-accountability/policies-framework/definitions/whole-school-approach.en> (25.07.2017); www.oecd.org/edu/imhe/43977624.pdf (24.07.2017); www.ceeindia.org/esf/download/paper51.pdf (25.07.2017); <http://se-ed.co.uk/edu/whole-schoolinstitution-approaches-education-sustainable-development-esd-backgrounder> (25.07.2017)

sierten Dimensionen beziehen“ (Ditschek/Meisel 2012, 31), beispielsweise Öffentlichkeitsarbeit, Barrierefreiheit, Personalentwicklung, Programmentwicklung, Preispolitik, Beratung, Vernetzung oder das Leitbild einer Einrichtung. Auch mit Blick auf die Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung in Deutschland finden sich in den Dokumentationen von Projekten Hinweise, dass sich vollständige und wirksame Teilhabe und Inklusion nur im Rahmen eines umfassenden Organisationsentwicklungsprozesses umsetzen lässt. Deshalb plädieren Ditschek/Meisel „entschieden für die Einbindung des Inklusionsgedankens in die Prozesse der Organisations- und Qualitätsentwicklung“ (Ditschek/Meisel 2012, 31). Diese Forderung findet in den besuchten englischen Einrichtungen bereits Umsetzung.

Viele Befragte bringen zum Ausdruck, dass für die Implementierung des ‚Whole Organization Approach‘ das Engagement und die Verpflichtung der Leitungsebene von entscheidender Bedeutung sind. Auch frühere Forschungen in England bestätigen diese Einschätzung (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 192), die sowohl im Rahmen schulischer Inklusion (vgl. Hasazi/Shepherd 2010, 475) als auch in der Qualitätsmanagementdiskussion (vgl. Galliläer 2005, 179f.) bereits seit Längerem vertreten wird. Dahinter steht ein positiver Blick auf Führungsaufgaben und Leadership. Verwaltungsbetonte Leitungs- und Führungsaspekte werden explizit mit sozialpolitisch-pädagogischen Fragestellungen einer inklusiven Erwachsenenbildung verbunden.

Einige englische Befragte charakterisieren diesen Ansatz zur Implementierung inklusiver Erwachsenenbildung als Top-down-Ansatz. Dieser Ansatz wird in England auch durch Gesetze verankert, wenn etwa im ‚Disability Equality Act‘ die Verantwortung der Führungsebene betont wird (vgl. LSDA, 2005c, 3). Ein Verantwortlicher fasst zusammen: „[...] it needs to have support at the top, it needs to have that commitment to change, that’s really [...] absolutely essential. There needs to be someone in charge of implementing [...] Work it down from the top right down to the practical. That’s the ideal situation“ (2:m-V-E1, 239-245). Dieser Ansatz unterscheidet sich in weiten Teilen von der Situation in Deutschland, wenn sich gemäß des Bottom-up-Prinzips einzelne engagierte Akteure des Themas der Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten annehmen und einige Kurse für Menschen mit und ohne Behinderung anbieten, diese Aktionen dann aber nur begrenzt zu Organisationsentwicklungsprozessen führen. Befragte in England berichten von ihren Erfahrungen, dass im Rahmen einer solchen Vorgehensweise inklusive Erwachsenenbildung oft über einen bestimmten Punkt nicht hinauskommt. Der von der UN-BRK geforderte Umbau hin zu einem inklusiven Erwachsenenbildungssystem und die hierfür notwendigen Organisationsentwicklungsprozesse im Sinne des ‚Whole Organization Approach‘ werden ohne die gezielte Leitung und Einflussnahme ‚von oben‘ kaum gelingen – hierbei sind wie aufgezeigt zwingend alle Mitarbeitenden einzubeziehen.

In England sind die Einrichtungen gesetzlich angehalten, Teilhabe und Inklusion auch in ihrem Leitbild zu verankern. Dies fördert sukzessive ein gemeinsames Grundverständnis von inklusiver Erwachsenenbildung, welches sowohl von den Befragten als auch in der Literatur als wichtige Realisierungsbedingung genannt wird. Auch in Deutschland ist die Bedeutung von Leitbildern unumstritten (vgl. König 2005, 78f.; Ditschek 2012, 29; Bruns/Pätzold 2013, 98), allerdings gehen längst nicht alle Einrichtungen in ihren Leitbildern auf Fragen der Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten, Fragen der Barrierefreiheit, soziale Inklusion und vorhandene Unterstützungsangebote ein (vgl. B. Lindmeier 2003, 15).

Lindmeier ist es wichtig zu betonen, „dass Qualitätssicherung und -entwicklung nicht auf der Ebene der Leitbild- und Konzeptentwicklung allein angesiedelt wird, sondern auf allen Ebenen, bei der Programmzusammenstellung, der Kursplanung, der Stundenplanung, der Auswahl und Gestaltung der Seminarräume etc. wirksam wird“ (B. Lindmeier 2003, 22). In diesem Sinne wirkt sich der ‚Whole Organization Approach‘ auch auf die Gestaltung der Qualitätsentwicklungsprozesse in den englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen aus. Fragen der wirksamen Teilhabe und Inklusion werden in die existierenden Qualitätssysteme und somit in den Entwicklungsprozess der Einrichtung eingebettet

(vgl. Rose 2004b, 25). Zwar gibt es oftmals Verantwortliche für diesen Bereich, letztlich wird die Verantwortung aber bei allen Mitarbeitenden gesehen. Die Verbindung von Inklusion und Qualität erscheint Befragten als ein gutes Vorgehen, Inklusion systematisch zu steuern und zu verbessern. Vor allem die gesetzlich geforderten Aktionspläne systematisieren die Ergebnisse verschiedener Erhebungen und Evaluationen zu Fragen von Teilhabe und Inklusion und entwickeln konkrete Zielvorgaben für nächste Schritte (vgl. LSDA 2005). Eine solche strategische und systematische Planung nächster Entwicklungsschritte könnte auch deutschen Erwachsenenbildungsanbietern dabei helfen, Inklusion im Sinne des ‚Whole Organization Approach‘ voranzubringen. In Einrichtungen wie der VHS Osterholz-Scharmbeck zeigen sich die Erfolge solcher Maßnahmen, dort wurde Inklusion nicht nur ins Leitbild aufgenommen, sondern auch im Qualitätsmanagement implementiert (vgl. Kapitel 10.2.4.2). Befragte Verantwortliche und Fachleute bescheinigen zudem den in England üblichen Praxisforschungsprojekten in Kooperation mit anderen Einrichtungen und Fachleuten aus den Erwachsenenbildungsorganisationen eine hohe Wirksamkeit bei der Bearbeitung und Weiterentwicklung zentraler Fragestellungen. Auch die externen Inspektionen, die in ihrer Ambivalenz von vielen Befragten und in der Literatur durchaus kritisch diskutiert werden (vgl. Werning 2010, 43; Ainscow/Miles 2011b, 4), leisten vereinzelt Anregungen zur Weiterentwicklung – wenngleich sie in der Regel wenig zum Thema Inklusion prüfen. So berichtet ein Verantwortlicher, dass in seiner Einrichtung eine Learning-Support-Einheit aufgebaut wurde, nachdem ein Inspektionsbericht dies dringend anmahnte (vgl. 30:m-V-E9, 9). Auch in Deutschland sollte der Bereich der Inklusion in Qualitätsmanagementsysteme und Zertifizierungen aufgenommen werden. Vor allem aber sollten im Rahmen der Etablierung eines inklusiven Erwachsenenbildungssystems alle Einrichtungen verpflichtet sein, Fragen der Teilhabe und Inklusion in einem ‚Whole Organization Approach‘ grundlegend zu bearbeiten.

11.1.3 Bewusstseinsbildung

Viele Interviewpartner machen deutlich, dass ihrer Erfahrung nach für die konkrete Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung vor Ort in den Einrichtungen an erster Stelle Bewusstseinsbildungsprozesse bei allen Beteiligten von großer Bedeutung sind. Die Bewusstseinsbildung sehen sie dabei eng verwoben mit den Aufgaben der Qualitätsentwicklung und -sicherung. Daher wird in den besuchten englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen mit Mitarbeitenden in Beratungsgesprächen, regelmäßigen und gezielten Fortbildungen oder Veranstaltungen daran gearbeitet, ein gemeinsames Grundverständnis von Inklusion, Behinderung, gemeinsamem Lernen und vom Umgang mit Diversität zu erarbeiten. Dabei, so berichten die Befragten, geht es nicht allein um die Vermittlung von Informationen und Wissen, sondern vor allem auch um die Arbeit an der eigenen Haltung (vgl. auch Dlugosch 2010, 195ff.). Zur Beschreibung einer ‚inklusive Haltung‘ benutzen die Interviewpartner oft Schlagworte wie ‚being open-minded, patience, attitude, respect, trust and value, communication is key‘. Auch für die Öffentlichkeit in den Einrichtungen werden Bewusstseinsbildungsprozesse initiiert, beispielsweise finden sich in vielen der besuchten Institutionen auf Plakaten, in den Semesterprogrammen sowie in Broschüren und Handbüchern für die Teilnehmenden und Kursleitenden Hinweise zum Thema ‚Disability Awareness‘. Diese Erfahrungen unterstreichen die in der Literatur geäußerten Forderungen, den formalen Rechtsanspruch auf Teilhabe an inklusiver Erwachsenenbildung auch moralisch zu verankern (vgl. Schlummer 2010, 20; Lindmeier/Lindmeier 2012, 85f.). Zugleich setzen diese Bewusstseinsbildungsmaßnahmen die Forderung der UN-BRK Art. 8 nach wirkungsvollen Kampagnen zur Bewusstseinsbildung um (vgl. Feige 2013).

Sowohl in England als auch Deutschland stehen vor allem die Kursleitenden im Zentrum der Bemühungen, da sie als Schlüssel für gelingende inklusive Erwachsenenbildung angesehen werden. Denn es

liegt in ihren Händen, wie Partizipation und gemeinsames Lernen in einem Kurs konkret verwirklicht werden. Die MVHS München beschreibt in ihrem Baustein mögliche Sensibilisierungsmaßnahmen und Schulungsthemen (vgl. MVHS 2014, 9), auch die VHS Mainz hat erste Schritte in diese Richtung unternommen (vgl. Kubica 2016). Dennoch gilt es, diesen Bereich in Deutschland wesentlich auszubauen. Behr/Heimlich äußern in diesem Zusammenhang die Vermutung, dass die mangelnde Umsetzung der inklusiven Erwachsenenbildung daran liegen könnte, dass „wir es möglicherweise versäumt haben, die erforderlichen Einstellungsänderungen direkt anzugehen“ (Behr/Heimlich 2011, 817). Ein möglicher Weg hierzu könnte – orientiert an den englischen Erfahrungen – darin liegen, zur Bewusstseinsbildung immer wieder über kleine Informationsflyer, kurze Einheiten bei Besprechungen oder über Plakate das Thema ins Gespräch zu bringen, um es im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen gezielt zu bearbeiten.

Die englischen Befragten sprechen ebenso wie die deutsche Literatur Fortbildungsmaßnahmen zur Professionalisierung eine große Bedeutung zu (vgl. Ackermann 2017, 142). In einigen englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen arbeiten Menschen mit Lernschwierigkeiten als Referenten in solchen Fortbildungen. Allerdings berichten die Interviewpartner auch von den Schwierigkeiten, Honorarkräfte für solche Maßnahmen zu gewinnen. Eine weitere große Herausforderung stellen diejenigen Mitarbeitenden dar, die die Werte und Prinzipien von Inklusion nicht teilen. In Deutschland gilt es, das Fortbildungsangebot zu Themen der Bewusstseinsbildung und wirksamen Gestaltung inklusiver Erwachsenenbildungsangebote deutlich auszubauen. Ähnliche Angebote sind auch in Deutschland zu etablieren, um inklusive Erwachsenenbildung perspektivisch weiterzuentwickeln und zu verbessern.

11.1.4 Barrierefreiheit und Zugänglichkeit

Fragen der Barrierefreiheit werden in beiden Ländern ausgiebig diskutiert. So thematisieren die Befragten in der englischen Erhebung beispielsweise die barrierefreie Gestaltung und Ausstattung der Gebäude, die Unterstützung bei der Anreise, den Bereich der inklusiven Werbung, Programminformation und Öffentlichkeitsarbeit sowie barrierefreie Anmeldeverfahren. In einigen Erwachsenenbildungseinrichtungen der Studie setzt man sich auch intensiv damit auseinander, wie Teilhabemöglichkeiten insbesondere in Bezug auf besonders stark benachteiligte Gruppen weiter ausgebaut werden können. Hierbei richten Befragte den Blick beispielsweise auf Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten aus anderen ethnischen Gruppen, auf Teilnehmende, deren Muttersprache nicht Englisch ist und auf Menschen mit schwerer Behinderung. Diesen proaktiven Ansatz der ‚Widening Partizipation‘ gilt es – unter Einbeziehung der Betroffenen als Experten ihrer Lebenssituationen – auch in Deutschland auszubauen.

In vielen Aussagen der Befragten kommt ein sehr weiter Inklusionsbegriff zum Ausdruck (vgl. Kiupis 2014, 33). Die Einrichtung E7 hat etwa bei der Frage nach Unterstützungsbedarfen auch als marginalisiert oder vulnerabel geltende Gruppen wie Häftlinge, Menschen mit psychischen Behinderungen, pflegende Angehörige und Migrant*innen im Blick (vgl. 21:w-V-E7, 25 + 29). Das Thema Behinderung ist in den englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen der Studie eingebunden in den großen Themenkomplex ‚Equality and Diversity‘ (vgl. 13:w-F-E3, 110). Den Ausgangspunkt der Überlegungen zu Fragen der Inklusion und Teilhabe bildet dabei nach Aussagen mehrerer Befragten die Analyse und Beseitigung von Barrieren aller Art (vgl. 35:w-V-E10, 5; 55:w-F-E2, 6).

11.1.5 Erwachsenenbildungsangebote ‚unter einem Dach‘

Die im Rahmen der Studie besuchten englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen bieten unter ihrem Dach zwei verschiedene Organisationsformen von Teilnahmemöglichkeiten für Menschen mit Lernschwierigkeiten an: Zum einen gibt es zielgruppenorientierte Kurse (im englischen Sprachgebrauch: ‚separate/discrete courses‘), die sich – erkennbar durch die Art der Ausschreibung und die Level-Angaben (Pre-Entry etc.) – vorrangig an Menschen mit Lernschwierigkeiten wenden. Zum anderen können Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten an allen ‚regulären‘²¹⁴ Kursangeboten teilnehmen. Sowohl bei einer Teilnahme an zielgruppenorientierten Angeboten als auch an regulären Kursen werden Menschen mit Lernschwierigkeiten bei Bedarf unterstützt. Bis auf vereinzelte zielgruppenorientierte Angebote, die von den Erwachsenenbildungseinrichtungen in Räumlichkeiten der Behindertenhilfe durchgeführt werden, finden die Kurse ‚unter einem Dach‘ der jeweiligen Einrichtung statt. Damit setzen die im Rahmen der Studie untersuchten Erwachsenenbildungseinrichtungen um, was schon lange auch für die deutsche Erwachsenenbildung gefordert wird: Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung bieten Menschen mit Lernschwierigkeiten ‚eine umfassende Dienstleistung an‘ (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 147), die sowohl zielgruppenorientierte Kurse als auch eine gleichberechtigte und wirksame Teilhabe am regulären Kursangebot umfasst (vgl. Kapitel 3.2.6). Inklusive Erwachsenenbildung zielt nach dem Verständnis der Befragten darauf ab, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten an qualitativ hochwertiger Erwachsenenbildung in einem inklusiven Erwachsenenbildungssystem teilhaben können und dabei die Wahl haben, in welcher Organisationsform sie lernen möchten. Dies entspricht nach Aichele den Forderungen der UN-BRK, die die staatlichen Verpflichtungen betonen, „die darauf gerichtet sind, die Strukturen und Bedingungen für die Möglichkeiten einer freien Entscheidung zu schaffen“ (Aichele 2013, 35), unabhängig vom Grad und Umfang einer Beeinträchtigung. Wie aufgezeigt nehmen in den englischen Einrichtungen auch Menschen mit schwerer Behinderung an regulären Kursen teil.

Eine Besonderheit der englischen Erwachsenenbildung in Bezug auf verschiedene Organisationsformen liegt im Prinzip des ‚Inclusive Learning‘ begründet (vgl. Kapitel 8.3.3). Hierunter verstehen die Befragten die ‚Passung‘ zwischen den individuellen Lernbedürfnissen und dem jeweiligen Lernangebot. Von Teilen der Befragten wird dies so ausgelegt, dass Partizipation die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten an Angeboten auf dem passenden Level und somit eher an zielgruppenorientierten Kursen meint (vgl. 34:w-K-E10, 22-28), während andere Befragte kritisch darauf hinweisen, dass diese Begründung teilweise auch genutzt wird, um die Zugänglichkeit regulärer Kurse nicht weiter zu verbessern. Sie verstehen ‚Inclusive Learning‘ als Aufgabe, das reguläre Kursangebot zu verbessern, um etwa durch Differenzierungsmaßnahmen eine bestmögliche Passung im Rahmen der Inklusion zu gewährleisten.

Ferner richtet ‚Inclusive Learning‘ den Blick auf individuelle Lernerfolge. In vielen Interviewaussagen wird deutlich, dass die Einrichtungen davon überzeugt sind, durch eine konsequente Umsetzung des ‚Inclusive Learning‘-Gedankens die Qualität für alle Teilnehmenden zu verbessern. So lautet eine Aussage in einer Broschüre der Einrichtung E4 diesbezüglich: „[...] we are committed to the principles of inclusive learning. We believe that by recognising, valuing and responding to differences in the way in which students learn, we can improve the quality of learning for everyone“ (E4 2006, 2).

²¹⁴ Diese Bezeichnung ist nicht ganz korrekt, da auch die zielgruppenorientierten Kurse Teil des Curriculums sind und somit ebenso ‚reguläre Kurse‘ innerhalb des Nationalen Qualifikationsrahmens (vgl. Kapitel 8.3.4.2) sowie des Kursprogramms einer Einrichtung darstellen. Der Terminus ‚reguläre Kurse‘ betont, dass diese Bildungsangebote allen Teilnehmenden offen stehen und findet aufgrund seiner Verbreitung im inklusiven Erwachsenenbildungsdiskurs auch an dieser Stelle Verwendung (vgl. Kapitel 1.1.4).

In der inklusiven Erwachsenenbildung liegt nach Aussagen von Befragten der Fokus auf der Frage, wie auch Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten gleichberechtigt am regulären Kursangebot im Mainstream teilnehmen können. Ziel der Einrichtungen muss es laut ihrer Aussagen daher sein, möglichst vielen Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten den Besuch von regulären Kursen zu ermöglichen. Die hierzu notwendige Unterstützung wie beispielsweise Assistenz wird in den Einrichtungen bereitzustellen versucht, denn die Einrichtungen sind gesetzlich verpflichtet, ‚reasonable adjustments‘ (angemessene Vorkehrungen) zu treffen. Wie dargestellt orientieren sich auch in Deutschland immer wieder Einrichtungen und Projekte wie etwa das ‚Würzburger Integrations Modell‘ (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 20ff.; vgl. Kapitel 4) an diesem Ansatz, Menschen mit Lernschwierigkeiten die Teilnahme an regulären Modellen durch Bereitstellung von Begleitung zu ermöglichen. Diese Bemühungen sind jedoch in erheblichem Maße sowohl quantitativ als auch qualitativ auszuweiten.

In ihren Bemühungen um ‚Mainstreaming‘ – so ein von vielen Befragten genutzter Begriff – sind auch die besuchten englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen unterschiedlich weit vorangeschritten. Während in der Einrichtung E7 Menschen mit Lernschwierigkeiten eher zielgruppenorientierte Kurse besuchen, nehmen sie in den Einrichtungen E1 und E10 in deutlich höherem Umfang an regulären Kursen teil. In einem Bericht heißt es: „Many providers focus on integrating adults who have disabilities into their mainstream programmes, rather than offering discrete provision. This is a positive response to inclusion and helpful in enabling those learners who study alongside their peers“ (ALI 2006, 14). Zu den genauen Zahlen liegen in England ebenso wie in Deutschland keine aussagekräftigen Daten vor.

‚Mainstreaming‘ findet in den besuchten englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen vor allem im Bereich der nicht-abschlussbezogenen, allgemeinen Erwachsenenbildung, aber auch in den berufsbildenden Kursen der ‚Further Education‘ statt. Ein uneingeschränkter Zugang zu den regulären Angeboten gilt wie in Deutschland in der Regel für alle Kurse ohne Zugangsbeschränkungen. Falls jedoch aus sinnvollen Gründen Zugangsvoraussetzungen bestehen – etwa im gestuften System des Fremdsprachenunterrichts – gelten diese in der Regel auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Denn „es macht wenig Sinn, wenn sich Anfänger in einem Englischkurs für Fortgeschrittene einschreiben“ (DIE 2012, 24). In den englischen Einrichtungen setzen allerdings ‚angemessene Vorkehrungen‘ wie Nachteilsausgleiche bereits bei der Überprüfung dieser Voraussetzungen ein. In Deutschland vertreten Erhebungsergebnissen zufolge noch längst nicht alle Erwachsenenbildungsanbieter die Auffassung, dass sich ‚grundsätzlich alle Kurse‘ auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten eignen, wenn die ausgeschriebenen Zugangsvoraussetzungen erfüllt sind und ein behindertengerechter Zugang zu der Veranstaltung möglich ist (vgl. Blin 2012, 13).

Die englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen der Studie setzen sich in Bezug auf die Teilnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten an regulären Kursen kritisch mit Fragen nach einem guten ‚Mischungsverhältnis‘ einer Lerngruppe von Menschen mit und ohne Behinderung auseinander. Einige Befragte schildern, dass ihrer Erfahrung nach beispielsweise die Zahl der Menschen mit Lernschwierigkeiten in einem Kurs nicht überhandnehmen darf, da die Kurse sonst Gefahr laufen, an Schwierigkeiten im sozialen Miteinander zu scheitern. Sie schildern diesbezügliche Beschwerden von Menschen ohne Behinderung. Daher begrenzen einige Einrichtungen – im Wissen um den Widerspruch zu einer normalisierten Teilnahme – beispielweise die Plätze für Menschen mit Lernschwierigkeiten in regulären Kursen und betreiben ein aktives Teilnehmermanagement.

In der inklusiven Erwachsenenbildung haben neben der regulären Kursteilnahme nach Auffassung der englischen Interviewpartner auch Zielgruppenkurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten ihre Berechtigung. Diese Meinung wird im deutschen Diskurs geteilt (vgl. Ackermann 2012a, 42; DIE 2012,

25; Galle-Bammes 2012a, 133; Kronauer 2013). In den besuchten Einrichtungen in England werden die zielgruppenorientierten Kurse in Eigenregie der allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen angeboten (vgl. 16:w-V-E6, 4), während in Deutschland nach wie vor eine Reihe der zielgruppenorientierten Kurse an den allgemeinen Erwachsenenbildungsrichtungen in Kooperation mit der Behindertenhilfe stattfindet (vgl. Kapitel 4.1.2). Die zielgruppenorientierten Kurse sind inhaltlich und organisatorisch auf die besonderen Bedarfe und Bedürfnisse der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten abgestimmt und ermöglichen Lernen auf einem bestimmten Level in einer kleinen Gruppe von Menschen in ähnlichen Lebenssituationen. Einige englische Einrichtungen haben auch Kursangebote speziell für Teilnehmende mit schwerer Behinderung konzipiert.

Thematische Schwerpunkte des zielgruppenorientierten Kursangebots, das von den Befragten als Mikrokosmos der regulären Angebote der Erwachsenenbildung beschrieben wird, bilden in den englischen Einrichtungen oft die ‚Basic Skills‘, berufliche Bildung und lebenspraktische Themen. Hier zeigt sich eine deutliche Reduzierung in den zur Auswahl stehenden Themen, die von den Befragten sehr kritisch angemerkt wird. Auch wenn keine genauen Zahlen vorliegen, so nimmt auch in den englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen die Mehrzahl der Menschen mit Lernschwierigkeiten an zielgruppenorientierten Kursen teil. „Discrete provision for learners at level 1 or below are common“ (ALI 2006, 14).

Allerdings wird in Aussagen der englischen Befragten eine andere Herangehens- und Sichtweise auf zielgruppenorientierte Kurse deutlich, als dies in Deutschland der Fall ist. Zielgruppenorientierte Kurse sind Teil der allgemeinen Qualitätsrahmen und Curricula. Daher werden sie von einigen Befragten weniger als spezielle Kurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten mit einem eigenen, speziellen Curriculum wahrgenommen, sondern als Kurse mit einem bestimmten Level im allgemeinen Curriculum (vgl. 36:w-V-E10, 16 + 19-22 + 50). In Deutschland gilt es, die Entwicklung inklusiver Curricula voranzutreiben. Um nicht länger defizitorientierte Zielgruppenbeschreibungen vorzunehmen, empfiehlt es sich, zielgruppenorientierte Kurse in einem Curriculum für alle zu verankern und die verschiedenen Angebotsformen bei den Ausschreibungen über die Lernziele und Arbeitsweisen kenntlich zu machen (vgl. B. Lindmeier 2000a, 271; Ditschek 2012, 47). Für Deutschland lässt sich etwa am Bildungszentrum Nürnberg der Rückgang der Benennung der Zielgruppe in den Ausschreibungen erkennen. Stattdessen werden zunehmend didaktische Aspekte „wie langsames Lerntempo, das Vorgehen ‚in kleinen Schritten‘ und/oder die Individualisierung des Lernens hervorgehoben“ (Fawcett 2016, 92). Andere deutsche Erwachsenenbildungsanbieter sprechen von einem ‚Programm in Leichter Sprache‘, ‚Lernen mit Muße‘, ‚Lernen Schritt für Schritt‘ oder ‚barrierefreiem Lernen‘ (vgl. Ditschek 2012, 3). Diese Orientierung an Inhalten und didaktischen Aspekten statt an Personenzuschreibungen ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer gleichberechtigten Teilhabe und Inklusion.

Gefahren der zielgruppenorientierten Kurse liegen nach Einschätzung von Befragten in der Separierung und Ghettoisierung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten sowie in der Verminderung der Bemühungen um gemeinsames Lernen in regulären Kursen angesichts des vorhandenen separaten Kursangebots. Dies führt manchmal dazu, dass nicht individuell für jeden Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten geprüft wird, inwieweit eine Teilnahme am regulären Kursprogramm möglich wäre (vgl. 55:w-F-E2, 12-14). Diese Schwierigkeiten werden auch in der deutschen Diskussion geschildert (vgl. Kapitel 4). Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. konstatieren: „Die Vorgehensweise, erst separate Angebote zu entwickeln und später mit integrativen Angeboten ‚nachzuziehen‘, muss sowohl auf der konzeptionellen Ebene als auch bei der Umsetzung unbedingt vermieden werden, da sie häufig zu einem ‚Steckenbleiben‘ in der Separation führt“ (Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 209).

Zudem sind Exklusions- und Benachteiligungseffekte zu analysieren. Die inklusive Erwachsenenbildung muss sich damit auseinandersetzen, ab wann ein exklusives Kursangebot „eine Frage von Diskriminierung wird und bis wohin es eine Frage der gut begründeten Wahl ist“ (DIE 2012, 25; vgl. Kronauer 2013, 20ff.; Wansing 2013, 25). Denn zielgruppenorientierte Kurse erweisen sich immer dann als problematisch, wenn es keine Wahlmöglichkeiten gibt und gemeinsames Lernen in regulären Kursen nicht möglich ist. Inklusive Erwachsenenbildungseinrichtungen bewegen sich somit sowohl mit Blick auf die englischen Erfahrungen als auch den deutschen Diskurs „bei der Ansprache und Teilnahme von Zielgruppen [...] in einem Spannungsfeld von Separation und Inklusion“ (Kil 2012, 21).

In diesem Spannungsfeld bewegt sich gleichfalls die Frage der Programmheftgestaltung für zielgruppenorientierte Kurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Hier besteht auch unter den englischen Befragten Uneinigkeit. Eine Fachfrau schlägt vor, generell alle Kursangebote im regulären Programmheft zu veröffentlichen (12:w-F-E2, 39) – einige Einrichtungen der Studie gehen so vor. In anderen Einrichtungen dagegen beschreiben Befragte die Notwendigkeit, ein separates und übersichtliches Extra-Programm für diesen Bereich herauszugeben. Die Einrichtung E11 ist nach vielen Veränderungsprozessen in den Jahren dahin zurückgekehrt, das Programm für die Zielgruppenkurse für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten wieder als separates Programmheft herauszugeben.

Zahlreiche Interviewpartner weisen auf die Bedeutung und Gestaltung der Übergänge von Zielgruppenkursen ins reguläre Kursprogramm hin. Zur Unterstützung dieser Übergänge beraten und motivieren die englischen Verantwortlichen Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten gezielt, erarbeiten sogenannte ‚Progression Routes‘ und ergreifen gezielt Maßnahmen, indem beispielsweise Kursleitende von zielgruppenorientierten Angeboten Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten zu einer Teilnahme an einem ihrer Kurse im regulären Programm motivieren. Die Durchlässigkeit der unterschiedlichen Angebotsformen muss ebenso überprüft werden wie die Anschlussfähigkeit der Kursinhalte. Auch in Deutschland müssen Übergänge in reguläre Kurse nicht nur möglich sein, sondern durch institutionalisierte Hilfen erleichtert und gefördert werden (vgl. Ditschek 2011, 166; Hoffmann/Mania 2013, 79). Ein englischer Verantwortlicher ist sich sicher, dass die Zahlen der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten an regulären Kursen weiter steigen werden, je stärker Inklusion ausgebaut und beworben wird (vgl. 30:m-V-E9, 51).

In England gibt es – anders als in Deutschland – keine ‚integrativen Kurse‘, die explizit als Kurse ‚für Menschen mit und ohne Behinderung‘ ausgeschrieben werden. Diese dritte Organisationsform stellt einen deutlichen Unterschied in der Umsetzung und Ausgestaltung inklusiver Erwachsenenbildung dar. Die deutsche Vorgehensweise der Konzipierung speziell ausgeschriebener integrativer Angebote beruht ohne Frage auf langjährigen Erfahrungen der gesellschaftlichen Realität, beinhaltet jedoch einige Schwierigkeiten: Wie aufgezeigt werden über die vereinzelt integrativen Kurse hinaus meist wenig Anstrengungen unternommen, die Strukturen der gesamten Erwachsenenbildungseinrichtung inklusiv auszurichten. Ferner ergeben sich oft keine Übergänge in reguläre Kurse und Teilnehmende ohne Behinderung besuchen diese Kurse nur zögerlich (vgl. Kubica 2016, 47). Zwar sind die Motive für ein solch pragmatisches Vorgehen nachvollziehbar, werden doch auf diese Weise Maßnahmen ergriffen, auch Teilnehmende ohne Behinderung für gemeinsames Lernen zu gewinnen (vgl. Galle-Bammes 2012b, 35) und „Missverständnisse durch klare Kursausschreibungen“ (DIE 2012, 25) auszuräumen. Die Folgen dieser Regelungen jedoch, dass Menschen ohne Behinderung vor dem Kurs auf die Teilnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten hingewiesen werden und den Kurs auf Probe besuchen können (vgl. Galle-Bammes 2012a, 131), muten seltsam an.

Mit Blick auf die englischen Erfahrungen gilt es zu analysieren, warum Kursangebote ‚für Menschen mit und ohne Behinderung‘ eher selten von Teilnehmenden ohne Behinderung genutzt werden. Dies könnte gut an der Beobachtung englischer Befragter liegen, dass das ‚Mischungsverhältnis‘ stimmen sollte und nicht zu viele Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten an einem regulären Kurs teilnehmen sollten. Ferner sind die methodisch-didaktischen Ansätze dahingehend einer Überprüfung zu unterziehen, inwieweit jeder Teilnehmende im Kurs individuelle Lernziele verfolgen kann. Einige englische Interviewpartner weisen deutlich darauf hin, dass es in den regulären Kursen keine Reduktionen von Inhalten geben sollte, sondern Differenzierungsangebote. Es ist davon auszugehen, dass speziell ausgeschriebene Kurse ‚für Menschen mit und ohne Behinderung‘ in erster Linie die ‚Zielgruppe der am gemeinsamen Lernen interessierten Menschen‘ ansprechen.

Angesichts der theoretischen Ausführungen zur inklusiven Erwachsenenbildung (vgl. Kapitel 3) kann sich der Rechtsanspruch auf umfängliche Teilhabe und Inklusion „nicht in der Durchführung einzelner ‚Inklusionsangebote‘“ (Meisel 2012, 23) erfüllen. Es geht weniger darum, „Sonderangebote für bestimmte Menschen einzurichten, sondern bestehende Angebote, die nicht für alle zugänglich sind, für alle zugänglich zu machen“ (Hinz 2006b, 3). In den inklusiven Erwachsenenbildungen in England werden daher Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht lediglich vereinzelt in Kurse hineingeholt, sondern sie und ihre Bedürfnisse werden von vornherein im gesamten System mitgedacht. Somit können integrativ ausgeschriebene Kurse nach Meinung der Verfasserin lediglich eine Übergangsform hin zu einer normalisierten Teilnahme am regulären Programm darstellen und sind im Hinblick auf die aufgezeigten Problematiken durch den Ausbau der Teilhabemöglichkeiten am regulären Angebot zu überwinden. Es stellt sich angesichts der englischen Erfahrungen die Frage, ob es dieses ‚Zwischenschrittes‘ von extra geplanten integrativen bzw. inklusiven Kursen bedarf oder ob deutsche Anbieter in der Weiterentwicklung der inklusiven Erwachsenenbildung nicht gut beraten wären, direkt die Teilnahme an regulären Kursen ins Auge zu fassen. Hierzu müssen im Rahmen der strategischen Programmplanung vorhandene Angebote so gestaltet werden, dass auch die Bedürfnisse von Menschen mit Lernschwierigkeiten wahrgenommen werden (vgl. Galle-Bammes 2012a, 127; 2012b, 34).

Die Vielfalt von Organisationsformen in der inklusiven Erwachsenenbildung wird sowohl von englischen Interviewpartnern als auch im deutschen Inklusionsdiskurs durchaus unterschiedlich bewertet. Es ist keine Stimme zu vernehmen, die mit Blick auf die Grundprinzipien der Erwachsenenbildung von Freiwilligkeit der Teilnahme und Wahlmöglichkeiten eine vollständige Abschaffung zielgruppenorientierter Erwachsenenbildungsangebote fordert. Die Frage der Quantität der Zielgruppenkurse steht jedoch zur Diskussion und die Spannbreite der Lesarten der UN-BRK ist in diesem Zusammenhang weit (vgl. Antor 2010, 133). Es wird auch im Bereich der Erwachsenenbildung teils kontrovers diskutiert, „wie die Inklusion von Menschen mit geistigen und komplexen Beeinträchtigungen umgesetzt werden soll“ (Dederich 2013b, 58): Ob Inklusion zielgruppenorientierte Kurse abseits des gemeinsamen Lernens umfasst, oder ob nur gemeinsames Lernen innerhalb der regulären Kurse, die sogenannte ‚full inclusion‘, als Inklusion bezeichnet werden sollte (vgl. Theunissen 2006b, 13; Ackermann 2017, 136ff.). Zwar wird auf die Totalitätsansprüche der Forderung einiger Inklusionsbefürworter nach ‚full inclusion‘ hingewiesen (vgl. Ackermann 2010a, 241; Speck 2016, 19; Galle-Bammes 2012a, 133) und es wird kritisiert, dass in der Auseinandersetzung um inklusive Erwachsenenbildung von einigen „jedes Angebot, das sich primär an Menschen mit Behinderungen richtet, per se als nicht mit dem Inklusionsansatz vereinbar deklariert wurde“ (Meisel 2012, 24). Solche Aussagen konnte die Verfasserin jedoch weder bei den Befragten noch in der Literatur zur inklusiven Erwachsenenbildung ausfindig machen. Lindmeier berichtet, dass er auch 1998 in England „das ‚Inklusionsprinzip [...] nicht als ‚Alles-oder-nichts-Prinzip‘“ kennen lernte, „sondern als ein Handlungsprinzip, das die Bildungslandschaft nicht zuletzt deshalb organisatorisch und konzeptionell erheblich verändern konnte, weil es

nicht in ideologischen Grabenkämpfen zwischen ‚Sonder-Erwachsenenbildung‘ und integrativer Erwachsenenbildung zerredet und zerrieben wurde“ (C. Lindmeier 2012, 47).

Hierbei ist allerdings unbedingt zu beachten, dass die Argumentationsfiguren eines ‚Kontinuums an Maßnahmen‘ bzw. eines ‚Sowohl-als-auch‘ oft zur Verteidigung segregierender Bildung herangezogen werden (vgl. Wocken 2010b, 4f.). In diesem Zusammenhang ist Forschungsergebnissen Aufmerksamkeit zu schenken, die für den schulischen Bereich analysieren, dass bestehende separate Organisationsformen bzw. gestufte Systeme immer auch genutzt werden und somit zur Aufrechterhaltung eines nicht-inklusive Systems beitragen (vgl. Pfahl/Powell 2008, 12; Laubenstein/Lindmeier/Guthörlein u.a. 2015, 93). Letztlich führen gestufte Systeme oft zu einer ‚Platzierungslogik‘, in der der Umfang eines Unterstützungsbedarfs entscheidend ist für Teilhabemöglichkeiten an regulären Bildungsangeboten und gemeinsamem Lernen.

Inklusive Erwachsenenbildung beabsichtigt nicht die vollständige Abschaffung von zielgruppenorientierten Kursen, die in der Erwachsenenbildung für verschiedenste Gruppen angeboten werden, sondern die Verankerung inklusiver Bildung als regulative Idee und Normalzustand. In Bezug auf die verschiedenen Organisationsformen gilt daher der Grundsatz: Nicht Inklusion, sondern Separation bedarf der Begründung (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 204; C. Lindmeier 2003, 34). Deutlich ist mit Blick auf die UN-BRK noch einmal das Recht jedes einzelnen Menschen mit Lernschwierigkeiten auf gemeinsames Lernen in den regulären Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen unter Gewährung angemessener Vorkehrungen zu betonen. Es gilt, dieses Recht konsequent umzusetzen und die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten am regulären Programm zu gewährleisten.

11.1.6 Beratungs- und Unterstützungsstrukturen

Von allen Befragten werden die Beratungs- und Unterstützungsstrukturen in den englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen als essentiell für Partizipation und Inklusion bewertet, um angemessene Vorkehrungen bereitzustellen und alle beteiligten Akteure wirkungsvoll zu unterstützen. Denn nach englischen Erfahrungen trauen sich sowohl Kursleitende als auch Teilnehmende deutlich mehr zu, wenn sie sich gut unterstützt fühlen. In allen Erwachsenenbildungseinrichtungen der Studie gibt es einen ‚Additional Learning Support‘-Bereich, der sich um die Unterstützung von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und Kursleitenden kümmert (vgl. Babilon 2013). In Deutschland verfügen einzelne Einrichtungen wie das Bildungszentrum Nürnberg oder die VHS München ebenfalls über eigene Fachbereiche, in anderen Einrichtungen ist diese Arbeit teilweise an einzelne Verantwortliche geknüpft wie an der VHS Kassel. Allerdings können noch längst nicht alle Einrichtungen auf solche Strukturen zurückgreifen.

Sowohl nach Einschätzung der Befragten als auch entsprechend den Erfahrungswerten deutscher Einrichtungen sind für die Planung, Koordination und Begleitung eines inklusiven Erwachsenenbildungsansatzes in den Einrichtungen unbedingt verantwortliche Ansprechpartner und Koordinatoren notwendig (vgl. MVHS 2014, 9). Ihnen kommt laut Aussagen der englischen Befragten eine Schlüsselrolle in der inklusiven Erwachsenenbildung zu. Nach Angaben der Interviewpartner ist es wichtig, dass alle Beteiligten über die Aufgaben, Abläufe und Strukturen dieser Unterstützungsangebote sowie über vorhandene Hilfsmittel informiert sind. Dabei spielt die Kommunikation zwischen allen Beteiligten und deren Bewusstseinsbildung eine zentrale Rolle. Ferner werden aufsuchende und flexible Beratungsstrukturen als wichtig erachtet. Wie die Befragungsergebnisse zeigen, sind die Aufgaben der Verantwortlichen vielfältig. Beispielsweise erheben sie in Gesprächen mit den Teilnehmenden deren

Unterstützungsbedarfe und sprechen diese mit den Kursleitenden ab²¹⁵. Sie koordinieren die Unterstützungsmaßnahmen, u.a. auch Materialien und Hilfsmittel sowie gegebenenfalls Assistenz oder anderes Personal wie Gebärdensprachdolmetscher, und evaluieren diese. Ebenso übernehmen sie verwaltungstechnische Aufgaben, beispielsweise die Beantragung von finanziellen Mitteln für Unterstützungsmaßnahmen. Viele Verantwortliche sind oder waren darüber hinaus auch selbst als Kursleitende tätig oder übernehmen Assistenzaufgaben. Diese eigenen praktischen Erfahrungen werden in den Interviews von den Verantwortlichen als sehr hilfreich beschrieben. Die Verantwortlichen leisten bei der Begleitung der Teilnehmenden – insbesondere beim Übergang von zielgruppenorientierten Kursen in reguläre Angebote – als von allen Beteiligten wichtig empfundene Arbeit, indem sie Kursleitende und Teilnehmende unterstützen (vgl. Dryden 2004, 6).

Eine direkte Unterstützung der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ist vor allem durch Beratung, das Bereitstellen von Lehr- und Lernmitteln, Technologien, persönliche Pflege und Assistenz möglich – sowohl in zielgruppenorientierten als auch in regulären Kursen. „Special education is a service, not a place“ (Burns 2004, 7). Da aber auch in England noch nicht alle Menschen mit Lernschwierigkeiten diese Unterstützungsmöglichkeiten kennen, erachten es Befragte als unerlässlich, die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten über die vorhandenen Möglichkeiten von ‚Learning Support‘ offensiv zu informieren (vgl. Nightingale 2004b, 9; Rose 2004a, 17).

Eine erste Gelegenheit, Unterstützungsbedarfe anzugeben, stellen zumeist die Anmeldeformulare dar (vgl. Rose 2006a). Befragte berichten, dass sich einzelne Einrichtungen wie E10 viele Gedanken um die Gestaltung dieser Formulare machen und sie auch die Verwaltungsmitarbeitenden in diese Prozesse involvieren. Mit Blick auf die Anmeldeverfahren und die Finanzierung des ‚Learning Support‘ weisen einige Interviewpartner darauf hin, dass auch in England die Frage des Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas noch nicht hinreichend gelöst ist (vgl. 9:m-V-E1, 105-113). So wollen einige Einrichtungen mit ihren non-kategorialen Anmeldeformularen nur Unterstützungsbedarfe erfragen – bekommen zusätzliche finanzielle Mittel aber nur mit Nachweise einer Behinderung bewilligt.

Nach Erfahrung von Beteiligten erweist sich eine frühzeitige und proaktive Erhebung der Bedarfe vor Kursbeginn als vorteilhaft, um eine passgenaue Unterstützung anbieten und angemessene Vorkehrungen treffen zu können. Die Interviewpartner weisen darauf hin, wie wichtig es ist, keine Vermutungen über mögliche Unterstützungsbedarfe anzustellen, sondern diese sorgfältig in Gesprächen oder Assessments zu erheben. In individuellen Lern- und Unterstützungsplänen werden die getroffenen Maßnahmen dokumentiert. Die aus den Interviewaussagen herausgearbeiteten Strukturen, Abläufe und Verfahren von ‚Learning Support‘ (vgl. Kapitel 9.5) können den deutschen Erwachsenenbildungsanbietern zahlreiche Impulse bieten. In der Befragung zeigen sich die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in der Regel zufrieden mit den Unterstützungsangeboten. Hin und wieder jedoch stoßen die Einrichtungen nach Berichten von Befragten bezüglich der Unterstützungsbedarfe einzelner Teilnehmenden an ihre Grenzen, etwa wenn Pflegeräume nicht vorhanden sind oder benötigte Hilfsmittel nicht finanzierbar sind.

Über das Assessment hinaus spielen in allen besuchten Einrichtungen Beratungsmöglichkeiten eine wichtige Rolle für eine Teilnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten an regulären Kursen im Mainstream. Sowohl Verantwortliche als auch Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten betonen in den Interviews die Bedeutung persönlicher Gespräche, um beispielsweise einige Teilnehmende in ihren Weiterbildungswünschen zu bestärken, ihnen Ängste zu nehmen und Mut zu machen für eine Kursteilnahme im regulären Programm. Diese kontinuierliche persönliche Begleitung sollte den Be-

²¹⁵ Sofern die Teilnehmenden einer vertraulichen Weitergabe von kursrelevanten Daten zugestimmt haben.

fragungsergebnissen zufolge nicht unterschätzt werden (vgl. Dee 2004, 9). Auch deutsche Erfahrungen untermauern die Bedeutung von Beratung (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 55).

Die Befragten weisen aber auch immer wieder darauf hin, dass die Unterstützung der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zuallererst direkt durch die Kursleitung in Form einer inklusiven Kursgestaltung aufgefangen werden soll.

Für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten können die englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen zusätzliche finanzielle Mittel beantragen. Diese Gelder werden personenbezogen zugeteilt und können neben der Finanzierung spezieller Kurse auch für Unterstützungsmaßnahmen in regulären Programmen eingesetzt werden. Während im Bereich der berufsbezogenen Erwachsenenbildung ‚Additional Learning Support‘ gut geregelt und finanziell unterstützt wird, ist die Finanzierung nach Aussage der Befragten im nicht-berufsbezogenen Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung oft schwierig und unsicher (vgl. NIACE 2001, 10; Maudslay 2002b; Dryden 2004, 7ff.).

Da die Kursleitenden eine zentrale Rolle einnehmen in der konkreten Gestaltung inklusiver Erwachsenenbildung (vgl. Bücheler 2001, 17ff.; Katzenbach 2013, 35; Kil 2013, 252ff.), müssen sie nach Erfahrung von Befragten möglichst umfassend unterstützt werden. Daher liegt ein weiterer Arbeitsschwerpunkt der Verantwortlichen in der Unterstützung der Kursleitenden durch Informationen, Beratungsgespräche und Hospitationen, Aus- und Fortbildungen sowie Hilfestellungen bei allen anfallenden Fragen und Problemen. Diese Form der Unterstützung geht in weitem Maße über die derzeitigen Möglichkeiten in deutschen Erwachsenenbildungseinrichtungen hinaus. Viele Interviewpartner machen deutlich, wie wichtig es für gelingende inklusive Erwachsenenbildung ist, die Kursleitenden ‚ins Boot zu holen‘. Diese müssen ein Bewusstsein für die Lernbarrieren und Unterstützungsbedarfe von Menschen mit Lernschwierigkeiten entwickeln, sich mit ihren eigenen Ängsten und Verunsicherungen auseinandersetzen können und weitergebildet werden. Für eine gute Vorbereitung der Kursleitenden wird es von Befragten als hilfreich angesehen, wenn sie vor Kursbeginn möglichst einige Informationen über Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung erhalten, vor allem wie sich die Behinderung auf das Lernen auswirkt oder welche Hilfsmittel und veränderte Materialien notwendig sind. Zudem sind einige Kursleitende bei der Auswahl und Gestaltung der Materialien, Handouts, technischen Hilfsmittel und bei didaktisch-methodischen Fragen einer inklusiven Kursgestaltung auf Unterstützung durch die Verantwortlichen angewiesen. Andere Kursleitende benötigen in den Kursen Unterstützung durch zusätzliches Personal wie Assistenten oder eine zweite Lehrkraft. Alle Kursleitenden müssen die Ansprechpartner und Verfahrensabläufe für mögliche Unterstützungsmaßnahmen kennen.

In den Kursbeobachtungen der Studie fiel auf, wie sehr eine inklusiv denkende Kursleitung ein überzeugendes Vorbild für Teilnehmende, aber auch andere Kursleitende ist. Hochwertige Teilhabe und Inklusion sind daher auch in starkem Maße abhängig von Beratung und Begleitung der Kursleitenden sowie qualitativ hochwertigen und fortlaufenden Mitarbeiterfortbildungen, die von vielen englischen Einrichtungen angeboten werden (vgl. Maudslay 2004, 11; Sweeting 2006).

Die englischen Befragten betonen, dass die Unterstützungsstrukturen gemäß des ‚Whole Organization Approach‘ als fester Bestandteil in der Einrichtung verankert, etabliert und mit allen Teilen der Einrichtung vernetzt sein müssen. Nur so können Unterstützungssysteme möglichst systemisch organisiert werden. Der Blick muss dabei vor allem auf die Barrieren des Umfeldes gerichtet sein (vgl. Boban/Hinz 2008, 208; Dworschak/Schmidt 2011, 273). Von solchen fest etablierten Unterstützungsstrukturen sind viele deutsche Erwachsenenbildungsanbieter noch weit entfernt.

11.1.7 Assistenz

Sowohl in England als auch in Deutschland wird der Assistenz im Rahmen der inklusiven Erwachsenenbildung eine sehr hohe Bedeutung zugesprochen. Allerdings wird das Assistenzprinzip in den besuchten englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen der Studie in deutlich größerem Umfang umgesetzt als in Deutschland, wo nur wenige Einrichtungen diesen Ansatz systematisch verfolgen. In allen besuchten Einrichtungen werden Assistenten sowohl in zielgruppenorientierten Kursen als auch in regulären Mainstream-Kursen eingesetzt. Vor allem in Bezug auf eine Ermöglichung von Teilhabe an regulären Kursen ist eine Vielzahl der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten auf diese Form der direkten Begleitung und Unterstützung angewiesen. Allerdings warnen Befragte vor dem Mechanismus, der sich im Denken einiger Kursleitenden zeigt, dass die Teilnahme einer Person mit Lernschwierigkeiten automatisch eine Begleitperson an ihrer Seite nötig macht.

Die Form, der Umfang und die Aufgaben von Assistenz variieren, da sie nach Aussagen der Befragten immer abhängig von den individuellen Bedarfen sind. Die Befragten beschreiben, dass es keine ‚straight-jacket procedure‘ (29:m-E8, 22) geben kann, weil die individuellen Wünsche und Bedarfe der zu Unterstützenden sowie die Kursgegebenheiten so verschieden sind. Daher müssen die Unterstützungsmaßnahmen immer im Austausch mit den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten abgesprochen werden, wobei viele Dinge auch erst im konkreten Kursgeschehen offensichtlich werden. Hier zeigt sich einmal mehr, dass nicht eine Beeinträchtigung an sich, sondern ihre Wechselwirkung mit den Umweltfaktoren zu Barrieren und Einschränkungen der Teilhabe an inklusiver Erwachsenenbildung führt.

Die vielfältigen Aufgaben von Assistenten werden sowohl von den Befragten als auch in der Literatur detailliert dargestellt (vgl. B. Lindmeier 2003, 20; Boban/Schumann 2005, 135f.; Schönwiese 2005, 143; Schuppener 2005, 48; Wißing 2010, 87f.; vgl. Kapitel 3.2.4.2 und 9.5.5). In der englischen Erhebung werden insbesondere die Assistenten als hilfreich beschrieben, die genau das richtige Maß von pro- und reaktiver Unterstützung finden. Ferner wird darauf verwiesen, dass eine ‚gute Passung‘ sowohl auf fachlicher als auch persönlicher Ebene gegeben sein muss. Nach Erfahrung von Befragten kann Assistenz jedoch auch schwierig werden, wenn zu viele Assistenten in einem Kurs anwesend sind oder sich die Kursleitenden zu sehr auf diese verlassen. Diese Schwierigkeiten sowie die Vermeidung von Abhängigkeiten und einem Zuviel an Unterstützung führen in einigen Einrichtungen unter dem Stichwort ‚Back-off‘ zu Überlegungen, wie Assistenz zurückgenommen werden kann.

Assistenz wird in den englischen Einrichtungen der Studie in unterschiedlicher Form durch unterschiedlich qualifiziertes Personal erbracht: von den Teilnehmenden selbst mitgebrachte (externe) Assistenz, Freiwillige aus dem Kurs, ehrenamtliche Assistenten in der Einrichtung oder von den Einrichtungen bereitgestellt Assistenten, die entweder auf Honorarbasis tätig sind oder direkt in der Einrichtung angestellt sind. Vor allem die letzte Variante ist in Deutschland so nicht vorzufinden – wobei zu berücksichtigen ist, dass sie auch in England eher im Bereich der qualifikationsbezogenen Kurse eine Rolle spielt, aber durchaus auch im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung vorzufinden ist. Die unterschiedlichen Modelle von Assistenz bringen verschiedene Vorzüge, aber auch Schwierigkeiten mit sich, wie Erfahrungen sowohl in England als auch in Deutschland zeigen (vgl. Yupanqui 2012, 158). In Bezug auf eine selbst mitzubringende Assistenz erweist es sich für Menschen mit Lernschwierigkeiten oft als problematisch, eine solche zu finden (vgl. Heusohn/Schweitzer 2011, 18). Zudem können die – oftmals nicht spezifisch qualifizierten – Begleitungen innerhalb der Kursabläufe und in der Art der Begleitung eine Herausforderung darstellen, wie englische Befragte berichten (vgl.

41:w-K-E10, 33ff; 53:w-V-E11, 7ff.). In einigen englischen Einrichtungen der Studie müssen Teilnehmende für Unterstützung bei der persönlichen Pflege externe Assistenz mitbringen, weil der Bereich der Pflege nicht über die Bildungseinrichtung abgerechnet werden kann (vgl. 21:w-V-E7, 57). Der Einsatz von Freiwilligen/Ehrenamtlichen in den Einrichtungen ist eine durchaus günstige Variante der Begleitung von Menschen mit Lernschwierigkeiten, die aber keine schnellen Lösungen bietet und Verantwortliche braucht, die diese Personen rekrutieren und begleiten (vgl. Maudslay 2004, 10f.). Daher bedarf es in der inklusiven Erwachsenenbildung im Grunde einrichtungsinterner Assistenzkräfte. Denn nur so lässt sich eine kontinuierliche Begleitung, Fortbildung und Professionalisierung gewährleisten, die von vielen englischen Befragten als wesentlich für qualitätvolle Assistenz gesehen wird (vgl. Theunissen 2006a, 9). Viele Einrichtungen der Studie bieten spezielle Vorbereitungs- oder Ausbildungskurse und Fortbildungen für ihre Assistenten an, ebenfalls ist eine kontinuierliche Begleitung und Unterstützung durch die Verantwortlichen in Form von Gesprächen, Hospitationen und Informationsmaterial für Assistenten wichtig.

In den englischen Erhebungsergebnissen zeigen sich trotz der finanziellen Bezuschussung von ‚Learning Support‘ deutliche Schwierigkeiten bei der Finanzierung von Assistenz. Während die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in der ‚Further Education‘ und in abschlussbezogenen Kursen mit einer Assistenz rechnen können, ist die Unterstützung durch Assistenten bei Teilnehmenden in Teilzeit und in der ‚Adult and Community Education‘ nicht genau geregelt. Die fehlenden Finanzierungsmöglichkeiten stellen sowohl die englischen Erwachsenenbildungsanbieter als auch die deutschen Erwachsenenbildungseinrichtungen vor große Herausforderungen und führen zurück zum Punkt der notwendigen Veränderungen in der Gesetzgebung und Finanzierung von inklusiver Erwachsenenbildung.

In Anbetracht der vorliegenden Diskussion wird deutlich, dass es sich bei der Gestaltung inklusiver Erwachsenenbildung um ein komplexes Gefüge handelt, welches viele Gemeinsamkeiten, aber auch deutliche Unterschiede zwischen England und Deutschland aufweist. Richtungsweisende Impulse für die Weiterentwicklung einer inklusiven Erwachsenenbildung wurden aufgezeigt. Im Weiteren werden die erarbeiteten zentralen Elemente und Rahmenbedingungen einer inklusiven Erwachsenenbildung in einem Perspektivkonzept zusammengeführt.

11.2 Perspektivkonzept einer inklusiven Erwachsenenbildung

Basierend auf den theoretischen Ausführungen sowie den Erhebungs- und Diskussionsergebnissen werden als Quintessenz der vorliegenden Arbeit die wesentlichen Komponenten einer inklusiven Erwachsenenbildung in einem tragfähigen Konzept einer inklusiven Erwachsenenbildung zusammengefasst. Diese Elemente und Rahmenbedingungen gilt es aufgrund ihres Prozesscharakters kontinuierlich weiterzuentwickeln und anzupassen. Die nachfolgende Konzeptualisierung ist als ‚Perspektivkonzept‘ zu verstehen, „das seine Überprüfung und Erprobung erst in der aktuellen Forschung und in der aktualisierten Praxis selbst finden kann“ (Kron 1999, 142).

11.2.1 Anerkennung der menschlichen Vielfalt

Inklusive Erwachsenenbildung gewährleistet in einem inklusiven Erwachsenenbildungssystem auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten gleichberechtigten Zugang zu und wirksame Teilhabe an einem für alle Menschen offenen, qualitativ hochwertigen inklusiven Bildungsangebot einer jeden allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtung.

Inklusion kann als „veränderte Philosophie“ und „neue normativ-ethische Orientierung“ (Behr/Heimlich 2011, 813) verstanden werden, die bewusst von der Diversität aller Menschen ausgeht, auf einer ‚Pädagogik der Vielfalt‘ gründet und alle Menschen als unbedingt zugehörig betrachtet. Sie begreift die Diversität von Menschen in den vielfältigsten Dimensionen als positive Normalität und pflegt einen wertschätzenden und anerkennenden Umgang mit Vielfalt. Dabei setzt sie sich für besonders benachteiligte und vulnerable Gruppen ein. Diese Haltung gründet auf einem dialektischen Verständnis von Gleichheit und Verschiedenheit (vgl. Prengel 2012, 1). Hierfür sind bei allen Beteiligten Bewusstseinsbildungsprozesse zu initiieren. Um dem engen Adressatenbegriff der Inklusion, der allein auf Menschen mit Behinderung bezogen wird, zu entgehen, benötigt die inklusive Erwachsenenbildung einen weiten Adressatenbegriff sowie „eine erweiterte Strategie des lebenslangen Lernens, welche es als Pflichtaufgabe einer Gesellschaft ansieht, Differenz als normal anzunehmen [...] und sich nicht in Selektions- und Separationsinvestitionen zu verstricken“ (Kil 2013, 244). Inklusive Erwachsenenbildung setzt sich im Wissen um Exklusionsprozesse aktiv mit Diversität auseinander und analysiert, wie das Erwachsenenbildungssystem auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Bedarfe auch von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten eingehen und ihnen gerecht werden kann (Adaptability). Dabei hat die inklusive Erwachsenenbildung auch Menschen mit schwerer Behinderung im Blick. Die Erwachsenenbildungseinrichtungen gestalten ein Lernumfeld, in dem Menschen mit unterschiedlichen, vielfältigen und heterogenen Lernvoraussetzungen miteinander lernen können (vgl. von Küchler 2010a, 1). Das gemeinsame Lernen bildet das ‚Herzstück‘ inklusiver Erwachsenenbildung (vgl. Grill 2005a, 54).

11.2.2 Inklusives Erwachsenenbildungssystem

Inklusion tangiert das gesamte System der Erwachsenenbildung (vgl. Ditschek 2011, 163). Der Aufbau eines inklusiven Erwachsenenbildungssystems gemäß den menschenrechtlichen Vorgaben macht tiefgreifende strukturelle Veränderungen notwendig. Inklusive Erwachsenenbildung verändert das vorhandene System der allgemeinen, öffentlich geförderten Erwachsenenbildung und macht es für alle Menschen zugänglich. Hierfür sind „Strukturen so zu gestalten und zu verändern, dass sie der realen Vielfalt menschlicher Lebenslagen – gerade auch von Menschen mit Behinderungen – von vornherein besser gerecht werden“ (Aichele 2008, 12). Es gilt, das System an die Menschen anzupassen – nicht die Menschen an die Umgebung (vgl. UNESCO 2005, 15). Inklusive Erwachsenenbildung betrifft alle Ebenen des allgemeinen Erwachsenenbildungssystems: die allgemeine Pädagogik, politische Leitlinien und deren gesetzliche sowie finanzielle Umsetzung, die Einrichtungen mit ihren organisatorischen, materiellen und personellen Rahmenbedingungen und Ressourcen, das Curriculum, die Kursgestaltung, die Haltung aller Beteiligten, Kooperationen mit externen Partnern und Fragen der Qualitätsentwicklung.

11.2.3 Inklusive Erwachsenenbildungseinrichtungen

Ein inklusives Erwachsenenbildungssystem wird vor allem auf der institutionell-organisatorischen Ebene der inklusiv gestalteten Erwachsenenbildungseinrichtungen sichtbar. Hier ist zu fragen, ob und wie die Einrichtungen Teilhabe „an Weiterbildung und weitergehend als Vergrößerung der demokratischen Teilhabechancen im Sinne einer ‚positiven Norm gesellschaftlicher Zugehörigkeit‘ (Inklusion durch Weiterbildung) ermöglichen. Dieser Anspruch richtet sich besonders an die öffentlich mitfinanzierten Weiterbildungseinrichtungen“ (von Kuchler 2010c, 283). Sie stehen durch die UN-BRK in der Pflicht, sich zu inklusiven Erwachsenenbildungseinrichtungen weiterzuentwickeln. Dabei geht es nicht um eine bloße Ein- und Anpassung der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in ein ansonsten unverändertes Kursprogramm. Inklusive Erwachsenenbildungseinrichtungen verändern ihre Strukturen so, dass sie der Diversität von Menschen und ihren heterogenen Bedürfnissen gerecht werden (vgl. Lanwer 2005, 32). Einrichtungen der Erwachsenenbildung können dann als eine inklusive Institution gelten, wenn sie die Verantwortung für alle Teilnehmenden übernehmen, sich in Bezug auf ihr Leitbild, die Organisationsstrukturen, Prozesse und Kurse inklusiv ausrichten, Vielfalt unterstützen, Barrieren im Bildungsprozess für alle Teilnehmenden auf ein Minimum reduzieren, Barrierefreiheit umsetzen, angemessene Vorkehrungen treffen und Ressourcen zur Unterstützung von Lernen und Teilhabe mobilisieren (vgl. Babilon 2008a, 70).

11.2.3.1 Inklusive Strukturen

Inklusive Erwachsenenbildungseinrichtungen passen sich und ihr Angebot auf allen Ebenen an die Bildungs- und Unterstützungsbedarfe auch von Menschen mit Lernschwierigkeiten an und richten ihre Strukturen und Prozesse auf die vollständige Teilhabe und Inklusion aller Menschen aus. Der Umbruch hin zu gemeinsamem Lernen betrifft nicht nur die Unterrichtsinhalte und die didaktisch-methodische Gestaltung der Kurse, sondern im Sinne eines ‚Whole Organization Approach‘ immer auch die Strukturen der gesamten Einrichtung auf allen Ebenen. Dabei ist die Verpflichtung der Leitungsebene und des Managements von essentieller Bedeutung. Inklusive Erwachsenenbildungseinrichtungen richten ihr Leitbild, ihre Organisationsstrukturen, Planungen, Verfahren und Praktiken sowie Kurse inklusiv aus. Die Weiterentwicklung inklusiver Strukturen macht ein systematisches Nach- und Umdenken in allen Bereichen notwendig: von der Barrierefreiheit der Gebäude und Lehrmittel über administrative Fragen, Aspekte der Programmplanung, Öffentlichkeitsarbeit, Anmeldeverfahren, Beratung, Unterstützungssysteme, die Aus- und Fortbildung der Kursleitenden und Assistenten, Kooperationen mit Einrichtungen der Behindertenhilfe bis hin zu didaktisch-methodischen Fragen gemeinsamer Lernprozesse. Die Erwachsenenbildungseinrichtungen entwickeln – um mit Lindmeier zu sprechen – ‚inkludierende Bildungsstrukturen‘ (vgl. C. Lindmeier 2009b, 5), im Teilhabebericht der Bundesregierung ist von ‚teilhabegerechten Erwachsenenbildungsstrukturen‘ (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013, 126) die Rede.

11.2.3.2 Beseitigung von Barrieren

In der inklusiven Erwachsenenbildung gilt es, Barrieren für das Lernen und die Teilhabe zu identifizieren und zu beseitigen beziehungsweise auf ein Minimum zu reduzieren (vgl. Ainscow/Miles 2009, 3). Diese Barrieren liegen im System der Erwachsenenbildung begründet, nicht in einzelnen Teilnehmenden (vgl. Hinz 2007, 85). Denn Lernschwierigkeiten und/oder Behinderungen entstehen aus negativen Wechselwirkungen zwischen einer Person und den Umweltfaktoren, in deren Folge Teilhabemöglichkeiten an inklusiver Bildung eingeschränkt werden. Behinderungen sind als Ergebnis von

Barrieren somit immer kontextabhängig. Daher bedürfen die materiellen, kulturellen, sozialen und einstellungsbedingten Kontextfaktoren auch in den Erwachsenenbildungseinrichtungen der genauen Analyse, um die Passung zwischen Mensch und Umwelt zu verbessern und hierdurch Teilhabe und Inklusion zu ermöglichen. Die Identifizierung von hinderlichen Barrieren ist ebenso wie die Analyse von förderlichen Bedingungen und Ressourcen eine zentrale Aufgabe inklusiver Erwachsenenbildung. Ein bedeutender Aspekt ist in diesem Zusammenhang die Gestaltung von Zugänglichkeit (Access) und umfassender Barrierefreiheit in Bezug auf strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen, räumliche Gegebenheiten, Ausstattung und Hilfsmittel sowie didaktisch-methodische Fragen. Barrierefreiheit kann somit als „das durchgängige und wesentliche Gestaltungsprinzip“ (Galle-Bammes 2012a, 128) einer inklusiven Erwachsenenbildung gelten.

11.2.3.3 Angemessene Vorkehrungen

Um Barrieren zu überwinden, Zugänglichkeit zu erleichtern und Bildungserfolge zu sichern, treffen inklusive Erwachsenenbildungseinrichtungen gemäß der UN-BRK ‚angemessene Vorkehrungen‘. Diese grundsätzlichen und strukturellen Maßnahmen auf der Systemebene der Erwachsenenbildungseinrichtungen bezwecken die Einstellung des Umfelds auf die individuellen Bedarfe und Bedürfnisse von Teilnehmenden. Angemessene Vorkehrungen betreffen beispielsweise die Ausstattung an Personal und Material, benötigte Hilfsmittel, Assistenz und Unterrichtskonzepte. Die UN-BRK macht deutlich, dass eine Verweigerung von angemessenen Vorkehrungen als eine Form der Diskriminierung gilt. Zur Sicherung angemessener Vorkehrungen arbeiten inklusive Erwachsenenbildungsanbieter in enger Kooperation mit Menschen mit Lernschwierigkeiten und/oder Behinderung als Experten in eigener Sache, anderen Bildungsanbietern und Einrichtungen der Behindertenhilfe zusammen.

11.2.3.4 Umfassende Unterstützungssysteme

Um sowohl den vielfältigen und individuellen Unterstützungsbedarfen der Teilnehmenden als auch der Mitarbeitenden zu entsprechen, muss inklusive Erwachsenenbildung ein umfassendes Unterstützungssystem etablieren. Hierzu gehören beispielsweise Beratungsangebote und Schulungen für Kursleitende und Assistenten sowie Hilfsmittel und Assistenz. Eine Schlüsselrolle kommt den Verantwortlichen in diesem Bereich zu, die die Maßnahmen koordinieren und als Ansprechpartner für alle Beteiligten zur Verfügung stehen. Inklusive Erwachsenenbildungseinrichtungen verstehen es als ihren Auftrag, Teilnehmenden die Unterstützung zuteil werden zu lassen, die sie benötigen. Die individuelle Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Assistenz ist insbesondere bei der Teilnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten an regulären Kursen von zentraler Bedeutung. Inklusive Erwachsenenbildungseinrichtungen stellen Assistenten bereit, die entweder einzelne Teilnehmende oder die Kursleitenden unterstützen.

11.2.3.5 Umfängliches Kursangebot

Inklusive Erwachsenenbildungseinrichtungen bieten unter ihrem Dach an einem Ort für alle in ihrem Programm ein umfängliches Kursangebot mit unterschiedlichen Organisationsformen an (Availability). In den jeweiligen Organisationsformen wird ein breites thematisches Kursangebot angeboten, welches die inhaltlichen Bildungsinteressen und Bedarfe von Menschen mit Lernschwierigkeiten berücksichtigt und grundsätzlich das gesamte Themenspektrum abdeckt.

Den Mittelpunkt inklusiver Erwachsenenbildung bildet die Teilnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten an den regulären Kursangeboten der allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen, die allen Teilnehmenden offen stehen. Denn gemeinsames Lernen ist grundlegend für die Erfahrung gesellschaftlicher Zugehörigkeit und damit für das Recht auf Teilhabe und Inklusion. Falls aus sinnvollen Gründen Zugangsvoraussetzungen bestehen – etwa im gestuften System des Fremdsprachenunterrichts – gelten diese auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Ebenso kann es in der Phase des Aufbaus eines inklusiven Erwachsenenbildungssystems spezifische ‚inklusive Kurse‘ geben. Aber der Anspruch der Inklusion geht „nicht in der Durchführung einzelner ‚Inklusionsangebote‘ auf“ (Meisel 2012, 23). Inklusiv ausgeschriebene Kurse stellen somit lediglich eine Übergangsform hin zu einer normalisierten Teilhabe am regulären Programm dar.

Ferner werden in den Erwachsenenbildungseinrichtungen zielgruppenorientierte Kurse angeboten. Die inklusive Erwachsenenbildung bindet diese Kurse in ein allgemeines Curriculum ein. Sie verfügt über ein institutionalisiertes Übergangsmanagement zwischen den verschiedenen Angebotsformen. Zudem setzt sie sich reflektiert mit Schließungs- und Exklusionsprozessen der verschiedenen Organisationsformen auseinander.

Erwachsenenbildungsangebote in Einrichtungen der Behindertenhilfe fallen nur dann in den Bereich der inklusiven Erwachsenenbildung, wenn sie durch allgemeine Erwachsenenbildungseinrichtungen organisiert und veranstaltet werden. Ansonsten ermöglichen sie Teilhabe an lebenslangem Lernen, verbleiben aber im Rahmen der Behindertenhilfe und stellen daher keine Inklusion in das allgemeine Erwachsenenbildungssystem dar.

In der inklusiven Erwachsenenbildung haben Menschen mit Lernschwierigkeiten die freie Wahl, wo, was, wie und mit wem sie lernen möchten. Sie entscheiden, ob sie gemeinsam mit Teilnehmenden ohne Behinderung oder mit anderen Menschen mit Lernschwierigkeiten lernen wollen. Denn Inklusion ist ein Recht, es besteht aber keine individuelle ‚Mitmachpflicht‘ (vgl. DIE 2012, 25) – sehr wohl besteht aber eine Verpflichtung des Erwachsenenbildungssystems, gleichberechtigte Teilhabe und Inklusion umzusetzen und allen Menschen ein selbstbestimmtes Wahlrecht zu eröffnen. Die inklusive Erwachsenenbildung verankert gemeinsames Lernen als regulative Idee: Nicht Inklusion, sondern Separation bedarf der Begründung (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 204).

11.2.3.6 *Qualitativ hochwertige Bildung*

Inklusive Erwachsenenbildungseinrichtungen sorgen dafür, dass allen Menschen „die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln“ (Kil 2012, 20). Inklusive Erwachsenenbildung ermöglicht wirksame Bildung, indem die Lernangebote angemessen sind und individuelle fachliche Erfolge, soziale Bedürfnisse sowie soziale Inklusion sichergestellt werden (Acceptability). Zudem ist sie sowohl bei der Angebotsplanung als auch im Kursgeschehen bemüht, „inhaltlich reduzierende Differenzierungsmuster“ (Seitz 2008, 232) aufzubrechen. Inklusive Erwachsenenbildung etabliert ein inklusives Curriculum und befriedigt die Qualifizierungs- und Zertifizierungsansprüche von Teilnehmenden (vgl. Kil 2012, 21).

11.2.3.7 *Inklusive Didaktik und Methodik*

Bildungsangebote sind in der inklusiven Erwachsenenbildung so zu gestalten, dass alle Menschen – auch diejenigen mit Lernschwierigkeiten – gewinnbringend an ihnen teilnehmen können. Hierzu bedarf es einer inklusiven Didaktik und Methodik, die differenziertes und individualisiertes Lernen in heterogenen Lerngruppen ermöglicht. Gemeinsames Lernen wird erleichtert, wenn in den Kursen In-

halte handlungsorientiert erarbeitet werden und „Lernprozesse, Lernziele und Lerntempo flexibel gestaltet werden“ (Galle-Bammes 2012b, 34) können. Eine Orientierung am Thema und am gemeinsamen Verwendungszusammenhang kann vielfältige gemeinsame Lernprozesse anregen. Inklusive Erwachsenenbildung stellt sich dabei den Herausforderungen von Diversität und Vielfalt beim gemeinsamen Lernen. Die Kursleitenden bedürfen in diesen Prozessen der Begleitung, Fortbildung und Unterstützung.

11.2.3.8 Partizipation und soziale Inklusion

In der inklusiven Erwachsenenbildung geht es nicht allein um formale Teilnahmemöglichkeiten und individuelle Lernerfolge, sondern ebenso um umfassende Partizipation und Anerkennung sowie die Qualität der sozialen Inklusion (vgl. Ditschek 2011, 165). Beim gemeinsamen Lernen sind daher das Miteinander, die gegenseitige Anerkennung und das Zugehörigkeitsgefühl von zentraler Bedeutung, damit Menschen mit Lernschwierigkeiten gleichberechtigte Kursteilnehmende sind, die „mitmachen, mitgestalten und mitbestimmen“ (Dortmunder Erklärung 2005, 9) können. Inklusive Erwachsenenbildung legt großen Wert auf partizipative Prozesse. Daher kommen Menschen mit Lernschwierigkeiten in der inklusiven Erwachsenenbildung selbst zur Sprache, sind als Experten in eigener Sache unverzichtbar und werden umfassend in die Planungsprozesse einbezogen. Dies wiederum steigert das Gefühl sozialer Zugehörigkeit (vgl. Aichele 2013, 32ff.).

11.2.3.9 Inklusive Organisationsentwicklung

Da Inklusion die gesamten pädagogischen Prozesse, Strukturen, organisatorischen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen des institutionellen Lernens betrifft, versteht sich inklusive Erwachsenenbildung als Prozess der Organisationsentwicklung und ist in die Qualitätsentwicklungsprozesse einer Einrichtung integriert. Inklusive Organisationsentwicklung lenkt den Blick dabei auf alle Ebenen und Bereiche der Einrichtung und bezieht alle Beteiligten in die Entwicklungsprozesse ein (vgl. Ainscow/Miles 2009, 3). Dabei bedarf es der gründlichen Planung, einer geeigneten Ausstattung mit Ressourcen und einer klaren Zielvorstellung. In den Dimensionen des ‚Index für Inklusion‘ (vgl. Boban/Hinz 2003; von Küchler 2010b) gesprochen schaffen die Erwachsenenbildungseinrichtungen inklusive Kulturen, etablieren inklusive Strukturen und entwickeln inklusive Praktiken.

11.2.4 Von inklusiver Erwachsenenbildung profitieren alle Teilnehmenden

In der Forderung nach inklusiven Systemveränderungen liegt für die Erwachsenenbildung ein großes Innovationspotential (vgl. Felder 2012, 148), denn so rücken etwa die konsequente Orientierung am Individuum und seinen Bedarfen, individualisierte und differenzierte Lernprozesse, individuelle Unterstützung und neue didaktisch-methodische Ansätze in den Blick. Hiervon profitieren letztlich alle Teilnehmenden. Die Gestaltung von „Bildungsarbeit im Sinne der ‚inclusion‘, die die Schaffung einer geeigneten Lernumgebung für jede/n Teilnehmer/in anstrebt, verbessert die Qualität des Bildungsangebots für alle Lernenden“ (Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 204). Ebenso zeigt sich, dass Maßnahmen zur Umsetzung einer umfassenden Zugänglichkeit und Barrierefreiheit „für einen Teil der Bevölkerung zwingend notwendig – für alle komfortabel“ (BIZEPS 2012²¹⁶) sind. Die Teilnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten wird somit „zum Prüfstein für die Verständlichkeit, Individualisie-

²¹⁶ www.bizeps.or.at/news.php?nr=13202 (09.09.2012)

rung und Teilnehmerorientierung des gesamten Lernprozesses“ (Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 204) und des Erwachsenenbildungssystems insgesamt.

11.2.5 Inklusive Erwachsenenbildung in einer inklusiven Gesellschaft

Inklusive Erwachsenenbildung bemüht sich um den Abbau von Benachteiligung, Diskriminierung und Exklusion. Sie stärkt das Recht aller Menschen auf vollständige und wirksame gesellschaftliche Teilhabe und Inklusion, gesellschaftliche Zugehörigkeit und soziale Inklusion. Dabei werden inklusive Prozesse auf zwei Ebenen wirksam: zum einen Inklusion direkt ‚in‘ die Erwachsenenbildung, zum anderen Inklusion ‚durch‘ Erwachsenenbildung (vgl. von Küchler 2010c, 282). Damit hat inklusive Erwachsenenbildung Potentiale, zur Veränderung der Gesellschaft in Richtung einer inklusiven Gesellschaft beizutragen, ist zugleich aber auch auf sich verändernde gesellschaftliche Bedingungen zur Überwindung exkludierender Verhältnisse angewiesen (vgl. Kronauer 2010c, 56). Denn die Erwachsenenbildung kann „nicht alleine für die ‚Herstellung‘ von Inklusion verantwortlich gemacht werden“ (Kil 2013, 244). Hierzu bedarf es eines übergreifenden gesamtgesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Strukturwandels (vgl. Aichele 2013, 35; Kronauer 2013, 25; Schäffter 2013, 63).

11.2.6 Inklusion als Prozess und Ziel

Inklusive Erwachsenenbildung hat das Ziel, allen Menschen umfassende Teilhabe an inklusiver Bildung im Rahmen der allgemeinen Erwachsenenbildung zu ermöglichen. Von hochwertiger Inklusion kann dann gesprochen werden, wenn eine Allgemeine Pädagogik umfassend realisiert wird, wenn Ausgrenzungsprozesse minimiert sind und es eine Selbstverständlichkeit ist, dass alle Menschen an Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung teilnehmen können und gemeinsam lernen (vgl. Feuser 2006c). Inklusive Bildung ist ‚ein Transformationsprozess‘ (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2010, 4), der zum Ziel hat, alle Menschen in einer Bildungseinrichtung aufzunehmen und so Exklusion zu beseitigen. Da Exklusionsprozesse jedoch zur gesellschaftlichen Realität gehören, wird das Ideal einer inklusiven Gesellschaft nie endgültig erreicht sein. Daher ist Inklusion in der Erwachsenenbildung nicht als statischer Zustand, sondern als fortwährender, dynamischer Veränderungsprozess zu verstehen. „Inclusion is a process [...] inclusion has to be seen as a never-ending search to find better ways of responding to diversity“ (UNESCO 2005, 15). Somit kann nicht von ‚der‘ einheitlichen inklusiven Erwachsenenbildung die Rede sein, sondern es ist von einem Konzept inklusiver Erwachsenenbildung zu sprechen, das stetigen Weiterentwicklungen unterworfen ist.

Die in der vorliegenden Konzeptualisierung zusammengefassten wesentlichen Elemente und Rahmenbedingungen einer inklusiven Erwachsenenbildung können als richtungsweisende Perspektive einen Beitrag zur Realisierung einer umfänglichen, gleichberechtigten und wirkungsvollen Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der allgemeinen Erwachsenenbildung leisten.

12 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, wie sich wirksame und gleichberechtigte Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der allgemeinen Erwachsenenbildung realisieren lassen. Zu diesem Zweck wurden wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung auf den Ebenen theoretischer Konzepte und praktischer Umsetzungen erhoben.

Wie aufgezeigt wurde das Thema der inklusiven Erwachsenenbildung in Deutschland im theoretischen Diskurs bislang eher randständig bearbeitet und es liegen nur wenige empirische Arbeiten vor. Sowohl die Zahl der Projekte zur inklusiven Erwachsenenbildung als auch die Anzahl der inklusiv arbeitenden Erwachsenenbildungseinrichtungen stiegen zwar mit der Verabschiedung der UN-BRK, dennoch ist die Umsetzung qualitativ nach wie vor eingeschränkt und quantitativ keinesfalls flächendeckend. Das Bildungszentrum Nürnberg, die MVHS München und die VHS Osterholz-Scharmbeck gelten als einige der wenigen Beispiele von Erwachsenenbildungseinrichtungen in Deutschland, die sich derzeit umfänglich um inklusive Strukturen auf allen Ebenen der Einrichtung bemühen.

Im ersten Teil der Arbeit wurden aus den im Jahr 2007 zum Zeitpunkt der empirischen Studie vorliegenden theoretischen Ausführungen sowie den wenigen vorhandenen in- und ausländischen Qualitätsmaterialien deduktiv erste Realisierungsbedingungen gelingender inklusiver Erwachsenenbildung herausgearbeitet. Hierzu gehören politische, rechtliche und ökonomische Rahmenbedingungen sowie die Konzeption, das Leitbild und das Gesamtprogramm einer Einrichtung. Weitere wichtige Punkte sind die Gewährleistung eines kontinuierlichen Kursangebots sowie curriculare Planungen, Bedarfserhebung und Mitbestimmung der Teilnehmenden, Programmwerbung, die konkrete Kursgestaltung, eine inklusive Didaktik und Methodik sowie geeignetes Lernmaterial. Ebenso werden Barrierefreiheit, die Qualifizierung und Professionalisierung der Dozenten, Bewusstseinsbildungsprozesse aller Beteiligten, Fragen der Anmeldung und Beratung sowie Unterstützungsmaßnahmen, technische Hilfsmittel und Assistenz diskutiert. Auch Qualitätsverfahren, Evaluation und Fragen von Leitung sowie Kooperation werden als bedeutsame Elemente inklusiver Erwachsenenbildung angeführt.

Aufgrund der in Deutschland nur eingeschränkt vorliegenden Erfahrungswerte zur systematischen Umsetzung einer inklusiven Erwachsenenbildung wurde der theoretische Blick auf wesentliche Elemente und Rahmenbedingungen im zweiten Teil der Arbeit durch eine empirische Erhebung der praktischen Umsetzung und Gestaltung sowie der Erfahrungswerte der an inklusiver Erwachsenenbildung beteiligten Akteure in England erweitert. Hierzu führte die Verfasserin im Jahr 2007 eine qualitativ-explorative Studie in elf englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen und -organisationen durch. Die Studie ging der Frage nach, wie und unter welchen Bedingungen inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten in den ausgewählten Erwachsenenbildungseinrichtungen Englands konkret realisiert wird. Im Mittelpunkt standen Experteninterviews mit 55 an Erwachsenenbildung beteiligten Akteuren (Teilnehmende, Kursleitende, Assistenten und Verantwortliche in Erwachsenenbildungseinrichtungen sowie Fachleute in Erwachsenenbildungsorganisationen). Die Interviewaussagen wurden in einem ‚Text-Retrieval‘ im Sinne einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz kategorienbezogen zusammengestellt. Sie zeigen in ihrer Auswertung auf, welche wesentlichen Elemente und Rahmenbedingungen die beteiligten Akteure als wichtig für das Gelingen inklusiver Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten erachten. Dazu zählen nach Aussagen der Befragten die Definition von Inklusion sowie Gesetze, Dokumente und Finanzierungsmodalitäten, die Inklusion unterstützen und fördern. Von großer Bedeutung sind für die

Befragten neben der Bewusstseinsbildung auf allen Ebenen einer Erwachsenenbildungseinrichtung sowie der Barrierefreiheit und Zugänglichkeit vor allem die zusätzlichen Beratungs- und Unterstützungsstrukturen in inklusiven Erwachsenenbildungseinrichtungen. Als weitere wesentliche Elemente werden die Bereiche der inklusiven Kursgestaltung und des gemeinsamen Lernens genannt. Auch eine als notwendig erachtete Qualitätsentwicklung, Erfolge und Zufriedenheit der Teilnehmenden sowie Vorstellungen der Befragten zur Weiterentwicklung der inklusiven Erwachsenenbildung in England treten als wesentliche Bereiche hervor. Die Interviewpartner beschreiben die Verankerung von Inklusion auf der Leitungsebene einer Einrichtung sowie die Implementierung durch einen Top-down-Prozess im Rahmen eines ‚Whole Organization Approach‘ als grundlegende Voraussetzung für gelingende inklusive Erwachsenenbildung. Um Menschen mit Lernschwierigkeiten eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen, bedarf es nach den Erfahrungen vor Ort unbedingt eines verantwortlichen Ansprechpartners und Koordinators, der die Teilnehmenden sowie die Mitarbeitenden umfänglich unterstützt. Dadurch, dass Teilhabe und Inklusion in England ein gesetzlich verbrieftes Recht sind, setzen sich alle besuchten allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen der Studie intensiv mit diesem Thema auseinander. Sie ermöglichen Menschen mit Lernschwierigkeiten zum Teil schon bereits seit den 1990er Jahren sowohl eine Teilnahme an zielgruppenorientierten Kursen als auch am regulären Kursprogramm. Die Kurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten sind in das allgemeine Level-System der Erwachsenenbildung eingebunden. Dadurch sind einfachere Übergänge in reguläre Kurse möglich.

Im dritten Teil der Arbeit wurde dargestellt, wie sich die inklusive Erwachsenenbildung in der Zeit nach Durchführung der empirischen Studie in Deutschland und England weiterentwickelt hat. In der anschließenden Diskussion wurden die verschiedenen Ebenen der theoretischen Diskursstränge, der praktischen Umsetzungen und der empirischen Erhebungsergebnisse verknüpft. In Bezug auf die als wesentlich erachteten Realisierungsbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung zeigen sich in vielen Bereichen deutliche Übereinstimmungen, aber auch Unterschiede zwischen Deutschland und England. Als wichtige englische Impulse wurden Fragen der Gesetzgebung und Finanzierung, ein ‚Whole Organization Approach‘, Prozesse und Maßnahmen der Bewusstseinsbildung sowie Aspekte der Barrierefreiheit und Zugänglichkeit diskutiert. Ferner wurden unterschiedliche Organisationsformen in der inklusiven Erwachsenenbildung und Herangehensweisen an die Gestaltung gemeinsamen Lernens, die Etablierung umfassender Beratungs- und Unterstützungssysteme sowie die Bedeutung von Assistenz aufgegriffen. Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit erarbeiteten zentralen Elemente und Rahmenbedingungen einer inklusiven Erwachsenenbildung wurden abschließend in einem Perspektivkonzept einer inklusiven Erwachsenenbildung zusammengeführt.

Damit leistet die vorliegende Arbeit einen fundierten Beitrag zur Beantwortung der Frage, wie sich Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der allgemeinen Erwachsenenbildung realisieren lassen. Die gewonnenen Forschungsergebnisse erweitern und differenzieren die bislang vorliegenden Erkenntnisse zu wesentlichen Elementen und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung. Insbesondere die umfangreiche empirische Studie in England – die auf dem Höhepunkt der englischen Bemühungen um inklusive Erwachsenenbildung durchgeführt wurde – ermöglicht mit ihren ertragreichen Ergebnissen Einblicke in sehr konkrete Fragen der Gestaltung und Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung in den besuchten Einrichtungen sowie in die Sichtweisen, Bewertungen und Reflexionen der beteiligten Akteure. Der anschließende Vergleich mit der Situation in Deutschland macht deutlich, dass diese Ergebnisse angesichts der schleppenden Entwicklungen in Deutschland nach wie vor hochaktuell sind. Wie exemplarisch im Rahmen der Diskussion aufgezeigt, lassen sich aus den Erkenntnissen der explorativen Studie im Sinne einer ‚Inspiring Practice‘ zahlrei-

che reflexive Impulse und Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der inklusiven Erwachsenenbildung in Deutschland ableiten. Die Arbeit macht aber auch deutlich, „mit welchen Komplexitäten, Widersprüchen und Hindernissen die Umsetzung der Inklusion konfrontiert ist und weiterhin konfrontiert sein wird“ (Dederich 2013a, 68f.).

Mit Blick auf die dargestellten Befunde und die notwendigen Weiterentwicklungen einer inklusiven Erwachsenenbildung in Deutschland werden weiterführende Forschungs- und Handlungsbedarfe offensichtlich.

Anknüpfend an die qualitativ ermittelten wesentlichen Elemente und Rahmenbedingungen stellt sich die Frage, in welcher Weise diese wirken und wie stark ihr jeweiliger Einfluss auf das Gelingen inklusiver Erwachsenenbildung ist. Die hierzu notwendige empirische Wirkungsforschung und die Überführung der aufgezeigten Elemente in konkrete Qualitätskriterien können auf den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit aufbauen. Durch Operationalisierungen sind diese als Indikatoren und Standards im Bereich des Qualitätsmanagements nutzbar – und damit anschlussfähig an das Qualitätsmanagement in den allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen (vgl. Bruns/Pätzold 2013, 89). Es gilt, in den Erwachsenenbildungseinrichtungen neue Qualitätsentwicklungsprogramme zu etablieren, die Teilhabe und Inklusion im Sinne des geforderten ‚Whole Organization Approach‘ auf allen Ebenen einer Einrichtung realisieren.

Wünschenswert ist zudem eine Weiterführung der vorliegenden Arbeit durch die Befragung von Teilnehmenden ohne Behinderung, so dass die hier aufgezeigten wesentlichen Rahmenbedingungen und Elemente in einem nächsten Schritt um ihre Perspektive erweitert werden. Denn inklusive Erwachsenenbildung setzt sich zum Ziel, hochwertige Bildung für alle Teilnehmenden zu gewährleisten. In einigen deutschen Erfahrungsberichten klingt an, dass Menschen ohne Behinderung jedoch nicht ohne Weiteres für eine Teilnahme an Angeboten für Menschen mit und ohne Behinderung zu gewinnen sind (vgl. Galle-Bammes 2012b, 34f.). Auch in den englischen Befragungsergebnissen berichten Verantwortliche und Kursleitende, dass sich Teilnehmende ohne Behinderung über Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten beschwerten, unsicher im Umgang mit diesen sind oder gar den Kurs abbrechen. Befunde zeigen, dass die politischen Forderungen nach gleichberechtigter Teilhabe und Inklusion durch einstellungsbezogene Barrieren und teils „unbewusst bleibende Abwehrreaktionen ebenso massiv unterdeterminiert werden wie durch sozioökonomische Rahmenbedingungen und die Funktionslogik moderner Gesellschaften. Die Anerkennung von Verschiedenheit bleibt zumindest dann weitgehend Rhetorik, wenn das Gefühl der Fremdartigkeit behinderter Menschen dominiert“ (Dederich 2013b, 67). Zugleich werden sowohl in Deutschland als auch in England zahlreiche Beispiele für ein selbstverständliches und sehr soziales Miteinander geschildert. Erhebungen zu den Motiven, Interessen und Reflexionen der Teilnehmenden ohne Behinderung sind für Weiterentwicklungen etwa im Bereich der inklusiven Didaktik und Methodik, der Angebotsplanung und notwendiger Bewusstseinsbildungsprozesse bei allen Beteiligten erforderlich. Hierzu bedarf es weiterer Studien, die den Fokus explizit auf diese Teilnehmergruppe legen.

Im Hinblick auf die immer wieder betonte Forderung, dass inklusive Erwachsenenbildung auf die Bedarfe und Bedürfnisse von Menschen mit Lernschwierigkeiten eingehen muss, sind Nutzerbefragungen auf den Ebenen von Planungs- und Evaluationsprozessen im Sinne der Umsetzung gleichberechtigter und umfänglicher Teilhabe um partizipative Forschungsansätze zu erweitern. Dabei sind auch die Bildungsbedürfnisse von besonders marginalisierten Gruppen wie Menschen mit schwerer Behinderung zu berücksichtigen.

Aufgrund der besonderen Bedeutung der konkreten Lehr-/Lernprozesse sind ferner Nutzerbefragungen von Teilnehmenden mit und ohne Behinderung etwa zur Zufriedenheit mit den Kursen und insbesondere in Bezug auf didaktisch-methodische Fragestellungen erforderlich. Zudem gilt es, die bislang

noch völlig unzureichend bearbeitete Ebene der konkreten empirischen Unterrichtsforschung in den Blick zu nehmen (vgl. Ackermann/Burtscher/Ditschek u.a. 2013c, 258; erste Untersuchungsergebnisse von Kielhorn/Lindmeier/Meyer 2013; Meyer 2013).

Angesichts der englischen Befragungsergebnisse, die Bewusstseinsbildungsprozesse insbesondere bei den Mitarbeitenden und Kursleitenden für unerlässlich halten und diese sehr konsequent in Fortbildungen einbinden, sind auch für Deutschland die vorliegenden Konzepte zu Kursleiterschulungen diesbezüglich zu evaluieren und systematisch auszubauen. Mit Blick auf die notwendigen Kompetenzen von Kursleitenden in Prozessen des individualisierten und gemeinsamen Lernens sind effektive Unterstützungs- und Fortbildungsangebote zu entwickeln, um die pädagogische Professionalität zu stärken (vgl. Ackermann 2012b, 26; 2017, 147ff.; Markowetz 2013; Kubica 2016).

Wie aufgezeigt fehlen für Deutschland nach wie vor statistische Daten und empirische Erhebungen zur Einschätzung sowohl der Quantität inklusiver Erwachsenenbildungsangebote und ihrer Organisationsformen als auch zur Weiterbildungsteilnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Insbesondere in Bezug auf das gemeinsame Lernen in regulären Kursen liegen derzeit keine aussagekräftigen quantitativen und qualitativen Daten vor. Diese Lücke gilt es durch entsprechende Forschungsarbeiten zu schließen.

Vor allem bedarf es für eine breite Umsetzung gelingender inklusiver Erwachsenenbildung verschiedener bildungspolitischer Veränderungen, die zum Teil seit Jahren angemahnt werden (vgl. Lindmeier/Lindmeier/Ryffel u.a. 2000, 209ff.; Meisel 2012, 23; Hirschberg/Lindmeier 2013). Auch für den Bereich der Erwachsenenbildung gilt die Beobachtung des vormaligen Bundespräsidenten Herzog, dass im Bildungssystem oft weniger ein Erkenntnis- als ein Umsetzungsproblem besteht (vgl. Herzog, Berliner Rede 1997). Zwingender Handlungsbedarf besteht auf der gesetzlichen und der finanziellen Ebene, die die Grundlage eines inklusiven Erwachsenenbildungssystems und wesentlicher infrastruktureller Verbesserungen bilden.

Die Weiterbildungsgesetze müssen ein inklusives Erwachsenenbildungssystem gewährleisten. In diesem Zusammenhang bedarf es beispielsweise Regelungen zur Barrierefreiheit sowie zur Aus-, Fort- und Weiterbildung der Dozenten. Die Einrichtungen sollten gesetzlich verpflichtet werden, im Rahmen ihrer Qualitätsentwicklungsprozesse Inklusion zu berücksichtigen und angemessene Vorkehrungen zu treffen. Hierzu zählen etwa bauliche Veränderungen, Assistenz, Hilfsmittel und Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs. Die angemessenen Vorkehrungen müssen definiert und Fragen der Kostenträgerschaft geregelt werden. Ebenfalls sollten sie im Rahmen eines justiziablen Diskriminierungsverbots einklagbar sein (vgl. C. Lindmeier 2012, 60ff.).

Zudem muss die finanzielle Förderpolitik an den aufgezeigten Erfordernissen der inklusiven Erwachsenenbildung ausgerichtet werden und zusätzliche Ressourcen bereitstellen (vgl. Meisel 2012, 23). Diese sind vor allem beim Aufbau wirkungsvoller und systemimmanenter Unterstützungssysteme von großer Bedeutung. Hierzu zählt beispielsweise die Finanzierung der Stellen von Verantwortlichen und Assistenten. Ebenso müssen die notwendigen Beratungs- und Unterstützungsstrukturen für hauptamtliche Mitarbeitende und Kursleitende abgesichert werden (vgl. C. Lindmeier 2012, 58).

Wie aufgezeigt steht das deutsche Erwachsenenbildungssystem vor notwendigen grundlegenden Umgestaltungsprozessen. Denn „ein oberflächliches Kratzen an bestehenden Systemen gesellschaftlicher Ausgrenzung wird dem Anliegen auf Gestaltung wirksamer und vollständiger Teilhabe und Inklusion nicht gerecht, sonst wäre diese Forderung nicht auf der Ebene der Sicherstellung von Menschenrechten nötig“ (Stein 2013, 4). Inklusives Erwachsenenbildung betrifft das gesamte Bildungs- und Gesellschaftssystem. Damit sind alle Akteure aufgefordert und in die Pflicht genommen, das Menschenrecht auf Teilhabe und Inklusion zu sichern. Denn: „Was alle angeht, können nur alle gemeinsam lösen“ (Friedrich Dürrenmatt, Die Physiker).

IV VERZEICHNISSE UND ANHANG

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

- [AAMR 2002] American Association on Mental Retardation (2002). *Mental Retardation. Definition, Classification, and Systems of Support*. 10th Edition. Washington DC.: AAMR.
- [AAMR 2005] American Association on Mental Retardation (2005). *Guidelines for Interviewing People with Disabilities. Supports Intensity Scale*. Washington DC.: AAMR. www.aamr.org/Reading_Room/pdf/SISGuidelines.pdf (12.09.2007).
- [ACHIEVE 2004] ACHIEVE. The National Post-Secondary Education Disability Network Incorporated (2004). *Kia Orite. Achieving Equity. New Zealand Code of Practice for an Inclusive Tertiary Education Environment for Students with Impairments*. New Zealand: Tertiary Education Commission and the Ministry of Education.
- Ackermann, K.-E. (1993). *Erwachsenenbildung geistig behinderter Menschen im vereinten Europa. Perspektiven und Wünsche aus bundesrepublikanischer Sicht*. In: *Geistige Behinderung*, 32, H. 1, 34-42.
- Ackermann, K.-E. (1998). *Zur ‚pädagogischen Qualität‘ der Qualitätssicherungsdebatte in der Erwachsenenbildung*. In: *Erwachsenenbildung und Behinderung*, 9, H. 1, 17-23.
- Ackermann, K.-E. (2010a). *Zum Verhältnis von geistiger Entwicklung und Bildung*. In: Musenberg, O.; Riegert, J. (Hg.). *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen*. Oberhausen: Athena, 224-244.
- Ackermann, K.-E. (2010b). *Zum Verständnis von ‚Bildung‘ in der Geistigbehindertenpädagogik*. In: Musenberg, O.; Riegert, J. (Hg.). *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen*. Oberhausen: Athena, 53-72.
- Ackermann, K.-E. (2011). *Erwachsenenbildung – Behinderung – Bildung – Inklusion. Workshop ‚Inklusive Erwachsenenbildung‘, 09.12.2011, in der Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin. Unveröffentlichte Präsentation*.
- Ackermann, K.-E. (2012a). *Unteilbar, aber doch begrenzt. Inklusion angesichts schwerer und mehrfacher Behinderung und im Lichte dänischer Erfahrungen*. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 19, H. 2, 40-42.
- Ackermann, K.-E. (2012b). *Zwischen den Stühlen. Erwachsenenbildung für Menschen mit geistigen Behinderungen*. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 19, H. 2, 26-29.
- Ackermann, K.-E. (2016). *Herausforderungen von Anfang an! Von der Gründung zur aktuellen Programmatik*. In: Ackermann, K.-E.; Schlummer, W. (Hg.). *Erwachsenenbildung und Behinderung. Historisches – Konzeptionelles – Perspektivisches. Erwachsenenbildung konkret, Band 11. Osterholz-Scharmbeck: GEB*, 22-32.
- Ackermann, K.-E. (2017). *‚Pädagogische Professionalität‘ im Handlungsfeld inklusiver Erwachsenenbildung. Eine Problem-skizze in vier Thesen*. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*. 1. Beiheft 2017, 134-152.
- Ackermann, K.-E.; Amelung, M. (2009). *Gutachten zur Situation der Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung in Berlin. Eine quantitative Studie*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften.
- Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.) (2012a). *Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperation zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Erwachsenenbildung konkret, Band 10. Berlin: GEB*.
- Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (2012b). *Mit Inklusion zu neuen Ufern. Einstimmende und ermutigende Einleitung*. In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). *Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperation zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Erwachsenenbildung konkret, Band 10. Berlin: GEB*, 7-14.
- Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.) (2013a). *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann*.
- Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (2013b). *Einleitung*. In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann*, 11-13.
- Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (2013c). *Schlusswort*. In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann*, 257-260.
- Ackermann, K.-E.; Schlummer, W. (2012). *Situation der Erwachsenenbildung in der Bundeshauptstadt. Kernaussagen aus dem Berliner Gutachten*. In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). *Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperation zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Erwachsenenbildung konkret, Band 10. Berlin: GEB*, 69-77.
- Ackermann, K.-E.; Schlummer, W. (Hg.) (2016). *Erwachsenenbildung und Behinderung. Historisches – Konzeptionelles – Perspektivisches. Erwachsenenbildung konkret, Band 11. Osterholz-Scharmbeck: GEB*.

- Agile (2000). Empfehlungen für Qualitätsstandards und Evaluation von Kursen. Bildungsarbeit der Behindertenselbsthilfe nach Art. 74 IGV Bst. a-c und 101 bis AHVG. Qualitäts- und Evaluationskonzept. Schweiz: internes Arbeitspapier.
- Ahmed, S.; Atherton, M.; Burns, T. u.a. (2009). Learning disability and student voice in England. In: EENET – Enabling Education, H. 13, 11.
- Ahrbeck, B. (2013). Der Umgang mit Behinderung. Moderate oder radikale Inklusion? Fachtagung der Paritätischen Sprachheilkindergärten Niedersachsen.
- Aichele, V. (2008). Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihr Fakultativprotokoll. Ein Beitrag zur Ratifikationsdebatte. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Aichele, V. (2012). Barrieren im Einzelfall überwinden: Angemessene Vorkehrungen gesetzlich verankern. Positionen Nr. 5. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Aichele, V. (2013). Inklusion als menschenrechtliches Prinzip: der internationale Diskurs um die UN-Behindertenrechtskonvention. In: ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Themenheft ‚Inklusion in der Diskussion‘, 44, H. 3, 28-36.
- Ainscow, M. (2010). From special education to effective schools for all: a review of progress so far. In: Florian, L. (Hg.). The SAGE Handbook of Special Education. London u.a.: Sage, 146-159.
- Ainscow, M.; Booth, T. (2000). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE.
- Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A. u.a. (2006). Improving Schools: Developing Inclusion. London: Routledge.
- Ainscow, M.; Miles, S. (2009). Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0907Beirut/DevelopingInclusive_Education_Systems.pdf (10.06.2013).
- Ainscow, M.; Miles, S. (Hg.) (2011a). Responding to Diversity in Schools. An inquiry-based approach. London: Routledge.
- Ainscow, M.; Miles, S. (2011b). Introduction. Learning about diversity. Responding to Diversity in Schools. An inquiry-based approach. London: Routledge, 1-16.
- Aktion Mensch (2013a). Die UN-Behindertenrechtskonvention. Fakten für pädagogische Fachkräfte. Bonn: Aktion Mensch. www.aktion-mensch.de/ueberuns/publikationen/index.php (08.06.2013).
- Aktion Mensch (2013b). Wissen Inklusion. 2., aktualisierte Auflage. Bonn: Aktion Mensch. www.aktion-mensch.de/ueberuns/publikationen/index.php (08.06.2013).
- Albers, T. (2010). Inklusion und Sonderpädagogischer Förderbedarf – Historische Linien und gegenwärtige Anforderungen an ein verändertes Verständnis sonderpädagogischer Förderung. In: Heilpädagogik online, H. 1, 51-71.
- Alberta Association for Community Living (2005a). Inclusive Post-Secondary Education. Information Leaflet. www.aacl.org (12.09.2008).
- Alberta Association for Community Living (2005b). 2005 Resource Directory of Programs and Services for Students with Disabilities in Public Post-Secondary Institutions. www.aacl.org (12.09.2008).
- Alberta Association for Community Living (2006). Guidelines for Establishing Inclusive Post Secondary Education. www.aacl.org (12.09.2008).
- Albrecht, F.; Bürl, A.; Erdélyi, A. (Hg.) (2006). Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- [ALI 2006] Adult Learning Inspectorate (2006). Greater expectations. Provision for learners with disabilities. Coventry: ALI.
- Alicke, T.; Linz-Dinchel, K. (2012). Inklusive Gesellschaft – Teilhabe in Deutschland. Grundlagen und theoretischer Hintergrund. Frankfurt a.M.: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.
- Ambos, I.; Horn, H. (2012). Weiterbildungsstatistik im Verbund 2010 – Kompakt. Bonn: DIE. www.die-bonn.de/weiterbildung/statistik/verbundstatistik (17.06.2013).
- Antor, G. (2010). Gerechtigkeit und Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 61, H. 4, 131-133.
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1997). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Reinbeck: Rowohlt.
- Armstrong, A.; Smith, V. (2005). Beyond prejudice. Inclusive learning in practice. Support for Success. Quality Improvement Programme. London: LSDA.
- Arnold, R. (1996). Erwachsenenbildung: eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, R.; Faulstich, P.; Mader, W. u.a. (2000). Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Frankfurt am Main: DIE, Sonderbeilage zum REPORT.
- Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hg.) (2010). Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt /UTB. www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch (18.12.2013).
- Arnold, R.; Pätzold, H. (2004). Qualitätsstandards in der Erwachsenenbildung. In: Peterander, F.; Speck, O. (Hg.). Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen. München; Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 102-113.
- ArtSet (2016). LQW – Optionaler QB Inklusion. Arbeitshilfe. Hannover: ArtSet. [www.qualitaets-portal.de/media/files/LKQT-Arbeitshilfe-optionaler-QB-Inklusion-\(2016-07-12\).pdf](http://www.qualitaets-portal.de/media/files/LKQT-Arbeitshilfe-optionaler-QB-Inklusion-(2016-07-12).pdf) (22.08.2016).
- Arthur, L. (1994). Erwachsenenbildung im Vereinten Königreich. Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Aselmeier, L. (2008). Community Care und Menschen mit geistiger Behinderung. Gemeinwesenorientierte Unterstützung in England, Schweden und Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Atteslander, P. (1993). Methoden der empirischen Sozialforschung. 7., bearbeitete Auflage. Berlin; New York: de Gruyter.
- Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2016). Allgemeine Bemerkung Nr. 4 zum Recht auf inklusive Bildung. CRPD/C/GC/4. Vom BMAS erstellte und von der Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention geprüfte nicht amtliche Übersetzung. www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/UN-Dokumente/CRPD_Allgemeine_Bemerkung_Nr4_zum_Recht_auf_inklusive_Bildung.pdf (25.07.2017).
- Australian Vice-Chancellors' Committee (2006). AVVC Guidelines relating to Students with Disabilities. Canberra: AVVC. www.adcet.edu.au/resource/5351/universities-australia-avvc-guidelines-relating-to-students-with-a-disability-2006 (06.08.2017).

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2012). Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.
- Babilon, R. (2002). Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung in der Region Osnabrück. Eine empirische Untersuchung der im Jahre 2000 angebotenen Maßnahmen. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 13, H. 1, 31-43.
- Babilon, R. (2006a). Erwachsenenbildung und Behinderung – Qualitätsstandards der Bildung. In: Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. (Hg.). Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung – Qualitätsstandards der Bildung. Erweiterte Dokumentation der 2. Fachtagung am 05.10.2005. vhs-Planungshilfen. Hannover: Selbstverlag, 9-36.
- Babilon, R. (2006b). Europa in Aktion 2006 – Unser ganzes Leben lang lernen. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 17, H. 2, 42-44.
- Babilon, R. (2008a). Inklusion: Ferne Utopie oder konkretes Programm? Von England lernen. In: Heß, G.; Kagemann-Harnack, G.; Schlummer, Werner, (Hg.). Wir wollen – wir lernen – wir können! Erwachsenenbildung, Inklusion und Empowerment. Beiträge, Positionen und Weiterentwicklungen der Internationalen Fachtagung Erwachsenenbildung und Empowerment an der Universität zu Köln, 20. bis 22. September 2007. Herausgegeben von der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. und der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 70-77.
- Babilon, R. (2008b). Inklusiv Erwachsenenbildung in England. In: Diesenreiter, C. (Hg.). Handbuch barrierefreie Erwachsenenbildung Niederösterreich. Wien: öieb, 66-82.
- Babilon, R. (2008c). Inklusiv Erwachsenenbildung und europäische Entwicklungen. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, H. 230, 7-9.
- Babilon, R. (2009). Inklusiv Erwachsenenbildung und Kommunalisierung in England. In: Lebenshilfe Landesverband Rheinland-Pfalz e.V. (Hg.). Menschen im Gemeinwesen. Dokumentation der Fachtagung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderung am 25. und 26. Juni 2008 in Mainz. 38-46.
- Babilon, R. (2013). Unterstützungsstrukturen in der inklusiven Erwachsenenbildung in England. In: Ackerman, K.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann, 121-130.
- Babilon, R.; Goeke, S.; Terfloth, K. (2007). Inklusion und Exklusion im Kontext von Lebenslangem Lernen. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 18, H. 1, 12-21.
- Bach, H. (1999). Grundlagen der Sonderpädagogik. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt (UTB).
- Bach, H. (2001). Pädagogik bei mentaler Beeinträchtigung – sogenannter geistiger Behinderung. Revision der Geistigbehindertenpädagogik. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt (UTB).
- Bank-Mikkelsen, N. E. (1980). Denmark. In: Flynn, R. J.; Nitsch, K. E. (Hg.). Normalization, social integration and community services. Baltimore: University Park Press, 51-70.
- Barrett, J. (1999). Inclusive Practice is Good Practice. A Tasmanian State Disability Liaison Officer Initiative. A co-operative project of the Tasmanian post-secondary education and training sector. University of Tasmania. www.taded.edu.au/tasonline/gateways/pubs/igigp.htm (08.02.2006).
- Bartsch, M.; Heinen, N. (2002). Blickpunkt Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen: Grenzöffnung zur integrativen Erwachsenenbildung – eine Zwischenbilanz. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 13, H. 2, 42-51.
- Bastian, H.; Frieling, G. (2010). Volkshochschulen. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hg.). Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB. www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch (18.12.2013).
- Baumgart, E. (Hg.) (1991). Durchblicken – anpacken. Mehr Lebensqualität für Menschen mit geistiger Behinderung. (Erwachsenenbildung konkret; Bd. 1). Stuttgart: Wittwer.
- Baumgart, E. (2002). Internationalität der Erwachsenenbildung als Forschungsgegenstand Vergleichender Wissenschaft. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 13, H. 1, 8-11.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hg.) (2009). alle inklusive! Die neue UN-Konvention und ihre Handlungsaufträge. Ergebnisse der Kampagne alle inklusive! Berlin.
- Bechtel, M. (2007). Dokumentation von Studiengängen im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Europa: Großbritannien. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. www.die-bonn.de/doks/bechtel0603.pdf (07.07.2014).
- Bechtel, M.; Lattke, S.; Nuissl, E. (2005). Porträt Weiterbildung. Europäische Union. Bielefeld: Bertelsmann.
- Beck, I. (2003). Lebenslagen im Erwachsenenalter angesichts behindernder Bedingungen. In: Leonhardt, A.; Wember, F. B. (Hg.). Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, 848-874.
- Beck, I. (2004). Teilhabe und Lebensqualität von behinderten Kindern und Jugendlichen sichern: Chancen, Probleme und Aufgaben. Vortrag zur Eröffnung der Hauptversammlung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 55, H. 2, 66-72.
- Becker, U. (2013). Soziale Zugehörigkeit – eine Gelingensbedingung inklusiver Bildung. In: Gemeinsam leben, 21, H. 3, 133-140.
- Beckett, F. (2006). The wrong sort of learners. Despite government reassurance, adult students with disabilities are losing out. *The Guardian*, 25.07.2006.
- Behindertenbeauftragter des Landes Niedersachsen (Hg.) (1996). Integration in der Praxis. Heft 4: Bildungsurlaub für behinderte und nichtbehinderte Menschen. Erfahrungsberichte. Hannover: Schriftenreihe Band 16.
- Behindertenbeauftragter des Landes Niedersachsen (Hg.) (2012). „Es ist normal verschieden zu sein.“ Handlungsvorschläge zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in den Kommunen in Niedersachsen. Hannover: Behindertenbeauftragter.
- Behr, I.; Heimlich, U. (2011). Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Rudolf, A.; Tippelt, R.; von Hippel, A. (Hg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Online Ausgabe Springer eBook Collection: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 813-826.
- Beißer, M.; Feddern, C.; Maibauer, A. (Hg.) (1998). Hamburger Kolloquium. Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Dokumentation des III. Kolloquiums vom 25.-27. Mail 1989. Hamburg: Evangelische Stiftung Alsterdorf.
- Bennett, A.; George, A. L. (2005). Case Studies and Theory Development in the Social Sciences. Cambridge, Massachusetts; London, England: MIT Press.

- Bergische Volkshochschule Solingen (Hg.) (2011). Handbuch Projekt FOCAL – Förderung der Kreativität erwachsener Lernender mit Behinderung durch Kunst. Entwicklung eines Kurses zur beruflichen Weiterbildung / Train the trainer. Solingen: Bergische VHS.
- Berkeley, V.; Casey, L. (2010). Effective delivery and co ordination of learning and skills for disabled adult learners; informing future project. Effective Practice Project – Final Report. London: NIACE.
- Berkeley, V.; Jacobsen, Y. (2006). We've come a long way, but Inclusive Learning appeared to have put provision for students with learning difficulties on the map. Ten years on, we asked Viv Berkeley and Yola Jacobsen to consider what progress has been made. In: Adults Learning, 17, H. 10, 18-19.
- Berkeley, V.; Jacobsen, Y. (2007). Brightening Lives. What adults with learning difficulties say about learning. www.niace.org.uk/research/HDE/Documents/brightening-lives.pdf (21.12.2007).
- BHW NÖ; FEN; ÖIEB (2006). Was braucht integrative Erwachsenenbildung. Entwicklung eines Kriterienkataloges für Niederösterreich. Nachlese des Workshops am 9.3.2006 in St. Pölten. Wien.
- BHW NÖ; FEN; ÖIEB u.a. (2006). Arbeitspapier zum Kriterienkatalog. Wien: internes Arbeitspapier.
- Bielefeldt, H. (2009). Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Essay No. 5. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Bielefeldt, H. (2010). Menschenrecht auf inklusive Bildung. Der Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention. In: VHN, 79, H. 1, 66-69.
- Bielefeldt, H. (2012). Inklusion als Menschenrechtsprinzip: Perspektiven der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Moser, V.; Horster, D. (Hg.). Ethik der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 149-166.
- Biewer, G. (2000). ‚Inclusive Schools‘ – Die Erklärung von Salamanca und die internationale Integrationsdebatte. In: Gemeinsam leben, 8, H. 4, 152-155.
- Bilger, F.; Gnahn, D.; Hartmann, J. u.a. (Hg.) (2013). Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bindl, A.; Thielen, M. (2011). Biografisches (Wieder-)Entdecken formellen Lernens – Entscheidungsprozesse Erwachsener zur Inanspruchnahme von Grundbildung. In: VHN, 80, H. 3, 215-225.
- [biv integrativ 2003a] Integrativer Bildungsverein für Menschen mit (mehr oder weniger) Behinderung (biv-integrativ) (2003a). Jahresbericht 2003. Wien: biv.
- [biv integrativ 2003b] Integrativer Bildungsverein für Menschen mit (mehr oder weniger) Behinderung (biv-integrativ) (2003b). Schwerpunkt 5 Jahre biv integrativ. www.biv-integrativ.at (22.02.2006).
- [biv integrativ 2011] biv – die Akademie für integrative Bildung (Hg.) (2011). Bildungsberatung barrierefrei. Leitfaden für Bildungs- und BerufsberaterInnen. Wien: Selbstverlag.
- [biv integrativ 2012] biv – die Akademie für integrative Bildung (Hg.) (2012). Bildungsveranstaltungen barrierefrei. Leitfaden für methodisches Arbeiten in der Erwachsenenbildung. Wien: Selbstverlag.
- [biv integrativ 2013] biv und netweb.in (Hg.) (2013). Wie barrierefrei ist Ihre Bildungseinrichtung? Checkliste. Wien: Selbstverlag.
- Bleidick, U. (1999). Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Praxis. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer.
- Bleidick, U. (2006). Behinderung. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hg.). Handlexikon der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 79-81.
- Blin, J. (2012). Forschungsbericht: Online-Befragung Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) an Volkshochschulen. Hochschule Zittau/Görlitz: Forschungsbericht.
- Blin, J.; Seibt, L.; Schubert, C. (2012). Forschungsbericht: Online-Befragung Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) an Volkshochschulen. Teil 2. Hochschule Zittau/Görlitz: Forschungsbericht.
- Blumenthal, V. von (Hg.) (1987). Soziale Integration Behinderter durch Weiterbildung. Zur Situation in England, Frankreich, Italien, Schweden, USA. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- [BMKz 2013] Beratungs- Mobilitäts- und Kompetenzzentrum (2013). Persönliche Assistenz als Grundlage für Bildungsassistenz. Powerpointpräsentation. BMKz: Universität Klagenfurt. www.uni-klu.ac.at/bmkz/inclusion/presentationen/persoenele%20assistentz_de.ppt (23.10.2013).
- Boban, I.; Hinz, A. (2003). Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. (Entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow). Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg.
- Boban, I.; Hinz, A. (2008). Inklusion. Schlagwort oder realistische Perspektive für die Geistigbehindertenpädagogik. In: Geistige Behinderung, 47, H. 3, 204-214.
- Boban, I.; Hinz, A. (2013). Inklusive Pädagogik, inclusive education. In: Kulig, W.; Schirbort, K.; Theunissen, G. (Hg.). Handlexikon Geistige Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, 172-173.
- Boban, I.; Schumann, I. (2005). Assistenz – ein neuer integrationspädagogischer Leitbegriff? Einführung. In: Geiling, U.; Hinz, A. (Hg.). Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 135-137.
- Bogner, A.; Menz, W. (2005a). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hg.). Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 33-70.
- Bogner, A.; Menz, W. (2005b). Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hg.). Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7-30.
- Bonsen, M. (2007). Alles wird gut? Qualitätsmanagement in der Schule. In: forum schule, 2, 22-23.
- Bortz, J.; Döring, N. (2005). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3., überarbeitete Auflage. Berlin u.a.: Springer.
- Bowl, M. (2010). University continuing education in a neoliberal landscape: developments in England and Aotearoa New Zealand. In: International Journal of Lifelong Education, 29, H. 6, 723-738.
- Bowman, K. (2007). Achieving inclusive adult education and training practice. Melbourne: ALA.

- Brandt, P. (2012). Einfach machen! Vorsätze. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 19, H. 2, 3.
- Brandt, P. (2013). Vorbemerkungen. In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann, 9-10.
- Braun, H. (2004). Wirtschaftlichkeit und Qualitätsorientierung in sozialen Diensten. In: Peterander, F.; Speck, O. (Hg.). Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen. München; Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 31-43.
- Bretschneider, T. (1996). Institutionalisierung und Etablierung. In: Heß, G. (Hg.). Umbruch, Aufbruch, Horizonte. Neue Wege in der Erwachsenenbildung. Tagungsbericht der 6. Internationalen Tagung der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. Berlin: GEB, 14-20.
- Bretschneider, T. (2001). Drei Jahre Assistenz-Projekt im Martinsclub Bremen e.V. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 12, H. 1, 41-43.
- Bretschneider, T. (2004). Und wer bezahlt das alles? Finanzierung der Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen. In: Orientierung, H. 1, 2004.
- Bretschneider, T. (2008). Sieben Thesen für einen neuen Assistenzbegriff. Assistenz setzt Inklusion voraus. In: Heß, G.; Kagemann-Harnack, G.; Schlummer, Werner, (Hg.). Wir wollen – wir lernen – wir können! Erwachsenenbildung, Inklusion und Empowerment. Beiträge, Positionen und Weiterentwicklungen der Internationalen Fachtagung Erwachsenenbildung und Empowerment an der Universität zu Köln, 20. bis 22. September 2007. Herausgegeben von der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. und der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 94-100.
- British Columbia/Kanada (2006). STEPS Forward: Inclusive Post-secondary Education for Young Adults with Intellectual Disabilities. www.steps-forward.org (04.01.2008).
- BRK-Allianz (Hg.) (2013). Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion! Erster Bericht der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. Berlin.
- Brodisch, P.; Galle-Bammes, M. (1994). Autonomie als zentrales Anliegen der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 5, H. 2, 20-25.
- Bromfield, C.; McShane, S.; Waite, S. (2005). Successful for whom? A methodology to evaluate and inform inclusive activity in schools. In: European Journal of Special Needs Education, 20, H. 1, 71-88.
- Brügelmann, H. (2011). Den Einzelnen gerecht werden – in der inklusiven Schule. Mit einer Öffnung des Unterrichts raus aus der Individualisierungsfalle! In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 62, H. 7, 355-361.
- Brüning, G.; Kuwan, H. (2002). Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Brüsemeister, T. (2008). Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brunner, D. (2002). Der Etablierungsprozess der integrativen Erwachsenenbildung – Für eine Bildungskultur der Vielfalt. Universität Klagenfurt: Dissertation.
- Brunner, D. (2005). Der Etablierungsversuch einer inklusiven Erwachsenenbildung. Für eine Bildungskultur der Vielfalt. In: Kaiser, H; Kocnik, E; Sigot, M. (Hg.). Vom Objekt zum Subjekt. Inklusive Pädagogik und Selbstbestimmung. Klagenfurt: Hermargoras, 145-161.
- Bruns, H.; Pätzold, H. (2013). Inklusion als Qualität – Zu Rolle und Potenzial des Kriteriums Inklusionsfähigkeit in Qualitätsmanagementsystemen der Erwachsenenbildung. In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann, 89-100.
- Bucher, T.; Färber, U. (2004). Bildungsclub – Erwachsenenbildung für Menschen mit besonderen Lernvoraussetzungen und/oder geistiger Behinderung. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 5, 15-16.
- Buchka, M. (2008). Geistige Behinderung aus anthroposophischer Sicht. In: Fischer, E. (Hg.). Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen – Theorien – Aktuelle Herausforderungen. 2., überarb. Auflage. Oberhausen: Athena, 301-330.
- Buchka, M. (2012). Vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. In: Lernen konkret, 31, H. 3, 30-32.
- Budde, J.; Hummrich, M. (2014). Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 4, Internetausgabe.
- Buddeberg, K.; Grotlüschen, A. (2013). Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten im Fokus der Diskussion um Exklusion. In: Ackerman, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann, 135-144.
- Bücheler, H. (2001). Den Sonder-Andragogen – brauchen wir ihn wirklich? In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 12, H. 2, 16-23.
- Bücheler, H. (2003). Der lange Weg zu inklusiver Bildung. In: DIE, 10, H. 4, 43.
- Bücheler, H. (2004). Inklusion – alter Wein in neuen Schläuchen oder visionäres Ziel in der Erwachsenenbildung? In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 15, H. 2, 22-27.
- Bücheler, H. (2006). „Damit ich endlich unterschreiben kann...“ Lesen-und-Schreiben-Kurse für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung. In: Geistige Behinderung, 45, H. 2, 136-144.
- Bürli, A. (1997). Sonderpädagogik international. Vergleich, Tendenzen, Perspektiven. Luzern: Edition SZH/SPC.
- Bürli, A. (2006a). Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik zwischen Naivität, Objektivismus und Skeptizismus. In: Albrecht, F.; Bürli, A.; Erdélyi, A. (Hg.). Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 25-46.
- Bürli, A. (2006b). Vergleichende Sonderpädagogik. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hg.). Handlexikon der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 119-123.
- Bürli, A. (2008a). Integration/Inklusion aus internationaler Sicht – einer facettenreichen Thematik auf der Spur. In: Bürli, A.; Strasser, U.; Stein, A. (Hg.). Integration/Inklusion aus internationaler Sicht. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 15-61.
- Bürli, A. (2008b). Integration/Inklusion in Großbritannien. In: Bürli, A.; Strasser, U.; Stein, A. (Hg.). Integration/Inklusion aus internationaler Sicht. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 95-108.
- Bürli, A. (2010). Wie hast du's, Europa, mit der Integration Behinderter. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 2, 1-17.

- Bund-Länder-Kommission (2004). Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 115. Bonn: BLK.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2011a). Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderungen. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: BMAS.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2011b). Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin: BMAS.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2013). Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Bonn: BMAS.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales; Netzwerk Leichte Sprache (Hg.) (2014). Leichte Sprache. Ein Ratgeber. Berlin: BMAS.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2016). Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen 2016. Bonn: BMAS.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2013). Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2012 Trendbericht. Bonn: BMBF.
- [Bundesteilhabegesetz 2016] Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (BTHG). Bundesgesetzblatt Jahrgang 2016 Teil I Nr. 66, ausgegeben zu Bonn am 29. Dezember 2016.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. (Hg.) (1973). Erwachsenenpädagogik bei geistig Behinderten. Empfehlung des Pädagogischen Ausschusses. In: Lebenshilfe, Vjschr., H. 2, 85-91.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe für Geistig Behinderte e.V. (Hg.) (1991). Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. (Hg.) (2005). Marburger Appell ‚Menschen mit schweren Behinderungen haben ein gesellschaftliche Rechte ohne Wenn und Aber‘. Verabschiedet von den Teilnehmenden am Kongress ‚Wir gehören dazu!‘ Marburg, 24. September 2005.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2007). Menschenrechte. Informationen zur politischen Bildung Nr. 297. Bonn: bpb.
- Bundschuh, K. (2008a). Der Übergang ins Berufsleben – Eine Herausforderung für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 59, 2-9.
- Bundschuh, K. (2008b). Psychologische Grundlagen und Herausforderungen. In: Fischer, E. (Hg.). Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen – Theorien – Aktuelle Herausforderungen. 2., überarb. Auflage. Oberhausen: Athena, 184-207.
- Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (2007). Behinderung. In: Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (Hg.). Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 33-35.
- Bundschuh, K.; Lindmeier, C. (2007). Bedürfnisse/Grundbedürfnisse. In: Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (Hg.). Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 27-30.
- Burgstahler, S. (2009). Preparing for College: An Online Tutorial. Seattle: University of Washington.
- Burns, E. (2004). The special education consultant teacher: Enabling children with disabilities to be educated with nondisabled children to the maximum extent appropriate. Springfield, IL: C.C. Thomas.
- Burmester, E. (2007). Opening Doors to Postsecondary Education and Training. Planning for Life after High School. A Handbook. Madison: Wisconsin Department of Public Instruction. <http://dpi.wi.gov/sped/transition.html> (17.06.2013).
- Burtscher, R. (2013). Erwachsenenbildung inklusive? Die Werkstatt für behinderte Menschen zwischen Exklusion und Inklusion. In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann, 105-115.
- Butterworth, J.; Migliore, A. (2008). Postsecondary Education and Employment Outcomes for Youth with Intellectual Disabilities. DataNote Series, Data Note XXI. Boston, MA: Institute for Community Inclusion.
- Byers, R. (2004). Disability Discrimination Act: Taking the work. Forward Research and Development Projects 2003/5. Project 18: Developing Inclusive Provision for Learners with Profound and Complex Learning Difficulties. London: LSDA.
- Calabrese, S.; Georgi-Tscherry, P. (2013). Erwachsenenbildung bei Schwer- und Mehrfachbehinderung. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 19, H. 1, 36-41.
- Callender, C. (2011). Widening participation, social justice and injustice: part-time students in higher education in England. In: Leben mit Down-Syndrom, 30, H. 4, 469-487.
- Canadian Council on Learning (2009). Lessons in Learning. Strategies for overcoming barriers to training and education for Canadians with disabilities. www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/10_07_09.pdf (14.02.2014).
- Cloerkes, G. (2007). Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Heidelberg: Winter.
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2015). Concluding Observations on the Initial Report of Germany. Genf: United Nations. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G15/096/31/PDF/G1509631.pdf?OpenElement> (25.07.2017).
- Cooper, D.; Lavender, P. (2007). ‚Something happened to it along the way‘. Inclusive learning and the future of educational provision for adults with disabilities. Professor John Tomlinson Memorial Lecture. London, 12 September 2006. Leicester: NIACE.
- Corley, M. A.; Taymans, J. M. (2007). Adults with Learning Disabilities: A Review of the Literature. National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. www.ncsall.net/index.html?id=575.html (27.08.2013).
- Cory, R.; Taylor, S.; Walker, P. u.a. (2003). Beyond Compliance: An Information Package on the Inclusion of People with Disabilities in Postsecondary Education. Syracuse University: National Resource Center on Supported Living and Choice. http://thechp.syr.edu/BCCC_PACKAGE.HTML (22.08.2007).
- Creswell, J. W. (1998). Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among five Traditions. Kalifornien; London; New Delhi: Sage.

- [CSIE 1996] Centre for Studies on Inclusive Education (1996). Inclusive FE. The report of the Further Education Funding Council Learning Difficulties and/or Disabilities Committee chaired by Professor John Tomlinson. Summary. Bristol: CSIE. www.csie.org.uk/resources/tomlinson-96.pdf (06.08.2017).
- [CSIE 2002a] Centre for Studies on Inclusive Education (2002a). Inclusion Information Guide. Written by Sharon Rustemier. Bristol: CSIE. <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/studnts02.htm> (07.07.2008).
- [CSIE 2002b] Centre for Studies on Inclusive Education (2002b). Inclusive education – the rights to belong to the mainstream. Developing inclusion means ending segregation. Bristol: CSIE.
- [CSIE 2002c] Centre for Studies on Inclusive Education (2002c). The Inclusion Charter. Ending segregation in education for all students with disabilities or learning difficulties. 2., überarbeitete Auflage. Bristol: CSIE.
- [CSIE 2004] Centre for Studies on Inclusive Education (2004). Article 17 and inclusive education in the new UN Disability Convention. Briefing from the Centre for Studies on Inclusive Education. Summary. Bristol: CSIE.
- [CSIE 2005] Centre for Studies on Inclusive Education (2005). Assessment & Statements. CSIE summary of Part 4 of the Education Act 1996 as amended by Part 1 of the Special Educational Needs and Disability Act 2001. 6., revidierte Auflage. Bristol: CSIE.
- Dalkner, D.; Ludwigs, W.; Ungar, M. (Hg.) (1988). Friesland Kolloquium. Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Dokumentation. Oldenburg: Selbstverlag.
- [DAS KUCRL 2000] University of Kansas; Center for Research on Learning; Division of Adult Studies (2000). Beyond Ramps: Making your services accessible to people with disabilities. <http://das.kucrl.org/images/materials/BeyondRamps.pdf> (28.01.2012).
- [DAS KUCRL 2005] University of Kansas; Center for Research on Learning. Division of Adult Studies (Hg.) (2005). Accommodating Adults with Disabilities in Adult Learning Programs. Second Edition.
- Dasch, B.; Henkes, M.; Kil, M. (2013). Outreach – Empowerment – Diversity – Aktiver Zugang – Ermächtigung – Vielfalt. Sammlung, Darstellung und Analyse von Beispielen ‚guter Praxis‘ auf dem Weg zu einer teilhabeorientierten Gesellschaft. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. www.oed-network.eu/doc/resourcen/OED_Good-practice-report-incl--grid-DE.pdf (18.05.2014).
- Dederich, M. (2008). Ethische Fragen der Geistigbehindertenpädagogik. In: Fischer, E. (Hg.). Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen – Theorien – Aktuelle Herausforderungen. 2., überarb. Auflage. Oberhausen: Athena, 69-91.
- Dederich, M. (2013a). Bilanz: Inklusion in der Erwachsenenbildung. In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann, 65-69.
- Dederich, M. (2013b). Gibt es Grenzen der Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung? In: ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Themenheft ‚Inklusion in der Diskussion‘, 44, H. 3, 58-69.
- Dederich, M. (2015). Kritik der Dekategorisierung – Ein philosophischer Versuch. In: VHN, 84, H. 3, 192-205.
- Dee, L. (2004). Disability Discrimination Act: Taking the work. Forward Research and Development Projects 2003/5. Project 10: Developing appropriate programmes for adults with learning difficulties, derived from person centred planning, which promote learner empowerment. London: LSDA.
- Dee, L. (2010). Lifelong learning and quality of life. In: Lani, F. (Hg.). The SAGE Handbook of Special Education. London u.a.: Sage, 402-414.
- Dee, L.; Devecchi, C.; Lani, F. u.a. (2006). Being, Having and Doing: Theories of Learning and Adults with Learning Difficulties. London: Learning and Skills Research Centre. www.lsneducation.org.uk (15.01.2007).
- Degener, T. (2009a). Die neue UN-Behindertenrechtskonvention aus der Perspektive der Disability Studies. In: BHP, 48, H. 3, 263-283.
- Degener, T. (2009b). Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 57, H. 2, 200-219.
- Degenhardt, S. (2008). Was meint ‚Inklusion‘? – Definitionsmacht und Perspektiven. Fachtagung ‚Welche Bordinstrumente braucht die inklusive Schule?‘. DVfR: Tagungsreader.
- Department for Business, Innovation and Skills (Hg.) (2010). Skills for Sustainable Growth. Strategy Document. Full Report. London: DfBIS.
- Department for Work and Pensions (DWP) (2006). Disability Discrimination Act Guidance on matters to be taken into account in determining questions relating to the definition of disability. London: The Stationery Office.
- Department of Health (2001a). Learning Disabilities: A Working Definition. www.improvinghealthandlives.org.uk/uploads/doc/vid_7014_A%20Working%20Definition%20of%20Learning%20Disabilities%20Launch%20version.pdf (20.09.2016).
- Department of Health (2001b). Valuing People: A New Strategy for Learning Disability for the 21st Century. White Paper. London: Department of Health.
- Department of Health (2004). Review of Valuing People. London: Department of Health.
- Department of Health (2007). Valuing People Now. From progress to transformation. London: Department of Health.
- [Department of Health; NIACE 2001] Department of Health, National Institute of Adult Continuing Education (2001). Valuing People: A New Strategy for Learning Disability for the 21st Century. Summary. Leicester: NIACE.
- Deppe-Wolfinger, H.; Prengel, A.; Reiser, H. (1990). Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik 1976-1988. München: DJI.
- Deppe-Wolfinger, H.; Rother-Dey, H.; Schnell, I. (2007). Inklusion – Vision und Konkretion. In: Rumpler, F.; Wachtel, P. (Hg.). Erziehung und Wirklichkeit – Visionen und Wirklichkeiten. Würzburg: Verband Würzburg, 26-41.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.) (1977). Empfehlung über die Entwicklung der Weiterbildung. Leverkusen-Opladen: Stocky.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.) (2010). Inklusion – Leitlinien für die Bildungspolitik. 2. Auflage. Bonn: UNESCO.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.) (2012). Bildungsregionen auf dem Weg. Inklusive Bildung in Aachen, Wiesbaden, Hamburg und Oberspreewald-Lausitz. Bonn: UNESCO.

- Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.) (2014). Bonner Erklärung zur Inklusiven Bildung in Deutschland. Bonn: UNESCO.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960). Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. In: Volkshochschule im Westen, H. 1, Beilage 1.
- Deutscher Bildungsrat (1970). Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn: Deutscher Bildungsrat.
- Deutscher Bildungsrat (1974). Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Verabschiedet auf der 34. Sitzung der Bildungskommission am 12./13. Oktober 1973 in Bonn. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bundestag (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 Behinderung. Bonn: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2005). Die ‚General Comments‘ zu den VN-Menschenrechtsverträgen. Deutsche Übersetzung und Kurzeinführungen. Baden-Baden: Nomos.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2010). Stellungnahme der Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention zur Stellung der UN-Behindertenrechtskonvention innerhalb der deutschen Rechtsordnung und ihre Bedeutung für behördliche Verfahren und deren gerichtliche Überprüfung, insbesondere ihre Anforderungen im Bereich des Rechts auf inklusive Bildung nach Artikel 24 UN-Behindertenrechtskonvention. Gleichzeitig eine Kritik an dem Beschluss des Hessischen Verwaltungsgerichtshofs vom 12. November 2009 (7 B 2763/09). Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Stellungnahmen/stellungnahme_der_monitoring_stelle_z_un_behindertenrechtskonvention_zur_stellung_der_behindertenrechtskonvention_innerhalb_der_dt_rechtsordnung.pdf (19.08.2017).
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2012). Was ist Inklusion? 16 persönliche Antworten. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. www.institut-fuer-menschenrechte.de/no_cache/de/publikationen.html (08.06.2013).
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2014). Informationen der Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention anlässlich der Veröffentlichung der Thematischen Studie des UN-Hochkommissariats für Menschenrechte zum Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- [DfE 2014] Department for Education (Hg.) (2014). Further education: guide to the 0 to 25 SEND code of practice. Advice for further education colleges, sixth form colleges, 16 to 19 academies, and independent specialist colleges approved under section 41 of the Children and Families Act 2014. London: DfE.
- [DfE; Department of Health 2015] Department for Education; Department of Health (Hg.) (2015). Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years. Statutory guidance for organisations which work with and support children and young people who have special educational needs or disabilities. London: DfE.
- [DfES 2002a] Department for Education and Skills (Hg.) (2002a). Access for All. Guidance on making the adult literacy and numeracy core curriculum accessible. Nottingham: DfES.
- [DfES 2002b] Department for Education and Skills (Hg.) (2002b). Adult pre-entry curriculum framework for Literacy and Numeracy. Nottingham: DfES.
- [DfES 2002c] Department for Education and Skills (Hg.) (2002c). Finding out about People’s Disabilities. A good practice guide for further and higher education institutions. Nottingham: DfES.
- [DfES 2006a] Department for Education and Skills (Hg.) (2006a). ESOL Access for All. Guidance on making the adult ESOL curriculum accessible. Part 1. Skills for Life: the national strategy for improving adult literacy and numeracy skills. Nottingham: DfES.
- [DfES 2006b] Department for Education and Skills (Hg.) (2006b). Learning for Living. Skills for Life: The national strategy for improving adult literacy and numeracy skills. Nottingham: DfES.
- [DfES 2006c] Department for Education and Skills (Hg.) (2006c). The Adult Literacy Core Curriculum & Access for All. Skills for Life. CD. Nottingham: DfES.
- [DfES 2006d] Department for Education and Skills (Hg.) (2006d). Introducing to Learning for Living. Nottingham: DfES.
- [DfES 2006e] Department for Education and Skills (Hg.) (2006e). Person-centred approaches and adults with learning difficulties. Nottingham: DfES.
- [DIE 1995] Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.) (1995). Qualität in der Weiterbildung. Dokumentation DIE-Kolloquium 1995. Frankfurt a.M.: DIE.
- [DIE 2008] Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.) (2008). Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- [DIE 2012] Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.) (2012). Inklusion braucht (nicht?) alle. Ein interdisziplinäres Gespräch über Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 19, H. 2, 22-25.
- Diekmann, A. (1999). Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 5., durchgesehene Auflage. Reinbeck: Rowohlt.
- DIN ISO 29990 (2010). Lerndienstleistungen für die Aus- und Weiterbildung – Grundlegende Anforderungen an Dienstleister.
- DIN ISO 55350-11 (2008). Begriffe zum Qualitätsmanagement. Ergänzung zu DIN EN ISO 9000:2005.
- Diesenreiter, C. (Hg.) (2008a). Barrierefreie Erwachsenenbildung in Niederösterreich. Handbuch. Wien: oieb.
- Diesenreiter, C. (2008b). Inklusive Bildung: Genese und Bedeutung eines Begriffs. In: Die Österreichische Volkshochschule, 230, H. 4, 4-7.
- Dietrich, F.; Heinrich, M. (2014). Kann man Inklusion steuern? Perspektiven zu einer rekonstruktiven Governanceforschung. In: Blömer, D.; Jüttner, A.; Koch, K. u.a. (Hg.). Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 26-46.
- Dietsche, B.; Meyer, H. H. (2004). Literaturswertung Lebenslanges Lernen und Literaturnachweis zur Literaturswertung Lebenslanges Lernen. Anhang 3 und Anhang 4 zur Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M.: DIE. www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf (22.06.2006).

- Disability Equality in Education (2004). Integration and Inclusion. www.diseed.org.uk/integration_inclusion.htm (11.05.2006).
- Disability Rights Commission (2002). Disability Discrimination Act 1995 Part 4. Code of Practice for providers of Post-16 education and related services. New duties (from September 2002) in the provision of post-16 education and related services for disabled people and students. London: TSO.
- Disability Rights Commission (2007a). Code of Practice post-16: Code of Practice (revised) for providers of post-16 education and related services. London: TSO.
- Disability Rights Commission (2007b). Understanding the Disability Discrimination Act. A guide for colleges, universities and adult community learning providers in Great Britain. Disability Rights Commission, in collaboration with Skill and The Learning and Skills Network.
- Disability Rights Commission; Valuing People Support Team (Hg.) (2006). Disability Equality Duty. A training and information pack for people with learning disabilities and their groups. London; Stratford upon Avon: SpeakingUp.
- Ditschek, E. J. (2011). Leitwert Inklusion. Chancen und Risiken inklusiver Erwachsenenbildung. Überblick über aktuelle Entwicklungen. In: EB Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, 57, H. 4, 163-166.
- Ditschek, E. J. (2012). Inklusiv Erwachsenenbildung. Eine Literaturlauswertung. https://portal.vhs-bayern.de/wps/wcm/connect/68f0e1004d916bbf98147979/InklErwBild_Literaturlauswertung_05.11.12.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=68f0e1004d916bbf98147979 (04.10.2013).
- Ditschek, E. J. (2013). Erwachsenenbildung und Inklusion – Möglichkeiten und Grenzen. Vortrag im Rahmen der ELAG, Bad Dürkheim, 19.06.2013. www.elag.de/attachments/article/129/Ditschek_Vortrag_Inklusion.pdf (07.07.2014).
- Ditschek, E. J. (2014). Erwachsenenbildung barrierefrei gestalten – Chancen und Herausforderungen. Vortrag auf dem Fachtag zum Thema „Barrieren abbauen in der Erwachsenenbildung“ des PWB Thüringen am 23.09.2014. www.pbw-thueringen.de/attachments/article/33/01%20Impulsvortrag_Herr%20Ditschek.pdf (08.12.2014).
- Ditschek, E. J.; Meisel, K. (2012). Inklusion als Herausforderung für die Organisation. Auf dem Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung, Teil I. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 19, H. 2, 30-33.
- Ditschek, E. J.; Neubert, L.; Schwabe, M. (2012). ERW-IN – Das Berliner ‚Aktionsbündnis Erwachsenenbildung inklusiv‘. Bericht über Arbeitsergebnisse. In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). Inklusiv Erwachsenenbildung. Kooperation zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Erwachsenenbildung konkret, Band 10. Berlin: GEB, 99-107.
- Ditschek, E. J.; Schlummer, W. (2011). Mit Inklusion zu neuen Ufern. Fachtagung ‚Inklusive Erwachsenenbildung‘ an der Humboldt-Universität zu Berlin am 13. und 14. Mai 2011. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 22, H. 2, 50-52.
- Ditschek, E. J.; Weiland, M. (2013). Barrierefreie Weiterbildung – Standards und Defizite. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 322-327.
- Dittmar, N. (2004). Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A.; Hornstein, W.; Terhart, E. (Hg.). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 41. Weinheim; Basel: Beltz, 73-92.
- Dlugosch, A. (2010). Haltung ist nicht alles, aber ohne Haltung ist alles nichts? Annäherungen an der Konzept einer ‚Inklusiven Haltung‘ im Kontext Schule. In: Gemeinsam Lernen, H. 4, 195-202.
- Dobert, J. (2012). Inklusiv Angebote für Menschen mit Behinderung. Erfahrungen aus Sicht der Heinrich-Böll-Stiftung Hamburg e.V. In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). Inklusiv Erwachsenenbildung. Kooperation zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Erwachsenenbildung konkret, Band 10. Berlin: GEB, 203-209.
- Dörner, O.; Schäffer, B. (2012). Zum Verhältnis von Gegenstands- und Grundlagentheorien zu Methodologien und Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: Dörner, O.; Schäffer, B. (Hg.). Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 11-22.
- Doose, S. (2007). Lernschwierigkeiten – kognitive Beeinträchtigungen. In: Schnoor, H. (Hg.). Leben mit Behinderungen. Eine Einführung in die Rehabilitationspädagogik anhand von Fallbeispielen. Stuttgart: Kohlhammer, 165-168.
- Dortmunder Erklärung (2003). Wir wollen mehr als nur dabei sein! Menschen mit Behinderung und ihr Recht auf Teilhabe. In: Geistige Behinderung, 42, H. 4, 281-283.
- Dortmunder Erklärung (2005). In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (Hg.). Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 9-10.
- Doyle, C.; Robson, K. (2002). Accessible Curricula. Good Practice For All. University of Wales Institute Cardiff.
- Dreher, W. (1996). Denkspuren: Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung – Basis einer integralen Pädagogik. Aachen; Mainz: Verlag Mainz, Wissenschaftsverlag, Aachen.
- Dryden, G. (2004). Disability Discrimination Act: Taking the work. Forward Research and Development Projects 2003/5. Project 6: Identifying and Securing Resources for Additional Learning Support. London: LSDA.
- DSN (2014). Wissenschaftliche Eingangsuntersuchung für das Projekt ‚Inklusion in der Erwachsenenbildung‘. Kiel: Wirtschaftsakademie Schleswig-Holstein.
- [DVO-NEGB 2011] Niedersachsen (2011). Verordnung zur Durchführung des Niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetzes (DVO-NEBG) vom 26. Oktober 2011. www.schule.de/22450/dvonebg.htm (01.01.2014).
- [DVV 2011] Deutscher Volkshochschul-Verband (Hg.) (2011). Die Volkshochschulen – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn: DVV.
- Dworschak, W.; Schmidt, M. (2011). Inklusion und Teilhabe. Gleichbedeutende oder unterschiedliche Leitbegriffe in der Sonder- und Heilpädagogik? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 62, H. 7, 269-280.
- Eder-Gregor, B. (1998). Bildung heißt Bilder erschaffen. Bedarfsorientierte Erwachsenenbildung mit Menschen mit geistiger Behinderung. In: Geistige Behinderung, 37, H. 4, 361-376.

- Eder-Gregor, B. (2000). Ein Recht auf Bildung – (Berufs-)Bildungsangebote als Möglichkeit und Notwendigkeit der nachschulischen Integration lern- und geistigbehinderter Jugendlicher und Erwachsener. In: Hovorka, H.; Sigot, M. (Hg.). *Integration (spädagogik) am Prüfstand. Menschen mit Behinderungen außerhalb von Schule*. Innsbruck: Studienverlag, 205-223.
- Eder-Gregor, B. (2011). Barrierefreie Erwachsenenbildung in Österreich. Möglichkeiten und Notwendigkeiten für Menschen mit Behinderung. In: *Erwachsenenbildung*, 57, H. 4, 167-171.
- Egetenmeyer, R. (2010). Internationale und vergleichende Erwachsenenbildungsforschung. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hg.). *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt /UTB. www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch (18.12.2013).
- Egloff, B. (2012). Teilnehmende Beobachtung. In: Dörner, O.; Schäffer, B. (Hg.). *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 419-432.
- Eike, W.; Meyer-Jungclausen, V. (1986). Erwachsenenbildung geistig Behinderter an Volkshochschulen. Entwicklung von Kursangeboten für Erwachsene mit geistiger Behinderung am Beispiel der Volkshochschule Oldenburg/Old. In: *Geistige Behinderung*, 25 H. 2, 1-28.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2007). Eine europäische Vision seit 200 Jahren: Bildung für alle. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58, H. 7, 242-249.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008). Nationale Bildungspolitik und Globalisierung. Die Herausforderungen der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. *Pädagogik wird international*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59, H. 12, 442-450.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2011). Global Governance und Behinderung. Aspekte internationaler und europäischer Behindertenpolitik. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 56, H. 1, 9-19.
- Elliott, J.; Emerson, E.; Hatton, C. u.a. (2007). Longitudinal Analysis of the Impact and Cost of Person-Centred Planning for People With Intellectual Disabilities in England. In: *American Journal on Mental Retardation*, 111, H. 6, 400-416.
- Emerson, E.; Hatton, C. (2008). *People with Learning Disabilities in England*. CeDR Research Report. Lancaster: Centre for Disability Research.
- Emerson, E.; Hatton, C.; Robertson, J. u. a. (2010). *People with Learning Disabilities in England. Improving Health and Lives – Learning Disabilities Observatory*, Lancaster University: Department of Health.
- Erdélyi, A. (2002). *Ungarische Heilpädagogik im Wandel*. Würzburg: Ergon.
- Erdélyi, A. (2006). Internationale Vergleichende Heil- und Sonderpädagogik – auf der Suche nach methodischer Weiterentwicklung und Systematisierung. In: Albrecht, F.; Bürl, A.; Erdélyi, A. (Hg.). *Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 47-60.
- Erdélyi, A. (2009). UN-Konvention und Inklusion – Kann uns der internationale Vergleich weiterhelfen? In: *Behinderung & Pastoral*, H. 13, 3-11.
- Erdélyi, A. (2010). Die UN-Konvention im Kontext internationaler und vergleichender Sonderpädagogik. In: *Lernen konkret*, 29, H. 2, 6-8.
- Erdélyi, A.; Gand, S.; Sehrbrock, P. (Hg.) (2013). *Internationale und Vergleichende Heil- und Sonderpädagogik und Inklusion. Individualität und Gemeinschaft als Prinzipien Internationaler Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ernst, U. (1996). 5 Jahre Bildungsurlaub für Behinderte und Nichtbehinderte – aus Sicht einer Mitarbeiterin der Volkshochschule Hannover. In: *Behindertenbeauftragter des Landes Niedersachsen (Hg.). Integration in der Praxis. Heft 4: Bildungsurlaub für behinderte und nichtbehinderte Menschen. Erfahrungsberichte*. Hannover: Schriftenreihe Band 16.
- Esser, E.; Hill, P.; Schnell, R. (2005). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 7., völlig überarb. und erw. Auflage. München; Wien: Oldenbourg.
- [European Agency 2000] European Agency for Development in Special Needs Education (2000). *The Participation of People with Disabilities within the SOCRATES Programme. Full Report of the specific evaluation conducted on behalf of the European Commission, DG Education and Culture*. Brüssel: European Commission.
- [European Agency 2003] European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Special Education across Europe in 2003*. Brüssel: Selbstverlag.
- [European Agency 2005] European Agency for Development in Special Needs Education (2005). *Special Needs Education – Thematic Key Words. Glossary of Terms. Revised 2005*. www.european-agency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/02docs/sne_key_terms.doc (04.09.2008).
- [European Agency 2009] European Agency for Development in Special Needs Education (2009). *Entwicklung eines Satzes von Indikatoren – für die inklusive Bildung in Europa*. Brüssel: Selbstverlag.
- [European Agency 2012] European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Special Needs Education Country Data 2012*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Commission (Hg.) (2015). *Education and Training – Monitor 2015 – United Kingdom*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Europäische Gemeinschaften – Generaldirektion für Bildung und Kultur (2002). *Lebenslanges Lernen: Bald Wirklichkeit für alle*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäische Kommission (2002a). *Definitionen des Begriffs ‚Behinderung‘ in Europa: Eine vergleichende Analyse*. Universität Brunel: Europäische Kommission.
- Europäische Kommission (2002b). *Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäische Kommission (2005). *Erwachsenenbildung – Auf dem Weg nach Europa. Thematische Trends bei europäischen Kooperationsprojekten und -netzen im Rahmen von Sokrates/Grundtvig*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäische Kommission; EACEA; Eurydice (2015). *Allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung in Europa. Ausweitung des Zugangs zu Bildungsangeboten*. Eurydice-Bericht. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

- Eurydice (2008). National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms. United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland). European Commission: Eurydice. www.eurydice.org (17.06.2012).
- Faller, H. u. a. (2000). Experimentelle und nicht-experimentelle Studienpläne in der Rehabilitationsforschung. In: Bengel, J.; Koch, U. (Hg.). *Grundlagen der Rehabilitationswissenschaften*. 271-285.
- Faraday, S. (1996). *Accessing the impact: Provision for Learners with learning difficulties and disabilities*. London: FEDA.
- Faraday, S.; Rose, C. (2006). *Core document. The journey towards disability equality. Responding to the duty to promote disability equality in the post-school sector*. London: LSN.
- Fatke, R. (2003). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hg.). *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim; München: Juventa, 56-68.
- Faulstich, P. (2004). Exklusion durch prekäre Inklusion und der „neue Geist“ der Weiterbildung. In: *Report*, 23, H. 3, 23-27.
- Faulstich, P. (2010a). Einrichtungen. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hg.). *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt /UTB. www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch (18.12.2013).
- Faulstich, P. (2010b). Weiterbildungssystem. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hg.). *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt /UTB. www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch (18.12.2013).
- Faulstich, P.; Zeuner, C. (1999). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung*. Weinheim, München: Juventa.
- Fawcett, E. (2016). Zielgruppenorientierung und Inklusion. Analyse von Angeboten über vier Jahrzehnte am Bildungszentrum Nürnberg. In: Ackermann, K.-E.; Schlummer, W. (Hg.). *Erwachsenenbildung und Behinderung. Historisches – Konzeptionelles – Perspektivisches. Erwachsenenbildung konkret*, Band 11. Osterholz-Scharmbeck: GEB, 77-98.
- [FEFC 1996a] The Further Education Funding Council (1996a). *Inclusive Learning. Principles and Recommendations. A Summary of the Findings of the Learning Difficulties and/or Disabilities Committee*. London: HMSO. <http://dera.ioe.ac.uk/15072/1/inclusive%20learning-summary.pdf> (10.06.2013).
- [FEFC 1996b] The Further Education Funding Council (1996b). *Provision for Students with Learning Difficulties and/or Disabilities. Good Practice Report*. Coventry: FEFC.
- [FEFC 1999] The Further Education Funding Council (1999). *Inclusive Learning Quality Initiative*. Coventry: FEFC.
- Feige, J. (2013). ‚Barrieren in den Köpfen‘ abbauen! Bewusstseinsbildung als Verpflichtung. Positionen Nr. 8. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/_migrated/tx_commerce/Positionen_Nr_8_Barrieren_in_den_Koepfen_abbauen_Bewusstseinsbildung_als_Verpflichtung.pdf (06.01.2017).
- Felder, F. (2012). Der Wert von Verschiedenheit und die Unvermeidbarkeit einer Theorie des guten Lebens. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63, H. 4, 148-153.
- Felder, F. (2013). Die Sphären von Inklusion und ihre Bedeutung für den schulischen Kontext. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 58, H. 2, 136-152.
- Feuchthofen, J.; Severing, E. (Hg.) (1995). *Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung*. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.
- Feuser, G. (2006a). Advokatorische Assistenz für Menschen mit Autismus-Syndrom und/oder geistiger Behinderung. Widerspruch oder Chance? Vortrag im Rahmen der Impulsveranstaltung ‚Integration und Selbstbestimmung‘ der Autismushilfe Fachstelle Ostschweiz, St. Gallen, am 17.05.2006. <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-advokat.html> (08.06.2006).
- Feuser, G. (2006b). Inklusion und Qualitätssicherung – oder: Der Tanz ums goldene Kalb. In: *VHN*, 75, H. 4, 278-284.
- Feuser, G. (2006c). Integration – aus der Balance geraten? In: *Erziehung und Unterricht*, H. 1/2. www.oebvhpt.at/erziehung_unterricht/archiv/06_01/Feuser.pdf (02.11.2010).
- Feuser, G. (2010a). Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume. In: Krach, S.; Niediek, I.; Stein, A. (Hg.). *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-31.
- Feuser, G. (2010b). Die UN-Konvention und deren Relevanz für die Integration und Inklusion. In: *BHP*, 49, H. 1, 53-69.
- Feuser, G. (2011). Advokatorische Assistenz. In: Erzmann, T.; Feuser, G. (Hg.). ‚Ich fühle mich wie ein Vogel, der aus seinem Nest fliegt‘. *Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 203-218.
- Feuser, G. (2012). Eine zukunftsfähige ‚Inklusive Bildung‘ – keine Sache der Beliebigkeit, nicht nur in Bremen! In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63, H. 12, 492-502.
- Feuser, G. (2013). Integrative Heilpädagogik – eine Fachdisziplin im Wandel. Inklusion – eine ‚Wende‘ ohne Wandel? In: *Behindertenpädagogik*, 52, H. 2, 121-135.
- Feyerer, E. (2011). Offene Fragen und Dilemmata bei der Umsetzung der UN-Konvention. In: *Zeitschrift für Inklusion*, H. 2, Internetausgabe.
- Fichte, M. (1998). *Bildungsarbeit und Behinderung. Konzeptionelle Überlegungen zu einem entsprechenden Angebot im Landkreis Schaumburg*. VHS Schaumburg: Selbstverlag.
- Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order. Second revised Edition*. Stoke on Trent, UK and Sterling USA: Trentham Books.
- Firlinger, B. (2003). *Buch der Begriffe. Sprache, Behinderung, Integration*. Österreich: BMSG. <http://bidok.uibk.ac.at/library/firlinger-begriffe.html> (23.05.2007).
- Fischer, D. (2003). Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hg.). *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim; München: Juventa, 693-703.
- Fischer, E. (2004). Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55, H. 3, 109-112.
- Fischer, E. (2008a). *Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Entwurf einer subjekt- und bedarfsorientierten Didaktik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Fischer, E. (2008b). ‚Geistige Behinderung‘ – Fakt oder Konstrukt? Sichtweisen und aktuelle Entwicklungen. In: Fischer, E. (Hg.). *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen – Theorien – Aktuelle Herausforderungen*. 2., überarb. Auflage. Oberhausen: Athena, 13-44.
- Fischer, E. (2008c). Geistige Behinderung im Kontext der ICF – ein interdisziplinäres, mehrdimensionales Modell? In: Fischer, E. (Hg.). *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen – Theorien – Aktuelle Herausforderungen*. 2., überarb. Auflage. Oberhausen: Athena, 385-417.
- Fisseler, B. (2015). *Universal Design im Kontext von Inklusion und Teilhabe – Internationale Eindrücke und Perspektiven*. In: *Recht & Praxis der Rehabilitation*, H. 2, 45-51.

- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 6. Auflage. Reinbeck: Rowohlt.
- Flick, U. (2004). *Triangulation. Eine Einführung*. 6. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollst. erw. und überarb. Neuauflage*. 5. Auflage. Reinbeck: Rowohlt.
- Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (2013). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (Hg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbeck: Rowohlt, 13-29.
- Fornefeld, B. (2006). *Schwerstbehinderung, Mehrfachbehinderung, Schwerstbehinderte, Schwerstbehindertenpädagogik*. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hg.). *Handlexikon der Behindertenpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer, 156-159.
- Fornefeld, B. (2008). *Menschen mit geistiger Behinderung – Phänomenologische Betrachtung zu einem unmöglichen Begriff in einer unmöglichen Zeit*. In: Fischer, E. (Hg.). *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen – Theorien – Aktuelle Herausforderungen*. 2., überarb. Auflage. Oberhausen: Athena, 331-352.
- Fornefeld, B. (2010). *Alle reden von Bildung für alle – Sind alle noch gemeint? Bildungsanspruch für Menschen mit komplexer Behinderung*. In: Musenberg, O.; Riegert, J. (Hg.). *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen*. Oberhausen: Athena, 260-281.
- Fornefeld, B. (2013). *Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik*. 5., aktualisierte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fornefeld, B.; Koenig, P.; Seifert, M. (2001). *Zielperspektive Lebensqualität. Eine Studie zur Lebenssituation von Menschen mit schwerer Behinderung im Heim*. Bielefeld: Bethel-Verlag.
- Frehe, H. (2003). *Stichwort Behinderungen*. In: DIE Zeitschrift, H. 4. www.diezeitschrift.de/42003/frehe03_01.htm (12.07.2013).
- Friebe, J. (2010). *Exklusion und Inklusion älterer Menschen in Weiterbildung und Gesellschaft*. In: Kronauer, M. (Hg.). *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 141-184.
- Friebe, J.; Schmidt-Hertha, B. (2013). *Bildungspartizipation und Lernen im Alter – Individuelle Voraussetzungen und organisationale Handlungsanforderungen*. In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Friebe, J.; von Küchler, F.; Reutter, G. (2010). *Inklusion und Exklusion in der Weiterbildung – Beginn einer Debatte und Ausblick*. In: Kronauer, M. (Hg.). *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 306-314.
- Friebertshäuser, B. (2003a). *Feldforschung und teilnehmende Beobachtung*. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hg.). *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim; München: Juventa, 503-534.
- Friebertshäuser, B. (2003b). *Interviewtechniken – ein Überblick*. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hg.). *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim; München: Juventa, 371-395.
- Friedel, S. (2012). *Inklusion und Erwachsenenbildung. Systematische Reflexionen und empirische Befunde zum Thema Inklusion im niedersächsischen Raum*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit Technische Universität Chemnitz.
- Fröhlich, A. (2010). *All inclusive*. In: *Lernen konkret*, 29, H. 2, 13-14.
- Frühauf, T. (2008). *Aus der Geistigen Behinderung wird die Teilhabe*. In: *Geistige Behinderung*, 47, H. 4, 297-299.
- Füssel, H.-P.; Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder*. Witterschlick/Bonn: Wehle.
- Fullick, L. (2008). *From Compliance to Culture Change: Disabled Staff Working in Lifelong Learning. Summary Report*. Leicester: NIACE.
- Furrer, H. (2000). *Bildung – auch für Menschen mit schweren Beeinträchtigungen?* In: *Erwachsenenbildung und Behinderung*, 11, H. 1, 13-15.
- Furrer, H. (2004). *In eine neue Welt entführen. Erwachsenenbildung zwischen Anpassungsqualifizierung, Bildung, Ermächtigung und Kundenzufriedenheit*. In: *Orientierung*, H. 1, 7-8.
- Furrer, H. (2010). *Inklusion in der Erwachsenenbildung*. In: *Erwachsenenbildung und Behinderung*, 21, H. 1-2, 62-68.
- Furrer, H. (2012). *Inklusive Erwachsenenbildung in der Schweiz – Geschichte eines Scheiterns?* In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). *Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperation zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Erwachsenenbildung konkret, Band 10*. Berlin: GEB, 135-139.
- Furrer, H. (2013). *Didaktische und methodische Überlegungen zur Inklusion in der Erwachsenenbildung*. In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. Bielefeld: Bertelsmann, 197-207.
- Gaedt-Sachse, F. (1992). *Neuerkeroder Forum. Erwachsenenbildung – Wege zum gestalteten Alltag*. In: *Geistige Behinderung*, 31, H. 1, 58-60.
- Gaedt-Sachse, F. (1993). *Erwachsenenbildung – Lebenswelten gestalten: aus der Isolation in die Gleichheit*. In: *Erwachsenenbildung und Behinderung*, 32, H. 1, 13-20.
- Galiläer, L. (2005). *Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung*. Weinheim; München: Juventa.
- Galle-Bammes, M. (1999). *„Alle Menschen haben ein Recht auf Bildung“*. 25 Jahre Fachbereich Behinderte – Nichtbehinderte. In: *Sprachrohr*, 29, 10-11.
- Galle-Bammes, M. (2000). *Überlegungen zur integrativen Bildungsarbeit an einer Volkshochschule*. In: *Erwachsenenbildung und Behinderung*, 11, H. 2, 20-23.
- Galle-Bammes, M. (2012a). *Die Volkshochschule auf dem Weg zu einer Erwachsenenbildung für ALLE*. In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). *Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperation zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Erwachsenenbildung konkret, Band 10*. Berlin: GEB, 125-134.
- Galle-Bammes, M. (2012b). *Neue Perspektiven für Programmplanung und Angebotsrealisierung. Auf dem Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung, Teil II*. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 19, H. 2, 34-36.
- Galle-Bammes (2015). *Bildungszentrum Nürnberg ‚barrierefrei lernen‘. Auf dem Weg zu einer inklusiven Volkshochschule*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 65, H. 4, 363-368.

- [GEB 1995] Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. (1995). Berliner Manifest. Erwachsenenbildung und Behinderung. Berlin: Beschlossen auf dem Schlussplenum der 6. Internationalen Tagung der GEB. http://www.geseb.de/files/GEB/Ueber%20GEB/Berliner_Manifest.pdf (21.08.2017).
- [GEB 1999] Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. (1999). Empfehlungen zu einer Leistungsbeschreibung Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Berlin: Ausschuss für Grundsatzfragen.
- [GEB 2003] Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. (2003). Grundsätze und Standpunkte der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. www.geseb.de/files/GEB/Ueber%20GEB/Grundsätze_und_Standpunkte.pdf (21.08.2017).
- Geertz, C. (1983). Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gerspach, M. (2003). EU-Programm Lebenslanges Lernen – Konsequenzen und Perspektiven für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Behindertenpädagogik, 42, H. 3/4, 382-402.
- Giese, T.; Hofmann, C.; Oberbeck, A. (2002). Subjektive Theorien von Menschen mit geistiger Behinderung. Narration und Selbstbeschreibung als Zugang zu Wirklichkeitskonstruktionen von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53, H. 5, 183-193.
- Gläser, J.; Laudel, G. (2010). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glowka, D. (1996). England. In: Anweiler, O.; Boos-Nünning, U.; Brinkmann, G. u.a. (Hg.). Bildungssysteme in Europa. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 57-81.
- Gnahn, D. (1998). Vergleichende Analyse von Qualitätskonzepten in der Weiterbildung. Hannover: Materialien des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforchung.
- Gnahn, D. (2010). Teilnahme an Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hg.). Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt /UTB. www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch (18.12.2013).
- Göbel, S.; Kasang, M. (2005). „Am liebsten die Taube in der Hand“. Berufliche Wünsche planvoll unterstützen. Erschienen in: impulse, H. 33, 3-7. <http://bidok.uibk.ac.at/library/imp-33-05-kasang-taube.html> (09.07.2013).
- Goeke, S. (2005). Verwirklichung des Bildungsrecht für alle?! – Umfrage an Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 16, H. 2, 3-13.
- Goffmann, E. 2. (2008). Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gold, A. (2011). Lernschwierigkeiten. Ursachen, Diagnostik, Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.
- Goldbach, A. (2011). Ich bin erwachsen, aber lernen möchte ich trotzdem noch! In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 22, H. 2, 25-28.
- Goldbach, A. (2012). „Ich bin erwachsen, aber lernen möchte ich trotzdem noch!“ Inhaltlich-konzeptionelle Vorbereitung und Aufbereitung des Themas. In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperation zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Erwachsenenbildung konkret, Band 10. Berlin: GEB, 175-185.
- Goll, H. (2013). Inklusive Erwachsenenbildung. In: Kattein, M.; Vonken, M. (Hg.). Zeitbetrachtungen. Bildung – Arbeit – Biografie. Festschrift für Rudolf Husemann. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 281-291.
- Goodacred, C.; Kirkpatrick, D.; McLean, P. u.a. (2005). Benchmarking Disability Support: the webCATS project. In: Australian Universities Quality Agency (Hg.). Proceedings of the Australian Universities Quality Forum 2005. AUQA Occasional Publications Number 5. 102-107.
- Greving, H. (2012). Was bedeutet Inklusion? In: heilpaedagogik.de, H. 3, 6-10.
- Greving, H. (2013). Antwort zu Pätzold/Bruns: Inklusion als Qualität. In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann, 101-103.
- Greving, H.; Gröschke, D. (Hg.) (2000). Geistige Behinderung – Reflexionen zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problembegriff. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Grigal, G.; Hart, D.; Lewis, S. (2012). A Prelude to Progress: The Evolution of Postsecondary Education for Students with Intellectual Disabilities. In: Think College Insight Brief, H. 12. Boston, MA, ohne Seitenangabe.
- Grigal, M.; Hart, D.; Martinez, D. u.a. (2006). Postsecondary Education Options for Students with Intellectual Disabilities. In: Reserach to Practice, Institute for Community Inclusion, 45, 1-4.
- Grigal, M. (2006). Information and resources on college options for students with intellectual disabilities. (PERC project). www.transitiontocollege.net/index.html (12.09.2006).
- Grill, I. (2005a). Inklusive Bildung. Erste Schritte zu einer gemeinsamen Erwachsenenbildung für behinderte und nichtbehinderte Menschen. Handbuch. Online Schulungs- und Beratungsgesellschaft mbH. 2. Auflage. Wien.
- Grill, I. (2005b). Checklisten aus dem Handbuch: Inklusive Bildung. Erste Schritte zu einer gemeinsamen Erwachsenenbildung für behinderte und nichtbehinderte Menschen. 2. Auflage. Wien.
- Grilz, W. (1998). Qualitätssicherung in Bildungsstätten. Anleitung zur Erstellung eines Qualitätshandbuchs. Neuwied; Kriftel: Luchterhand.
- Grüning, E. (2012). Inklusive Bildung – ein Menschenrecht(?). Gefahren und Chancen aktueller Entwicklungen für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 63, H. 5, 192-196.
- Guellali, M. C. (2005). Vergleichende Analyse von Kriterien und Modellen der Qualitätssicherung und -entwicklung: Erarbeitung eines modellunabhängigen Qualitätsrahmens für die Selbstevaluation beruflicher Weiterbildungseinrichtungen. Technische Universität Dresden: Dissertation.
- Gundermann, A. (2015). Handlungsfelder der Weiterbildung. Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis. Bonn: DIE. www.die-bonn.de/wb/2015-handlungsfelder-01.pdf (07.03.2017).
- HM Government (Hg.) (2009a). Valuing Employment Now: Job Coaching or Supported Employment. web only: www.valuingpeople.gov.uk/venresources (28.11.2016).
- HM Government (Hg.) (2009b). Valuing Employment Now: Real jobs for people with learning disabilities. London: Department of Health.

- Haas, B. (2012). Dekonstruktion und Dekategorisierung: Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-)Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 63, H. 10, 404-413.
- Haeblerlin, U. (1996). Heilpädagogik als wertegeleitete Wissenschaft. Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.
- Haeblerlin, U. (2011). Behinderte integrieren – alles klar? In: VHN, 80, H. 4, 278-283.
- Hagen, J. (2002). Zur Befragung von Menschen mit einer geistige oder mehrfachen Behinderung. In: Geistige Behinderung, 41, H. 4, 293-306.
- Hagen, J. (2007). Und es geht doch! Menschen mit geistiger Behinderung als Untersuchungspersonen in qualitativen Forschungszusammenhängen. In: VHN, 76, H. 1, 22-34.
- Hambitzer, M. (1991). Erwachsenenbildung geistig behinderter Menschen im Rahmen einer Volkshochschule (VHS) am Beispiel des Bildungszentrums (BZ) der Stadt Nürnberg. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Geistig Behinderte e.V. (Hg.). Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 107-117.
- Hartkemeyer, J. F. (2000). Aus der Volkshochschule Osnabrück. In: Grundlagen der Weiterbildung, 11, H. 4, 182-184.
- Hartwig, K.; Schuchardt, D. (1996). Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung in Deutschland. Angebote – Problemstellungen – Perspektiven. Eine Strukturanalyse. Fachhochschule Jena: Diplomarbeit.
- Hartz, S. (2008). Steuerung in und Organisation der Weiterbildung durch den Qualitätsdiskurs. In: Hartz, S.; Schrader, J. (Hg.). Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 251-270.
- Hartz, S.; Meisel, K. (2011). Qualitätsmanagement. Studentexte für Erwachsenenbildung. 3., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hasazi, S. B.; Shepherd, K. (2010). Leadership for social justice and inclusion. In: Florian, L. (Hg.). The SAGE Handbook of Special Education. London u.a.: Sage, 475-485.
- Hausotter, A. (2007). Integration und Inklusion – Blick über die Grenzen. Sonderpädagogische Förderung in europäischen Nachbarländern. In: Rumpler, F.; Wachtel, P. (Hg.). Erziehung und Wirklichkeit – Visionen und Wirklichkeiten. Würzburg: Verband Würzburg, 397-406.
- Heid, H. (2000). Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: Helmke, A.; Hornstein, W.; Terhart, E. (Hg.). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik und Hochschule. Weinheim; Basel: Beltz, 41-51.
- Heimlich, C. (2003). Qualitätsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Fallbezogene Forschungsnotizen. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/heimlich03_01.pdf (15.07.2004).
- Heimlich, U. (2007). Lernschwierigkeiten. In: Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (Hg.). Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 181-184.
- Heimlich, U. (2011). Inklusion und Sonderpädagogik. Die Bedeutung der Behindertenrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 62, H. 2, 44-54.
- Heimlich, U. (2013). Inklusive Bildung für Menschen mit Behinderung – eine lebensbegleitende Perspektive. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 64, H. 9, 336-342.
- Helfferrich, C. (2005). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hermesmeier, A. (2010). Ein guter Ort zum Leben. Menschen mit Behinderung und psychischen Erkrankungen sollte es möglich sein, an ihrem Lebensumfeld unmittelbar teilzuhaben. Ein Projekt des Caritasverbandes für den Schwarzwald-Baar-Kreis hat Hilfen entwickelt, diesen Anspruch zu verwirklichen. In: Neue Caritas, H. 1, 16-19.
- Herz, B. (2011). Inklusion und Exklusion: Über Rhetorik, Mentalität und Realität. In: Sonderpädagogik in Niedersachsen, H. 1, 10-23.
- Heß, G.; Kagemann-Harnack, G.; Schlummer, W. (Hg.) (2008a). Wir wollen – wir lernen – wir können! Erwachsenenbildung, Inklusion, Empowerment. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Heß, G.; Kagemann-Harnack, G.; Schlummer, W. (2008b). Erwachsenenbildung – Inklusion – Empowerment. In: Heß, G.; Kagemann-Harnack, G.; Schlummer, W. (Hg.). Wir wollen – wir lernen – wir können! Erwachsenenbildung, Inklusion, Empowerment. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 18-25.
- Hessischer Volkshochschulverband (1981). Weiterbildungsangebote für behinderte Teilnehmer. Arbeitsplananalysen der Volkshochschulen in der Bundesrepublik Deutschland – Ergebnisse einer Umfrage bei den Trägern der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.: Selbstverlag.
- Heusohn, L. (2012). „Ich melde mich das nächste Mal wieder an“. Bildung für alle an Volkshochschulen: Das Beispiel der Ulmer ‚Sommerschule‘. In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperation zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Erwachsenenbildung konkret, Band 10. Berlin: GEB, 141-154.
- Heusohn, L. (2013). English without Frontiers. Barrierefreies Lernen von Fremdsprachen für Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Lernen konkret, 32, H. 1, 21-24.
- Heusohn, L. (2015). Sommerschule Ulm. Bildung für alle an der Ulmer Volkshochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 65, H. 4, 375-382.
- Heusohn, L.; Schweitzer, F. (2011). „Sommerschule Ulm“ – Bildung für alle an der Ulmer Volkshochschule. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 22, H. 1, 17-24.
- Hewitt, J. (2004). Disability Discrimination Act: Taking the work. Forward Research and Development Projects 2003/5. Project 4: Access to premises. London: LSDA.
- Hinz, A. (2006a). Inklusion. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hg.). Handlexikon der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 97-99.
- Hinz, A. (2006b). Lifelong Learning as a basis for inclusion in society. In: Inclusion Europe (Hg.). Europe in action 2006. Learning all our Lives. Brussels, 18-20 May 2006. Summaries of the presentations. Unveröffentlichtes Tagungsmaterial: Inclusion Europe, 3.

- Hinz, A. (2007). Inklusion – Vision und Realität! In: Katzenbach, D. (Hg.). Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe Universität, 81-98.
- Hinz, A. (2008). Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, A.; Körner, I.; Niehoff, U. (Hg.). Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 33-52.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 60, H. 5, 171-179.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/201/182 (11.06.2013).
- Hinz, A.; Jacobs, S. (2005). Integrationspädagogik/Inklusionspädagogik – Fragen nach dem disziplinären und professionellen Selbstverständnis. Einführung. In: Geiling, U.; Hinz, A. (Hg.). Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 73-75.
- Hinz, A.; Köpfer, A. (2016). Unterstützung trotz Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung. In: VHN, 85, H. 1, 36-47.
- Hinz, T. (2010). Gesetzgebung garantiert das Recht auf Teilhabe für alle. In: Neue Caritas, H. 1, 9-12.
- Hirschberg, M. (2010). Partizipation – ein Querschnittsanliegen der UN-Behindertenrechtskonvention. Nr. 3. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Hirschberg, M. (2011). Behinderung: Neues Verständnis nach der Behindertenrechtskonvention. Nr. 4. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Hirschberg, M.; Lindmeier, C. (2013). Der Begriff ‚Inklusion‘ – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann, 39-52.
- Hörner, W. (1996). Einführung: Bildungssysteme in Europa – Überlegungen zu einer vergleichenden Betrachtung. In: Anweiler, O.; Boos-Nünning, U.; Brinkmann, G. u.a. (Hg.). Bildungssysteme in Europa. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 13-29.
- Höss, H. (1998). Kolloquium der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Beiße, M.; Feddern, C.; Maibauer, A. (Hg.). Hamburger Kolloquium. Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Theorie, Praxis und Finanzierung. Dokumentation des III. Kolloquiums vom 25.27. Mail 1989. 21-38.
- Höss, H.; Goll, H. (Hg.) (1987). Heidelberger Kolloquium. Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Dokumentation. Heidelberg: Bildungszentrum.
- Hoffmann, N. (2012). Dokumentenanalyse. In: Dörner, O.; Schäffer, B. (Hg.). Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 395-406.
- Hoffmann, C.; Kulig, W.; Theunissen, G. (2000). Bildungsangebote für Erwachsene mit geistiger Behinderung an Volkshochschulen. In: Geistige Behinderung, 39, H. 4, 346-359.
- Hoffmann, N.; Mania, E. (2013). Inklusion und Sozialraumorientierung am Beispiel der Erwachsenenbildung. In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann, 73-83.
- Hoffmann, G.; Trojer, W. (1997). Selbständig leben. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (Hg.). Selbstbestimmung. Kongressbeiträge. Dokumentation des Kongresses ‚Ich weiß doch selbst, was ich will!‘ Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung vom 27. September bis zum 01. Oktober 1994 in Duisburg. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 112-116.
- Hoffmeier, A. (2011). Inklusive Erwachsenenbildung. In: EB Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, 57, H. 4, 157.
- Hollenweger, J. (2005). Die Relevanz der ICF für die Sonderpädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung, 50, H. 2, 150-168.
- Homann, J.; Bruhn, L. (2009). Ein Dutzend Gründe, warum die Integrationspädagogik gescheitert ist. Eine Streitschrift. In: Das Zeichen, H. 82, 250-261.
- Hood, P. (2006). Where are we now? Ten years after Inclusive Learning, the landmark report of John Tomlinson’s committee of enquiry, co-author Pat Hood asks how far provision for people with learning difficulties and/or disabilities has come. In: Adults Learning, 17, H. 10, 14-15.
- Hopf, C.; Schmidt, C. (Hg.) (1993). Zum Verhältnis von innerfamiliären sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema. Universität Hildesheim: Institut für Sozialwissenschaften.
- Hoyningen-Süess, U.; Liesen, C. (2007). Inklusionsforschung: Möglichkeiten und Grenzen. In: Rumpler, F.; Wachtel, P. (Hg.). Erziehung und Wirklichkeit – Visionen und Wirklichkeiten. Würzburg: Verband Würzburg, 421-425.
- Huddleston, P.; Unwin, L. (2013). Teaching and Learning in Further Education. Diversity and change. Fourth Edition. London and New York: Routledge.
- Hüppe, H. (2011). Verschiedenheit ist selbstverständlich. Auch Erwachsenenbildung muss UN-Behindertenrechtskonvention umsetzen. In: EB Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, 57, H. 4, 158-159.
- Hughson, E. A.; Moodie, S.; Uditsky, B. (2005). The Story of Inclusive Post Secondary Education in Alberta. Final Research Report 2004-2005.
- Inclusion Europe (Hg.) (2006a). The Differences between Mental Illness and Intellectual Disability. Brüssel: Inclusion Europe.
- Inclusion Europe (Hg.) (2006b). Europe in Action. Learning all our Lives. Continuing learning opportunities for adults with intellectual disabilities. Recommendations. Brüssel: Inclusion Europe.
- Inclusion International (2009). Better Education for All – When We’re Included Too. People with an Intellectual Disability and their Families Speak Out on Inclusive Education. A Global Report on Education for All, Disability and Inclusion. London: Inclusion International.

- Jacobsen, Y. (2000). *Our Right to Learn. A pack for people with learning difficulties and staff who work with them, based on the Charter for Learning*. Leicester: NIACE.
- Jacobsen, Y. (2007). *E-learning for adults with learning difficulties. E-guidelines 11*. Leicester: NIACE.
- Jacobsen, Y. (2010a). *Making it Work. Action Plans*. Leicester: NIACE.
- Jacobsen, Y. (2010b). *Making it Work. Embedding a supported employment approach in vocational education and training for people with learning difficulties*. Leicester: NIACE.
- Jacobsen, Y.; Law, C. (2011). *Learning providers' awareness of changing provision for adult learners with learning difficulties and/or disabilities and implications for provision*. Leicester: NIACE.
- Jacobsen, Y.; Little, P. (2009). *Learning for Work: Employability and adults with learning difficulties and/or disabilities. A report following nine regional conferences (Held January – April 2008)*. Coventry: LSC. http://dera.ioe.ac.uk/152/1/Learning_for_Work_Main_Report_FINAL.pdf (20.11.2016).
- Jacobsen, Y.; Sutcliffe, J. (1998). *All things being equal? A practical guide to widening participation for adults with learning difficulties in continuing education*. Leicester: NIACE.
- Jähnert, D. (1994). *Die Verantwortung der Volkshochschulen für die Integration behinderter Menschen*. In: *Erwachsenenbildung und Behinderung*, 5, H. 1994, 17-21.
- Jakobs, H. (1996). *Information oder Manipulation. Ein (un)vermeidbares ‚Dilemma‘ der Erwachsenenbildung bei geistiger Behinderung?* In: *Erwachsenenbildung und Behinderung*, 8, H. 2, 6-12.
- James, K.; Nightingale, C. (2004). *Discovering Potential. A practitioner's guide to supporting improved self-esteem and well-being through adult learning*. Leicester: NIACE.
- Janousek, N. (2010). *Integration durch Alphabetisierung*. Saarbrücken: VDM.
- Janz, F.; Terfloth, K. (2009). *Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung*. Heidelberg: Winter.
- Jarvis, P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. 4th Edition. London; New York: Routledge.
- Johnson, M. (2013). *Schulische Inklusion in den USA – ein Lehrbeispiel für Deutschland? Eine Analyse der Vermittlung von Ansätzen der Inklusion durch die Zusammenarbeit mit einem outside change agent*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation; Sanders J. R. (Hg.) (2000). *Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des ‚Joint Committee on Standards for Educational Evaluation‘. 2. durchgesehene Auflage*. Opladen: Leske + Budrich.
- Jungclaussen, J. F. (2007). *Der Mann aus Asbest brennt*. In: *DIE ZEIT*, Nr. 49, 29.11.2007, 42.
- Jungclaussen, J. F. (2010). *Labours fette Jahre. Mit dem Wirtschaftsboom ist auch das große britische Experiment vorbei. Die soziale Erneuerung des Landes ist gescheitert*. In: *DIE ZEIT*, Nr. 18, 29.04.2010, 26.
- Jungclaussen, J. F. (2011). *Poor Britannia. Der britische Premier David Cameron wollte die Gesellschaft reformieren. Jetzt spart er bloß noch*. In: *DIE ZEIT*, Nr. 6, 03.02.2011, 27.
- Kade, J.; Nittel, D.; Seitter, W. (1999). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Stuttgart; Berlin: Köln: Kohlhammer.
- Kagemann-Harnack, G. (1997). *‚Man kann viel schaffen, wenn man will‘. Behinderte Menschen entdecken die Erwachsenenbildung*. In: *Zusammen*, 17, H. 10, 14-16.
- Kailer, M. (2006). *Inclusion in schools – am Beispiel England*. <http://bidok.uibk.ac.at/library/kailer-inklusion-dipl.html> (22.06.2006).
- Kammann, C. (2006). *Ermittlung der Kundenzufriedenheit von Menschen mit Behinderung im Kontext Dienstleistungen zur beruflichen Rehabilitation. Das Personalentwicklungsinstrument QED aus der Sicht der Werkstattbeschäftigten als Reha-Kunden*. Projektbericht. alster-intec e. V.
- Kanwischer, D. (2002). *Experteninterviews – Stellenwert – Auswertungsmethoden und Verwendungsmöglichkeiten*. In: Kanwischer, D.; Rhode-Jüchtern, T. (Hg.). *Qualitative Forschungsmethoden in der Geographiedidaktik. Bericht über einen HGD-Workshop in Jena, 21.-23. Juni 2001*. Nürnberg: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik, 90-112.
- Katzenbach, D. (2005). *Braucht die Inklusionspädagogik sonderpädagogische Kompetenz?* In: Geiling, U.; Hinz, A. (Hg.). *Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?* Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 86-90.
- Katzenbach, D. (2013). *Inklusion – Begründungsfiguren, Organisationsformen, Antinomien*. In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. Bielefeld: Bertelsmann, 27-38.
- Katzenbach, D.; Schroeder, J. (2007). *‚Ohne Angst verschieden sein können‘. Über Inklusion und ihre Machbarkeit*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58, H. 6, 202-213.
- Keeley, C. (2015). *Qualitative Forschung mit Menschen mit geistiger Behinderung. Notwendigkeit und methodische Möglichkeiten zur Erhebung subjektiver Sichtweisen unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse von Menschen mit geistiger Behinderung*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66, H. 3, 108-119.
- Kelle, U.; Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Keller, E. (2015). *Goodbye, Werkstatt*. In: *Menschen*, H. 02, 51-52.
- Kelly, M.; Rush, R. (1999). *Guidelines for the inclusion of adults with learning disabilities into literacy schemes*. Ireland: National Adult Literacy Agency. www.nala.ie/download/pdf/literacy_disability.pdf (15.05.2006).
- Kerka, S. (1998). *Adults with Learning Disabilities*. ERIC Digest No. 189. www.ericdigests.org/1998-2/adults.htm (27.08.2013).
- Kerkhoff, W. (1992). *Erwachsenenbildung*. In: Dupuis, G.; Kerkhoff, W. (Hg): *Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbarggebiete*. Berlin: Marholdt, 183-184.
- Key 4 Learning (2013). *A Whole Organisational Approach. The Hidden Disabilities Toolkit*. Cheltenham. www.key4learning.com/toolkit/pdfs/PDF07.pdf (20.06.2013).

- Kielhorn, S.; Lindmeier, B.; Meyer, D. (2013). Gemeinsam lernen – Seminare unter Beteiligung von Menschen mit einer geistigen Behinderung. In: Ackerman, K.; Burtcher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann, 231-240.
- Kil, M. (2012). Stichwort: Inkludierende Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 19, H. 2, 20-21.
- Kil, M. (2013). Bilanz der Perspektiven: Organisation und Profession im Gestaltungsrahmen einer inkludierenden Erwachsenenbildung. In: Ackermann, K.-E.; Burtcher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann, 243-255.
- Kiuppis, F. (2014). Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität. Fallstudie über den Bedeutungswandel imaginierter pädagogischer Konzepte im Kontext Internationaler Organisationen. Münster; New York: Waxmann.
- Klauer, K. J.; Mitter, W. (1987). Grundfragen einer Vergleichenden Sonderpädagogik. In: Klauer, K. J.; Mitter, W. (Hg.). Vergleichende Sonderpädagogik. Handbuch der Sonderpädagogik Band 11. Berlin: Marhold, 3-22.
- Klauß, T. (2006). Überlegungen zum Begriff ‚Geistige Behinderung‘. Beitrag bei der Mitgliederversammlung der Bundesvereinigung Lebenshilfe im November 2006 in Marburg. http://appserv5.ph-heidelberg.de/installation3/fileadmin/user_upload/wp/klauß/Begriff_Geistige_Behinderung.pdf (07.05.2008).
- Klauß, T. (2008). Selbstbestimmung als Leitidee der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Fischer, E. (Hg.). Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen – Theorien – Aktuelle Herausforderungen. 2., überarb. Auflage. Oberhausen: Athena, 92-136.
- Klauß, T. (2010). Inklusive Bildung: Vom Recht aller, alles Wichtige über die Welt zu erfahren. In: BHP, 49, H. 4, 341-374.
- Klein, F. (2006a). Impulse zur internationalen Heil- und Sonderpädagogik aus phänomenologischer und hermeneutischer Sicht. In: Albrecht, F.; Bürli, A.; Erdélyi, A. (Hg.). Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-23.
- Klein, F. (2006b). Zur äquivalenten Semantik und Übersetzung als grundlegendes methodologisches Problem bei internationalen Vergleichen. In: Albrecht, F.; Bürli, A.; Erdélyi, A. (Hg.). Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 75-79.
- [KMK 2013] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2013). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn: KMK.
- Knoll, J. H. (1994). Situation und Stand der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Müller, D. K. (Hg.). Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium. Köln; Weimar; Wien: Böhlau, 383-405.
- Knust-Potter, E. (1993). Adult Education – a Foundation for Normalized Living Conditions. Erwachsenenbildung – ein Fundament für normalisierte Lebensbedingungen. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 4, H. 2, 9-14.
- Kobelt Neuhaus, D. (Hg.) (2001). Qualität aus Elternsicht – Gemeinsame Erziehung von Kindern mit und Kindern ohne Behinderung. Seelze/Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.
- Kölner Erklärung (2008a). In: Heß, G.; Kagemann-Harnack, G.; Schlummer, W. (Hg.). Wir wollen – wir lernen – wir können! Erwachsenenbildung, Inklusion, Empowerment. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 26-27.
- Kölner Erklärung (2008b). Wie sich Erwachsenenbildung für Menschen mit (geistiger) Behinderung entwickeln kann. In: Heß, G.; Kagemann-Harnack, G.; Schlummer, W. (Hg.). Wir wollen – wir lernen – wir können! Erwachsenenbildung, Inklusion, Empowerment. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 314-317.
- König, O. (2005). Qualitätsmanagement in Institutionen der beruflichen Integration für Menschen mit Behinderung. Dargestellt an einem Vergleich zwischen Integrationsfachdiensten in Deutschland und der Arbeitsassistenz in Österreich. <http://bidok.uibk.ac.at/ilibrary/koenig/koenig-management-dipl.html> (19.04.2006).
- Koenig, O. (2013). Enabling und Disabling Spaces im Übergang ins Erwachsenenalter von Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 3, Internetausgabe.
- König, A.; Theunissen, G. (1998). Erwachsenenbildung bei schwerer geistiger und Mehrfachbehinderung – Anregungen zur Arbeit im ästhetischen Bereich. In: Jakobs, H. (Hg.). Lebensräume – Lebensperspektiven. Ausgewählte Beiträge zur Situation Erwachsener mit geistiger Behinderung. Butzbach-Griedel: AFRA-Verlag, 317-331.
- Köpfer, A. (2012). Inclusion. www.inklusion-lexikon.de/Inclusion_Koepfer.php (31.07.2013).
- Köpfer, A. (2013a). Inclusion in Canada. Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köpfer, A. (2013b). Unterstützung / Support. www.inklusion-lexikon.de/UnterstützungSupport_Koepfer.php (31.07.2013).
- Körner, I. (2006). Gegenwärtige Entwicklungen und Herausforderungen der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung in Europa. Unveröffentlichtes Tagungsmaterial. Brüssel: Inclusion Europe.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel: Europäische Kommission. <http://europa.eu.int/comm/education/policies/III/life/memmode.pdf> (29.04.2005).
- Konsortium Bildungsklubs (2005). Methoden und Anwendungsregeln für die Messung der Zufriedenheit in den Bildungsklubs. Schweiz: Selbstverlag.
- Krach, S. (2009). Zur Herleitung und Begründung des Begriffs Inklusion. In: BHP, 84, H. 4, 382-398.
- Kreuzer, M. (2006). Vom Ausland lernen – Perspektiven der international vergleichenden Sonderpädagogik und Behindertenhilfe. In: Albrecht, F.; Bürli, A.; Erdélyi, A. (Hg.). Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 61-74.
- Kriwet, I. (2006). Widerspruchsvolle Sonderpädagogik – Zur Integrations-/Inklusionsdebatte in Schweden und Deutschland. In: Albrecht, F.; Bürli, A.; Erdélyi, A. (Hg.). Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 189-198.
- Kromrey, H. (1994). Empirische Sozialforschung. 6. revidierte Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Kron, F. W. (1999). Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München; Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kron, M. (2005). ‚Behinderung‘ – notwendiger Begriff in der inklusiven Pädagogik? In: Geiling, U.; Hinz, A. (Hg.). Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 82-86.

- Kronauer, M. (Hg.) (2010a). Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kronauer, M. (2010b). Einleitung – Oder warum Inklusion und Exklusion wichtige Themen für die Weiterbildung sind. In: Kronauer, M. (Hg.). Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 9-23.
- Kronauer, M. (2010c). Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Kronauer, M. (Hg.). Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 24-58.
- Kronauer, M. (2013). Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann, 17-25.
- Kronauer, M. (2017). Was kann die Inklusionsdebatte von der Exklusionsdebatte lernen? Vortrag auf der IFO – Internationale Jahrestagung der Inklusionsforscher/innen 2017, Linz, 24. Februar 2017, Pädagogische Hochschule Oberösterreich. <http://bidok.uibk.ac.at/library/kronauer-inklusion.html> (12.04.2017).
- Krüger, H. (2013). Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 53-75.
- Kubica, E. (2016). Barrierefreie Erwachsenenbildung. Ein Projektbericht und Praxisleitfaden für mehr Barrierefreiheit und Inklusion in der Weiterbildung. Volkshochschule Mainz.
- Kuckartz, U. (2010). Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2012). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2014). Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U.; Dresing, T.; Rädiker, S. u.a. (2007). Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühn, T.; Witzel, A. (2000). Der Gebrauch einer Textdatenbank im Auswertungsprozess problemzentrierter Interviews. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 1, H. 3.
- Küstern, Y. (2009). Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kulig, W. (2006). Menschen mit Behinderung im Erwachsenenalter. In: Kulig, W.; Opp, G.; Puhr, K. (Hg.). Einführung in die Sonderpädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 130-139.
- Kuper, H. (2013). Qualität im Bildungssystem. In: Gogolin, I.; u.a., (Hg.). Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: SpringerVS, 199-221.
- Kupfer, A. (2011). Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuwan, H. (2010). Weiterbildungsbeteiligung. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hg.). Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt /UTB. www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch (18.12.2013).
- Laga, G. (1982). Methodologische und methodische Probleme bei der Befragung geistig Behinderter. In: Heinze, R. G.; Runde, P. (Hg.). Lebensbedingungen Behinderter im Sozialstaat. Opladen: Westdeutscher Verlag, 223-239.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) (1986). Weiterbildung für geistig behinderte Bürger zwischen Auftrag des Weiterbildungsträgers, den Bedürfnissen der Behinderten und den Gegebenheiten am Orte. Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) (2000). Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. Ein Leitfaden für die Praxis. Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. (Hg.) (1997). Qualitätssicherung in der Volkshochschule. Fragenkatalog zur Selbstevaluation. 2., durchgesehene Auflage. Hannover: Selbstverlag.
- Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. (Hg.) (2000). Statistische Materialien zur Struktur und zur Bildungsarbeit der Volkshochschulen in Niedersachsen 1999. Daten nach dem VHS-Berichtsbogen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. vhs-Informationen 6a/2000. Hannover: Selbstverlag.
- Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. (Hg.) (2003). „Nicht ohne uns über uns“ – Europäisches Jahr der Menschen mit Behinderungen 2003. Dokumentation des Innovationsforums vom 26. März 2003 und Programmheft-recherche. vhs Planungshilfen. Hannover: Selbstverlag.
- Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. (Hg.) (2005). Teilhabe und inklusive Weiterbildung – Volkshochschulen und andere Einrichtungen der Weiterbildung als Kompetenzzentren für Menschen mit Behinderung. Dokumentation der Fachtagung vom 4. bis 5. Februar 2005. vhs Planungshilfe. Hannover: Selbstverlag.
- Langemeyer, I.; Schübler, I. (2013). Professionswissen für eine inkludierende Erwachsenenbildung. In: Ackerman, K.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann, 151-161.
- Lang, A. (2001). Qualität der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung, exemplarisch aufgezeigt am Beispiel der „Die Brücke – Diakonisches Bildungswerk gem. GmbH“. Universität Erfurt: Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Langner, A. (2009). Assistenz. www.inklusion-lexikon.de/Assistenz_Langner.php (31.07.2013).
- Lanwer, W. (2005). Assistenz und Unterstützung zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Überlegungen zur Klärung dieser Begriffe aus pädagogischer Sicht und zu deren Relevanz für Menschen, die als behindert bezeichnet werden. In: Behindertenpädagogik, 44, H. 1, 23-37.
- Lanwer, W. (2006). Pädagogische Unterstützung ist keine Assistenz. In: Orientierung, H. 3, 10-12.
- Laszlo, G. (2012). Inklusion der Exkludierten. Eine lebenslange Herausforderung für die VHS. In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperation zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Erwachsenenbildung konkret, Band 10. Berlin: GEB, 121-124.

- Lattke, S. (2010). Europäische Erwachsenenbildung. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hg.). Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt /UTB. www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch (18.12.2013).
- Laubenstein, D.; Lindmeier, C.; Guthöhrlein, K. u.a. (2015). Auf dem Weg zur schulischen Inklusion. Empirische Befunde zum gemeinsamen Unterricht in rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lebenshilfe Bamberg e.V. (2017). Bamberger Appell zur inklusiven Erwachsenenbildung. Verabschiedet auf der Fachtagung ‚So gelingt inklusive Erwachsenenbildung‘ vom 12.-13.05.2017 in der VHS Bamberg. Bamberg: Offene Behindertenarbeit der Lebenshilfe Bamberg e.V. www.lebenshilfe-bamberg.de/fileadmin/Content/OBA/fachtagung/Bamberger_Appell.pdf (24.07.2017).
- Lee, J. (2010). Inklusion. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz im Hinblick auf Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderungen. Oberhausen: Athena-Verlag.
- Lelgemann, R. (2009). Ein Leben mit Assistenz gestalten. In: Orthmann Bless, D.; Stein, R. (Hg.). Lebensgestaltung bei Behinderungen und Benachteiligungen im Erwachsenenalter und Alter. Baltmannsweiler: Schneider, 66-87.
- Lemke, W.; Schuck, K. D. (2003). Symptomatik, Ätiologie und Diagnostik bei Beeinträchtigungen der kognitiven Entwicklung. In: Leonhardt, A.; Wember, F. B. (Hg.). Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, 545-576.
- Lenski, J.; Stierle, J. (2012). Das EU-Projekt FOCAL oder wie Inklusion gelingen kann. In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). Inklusiv Erwachsenenbildung. Kooperation zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Erwachsenenbildung konkret, Band 10. Berlin: GEB, 211-217.
- Lenz, W. (2007). Perspektiven des lebenslangen Lernens. In: Die Österreichische Volkshochschule, 1, H. 223, 2-4.
- Liesen, C. (2005). Inclusive Education in Europe: Modell für die Schweiz. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 4, 19-23.
- Lindmeier, B. (2000a). Inklusiv Bildung für erwachsene Menschen mit Lernschwierigkeiten in England. In: Hans, M.; Ginnold, A. (Hg.). Integration von Menschen mit Behinderung. Entwicklungen in Europa. Neuwied; Krefeld; Berlin: Luchterhand, 270-291.
- Lindmeier, B. (2000b). Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten in England und Wales. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 11, H. 2, 31-38.
- Lindmeier, B. (2002). Sondercolleges in England und Wales – ein notwendiger Baustein im Bildungssystem? In: Sonderpädagogische Förderung, 13, H. 1, 11-16.
- Lindmeier, B. (2003). Erwachsenenbildung von Menschen mit Behinderung im europäischen Kontext. In: Sächsischer Landesbeirat für Erwachsenenbildung (Hg.). Lernen erleben – Erleben lernen. Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Chemnitz: Sächsischer Volkshochschulverband e.V., 7-25.
- Lindmeier, B. (2005). Kategorisierung und Dekategorisierung in der Sonderpädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung, 50, H. 2, 131-149.
- Lindmeier, B. (2009). Auswirkungen der ‚UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen‘ auf Einrichtungen der Behindertenhilfe. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 54, H. 4, 395-409.
- Lindmeier, B. (2012). Angemessene Vorkehrungen – was braucht man außer gesetzlichen Regelungen? In: Gemeinsam leben, 20, H. 2, 72-79.
- Lindmeier, B.; Lindmeier, C. (2001). Überlegungen zur Rolle von Begleitpersonen und ihren Unterstützungsaufgaben in der integrativen Erwachsenenbildung mit Menschen mit geistiger Behinderung. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 12, H. 1, 36-40.
- Lindmeier, B.; Lindmeier, C. (2006). Geistige Behinderung, Geistigbehinderte, Geistigbehindertenpädagogik. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hg.). Handlexikon der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 134-138.
- Lindmeier, B.; Lindmeier, C. (2012). Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band 1: Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, B.; Lindmeier, C. (2015). Inklusion aus der Perspektive des rechtlichen und ethischen Begründungsdiskurses. In: Erziehungswissenschaft, 26, H. 51, 43-51.
- Lindmeier, B.; Lindmeier, C.; Ryffel, G. u.a. (2000). Integrative Erwachsenenbildung mit Menschen mit Behinderung. Praxis und Perspektiven im internationalen Vergleich. Neuwied; Berlin: Luchterhand.
- Lindmeier, C. (1993). Behinderung – Phänomen oder Faktum? Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Lindmeier, C. (1996). Erwachsenenbildungs-Integrations-Projekt (EIP). In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 7, H. 2, 26-27.
- Lindmeier, C. (1998a). Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung unter integrativem Aspekt. In: Geistige Behinderung, 37, H. 2, 132-144.
- Lindmeier, C. (1998b). Integrative Erwachsenenbildung in Interesse von Menschen mit (geistiger) Behinderung. In: VHN, 67, H. 2, 149-164.
- Lindmeier, C. (2000). Integrative Erwachsenenbildung im Interesse von Menschen mit (geistiger) Behinderung. In: Cloerkes, G.; Markowitz, R. (Hg.). Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis. Heidelberg: Ed. S., 171-184.
- Lindmeier, C. (2002). Rehabilitation und Bildung – Möglichkeiten und Grenzen der neuen WHO-Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) (Teil I). In: Die neue Sonderschule, 47, H. 6, 411-425.
- Lindmeier, C. (2003). Integrative Erwachsenenbildung. Auftrag – Didaktik – Organisationsformen. In: DIE, 10, H. 4, 28-35.
- Lindmeier, C. (2004a). Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen. Ein Praxisbuch für Einzel- und Gruppenarbeit. Weinheim u.a.: Juventa.
- Lindmeier, C. (2004b). Qualitätsmanagement in der Erwachsenenbildung mit behinderten Menschen. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 15, H. 1, 3-21.
- Lindmeier, C. (2005). Die neue internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der WHO – Darstellung und Kritik. Landau: Universität Koblenz-Landau. www.uni-landau.de (20.06.2007).
- Lindmeier, C. (2009a). Sonderpädagogische Lehrerbildung für ein inklusives Schulsystem? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 60, H. 10, 416-472.

- Lindmeier, C. (2009b). Teilhabe und Inklusion. In: Teilhabe, 48, H. 1, 4-10.
- Lindmeier, C. (2009c). Weiterbildung mit benachteiligten Erwachsenen – lebenslanges Lernen unter erschwerten Bedingungen. In: Orthmann Bless, D.; Stein, R. (Hg.). Lebensgestaltung bei Behinderungen und Benachteiligungen im Erwachsenenalter und Alter. Baltmannsweiler: Schneider, 33-65.
- Lindmeier, C. (2010). Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Lernen konkret, 29, H. 1, 2-5.
- Lindmeier, C. (2012). Inklusive Erwachsenenbildung als Menschenrecht. In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperation zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Erwachsenenbildung konkret, Band 10. Berlin: GEB, 43-67.
- Lindmeier, C. (2013a). Aktuelle Empfehlungen für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung – ein Kommentar. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 64, H. 5, 180-193.
- Lindmeier, C. (2013b). Gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe als soziologische Referenzkategorie einer inklusionsorientierten Pädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 58, H. 2, 170-186.
- Lindmeier, C. (2013c). ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit). In: Kulig, W.; Schirbort, K.; Theunissen, G. (Hg.). Handlexikon Geistige Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, 165-171.
- Lindmeier C, Lütje-Klose B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, 26, H. 51, 7-16.
- Lobban, M. (2002). Taking their place: People with Intellectual Disability at University. Up the Hill Project, Flinders University, Adelaide, Australia. Pathways 6 Conference 2002.
- Loeken, H.; Windisch, M. (2005). Assistenz und pädagogische Professionalität – Thesen. In: Geiling, U.; Hinz, A. (Hg.). Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 146-149.
- Löser, J.; Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive – ein Forschungsüberblick. In: ZfH, 6, H. 1, 21-33.
- Lohrenscheit, C. (2007). Die UN-Sonderberichterstattung zum Recht auf Bildung und ihre Grundlegung durch Katarina Tomasevski. In: Overwien, B.; Prengel, A. (Hg.). Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen & Farmington Hills: Budrich, 35-50.
- Loibl, S. (2003). Zur Konstruktion von Qualität in Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld: Bertelsmann.
- [LSC 2001] The Learning and Skills Council (2001). Equality in practice. A guide to mainstreaming. Coventry: LSC.
- [LSC 2002] The Learning and Skills Council (2002). Rights to Access – a toolkit to help colleges meet or exceed the requirements of the Disability Discrimination Act. LSC: Association of Colleges.
- [LSC 2004] The Learning and Skills Council (2004). Funding Guidance for Further Education in 2003/04 Funding 2004/05. Coventry: LSC. <http://readingroom.lsc.gov.uk/pre2005/funding/streams/funding-guidance-for-fe-2004-05.pdf> (21.07.2007).
- [LSC 2005] The Learning and Skills Council (2005). Through Inclusion to Excellence. The report of the Steering Group for the Strategic Review of the LSC's Planning and Funding of Provision for Learners with Learning Difficulties and/or Disabilities across the Post-16 Learning and Skills Sector. Coventry: LSC.
- [LSC 2006a] The Learning and Skills Council (2006a). Learning for Living and Work: Improving Education and Training Opportunities for People with Learning Difficulties and/or Disabilities. Going Forward – Implementing the vision of Through Inclusion to Excellence. The national strategy for LSC-funded provision. Coventry: LSC.
- [LSC 2006b] The Learning and Skills Council (2006b). LSC Capital Handbook. November 2006. Coventry: LSC.
- [LSC 2008] The Learning and Skills Council (2008). Foundation Learning Tier: Interim Guidance. Coventry: LSC.
- [LSDA 2004] Learning and Skills Development Agency (2004). Disability Discrimination Act: Taking the work. Forward Research and Development Projects 2003/5. Project 7: The Disability Discrimination Act Part 4 and literature directly related to it. A Review of Resources. London: LSDA.
- [LSDA 2005a] Learning and Skills Development Agency (2005a). Disability Discrimination Act. Briefing. The new Duty to Promote Disability Equality. London: LSDA.
- [LSDA 2005b] Learning and Skills Development Agency (2005b). Disability Discrimination Act Briefing for providers who are 'starting out' in implementing DDA. London: LSDA.
- [LSDA 2005c] Learning and Skills Development Agency (2005c). Disability Discrimination Act Briefing for FE inclusive learning or learning support managers and managers responsible for DDA implementation. London: LSDA.
- [LSDA 2005d] Learning and Skills Development Agency (2005d). Discrimination Disability Act Briefing for adult and community learning managers responsible for DDA implementation. London: LSDA.
- [LSDA 2005e] Learning and Skills Development Agency (2005e). Disability Discrimination Act Briefing for FE and ACL tutors with specific responsibility for learners with learning difficulties. London: LSDA.
- [LSDA 2005f] Learning and Skills Development Agency (2005f). Disability Discrimination Act Briefing for ACL tutors who are not specialists in working with learners with learning difficulties and disabilities. London: LSDA.
- Ludwigs-Dalkner, W. (1999). Geschichtliche Entwicklung der Erwachsenenbildung mit Menschen mit geistiger Behinderung. In: Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. (Hg.). Lexikon Wissenswertes zur Erwachsenenbildung. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, 121-123.
- Luhmann, N. (1884). Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mall, W. (1998). Erwachsenenbildung – Was heißt das für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung? Unveröffentlichtes Skript. www.winfried-mall.ch/pdf/ebildung.pdf (01.07.2014).
- Markowetz, R. (2008). Geistige Behinderung in soziologischer Perspektive. In: Fischer, E. (Hg.). Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. 2., überarb. Auflage. Oberhausen: Athena, 238-291.
- Markowetz, R. (2013). Antwort zu Langemeyer/Schübler: Professionswissen. In: Ackerman, K.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann, 163-166.
- Marquardt, A. (2006). Anything goes – oder: Zentrale Qualitätskriterien qualitativer Forschung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 57, H. 8, 304-306.

- Martinsclub Bremen e.V. (1996). Wir stellen vor: Erwachsenenbildung konkret. Martinsclub Bremen e.V. In: *Erwachsenenbildung und Behinderung*, 8, H. 2, 32-33.
- Mathwig, F. (2006). Behinderten Seelsorge – oder behinderte Seelsorge? Bemerkungen zum theologisch-ethischen Verständnis von Menschen mit Behinderung. In: *Behinderung und Pastoral*, 7, H. Februar, 14-23.
- Maudslay, L. (2002a). Guidance for LEAs and adult education providers on the implementation of the Disability Discrimination Act Part 4. Leicester: NIACE.
- Maudslay, L. (2002b). Lifelong learning for people with learning difficulties. Foundation for People with Learning Disabilities. www.learningdisabilities.org.uk (25.09.2006).
- Maudslay, L. (2003). New rights to learn. A tutor guide to teaching adults after the Disability Discrimination Act Part 4. Leicester: NIACE.
- Maudslay, L. (2004). Disability Discrimination Act: Taking the work. Forward Research and Development Projects 2003/5. Project 3: Developing Access to specialist support for adult and community and work based learning providers. London: LSDA.
- Maudslay, L. (2005). Guidance for colleges and other post-16 education providers on implementing the Disability Discrimination Act. Changes and choices: valuing people in the curriculum. London: LSDA.
- Maudslay, L. (2006). Guidance for colleges and other post-16 education providers on implementing the Disability Discrimination Act. Support into employment for young people and adults with learning difficulties and disabilities. London: LSN.
- Maudslay, L.; Nightingale, C. (2004). Achievement in non-accredited learning for adults with learning difficulties. Leicester: NIACE.
- Maudslay, L.; Nightingale, C. (2006). Guidance for colleges and other post-16 education providers on implementing the Disability Discrimination Act. Working in collaboration enhancing provision for disabled learners by working with others. London: LSN.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1, H. 2, 1-10.
- Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mee, G.; Wiltshire, H. (1981). Strukturen öffentlicher Erwachsenenbildung in England. Braunschweig: Westermann.
- Mehler-West, C.; Warnke, A. (2008). Medizinische Gesichtspunkte bei geistiger Behinderung. In: Fischer, E. (Hg.). *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen – Theorien – Aktuelle Herausforderungen*. 2., überarb. Auflage. Oberhausen: Athena, 169-183.
- Meilhammer, E. (2010a). Geschichte der Erwachsenenbildung – ab 1945 in den Westzonen und der Bundesrepublik Deutschland. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hg.). *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt /UTB. www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch (18.12.2013).
- Meilhammer (2010b). Geschichte der Erwachsenenbildung – in Deutschland bis 1945. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hg.). *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB. www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch (18.12.2013).
- Meisel, K. (2012). Bürde oder Paradigma? Inklusion in der Weiterbildung. In: Ackerman, K.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). *Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Erwachsenenbildung konkret*, Band 10. Berlin: GEB, 17-26.
- Melle, I.; Schlüter, A.; Wember, F. B. (2016). Unterrichtsgestaltung in Klassen des gemeinsamen Lernens: Universal Design for Learning. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 63, H. 3, 270-285.
- Mensch im Mittelpunkt; Verein TAFIE Außerfern (2005). Herausforderung Unterstützung. Perspektiven auf dem Weg zur Inklusion. <http://bidok.uibk.ac.at/library/mim-broschuere.html> (22.03.2006).
- Merz, K. (2004). Im Spannungsfeld von Integration und Eigenkultur. Erwachsenenbildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung im deutsch-dänischen Vergleich. In: *Geistige Behinderung*, 43, H. 4, 322-338.
- Meuser, M.; Nagel, U. (1991). Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Garz, D.; Kraimer, K. (Hg.). *Qualitativ-empirische Sozialforschung*. Weinheim; München: Juventa, 441-471.
- Meuser, M.; Nagel, U. (2003a). Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hg.). *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim; München: Juventa, 481-491.
- Meuser, M.; Nagel, U. (2003b). Experteninterview. In: Bohnsack, R.; Marotzki, W.; Meuser, M. (Hg.). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich, 57-58.
- Meuser, M.; Nagel, U. (2005a). Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hg.). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 71-93.
- Meuser, M.; Nagel, U. (2005b). Vom Nutzen der Expertise. ExertInneninterviews in der Sozialberichterstattung. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hg.). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 257-272.
- Meyer, A. (2005). Kodieren statt Kategorisieren: Die ‚Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit‘ (ICF). Würdigung und Kritik. In: *Sonderpädagogische Förderung*, 50, H. 2, 169-186.
- Meyer, D. (2013). Gemeinsam Lernen – Universitätsseminare für behinderte Menschen und Studierende. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 58, H. 2, 187-202.
- Meyer-Jungclausen, V. (1985). Geistige Behinderung und Erwachsenenbildung. Aspekte zur Theorie und Praxis. Berlin: Marhold.
- Miles-Paul, O. (2004). Behinderung neu denken. Erste Sommeruni in Bremen. In: *Orientierung*, H. 1, 10-12.
- Mix, A. (2010). Stationen – Ereignisse – Menschen. Eine kleine Chronik über ein mehr als 20-jähriges Engagement. In: *Erwachsenenbildung und Behinderung*, 21, H. 1-2, 69-71.

- Mohr, L. (2004). Ziele und Formen heilpädagogischen Arbeitens. Eine Studie zu ‚Empowerment‘ als Konzeptbegriff in der Geistigbehindertenpädagogik. Luzern: SZH/CSPS.
- Mohr, L. (2006). Was bedeutet ‚Assistenz‘? In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 11, 18-22.
- Mohr, B.; Geldermann, B.; Stark, G. (1998). Qualitätssicherung in der Weiterbildung: Anwendungsorientierung und Integration aller Beteiligten als Qualitätskriterien im Weiterbildungsprozess. Bd. 1. Marktsegment: öffentlich geförderte Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Moser, H. (1995). Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg/Br.: Lambertus.
- Moser, V. (2013). Special needs Education Country Data 2010/2012 der European Agency for the Development of Special Needs Education – Berechnungen Vera Moser. In: Gemeinsam leben, 21, H. 3, 184.
- Moser, V. (2017). Beliefs sonderpädagogischer Lehrkräfte. In: Sonderpädagogische Förderung heute. 1. Beiheft 2017, 202-217.
- Motakef, M. (2006). Recht auf Bildung. Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Mühl, H. (1999). Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 50, H. 4, 149-151.
- Mühl, H. (2008). Entwicklung und Standort der Geistigbehindertenpädagogik innerhalb der (Sonder-)Pädagogik. In: Fischer, E. (Hg.). Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen – Theorien – Aktuelle Herausforderungen. 2., überarb. Auflage. Oberhausen: Athena, 45-68.
- Musenberg, O.; Riegert, J. (Hg.) (2010a). Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen: Athena.
- Musenberg, O.; Riegert, J. (2010b). Bildung und geistige Behinderung – zentrale Spannungsfelder und offene Fragen. In: Musenberg, O.; Riegert, J. (Hg.). Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen: Athena, 27-49.
- Mußmann, J. (2009). Informelle Lern- und Bildungskontexte in der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 60, H. 11, 451-459.
- [MVHS 2014] Münchner Volkshochschule GmbH (Hg.) (2014). Volkshochschule barrierefrei. Bausteine zum gemeinsamen Lernen. München: Eigenverlag.
- National Institute for Literacy (Hg.) (1998). Bridges to Practice. A Research-based Guide for Literacy Practitioners Serving Adults with Learning Disabilities. Guidebook 1: Preparing to Serve Adults with Learning Disabilities. Washington DC: The National Adult Literacy and Learning Disabilities Center.
- [NEBG 1999] Niedersachsen (1999). Niedersächsisches Erwachsenenbildungsgesetz (NEBG) vom 17. Dezember 1999. www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=ErwBildG+ND&psml=bsvorisprod.psml&max=true&aiz=true (01.01.2014).
- Netzwerk Artikel 3 e.V. (Hg.) (2008). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Schattenübersetzung des NETZWERK ARTIKEL 3 e.V. Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzung.
- [NIACE 1999] National Institute of Adult Continuing Education (1999). Adult Basic Skills for Students with Learning Difficulties and/or Disabilities. Leicester: NIACE.
- [NIACE 2000] National Institute of Adult Continuing Education (2000). A Charter for Learning. Leicester: NIACE.
- [NIACE 2001] National Institute of Adult Continuing Education (2001). Education and Valuing People. Leicester: NIACE.
- [NIACE 2003a] National Institute of Adult Continuing Education (2003a). Valuing People: A New Strategy for Learning Disability for the 21st Century. A briefing paper for staff working in adult and further education. Leicester: NIACE.
- [NIACE 2003b] National Institute of Adult Continuing Education (2003b). Valuing People: Briefing paper for Learning Disability Partnership Boards. NIACE Briefing Sheet 37. Leicester: NIACE.
- [NIACE 2006a] National Institute of Adult Continuing Education (2006a). Say what you like. Leicester: NIACE.
- [NIACE 2006b] National Institute of Adult Continuing Education (2006b). Through Inclusion to Excellence. A NIACE response to the Report of the Steering Group for the Strategic Review of the LSC's Planning and Funding of Provision for Learners with Learning Difficulties and/or Disabilities across the Post-16 Learning and Skills Sector. www.niace.org.uk (07.11.2006).
- [NIACE 2006c] National Institute of Adult Continuing Education (2006c). What do you think is important about learning? Questionnaire to people with learning difficulties about learning. Erhebungsbogen einer Umfrage im Oktober 2006. Unveröffentlichtes Skript: NIACE.
- [NIACE 2007] National Institute of Adult Continuing Education (2007). Press Release ‚Increasingly desperate times as 700,000 adults are lost to learning‘. 20.12.2007. Leicester: NIACE.
- [NIACE 2010a] National Institute of Adult Continuing Education (2010a). Effective Practice in Adult Learning Provision for People with Learning Difficulties and/or Disabilities. Co-ordination of Services. London: NIACE.
- [NIACE 2010b] National Institute of Adult Continuing Education (2010b). Effective Practice in Adult Learning Provision for People with Learning Difficulties and/or Disabilities. Curriculum. London: NIACE.
- [NIACE 2010c] National Institute of Adult Continuing Education (2010c). Effective Practice in Adult Learning Provision for People with Learning Difficulties and/or Disabilities. Delivery. London: NIACE.
- [NIACE 2010d] National Institute of Adult Continuing Education (2010d). Effective Practice in Adult Learning Provision for People with Learning Difficulties and/or Disabilities. Information Communication Technology. London: NIACE.
- [NIACE 2010e] National Institute of Adult Continuing Education (2010e). Effective Practice in Adult Learning Provision for People with Learning Difficulties and/or Disabilities. Management and Quality. London: NIACE.
- [NIACE 2011] National Institute of Adult Continuing Education (2011). OFSTED report on learners – NIACE responds. www.learningandwork.org.uk/content/ofsted-report-learners-niace-responds (28.11.2016).
- [NIACE; Valuing People Support Team 2006] National Institute of Adult Continuing Education; Valuing People Support Team (2006). Consultative Paper. Person-centred planning and people with learning difficulties. What has it got to do with post -16 education? Leicester: NIACE.

- Niediek, I. (2014). Auf die Frage kommt es an. Das Problemzentrierte Interview bei Menschen mit einer geistigen Behinderung. In: *Teilhabe*, 53, H. 2, 100-105.
- Niediek, I. (2015). Wer nicht fragt, bekommt keine Antworten – Interviewtechniken unter besonderen Bedingungen. In: *Zeitschrift für Inklusion*, H. 4, Internetausgabe.
- Niehoff, U. (1996). Zum Verhältnis von Freizeit, Erwachsenenbildung und Selbstbestimmung. In: *Fachdienst der Lebenshilfe*, H. 2, 1-11.
- Nightingale, C. (2004a). Disability Discrimination Act: Taking the work. Forward Research and Development Projects 2003/5. Project 8: Developing effective strategies for learner involvement. London: LSDA.
- Nightingale, C. (2004b). Disability Discrimination Act: Taking the work. Forward Research and Development Projects 2003/5. Project 20: Developing inclusive provision for people with acquired disability and illness. London: LSDA.
- Nightingale, C. (2004c). Transport to Learning. Issues, barriers and solutions to transport for adult learners with learning difficulties and/or disabilities. Leicester: NIACE.
- Nightingale, C. (2006a). Guidance for colleges and other post-16 education providers on implementing the Disability Discrimination Act. Nothing about me, without me involving learners with learning difficulties or disabilities Guidance on learner involvement. London: LSDA.
- Nightingale, C. (2006b). Getting there and back again. Leicester: NIACE.
- Nirje, B. (1994). Das Normalisierungsprinzip – 25 Jahre danach. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 63, H. 1, 12-32.
- Nohl, A. (2006). Interviews und dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nolda, S. (2003). Interaktionsanalysen in der Erwachsenenbildung. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hg.). *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim; München: Juventa, 758-768.
- Nuissl, E. (2010a). Empirisch forschen in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Nuissl, E. (2010b). Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hg.). *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt /UTB. www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch (18.12.2013).
- Nuissl, E. (2010c). Lifelong Learning. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hg.). *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt /UTB. www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch (18.12.2013).
- Nuissl, E. (2010d). Weiterbildungsstruktur. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hg.). *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt /UTB. www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch (18.12.2013).
- Nuissl, E. (2013). Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Nuissl, E.; Latke, S.; Pätzold, H. (2010). Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Nuissl, E.; Pehl, K. (2004). *Porträt Weiterbildung. Deutschland. 3. aktualisierte Auflage*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Oberste-Ufer, R.; Schwarte, N. (2001). LEWO II. Lebensqualität in Wohnstätten für erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Instrument für fachliches Qualitätsmanagement. 2. Auflage. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- OECD (Hg.) (2004). *Equity in Education: Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*. Statistics and Indicators. Paris: OECD, Centre for Educational Research and Innovation.
- OECD (Hg.) (2007). *Qualifications Systems. Bridges to Lifelong Learning*. Paris: OECD.
- [OFSTED 2007] Office for Standards in Education (2007). *Current provision and outcomes for 16-18-year-old learners with learning difficulties and/or disabilities in colleges*. OFSTED.
- [OFSTED 2011] Office for Standards in Education (2011). *Progression post-16 for learners with learning difficulties and/or disabilities*. Manchester: OFSTED.
- Olesen, H. S.; Wildemeersch, D. (2012). The effects of policies for the education and learning of adults – from ‚adult education‘ to ‚lifelong learning‘, from ‚emancipation‘ to ‚empowerment‘. In: *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3, H. 2, 97-101.
- Oliver, E. (2010). *Research and Development in Adult Education. Fields and Trends*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- Oliver, M. (1995). Does Special Education Have a Role to Play in the Twenty-First Century? In: *REACH Journal of Special Needs Education in Ireland*, 8, H. 2, 67-76.
- Open University (2006). *Inclusive Teaching*. www.open.ac.uk/inclusiveteaching (27.06.2006).
- Orthmann Bless, D. (2009). *Lebensgestaltung bei Behinderungen und Benachteiligungen im Erwachsenenalter und Alter – eine Einführung*. Baltmannsweiler: Schneider, 16-32.
- Osbahr, S. (2000). Menschen mit geistiger Behinderung verwirklichen Selbstbestimmung. Überlegungen aus Sicht einer konstruktivistisch-systemtheoretischen Sonderpädagogik. In: *VHN*, 69, H. 1, 58-69.
- Oswald, H. (2003). Was heißt qualitativ forschen? In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hg.). *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim; München: Juventa, 71-87.
- Oswald, L. (2005). *Disability Training and Resource Options for Training Providers*. Melbourne: ACE Disability Network.
- Papadopoulos, C. (2012). Barrierefreiheit als didaktische Herausforderung. Auf dem Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung, Teil III. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 19, H. 2, 37-39.
- Paschek, D. (2004). Qualitätsentwicklung in der integrativen Erwachsenenbildung. In: *Erwachsenenbildung und Behinderung*, 15, H. 1, 22-27.
- Perry, J. (2004). Interviewing people with Intellectual Disabilities. In: Emerson, E.; Hatton, C.; Thompson, T. u.a. (Hg.). *The International Handbook of Applied Research in Intellectual Disabilities*. Chichester/England: Wiley, 115-131.
- Peterander, F.; Speck, O. (Hg.) (2004). *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen*. 2., völlig neu bearbeitete Auflage. München; Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Peters, S. (2010). Inclusion as a strategy for achieving education for all. In: Florian, L. (Hg.). *The SAGE Handbook of Special Education*. London u.a.: Sage, 117-130.
- Pfahl, L.; Powell, Justin, (2008). Deutschland grenzt aus. Förderschüler haben kaum Aussicht auf Abschluss. In: *Frankfurter Rundschau*, Jg. 64, 29. Dezember 2008, 12.

- Plate, E. (2012). Staff Support for Inclusion. An International Study. Canterbury Christ Church University: Unveröffentlichte Dissertation.
- Podlesch, W. (2003). Integrationspädagogische Lernprinzipien zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Eberwein, H.; Knauer, S. (Hg.). Behinderungen und Lernprobleme überwinden. Basiswissen und integrationspädagogische Arbeitshilfen. Stuttgart: Kohlhammer, 39-53.
- Poscher, R.; Langer, T.; Rux, J. (2008). Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht auf Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und zur Vereinbarkeit des deutschen Schulrechts mit den Vorgaben des Übereinkommens. Erstellt im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Korrigierte Online-Fassung vom 16. September 2008. http://leb-hessen.de/fileadmin/user_upload/downloads/2010/Gutachten_Dr._Rux_f._GEW_schulrechtl._Vorgaben__art._24_UN-Behindert.pdf (23.08.2017).
- Potts, P. (1992). Approaches to interviewing. In: Booth, T. u. (Hg.). Learning for All 1: Curricula for Diversity in Education. Open University. London; New York: Routledge, 323-339.
- Powell, J. (2003). Hochbegabt, behindert oder normal? Klassifikationssysteme des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland und den Vereinigten Staaten. In: Cloerkes; Günther (Hg.). Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen. Heidelberg: Winter – Edition S, 103-140.
- Prenzel, A. (1993). Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, A. (2005). Anerkennung von Anfang an – Egalität, Heterogenität und Hierarchie im Anfangsunterricht und darüber hinaus. In: Geiling, U.; Hinz, A. (Hg.). Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 15-34.
- Prenzel, A. (2012). Heterogenität. www.inklusion-lexikon.de/Heterogenitaet_Prenzel.php (06.07.2014).
- Preuss-Lausitz, U. (2006). Inklusion, Integration und Qualität. Neue Etiketten für die alte Frage nach umfassender Bildung für alle? In: VHN, 75, H. 2, 94-98.
- Pätzold, H. (2010). Lebenslanges Lernen. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hg.). Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB. www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch (18.12.2013).
- Ratke, F. (2003). Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. In: Erziehungswissenschaft, 14, H. 27, 109-136.
- Reddy, P. (2010). Inklusive Weiterbildungsforschung und -praxis in einer Migrationsgesellschaft. In: Kronauer, M. (Hg.). Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 102-140.
- Reinartz, A. (1981). Vergleichende Sonderpädagogik. Hagen: Fernuniversität Hagen.
- Reinecke, M. (2004). Lebenslanges Lernen. Ein Begriff hat Hochkonjunktur. In: Orientierung, H. 1, 13-14.
- Reinecke, M. (2016). Öffentliche Weiterbildung im Kontext kommunaler Inklusionsentwicklung. Gestaltungs- und Wirkungsmöglichkeiten, Aufgabenveränderungen und Neuorientierung am Beispiel Köln. In: Ackermann, K.-E.; Schlummer, W. (Hg.). Erwachsenenbildung und Behinderung. Historisches – Konzeptionelles – Perspektivisches. Erwachsenenbildung konkret, Band 11. Osterholz-Scharmbeck: GEB, 191.201.
- Reisenberger, A.; Dadzie, S. (2002). Equality and Diversity in Adult and Community Learning. A Guide for Managers. London: LSDA/NIACE.
- Reiser, H. (2007). Inklusion – Vision oder Illusion? In: Katzenbach, D. (Hg.). Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe Universität, 99-105.
- Research and Training Center on Community Living – University of Minnesota (Hg.) (2011). Postsecondary Education Options for Students with Intellectual Disabilities. Vol. 21. Institute on Community Integration: Policy Research Brief.
- Ringsmose, C. (2008). Inklusive Erwachsenenbildung in den nordischen Ländern. In: Heß, G.; Kagemann-Harnack, G.; Schlummer, Werner, (Hg.). Wir wollen – wir lernen – wir können! Erwachsenenbildung, Inklusion und Empowerment. Beiträge, Positionen und Weiterentwicklungen der Internationalen Fachtagung Erwachsenenbildung und Empowerment an der Universität zu Köln, 20. bis 22. September 2007. Herausgegeben von der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. und der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 86-91.
- Rippien, H. (2011). Integration und Differenzierung in der Erwachsenenbildung. In: Erzmant, T.; Feuser, G. (Hg.). „Ich fühle mich wie ein Vogel, der aus seinem Nest fliegt“. Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main u.a.: 169-178.
- Rittmeyer, C. (2003). Zur Qualitätsdiskussion in der Pädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung. In: Fischer, E. (Hg.). Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen – Theorien – Aktuelle Herausforderungen. Oberhausen: Athena, 396-414.
- Röhm, R. (2016). Lebenslange Bildung. Entwicklung der beruflichen Qualifizierung und Bildung für Menschen mit Behinderung. In: Ackermann, K.-E.; Schlummer, W. (Hg.). Erwachsenenbildung und Behinderung. Historisches – Konzeptionelles – Perspektivisches. Erwachsenenbildung konkret, Band 11. Osterholz-Scharmbeck: GEB, 50-60.
- Römisch, K. (2011). Entwicklung weiblicher Lebensentwürfe unter Bedingungen geistiger Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rogan, P.; Walker, P. (2007). Make the Day Matter! Promoting typical Lifestyles for Adults with Significant Disabilities. Baltimore; London; Sydney: Paul H. Brookes Publishing.
- Rohlmann, R. (1994). Weiterbildungsgesetze der Länder. In: Tippelt, R. (Hg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, 356-371.
- Rohrmann, A. (2003). Individualisierung und Behinderung. Universität Siegen: Dissertation. <http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2005/53/pdf/rohrmann.pdf> (21.07.2006).
- Rohrmann, E.; Rosenkötter, J. (1997). Erwachsenenbildung für die Verselbständigung von Menschen, die wir geistig behindert nennen. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (Hg.). Selbstbestimmung. Kongressbeiträge. Dokumentation des Kongresses ‚Ich weiß doch selbst, was ich will!‘ Menschen mit geistiger Behin-

- derung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung vom 27. September bis zum 01. Oktober 1994 in Duisburg. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 103-111.
- Rohrman, A.; Schädler, J. u. a. (2014). Inklusive Gemeinwesen Planen. Eine Arbeitshilfe. Düsseldorf: Herausgegeben vom Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Rose, C. (2004a). Disability Discrimination Act: Taking the work. Forward Research and Development Projects 2003/5. Project 2: Carrying out reviews of Policies, Procedures and Practice for ACL: making it manageable. London: LSDA.
- Rose, C. (2004b). Disability Discrimination Act: Taking the work. Forward Research and Development Projects 2003/5. Project 5: Risk Assessments for including Learners with Disabilities. London: LSDA.
- Rose, C. (2005). Guidance for colleges and other post-16 education providers on implementing the Disability Discrimination Act. „I don't want to sue anyone. I just want to get a life". Inclusive risk assessment. London: LSDA.
- Rose, C. (2006a). Guidance for colleges and other post-16 education providers on implementing the Disability Discrimination Act. Do you have a disability – Yes or No? Or is there a better way of asking? Guidance on disability disclosure and respecting confidentiality. London: LSDA.
- Rose, C. (2006b). How to take a whole-organisational approach to disability equality. Responding to the duty to promote disability equality in the post-school sector. Booklet 4. London: LSN.
- Rose, C. (2006c). Duty to promote disability equality: final report. Responding to the duty to promote disability equality in the post-school sector. London: LSN.
- Rose, C. (2006d). How to actively involve disabled people. Responding to the duty to promote disability equality in the post-school sector. London: LSN.
- Rose, C. (2006e). How to gather and use information to improve disability equality. Responding to the duty to promote disability equality in the post-school sector. London: LSN.
- Rose, C. (2006f). How to carry out disability equality impact assessments. Responding to the duty to promote disability equality in the post-school sector. London: LSN.
- Rose, C. (2006g). How to meet the employment duties. Responding to the duty to promote disability equality in the post-school sector. London: LSN.
- Rose, C. (2006h). How is the disability equality duty different from the race equality duty? Responding to the duty to promote disability equality in the post-school sector. London: LSN.
- Rosenberger, H. (2008). Das Qualitätssiegel ‚Berufswahlfreundliche Schule‘ – Schritte auf dem Weg zu einem integrierten Qualitätsmanagement. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 59, H. 1, 21-32.
- Rosenstiel, L. v. (2004). Die ‚lernende Organisation‘ als Ausgangspunkt für Qualitätsentwicklung. In: Peterander, F.; Speck, O. (Hg.). Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen. München; Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 64-85.
- Rudolf, B. (2013). Editorial. In: ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Themenheft ‚Inklusion in der Diskussion‘, 44, H. 3, 1.
- Rumstadt, A. (2005). 20 Jahre Mosbacher Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung – Ein erfolgreiches Projekt feiert Jubiläum. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 16, H. 2, 20-21.
- Rustemier, S. (2001). Learning supporters and inclusion – next steps forward. Report of national conferences in London and Manchester. Bristol: CSIE.
- Ryffel, G. (2013). Erwachsenenbildung. In: Kulig, W.; Schirbort, K.; Theunissen, G. (Hg.). Handlexikon Geistige Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, 105-107.
- Ryffel, G.; Skelton, R. (2000). Integrierte Erwachsenenbildung in Zürich. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 11, H. 2, 42-46.
- Ryffel, G.; Skelton, R. (2001). Integrierte Erwachsenenbildung in Zürich. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 7, H. 1, 10-13.
- Sander, A.; Schnell, I. (Hg.) (2004). Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Schäfers, M. (2009a). Behinderungsbegriffe im Spiegel der ICF. Anmerkungen zum Artikel „Geistige Behinderung und Lernbehinderung. Zwei inzwischen umstrittene Begriffe in der Diskussion“ der Fachzeitschrift ‚Geistige Behinderung‘ 2/08. In: Teilhabe, 48, H. 1, 25-27.
- Schäfers, M. (2009b). Methodenforschung zur Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Heilpädagogische Forschung, 35, H. 4, 213-227.
- Schäffter, O. (2010a). Lernstörungen – Lernwiderstände. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hg.). Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt /UTB. www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch (18.12.2013).
- Schäffter, O. (2010b). Teilnehmende. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hg.). Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt /UTB. www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch (18.12.2013).
- Schäffter, O. (2013). Inklusion und Exklusion aus relationaler Sicht – Eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Inklusionsprozessen. In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann, 53-64.
- Schäth, E.; Windisch, M. (2011). Auf dem Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung. Projekt zur Förderung von inklusiven Angeboten an der Volkshochschule in der Region Kassel. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 22, H. 1, 3-12.
- Schiersmann, C. (1999). Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R. (Hg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, 557-565.
- Schiersmann, C. (2010). Zielgruppen. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hg.). Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt /UTB. www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch (18.12.2013).
- Schindler, M. (2005). Über das Verfassen von Texten in einfacher Sprache. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 56, H. 2, 63-64.
- Schirbort, K. (2007). Lernschwierigkeiten, Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Theunissen, G.; Kulig, W.; Schirbort, K. (Hg.). Handlexikon Geistige Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, 214.
- Schlee, J. (2007). „Förderdiagnostik ist ein verhängnisvoller Mythos“. Interview mit Jörg Schlee. In: heilpädagogik online, H. 2, 59-66.
- Schlummer, W. (2005). Erwachsenenbildung für Menschen mit schweren Behinderungen – Chancen der Weiterbildung im Kontext von Familienbildung. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 16, H. 2, 13-19.

- Schlummer, W. (2010). Inklusion und Kultur. Aspekte institutioneller und interdisziplinärer Herausforderungen. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 21, H. 1-2, 20-25.
- Schlummer, W. (2011a). Erwachsenenbildung inklusiv. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 22, H. 1, 2.
- Schlummer, W. (2011b). Erwachsenenbildung: Wo geht es hin? Bericht zum Volkshochschultag. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 22, H. 2, 47-49.
- Schlummer, W. (2011c). Grundsätzlich der richtige Weg. Zum Grundsatzpapier des Deutschen Volkshochschulverbandes. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 22, H. 1, 34-36.
- Schlummer, W. (2011d). Inklusive Erwachsenenbildung und Leichte Sprache. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 22, H. 2, 4.
- Schlummer, W. (2012). Erwachsenenbildung – Empowerment – Inklusion. Konkurrierende oder verbindende Impulse in einer sich verändernden Gesellschaft? In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperation zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Erwachsenenbildung konkret, Band 10. Berlin: GEB, 79-95.
- Schlummer, W. (2016a). GEB – Chronik eines Engagements. In: Ackermann, K.-E.; Schlummer, W. (Hg.). Erwachsenenbildung und Behinderung. Historisches – Konzeptionelles – Perspektivisches. Erwachsenenbildung konkret, Band 11. Osterholz-Scharmbeck: GEB, 33-49.
- Schlummer, W. (2016b). Zielgruppe: ja oder nein? Historisches über eine Frage in der Erwachsenenbildung. In: Ackermann, K.-E.; Schlummer, W. (Hg.). Erwachsenenbildung und Behinderung. Historisches – Konzeptionelles – Perspektivisches. Erwachsenenbildung konkret, Band 11. Osterholz-Scharmbeck: GEB, 61-76.
- Schlummer, W.; Schmiedeberg, C.; Weber, D. (2016). Zeitgeist widerspiegeln. 25 Jahre Zeitschrift ‚Erwachsenenbildung und Behinderung‘ – eine Analyse. In: Ackermann, K.-E.; Schlummer, W. (Hg.). Erwachsenenbildung und Behinderung. Historisches – Konzeptionelles – Perspektivisches. Erwachsenenbildung konkret, Band 11. Osterholz-Scharmbeck: GEB, 101-126.
- Schlutz, E. (2010). Bildungsbedarf. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hg.). Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt /UTB. www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch (18.12.2013).
- Schmidt, A. (2015). ERW-IN – Bildung in leichter Sprache. Ein Projekt der Berliner Volkshochschulen und der Lebenshilfe Bildung gGmbH. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 65, H. 4, 383-387.
- Schmidt, C. (2003). ‚Am Material‘: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hg.). Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München: Juventa, 544-568.
- Schmidt-Hertha, B.; Tippelt, R. (2013). Inklusion in der Weiterbildung. In: Döbert, H.; Weishaupt, H. (Hg.). Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlung. Münster u.a.: Waxmann, 241-262.
- Schönwiese, V. (2005). Assistenz, Kontrolle über das eigene Leben und das ‚begleitende Ich‘. In: Geiling, U.; Hinz, A. (Hg.). Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 141-146.
- Scholz, F. (2009). Die Bedeutung der Erwachsenenbildung in der Heilpädagogik unter Berücksichtigung des lebenslangen Lernens. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin: Unveröffentlichte Bachelorarbeit.
- Schrader, J. (2008). Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In: Hartz, S.; Schrader, J. (Hg.). Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 31-64.
- Schreiber-Barsch, S. (2007). Learning Communities als Infrastruktur Lebenslangen Lernens. Vergleichende Fallstudien europäischer Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schröck, R. (1996). Konzepte, Modelle und Theorien. In: Schädle-Deiningner, H.; Villinger, U. (Hg.). Praktische Psychiatrische Pflege. Arbeitshilfen für den Alltag. Bonn: Psychiatrie Verlag, 53-63.
- Schröder, K. (2006). Freizeitverhalten und Freizeiterleben von Jugendlichen mit geistiger Behinderung – eine empirische Studie aus personenzentrierter und subjektbezogener Forschungsperspektive. <https://eldorado.uni-dortmund.de/handle/2003/24233> (19.04.2007).
- Schröder-Lenzen, A. (2003). Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-)Konstruktion subjektiver Theorien. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hg.). Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München: Juventa, 107-117.
- Schuchardt, E. (1999). Von Krisen Betroffene. Auf dem Weg zur Integrations-Pädagogik/Andragogik. In: Tippelt, R. (Hg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, 566-580.
- Schuchardt, E. (2003a). Krisen-Management und Integration. Band 1: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schuchardt, E. (2003b). Krisen-Management und Integration. Band 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung. 8., überarbeitete, erweiterte Auflage. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schuller, T.; Watson, D. (2009). Learning Through Life. Inquiry into the Future for Lifelong Learning. Summary. Leicester: NIACE.
- Schumacher, L. (2008). Es geht nur gemeinsam. Widerstände bei der Gesundheitsförderung überwinden. In: forum schule, H. 1, 26-27.
- Schumann, B. (2012). Die deutsche Bildungspolitik und ihr Verhältnis zu Inklusion. In: Loccum Pelikan, H. 2, 58-64.
- Schuntermann, M. F. (2005). Einführung in die ICF. Grundkurs – Übungen – offene Fragen. Landsberg/Lech: ecomed Medizin.
- Schuppener, S. (2005). Selbstkonzept und Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Schwarte, N. (1991). Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Geistig Behinderte e.V. (Hg.). Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 11-35.

- [SchwbAwV] Schwerbehindertenausweisverordnung in der Fassung der Bekanntmachung vom 25. Juli 1991 (BGBl. I S. 1739), die zuletzt durch Artikel 19 Absatz 20 des Gesetzes vom 23. Dezember 2016 (BGBl. I S. 3234) geändert worden ist.
- Sächsischer Landesbeirat für Erwachsenenbildung (Hg.) (2003). Lernen erleben – Erleben lernen. Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Fach- und Fortbildungsveranstaltung im ‚Europäischen Jahr der Menschen mit Behinderungen 2003‘. Dokumentation. Tagung am 27./28. März 2003 in Zittau. Chemnitz: Sächsischer Volkshochschulverband e.V.
- Seckinger, M.; Stiemert-Strecker, S.; Teuber, K. (Hg.) (2000). Qualität durch Partizipation und Empowerment. Einmischung in die Qualitätsdebatte. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Seidel, M. (2003). Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. In: Geistige Behinderung, 42, H. 3, 244-253.
- Seifert, M. (2006). Teilhabe von Menschen mit schweren Behinderungen – ein Bürgerrecht. In: Behinderung und Pastoral, 7, H. Februar, 6-13.
- Seifert, M. (2009). Forschung zur Angebotsqualität im Bereich des Wohnens von Menschen mit schwerer Behinderung. In: Janz, F.; Terfloth, K. (Hg.). Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung. Heidelberg: Winter, 73-92.
- Seifert, M. (2010). Kundenstudie. Bedarf an Dienstleistungen zur Unterstützung des Wohnens von Menschen mit Behinderung. Abschlussbericht. Berlin: Rhombos-Verlag.
- Seitz, S. (2008). Leitlinien didaktischen Handelns. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 59, H. 6, 226-233.
- Siebert, H. (1996). Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 2. Auflage. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.
- Siebert, H. (2010). Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lernen. 4., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Siebert, H. (2011a). Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Siebert, H. (2011b). Theorieansätze in der Erwachsenenbildung. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, H. 7/8, 3-25.
- Skills Funding Agency (2016a). Adult Education Budget. Changing Context and Arrangements for 2016 to 2017. Version 3. SFA.
- Skills Funding Agency (2016b). Adult education budget funding and performance-management rules. For the 2016 to 2017 funding year (1 August 2016 to 31 July 2017). Version 3. SFA.
- Speck, O. (Hg.) (1982). Erwachsenenbildung bei geistiger Behinderung. Grundlagen, Entwürfe, Berichte. München; Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Speck, O. (1994). Bildung, ein Grundrecht – wirklich für alle? In: Die Sonderschule, 39, 405-419.
- Speck, O. (1999). Ökonomisierung sozialer Qualität. Zur Qualitätsdiskussion in Behindertenhilfe und Sozialer Arbeit. München: Reinhardt.
- Speck, O. (2003). System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. 5. Auflage. München; Basel: Reinhardt.
- Speck, O. (2005). Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. 10., überarb. Auflage. München; Basel: Reinhardt.
- Speck, O. (2011). Wage es nach wie vor, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ideologische Implikationen einer Schule für alle. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 62, H. 3, 84-91.
- Speck, O. (2013). Geistige Behinderung. In: Kulig, W.; Schirbort, K.; Theunisse, G. (Hg.). Handlexikon Geistige Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, 136-137.
- Speck, O. (2016). Erwachsenenbildung bei geistiger Behinderung. Erinnerung und Perspektiven. In: Ackermann, K.-E.; Schlummer, W. (Hg.). Erwachsenenbildung und Behinderung. Historisches – Konzeptionelles – Perspektivisches. Erwachsenenbildung konkret, Band 11. Osterholz-Scharmbeck: GEB, 15-21.
- Stadt Wetter (Hg.) (2013). Menschengerechte Stadt Wetter (Ruhr). Kommunalen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. www.stadt-wetter.de/lebenin-wetter/aktionsplan (20.05.2017).
- Stein, A. (2013). Inklusion ist nicht voraussetzungslos: historische und aktuelle Implikationen. In: ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Vierteljahresschrift zur Förderung von Sozial-, Jugend- und Gesundheitshilfe. Themenheft ‚Inklusion in der Diskussion‘, 44, H. 3, 4-15.
- Stein, R. (2009). Basiswissen Sonderpädagogik – eine Einführung. In: Orthmann Bless, D.; Stein, R. (Hg.). Lebensgestaltung bei Behinderungen und Benachteiligungen im Erwachsenenalter und Alter. Baltmannsweiler: Schneider, 1-15.
- Stockmialek, J. (2006). Internationale Kooperation im Bereich der Heilpädagogik und ihre Herausforderungen für die Forschung. In: Albrecht, F.; Bürl, A.; Erdélyi, A. (Hg.). Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 131-138.
- Stroh, C. (2011). Lässt sich Inklusion in der Weiterbildung sichtbar machen? Eine Machbarkeitsstudie zur Anwendung von Indikatoren der Inklusion im Bereich Migration. Diplomarbeit: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf (16.11.2012).
- Südmersen, I. (1983). Hilfe, ich erstickte in Texten! – Eine Anleitung zur Aufarbeitung narrativer Interviews. In: Neue Praxis, H. 13, 294-306.
- Sutcliffe, J. (1990). Adults with learning difficulties. Leicester: NIACE.
- Sutcliffe, J. (1994). Integration for Adults with Learning Difficulties: Contexts and Debates. Leicester: NIACE.
- Sutcliffe, J. (1996). Towards Inclusion. Developing Integrated Education for Adults with Learning Difficulties. Leicester: NIACE.
- Sweeting, L. (2006). Developing staff skills and developing best practice guidelines. Disability Discrimination Act Phase 2 Regional action research projects. Executive coordinator final report. London: LSN.
- Tait, K.; Purdie, N. (2000). Attitudes towards disability: Teacher education for inclusive environments in an Australian university. In: International Journal of Disability, Development and Education, 47, H. 1, 25-38.
- Tarleton, B. (2004). Disability Discrimination Act: Taking the work. Forward Research and Development Projects 2003/5. Project 19: Developing provision for learners with autistic spectrum disorders. London: LSDA.

- Terfloth, K. (2013). Exklusion. www.inklusion-lexikon.de/Exklusion_Terfloth.php (09.06.2014).
- Terhart, E. (2003). Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hg.). *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim; München: Juventa, 27-42.
- The Quality Assurance Agency for Higher Education (2001). Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education. Section 3: Students with disabilities. www.qaa.ac.uk (28.06.2006).
- The Wisconsin Technical College System (2011). *A Wisconsin Disability Documentation Guide: Helping People with Disabilities Prepare for Post-secondary Education and Training*.
- Theunissen, G. (2001a). Die Independent Living Bewegung. Empowerment-Bewegungen machen mobil (I). In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 24, H. 3/4, 12-20.
- Theunissen, G. (2001b). Die Self-Advocacy Bewegung. Empowerment-Bewegungen machen mobil (II). In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 24, H. 3/4, 21-28.
- Theunissen, G. (2002a). Behindertenarbeit im Zeichen einer Umorientierung. Inclusion, Partizipation und Empowerment. In: *Soziale Arbeit*, 51, H. 10-11, 362-370.
- Theunissen, G. (2002b). Empowerment und Heilpädagogik. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, H. 5, 178-182.
- Theunissen, G. (2003). Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Theunissen, G. (2005). Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Ein Kompendium für die Praxis. 4. Auflage. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Theunissen, G. (2006a). Assistenz und Unterstützung. Zwei Schlüsselbegriffe moderner Behindertenarbeit. In: *Orientierung*, H. 3, 8-13.
- Theunissen, G. (2006b). Inklusion. Perspektiven für die Behindertenarbeit unter Berücksichtigung des Wohnens und Lebens in der Gemeinde von Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen. In: *Behinderung & Pastoral*, H. 9, 13-20.
- Theunissen, G. (2007a). Empowerment behinderter Menschen. Inklusion – Bildung – Heilpädagogik – Soziale Arbeit. Freiburg/Br.: Lambertus.
- Theunissen, G. (2007b). Geistige Behinderung. In: Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (Hg.). *Wörterbuch Heilpädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 94-96.
- Theunissen, G. (2008). Geistige Behinderung und Lernbehinderung. Zwei inzwischen umstrittene Begriffe in der Diskussion. In: *Geistige Behinderung*, 47, H. 2, 127-136.
- Theunissen, G. (2009). Betrifft: Behinderungsbegriffe im Spiegel der ICF. Georg Theunissen zum Beitrag von Markus Schäfers. In: *Teilhabe*, 48, H. 1, 28.
- Theunissen, G. (2011). *Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten*. 5., völlig neu bearbeitete Auflage. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Theunissen, G. (2013). Inklusion, Inclusion. In: Kulig, W.; Schirbort, K.; Theunissen, G. (Hg.). *Handlexikon Geistige Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer, 171-172.
- Theunissen, G.; Hoffmann, C.; Plaute, W. (2000). Geistige Behinderung – Betrachtungen aus dem Blickwinkel der Empowerment-Perspektive. In: Greving, H.; Gröschke, D. (Hg.). *Geistige Behinderung – Reflexionen zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problembegriff*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 126-140.
- Theunissen, G.; Kulig, W. (2010). Forschung im Bereich der Heilpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Menschen mit geistiger Behinderung. In: *VHN*, 79, H. 3, 196-203.
- Thönnies, F. M. (2006). Der Staat darf Barrieren nicht hinnehmen. In: *Behinderung und Pastoral*, 7, H. Februar, 3-5.
- Thrun, G. (2000). Grundfragen zum Arbeitsleben geistig behinderter Menschen aus der Sicht des Begleitenden Dienstes. In: *Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (Hg.). WfB-Handbuch*. 2., völlig überarbeitete Auflage. Marburg: Lebenshilfe Verlag, E1, 1-11.
- Timmermann, D. (2010). Finanzierung. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hg.). *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt /UTB. www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch (18.12.2013).
- TNS Infratest Sozialforschung (2008). Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. München.
- Töpfer, J. (2011). *Inklusive Weiterbildungen: Eine Möglichkeit der Partizipation in der Praxis. Wissenschaftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Förderschulen*. Eingereicht 15. Juni 2011 beim Landesprüfungsamt für Lehrämter in Sachsen-Anhalt: Unveröffentlichte Examensarbeit. <http://bidok.uibk.ac.at/library/toepfer-weiterbildungen.html> (19.10.2014).
- Tomasevski, K. (2001). Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. www.right-to-education.org/sites/r2e.gn.apc.org/files/B6g%20Primer.pdf (04.11.2013).
- [TSW 2005] Transition from School to Work (2005). Qualitätsstandards für einen guten Übergang Schule – Beruf. http://bag-ub.de/dl/publikationen/tsw_qs_uesb_20051115.pdf (06.08.2017).
- Tuckett, A. (2012). From Teaching to Learning. In: Arnold, R. (Hg.). *Entgrenzungen des Lernens. Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 110-124.
- U.S. Department of Education – Office for Civil Rights (2011). *Transition of Students With Disabilities To Postsecondary Education: A Guide for High School Educators*. 2. Auflage. Washington D.C. www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/transitionguide.html (04.06.2014).
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special needs Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1997). *Adult Education. The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future*. UNESCO Institut für Education: Hamburg.
- UNESCO (1999a). *Glossary of Adult Learning in Europe*. Hamburg: The European Association for the Education of Adults, Barcelona, Spain.
- UNESCO (1999b). *Salamanca Five Years on. A Review of UNESCO Activities in the Light of the Salamanca Framework and for Action*. Adopted at The World Conference on Special Needs Education: Access and Quality.

- UNESCO (2003). Lifelong Learning. Discourses for Europe. UNESCO Institute for Education: Hamburg.
- UNESCO (2004). The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion. Conceptual Paper. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> (28.01.2012).
- UNESCO (2008). Inclusive Education: The way to the Future. Reference Document. International Conference on Education, Geneva 2008. Geneva: UNESCO.
- United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities Convention on the Rights of Persons with Disabilities. www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml (04.07.2013).
- University of Gloucestershire (2006). Working Towards an Inclusive Educational Experience for Disabled Students: legal requirements and examples of good practice. Second Edition. University of Gloucestershire. www2.glos.ac.uk/ucu/pubs/inclusiveeducationalexperience.pdf (04.06.2014).
- University of New South Wales (2000). Inclusive practices for university students with disabilities. A guide for academic staff. Second Edition, first published in 1993 as Reasonable Accommodations: Strategies for Teaching University Students with Disabilities. University of New South Wales.
- Uphoff, G. (2008). Selbstbestimmung in der Erwachsenenbildung. Beobachtungen aus einem Kursangebot. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 19, H. 2, 22-33.
- Uphoff, G.; Kauz, O.; Schellong, Y. (2013). Junge Menschen mit geistiger Behinderung am Übergang zum Erwachsenwerden – Bildungsprozesse und pädagogische Bemühungen. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 3, Internetausgabe.
- Valuing People Support Team (2005). The story so far. Valuing People. A New Strategy for Learning Disability for the 21st Century. Long Report. Bristol: Valuing People Support Team.
- van Essen, F. (2009). ‚Lernbehinderung‘ und Inklusion. www.inklusion-lexikon.de/Lernbehinderung_vEssen.php (31.07.2013).
- [VDS 2010] Verband Sonderpädagogik e.V. (2010). vds aktuell. 44. Hauptversammlung vom 19.-21. November 2009 in Osnabrück. In: ZfH, 61, H.2, 76-79.
- [VDS 2013] Verband Sonderpädagogik e.V. (2013). Leitlinien. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 64, H. 02, 70-81.
- Verein TAFIE Innsbruck-Land (Hg.) (2005). INKA (Integratives KursAngebot) Tätigkeitsbericht 2002-2005. Wattens.
- Vereinte Nationen (2008). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf (Stand: 04.06.2012).
- Voigt, J. (2003). Unterrichtsbeobachtung. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hg.). Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München: Juventa, 785-794.
- Volkshochschule Köln (Hg.) (1997). 10 Jahre Themenkreis Behinderung. 1987-1997 Rückblick – Einblick – Ausblick. Stadt Köln: Eigenverlag.
- von Küchler, F. (2010a). Inklusion. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hg.). Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt / UTB. www.wb-erwachsenbildung.de/online-woerterbuch (18.12.2013).
- von Küchler, F. (2010b). Inklusion selbst entwickeln. Der Index für Inklusion als Selbstevaluationsinstrument von Weiterbildungseinrichtungen. In: Dollhausen, K.; Feld, T.; Seitter, W. (Hg.). Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 331-344.
- von Küchler, F. (2010c). Organisation der Weiterbildung im Spannungsfeld von Exklusionsdynamik und Inklusion(szielen). In: Kronauer, M. (Hg.). Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 276-305.
- Wacker, E. (2006). Von der Versorgung zur selbstbestimmten Teilhabe – Leistungen nach dem ‚Persönlichen Budget‘, ausgewählt, kombiniert und bewertet auf Basis der ICF. In: Schian, H.; Wegscheider, K.; Schönle, P. W. (Hg.). Teilhabe behinderter Menschen gezielt fördern! Die ICF als globaler Maßstab. Heidelberg: Selbstverlag der Deutschen Vereinigung für Rehabilitation e. V. (DVfR), 55-65.
- Wacker, E.; Wansing, G.; Schäfers, M. (2005). Personenbezogene Unterstützung und Lebensqualität: Teilhabe mit einem Persönlichen Budget. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Wagner, M. (2008). ‚Nirgends wird Welt sein, als innen‘ (Rilke) – ‚Geistige Behinderung‘ aus konstruktivistischer Sicht. In: Fischer, E. (Hg.). Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen – Theorien – Aktuelle Herausforderungen. 2., überarb. Auflage. Oberhausen: Athena, 281-295.
- Walmsley, J.; Johnson, K. (2003). Inclusive Research with People with Learning Disabilities: Past, Present and Future. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Walter-Klose, C. (2012). Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht. Befunde aus nationaler und internationaler Bildungsforschung und ihre Bedeutung für Inklusion und Schulentwicklung. Oberhausen: Athena-Verlag.
- Wansing, G. (2005a). Die Gleichzeitigkeit des gesellschaftlichen ‚Drinnein‘ und ‚Draußen‘ von Menschen mit Behinderung – oder: Zur Paradoxie rehabilitativer Leistungen. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (Hg.). Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 21-33.
- Wansing, G. (2005b). Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wansing, G. (2013). Der Inklusionsbegriff zwischen normativer Programmatik und kritischer Perspektive. In: ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Themenheft ‚Inklusion in der Diskussion‘, 44, H. 3, 16-27.
- Warnock, H. M. (1978). Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: HMSO.
- Weinberg, J. (2000). Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Überarbeitete Neuauflage. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Weinkauff, T. (2002). College and University? You’ve got to be kidding: Inclusive post-secondary education for adults with intellectual disabilities. In: Crossing Boundaries – an interdisciplinary journal, 1, H. 2, 28-37.

- Weisser, J. (2005a). ‚Weiterbildung für alle‘ als Theorieproblem. Über Erziehungswissenschaft und ihre Teilgebiete. In: Report, 28, H. 1, 128-133.
- Weisser, J. (2005b). Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung. Bielefeld: transcript.
- Wember, F. B. (2007). Qualitätsanalyse und Standards der sonderpädagogischen Förderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 58, H. 10, 417-426.
- Werning, R. (2010). Inklusion – Herausforderungen, Widersprüche und Perspektiven. In: Sonderpädagogik in Niedersachsen, 3./4., H. 3/4, 40-49.
- WHO (2005). ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Deutsche Übersetzung. www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endfassung-2005-10-01.pdf (12.11.2005).
- Wilder, B. (2007). Erwachsenenbildung und Empowerment. Vorbereitungen zur Herbst-Tagung 2007 in der Universität zu Köln. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 18, H. 1, 33-36.
- Windisch, M. (2012). Erwachsenenbildung inklusiv. Ansatz und Ergebnisse eines Projektes an der Volkshochschule (Vhs) Region Kassel. In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperation zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Erwachsenenbildung konkret, Band 10. Berlin: GEB, 115-119.
- Windisch (2014). Erwachsenenbildung für alle. Ansatz und Ergebnisse eines Projektes an der Volkshochschule (vhs) Region Kassel. Vortrag auf dem Fachtag zum Thema „Barrieren abbauen in der Erwachsenenbildung“ des PWB Thüringen am 23.09.2014. www.pbw-thueringen.de/attachments/article/33/Erwachsenenbildung%20für%20alle%20.pdf (02.01.2015).
- Wißing, M. (2010). Inklusive Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Handlungskonzept zur gemeinsamen Erwachsenenbildung von Menschen mit und ohne Behinderung. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Wocken, H. (2010a). Integration & Inklusion. Ein Versuch die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor der Träumerei zu bewahren. In: Krach, S.; Niediek, I.; Stein, A. (Hg.). Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 204-234.
- Wocken, H. (2010b). Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. Essay. In: APuZ, H. 23, 1-8.
- Wocken, H. (2011). Über die Entkernung der Behindertenrechtskonvention. Ein deutsches Trauerspiel in 14 Akten, mit einem Vorspiel und einem Abgesang. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 4, Internetausgabe.
- Wocken, H. (2013). Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. 4. Auflage. Hamburg: Feldhaus Edition Hamburger Buchwerkstatt.
- Wolf, K. (2008). Erwachsenenbildung im interkulturellen Vergleich am Beispiel Dänemarks. Welche Impulse liefert der dänische Ansatz der Eigenkultur von Menschen mit geistiger Behinderung für die Fachdiskussion in Deutschland? In: Heß, G.; Kagemann-Harnack, G.; Schlummer, Werner, (Hg.). Wir wollen – wir lernen – wir können! Erwachsenenbildung, Inklusion und Empowerment. Beiträge, Positionen und Weiterentwicklungen der Internationalen Fachtagung Erwachsenenbildung und Empowerment an der Universität zu Köln, 20. bis 22. September 2007. Herausgegeben von der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. und der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 78-85.
- Wolfensberger, W.; Thomas, S. (1983). PASSING: Programm Analysis of Service Systems’ Implementation of Normalization Goals. Second Edition. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- World Health Organization (Hg.) (2011). World report on disability. Geneva: WHO Press.
- Wulf, C. (2011). Inklusive Bildung bei der UNESCO. In: Bertelsmann Stiftung; Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen; Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.). Gemeinsam lernen – Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung, 19-22.
- Wuppertaler Kreis e.V./CERTQUA (2002). Qualitätsmanagement und Zertifizierung in der Weiterbildung nach dem internationalen Standard ISO 9000:2000. Neuwied; Kriftel: Luchterhand.
- Yin, R. K. (2003). Case Study Research. Design and Methods. Third Edition. Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage.
- Young People’s Learning Agency (2010). Enterprise and Employment for People with Learning Difficulties and/or Disabilities. A report following three regional conferences (November–December 2009). Coventry: YPLA. http://dera.ioe.ac.uk/13711/1/170910_enterprise__employment_final.pdf (20.11.2016).
- Yupanqui, M. (2011). Gemeinsam Brücken bauen – gelebte Inklusion an der Volkshochschule Offenburg. Ein Erfahrungsbericht. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, 22, H. 1, 13-16.
- Yupanqui, M. (2012). Gemeinsam Brücken bauen – gelebte Inklusion an der Volkshochschule Offenburg. In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperation zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Erwachsenenbildung konkret, Band 10. Berlin: GEB, 155-160.
- Ziemen, K. (2012). Inklusion. www.inklusion-lexikon.de/Inklusion_Ziemen.php (31.07.2013).
- Ziemen, K. (Hg.) (2017). Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zimmer, V. (2013). Antwort zu Burtscher: Erwachsenenbildung inklusive? In: Ackermann, K.-E.; Burtscher, R.; Ditschek, E. J. u.a. (Hg.). Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann, 117-120.
- Zimpel, A. (2009). Geistige Behinderung. www.inklusion-lexikon.de/Geistige_Behinderung_Zimpel.php (31.07.2013).
- Zirfas, J. (1998). Die Normativität des Humanen. Zur Theorie der Behinderung aus Sicht von pädagogischer Anthropologie und Ethik. In: Eberwein, H.; Sasse, A. (Hg.). Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff. Neuwied; Berlin: Luchterhand, 96-119.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Materialien aus Deutschland zu wesentlichen Elementen und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung – Stand Ende 2006.....	89
Abbildung 2	Materialien aus dem Ausland zu wesentlichen Elementen und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung – Stand Ende 2006.....	89
Abbildung 3	Theoretisch-deduktiv ermittelte Oberkategorien wesentlicher Elemente und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung.....	91
Abbildung 4	Kennzeichen qualitativer Forschungspraxis.....	99
Abbildung 5	Übersicht über die Erhebungs- und Dokumentationsinstrumente der Studie.....	110
Abbildung 6	Ablaufmodell des Auswertungsverfahrens der Studie.....	118
Abbildung 7	Das Bildungssystem in England.....	131
Abbildung 8	Neuere deutschsprachige Materialien zu wesentlichen Elementen und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung.....	456

Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen und Akronyme

AAMR	American Association on Mental Retardation (seit 2007 umbenannt in ‚American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)‘)
ABI	Acquired Brain Injury
ACE	Adult and Community Education / Adult Continuing Education
ACL	Adult Continuing Learning / Adult and Community Learning
ALI	Adult Learning Inspectorate
ALS	Additional Learning Support
CSIE	Centre for Studies on Inclusive Education
DDA	Disability Discrimination Act
DED	Disability Equality Duty
DES	Disability Equality Scheme
DfE	Department for Education
DfES	Department for Education and Skills (seit 2007 fällt ein Teil der Aufgaben in das neue ‚Department of Innovation, Universities and Skills (DIUS)‘, welches wiederum 2016 in das ‚Department for Business, Energy and Industrial Strategy (BEIS)‘ transformiert wurde, ein anderer Teil der Aufgaben in das ‚Department for Education (DfE)‘)
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DRC	Disability Rights Commission (seit Oktober 2007 umbenannt in ‚Equality and Human Rights Commission‘)
DVV	Deutscher Volkshochschul-Verband
EB	Erwachsenenbildung
ESOL	English for Speakers of other Languages
EU	Europäische Union
FE	Further Education
FEFC	The Further Education Funding Council
GCSE	General Certificate of Secondary Education
GEB	Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V.
HE	Higher Education (Hochschul- und Universitätsbildung)
ICF	‚International Classification of Functioning, Disability and Health‘ der WHO
ICT	Information and Communications Technology
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
LA	Local Authority
LEA	Local Education Authority
LSA	Learning Support Assistant
LSDA	Learning and Skills Development Agency
LSC	Learning and Skills Council
LSN	Learning and Skills Network
LDD	Learning Difficulties and / or Disabilities
NIACE	National Institute of Adult Continuing Education (seit 2016 ‚Learning and Work Institute‘)
NQF	The National Qualifications Framework
OCN	Open College Network
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
OFQUAL	Office of Qualifications and Examinations Regulation
OFSTED	Office for Standards in Education
OU	Open University
QCA	Qualifications and Curriculum Authority
QCF	The Qualifications and Credit Framework

RARPA	Recognising and Recording Progress and Achievement
SFA	Skills Funding Agency
SLDD	Severe Learning Difficulties and/or Disabilities
UN	United Nations (Vereinte Nationen)
UN-BRK	„Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ der Vereinten Nationen („Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)“ der United Nations)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VHS	Volkshochschule
WB	Weiterbildung
WEA	Workers’ Educational Association
WfbM	Werkstatt für behinderte Menschen
WHO	World Health Organisation (Weltgesundheitsorganisation)

Anhang

Anhang A: Leitfaden zur Analyse von Qualitätsmaterialien inklusiver Erwachsenenbildung

Nachfolgender Leitfaden wurde eingesetzt, um aus vorliegenden Qualitätsmaterialien zur inklusiven Erwachsenenbildung deduktiv eine Übersicht wesentlicher Elemente und Rahmenbedingungen inklusiver Erwachsenenbildung zu ermitteln.

Art des Materials
Land
Bildungspolitischer Rahmen und Qualitätsdebatte des Landes
aus bzw. für welche Bildungseinrichtung
Initiatoren und Verfasser
für welche Leserschaft bzw. welchen Adressatenkreis verfasst
Bezug zu / auf andere(n) Dokumente(n)
Selbstevaluation, externe Evaluation oder Mischform
Gibt es einen direkten Bezug zur Weiterbildung oder ist dieser herzustellen?
Ziel des Materials
Nutzen des Materials für Einrichtungen der Erwachsenenbildung
Personenkreis und Behinderungsbegriff
Verständnis von Inklusion und Partizipation
Verständnis von Qualität
aufgeführte Qualitätsbereiche und Kriterien
Operationalisierung der Kriterien
Schwerpunkte
Leitfragen / Leitaussagen / wichtige Anregungen
inhaltliche Konsistenz und theoretische Fundierung
das fehlt nach Auffassung der Verfasserin...

Anhang B: Theoretisch-deduktiv ermittelte Oberkategorien wesentlicher Elemente und Rahmenbedingungen inklusive Erwachsenenbildung

Die Einrichtung

- Konzeption der Einrichtung (Entwicklungen, Leitbild, Richtlinien, Entwicklungsziele; Strategien, Aktionspläne)
- bauliche Gegebenheiten (Zugang, Verkehrsanbindung)
- Ausstattung und Infrastruktur (technische Hilfsmittel, Medien, Fahrdienst, Learning Support)
- Kursprogramm (Programminformation, Bedarfsanalyse, Curriculare Planung)
- Werbung
- Anmeldung (Angabe einer Behinderung, Formular, Beratung)
- Leitung (Führungsstil, Entscheidungen)
- Zugänglichkeit und Barrierefreiheit
- Partizipation und Einbeziehung von Menschen mit Behinderung
- Kooperation (interne Vernetzung, außerinstitutionelle Kooperation)
- Öffentlichkeitsarbeit (Wirkungen im gesellschaftlichen Umfeld, Multiplikatoren)
- Schwierigkeiten und Barrieren

Das Seminar

- Unterrichtsform
- Ziele (Lernziele)
- Didaktik und Methodik (Individualisierung, Differenzierung)
- Material und Hilfsmittel
- Curriculum (Curriculare Planung, Anpassungen)
- soziale Integration (Kommunikation, Haltung)

Verantwortliche für Teilnehmende mit Behinderung / Inklusion

- Kompetenzen
- Verantwortlichkeit und Aufgabenverteilung
- Personalentwicklung
- Fortbildung
- Beratung und Begleitung

Kursleitende

- Kompetenzen (Haltung, Kommunikation, Didaktik und Methodik, Präsentation)
- Fortbildung
- Begleitung, Unterstützung und Beratung der Lernenden
- Zufriedenheit

Teilnehmende mit und ohne Behinderung

- soziale Integration (Kommunikation, Haltung, Partizipation)
- Zufriedenheit

Additional Learning Support

- eigener Bereich oder einem anderem Bereich zugeordnet
- Ausstattung
- Personal
- Unterstützungsmöglichkeiten (Art, Anforderung von Unterstützung)
- Hilfsmittel
- Assistenz (Professionelle, Ehrenamtliche)
- Beratung
- Ablauf und Verfahren
- Finanzierung

Finanzierung

- Maßnahmen (Kurse)
- Personal
- Learning Support
- Kursgebühr

Qualitätsentwicklung und -sicherung

- Effektivität
- Zufriedenheit
- Evaluation der Bildungsprozesse (Feedback)
- Berichtswesen

Anhang C: Anschreiben an die englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen und -organisationen

Rebecca Babilon
STRASSE
POSTLEITZAHL Osnabrueck
Germany

Tel.: ++49 (0) 541 / NUMMER
E-Mail: ADRESSE

DATUM 2006

Research on Inclusive Adult Education

Dear ANREDE,

I am addressing you because of your and your organisation`s expertise and work in the fields of adult education, inclusion and learning disabilities.

My name is Rebecca Babilon. After a few years working as a teacher for special education and gaining practical experiences in adult education with people with and without disabilities, I am now a PhD student of Prof. Dr. Lindmeier at the University of Koblenz-Landau in Germany. I am working on a thesis titled „**Quality in the inclusive Adult Education with People with learning disabilities**“.

As inclusive adult education in Germany is still in its infancy this project wants to ascertain and evaluate international conceptions for integrated adult education. It is essential to the German adult education to learn from countries with more experiences and practical knowledge in inclusive adult education by getting in contact and exchanging experiences. Therefore I have planned to visit a few outstanding institutions which conduct inclusive adult education to learn from them.

In the course of this research I am searching for institutions which have the philosophy to be open to all learners and realize mixed courses with learners with and without learning disabilities.

Would it be possible for you to support my research by sharing your experiences with me? I really would like to interview you about your ideas of good quality inclusive adult education. Also I would like to visit your institution and some mixed courses to get an idea of how things work in practice.

I would be very glad to get an answer from you.

In the next days I am going to phone you. With great pleasure I am prepared to explain my research project.

With kind regards,

Rebecca Babilon

Anhang D: Erhebungs- und Dokumentationsinstrumente der Studie

D 1 Erhebungsinstrumente für die Befragungen

D 1.1 Interview – Vorab-Informationen, Abschluss und Meta-Fragen – für die Interviewerin

- Thank you very much that you support my work (with this interview).
 - At first I would like to introduce myself and tell you something about my project.
 - My name is Rebecca, Rebecca Babilon. I am from Germany and a PhD student at the university.
 - I am researching on inclusive adult and community education.
 - By inclusive education I mean the integration and mainstreaming of learners with learning difficulties and/or disabilities in adult education - in regular courses for all learners with and without learning disabilities learn together.
 - In Germany the inclusion of learners with learning disabilities in adult education is still at its beginning. So I try to find out how to develop and ensure greater inclusion.
 - The focus of this survey is on learners with learning difficulties and/or disabilities (for example learners with Down's-syndrome).
 - To find answers for this project I am visiting several English adult education providers. I am going to interview you and other staff, lecturers, managers and learners in adult and community learning provision.
 - I would like to find out what you think is important about good quality in inclusive adult and community education.
 - Therefore I would like to ask you as an expert some questions.
 - And it needs to be said that I will not judge your or your organisation's work. For me it is important to hear and learn what you do to mainstream learners.
 - When I am back in Germany I am going to write a thesis (including what I found out from your answers). The report will be written in German. In it I try to give information about good quality in inclusive adult education. The findings can support the German adult education providers to develop and improve their provisions.
 - All interviews and findings will be anonymised.
 - Do you have any questions for the moment?
 - If you have any questions during our interview feel free to interrupt me at any time!
 - I guess that our interview will take half an hour up to one hour. I hope that is OK for you?
 - Because it is impossible for me to keep all the information of an interview in my head, I would like to record our conversation with this tape recorder. Is that OK for you? Thank you.
- AUFNAHME ANSTELLEN**
- So let's begin.

Abschluss

- Please give me one minute to check my questionnaire if I forget to ask you something important, something I really would like to know from you.
- In your view, is there anything missing, anything we did not speak about regarding the quality of inclusive/mainstreamed adult education?
- Do you have any further thoughts or information regarding good quality inclusive/mainstreamed provision that you want to share with me?
- Any other comments relating to yourself, the student or the volunteer would be very welcome.
- Thanks a lot for your time and support!

- To conclude, would you please fill in this form → DATENBOGEN austeilen

- Thanks a lot for your time and support!

Meta-Fragen in den ersten Einrichtungen zur Optimierung der Leitfäden

- During the next weeks I am going to visit more institutions and interview other people about good quality in mainstreamed adult education.
- Perhaps you would like to help me a little to optimize these interviews. May I therefore ask you some questions?
- What was comfortable? What has embarrassed you in the situation as the interviewee?
- Do you have any suggestions to enhance and improve my questionnaire?
- Is there anything which you think I should ask the other interviewees?
- What are the concerns, problems and sensitive points regarding inclusive/mainstreamed adult education. How could I ask for these topics – or should I better not ask?

D 1.2 Interview-Leitfaden Fachleute

Vor-Informationen

Deutsch	Englisch	Hintergrund der Frage
Welche Position mit welchen Aufgaben haben Sie in dieser Einrichtung inne?	What is your job in this institution?	Einstiegsfrage: Position
Bitte erzählen Sie mir einige Ihrer wichtigsten Forschungsergebnisse bezüglich inklusiver Erwachsenenbildung.	I read about your research. Could you tell me some of your main findings regarding the quality of inclusion in adult and community learning?	Einstiegsfrage: Forschungsergebnisse
Sie haben einen guten Überblick über die englische Erwachsenenbildung. Würden Sie mir beispielhaft einige qualitätsvolle Maßnahmen vorstellen, an denen Menschen mit Lernschwierigkeiten teilnehmen?	You have a broad view of the English adult education. Please would you give me some examples of good quality provision, in which people with learning difficulties participate? What do you consider high quality?	Beispiele gute Maßnahmen (separat und inklusiv)
Aufgrund welcher Kriterien würden Sie eine Maßnahme eher separat oder inklusiv durchführen?	On the basis of which characteristics would you decide if a provision is run as a discrete or inclusive course?	separate und inklusive Kurse
Inklusion		
Was ist Ihr Verständnis von Inklusion in der Erwachsenenbildung?	What is your understanding of inclusion in adult education? How do you define inclusion?	Verständnis Inklusion
Was sind Ihrer Meinung nach die Ziele von Inklusion?	In your opinion, what are the aims of inclusion in adult education?	Ziele Inklusion
Wie und warum wurde Inklusion entwickelt? Was war am Anfang der Diskussion um Teilhabe wichtig? Wie wurde Bewusstsein für das Thema Inklusion geweckt? Wie wurde Inklusion in den Einrichtungen implementiert und entwickelt? Was sind die neuesten Entwicklungen bezüglich inklusiver	When and how was inclusion developed? What was important at the beginning of inclusion? How was awareness risen for this topic? How did the institutions you know implement and develop inclusion? What are the latest developments regarding inclusive adult education?	Prozesse der Entwicklung von Inklusion Wichtiges zu Beginn Bewusstseinsbildung Implementierung aktuelle Entwicklungen

Erwachsenenbildung?	On which issues is the main focus in developing inclusion put currently?	
Gibt es Bedenken oder strittige Themen in der Diskussion um inklusive Erwachsenenbildung?	Are there any concerns or contentious issues regarding inclusive adult education?	Schwierigkeiten
Ist Inklusion in der Erwachsenenbildung gut entwickelt oder gibt es Lücken?	Is inclusion well developed or are there gaps which need filling? If so, how?	Quantität Inklusion
Gibt es inzwischen mehr inklusive Kurse?	Did the courses change to more inclusion? Why / Why not?	
Führen die Verbesserungen im Bereich ‚Inclusive Learning‘ Ihrer Meinung nach zu mehr Inklusion?	In your opinion, do the improvements in inclusive learning lead to increasing opportunities for placements in the mainstream? Why/Why not?	Zusammenhang ‚inclusive learning‘ und Inklusion
Kurs		
Würden Sie mir einige Beispiele für qualitätsvolle inklusive Erwachsenenbildung geben?	Would you please give me some examples of good quality inclusive practice in adult and community education?	‘good-practice‘ Inklusion
Von welchen Erfahrungen bezüglich des gemeinsamen Lernens von Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten haben Sie von Teilnehmenden und Anbietern gehört?	Which experiences of learners and providers did you hear from regarding learners with and without learning disability learning together?	Erfahrungen aus den Kursen (Einschätzung zu Inklusion, Zufriedenheit, soziale Integration)
Was läuft in inklusiven Kursen gut?	What works well in inclusive courses?	+
Was läuft in inklusiven Kursen nicht so gut?	What does not work so well in inclusive courses?	-
Gibt es Herausforderungen oder Probleme in der Praxis der Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten?	In your experience, are there challenges or problems in practice including individuals with learning difficulties?	auftretende Probleme
Was sind die größten Barrieren in der Praxis inklusiver Kurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten?	What are the main barriers that learners with learning disabilities face when participating in inclusive courses?	Barrieren Teilnahme
Was trägt Ihrer Erfahrung nach zum Gelingen eines guten inklusiven Kurses bei?	Regarding your experience, what helps to make an inclusive course successful? Which key issues encourage inclusion in courses?	Seminar; päd. Qualität (Unterrichtsform, Ziele, Didaktik und Methodik, Material und Hilfsmittel, Curriculum, soziale Integration)
Wie kann man die Kurse verbessern?	What needs to be done to improve the quality of inclusive courses?	Verbesserungen
Teilnehmende		
Wie erreichen Sie eine gute	How do you reach a good match	inclusive Learning

Passung zwischen Lernbedürfnissen/-bedarfen und dem Angebot?	between learning requirements of people with learning disability and provision?	
Wie können Menschen mit Lernschwierigkeiten effektiv in die Entwicklung von Maßnahmen einbezogen werden?	What are effective strategies to involve learners with learning disabilities in developing inclusive provision?	Partizipation
Welchen Unterstützungsbedarf haben die Teilnehmenden?	What range of support do learners need?	Unterstützung Teilnehmende
Wie wird der Unterstützungsbedarf abgedeckt und organisiert?	How is the additional learning support covered and organised?	Additional Learning Support (eigener Bereich, Ausstattung, Personal, Ablauf und Verfahren, Anforderung, Hilfsmittel, Assistenz, Beratung, Finanzierung)
Kursleiter und Verantwortliche		
Welche Kompetenzen, glauben Sie, braucht eine Kursleitung für inklusive Kurse?	In your opinion, what competences does a tutor/lecturer need to run inclusive courses?	Kompetenzen Kursleitung (Haltung, Kommunikation, Didaktik und Methodik)
Welche Ratschläge würden Sie einer Kursleitung geben, die erstmalig einen inklusiven Kurs durchführt?	What advice would you give a tutor running an inclusive course for the first time?	Ratschläge für Kursleiter
Welche Kompetenzen, glauben Sie, braucht ein für Inklusion verantwortlicher Manager?	In your opinion, what competences does a manager being responsible for inclusion in an adult institution need?	Kompetenzen Manager (Haltung, Kommunikation, Personalentwicklung, Fortbildung, Aufgaben)
Wie sollten Kursleiter und Verantwortliche am besten in ihrer inklusiven Arbeit unterstützt und fortgebildet werden?	How do you think are tutors and managers working with adults with learning difficulties in inclusive settings are best to train and to support?	Fortbildung; Beratung und Begleitung der Kursleitungen
Welche Fortbildungs- und Unterstützungsmöglichkeiten existieren bereits?	What opportunities do already exist for training and supporting tutors and managers?	bestehende Fortbildungsangebote
Hängt Inklusion Ihrer Meinung nach in besonderem Maße von engagierten Personen ab?	In your opinion, is inclusion in a special way dependent on persons who are engaged in inclusion?	Engagement
Einrichtung		
Welche Rahmenbedingungen und Ressourcen müssen in einer Einrichtung Ihrer Erfahrung nach gegeben sein, damit Inklusion in der Erwachsenenbildung gelingen kann?	Based on your experience, what are the environment requirements and resources in an institution which are essential for good quality in inclusive adult education? → equipment and infrastructure	Einrichtungsqualität → allg. Rahmenbedingungen (Ausstattung der Einrichtung, Infrastruktur, Assistenz, Medien, Fahrdienst, Learning Support...)
Wie schätzen Sie die Rolle von Assistenten/Freiwilligen	How do you assess the significance and the impact of personal assistance or	Assistenz

für inklusive Erwachsenenbildung ein?	volunteers on inclusive adult education?	
Wie schätzen Sie die Rolle von Beförderung für inklusive Erwachsenenbildung ein?	How do you assess the significance and the impact of transport on inclusive adult education?	Fahrdienst, Beförderung
Welche Abläufe und Prozesse sind in einer inklusiv organisierten Einrichtung wichtig?	Which processes and courses of events are important in an inclusive adult education institution?	Abläufe und Prozesse (Anmeldung, Disclosure)
Wie sind diese zu gestalten, um Inklusion zu sichern?	How should these processes be organized to ensure inclusion?	
Wie sollte das Kursprogramm einer inklusiven Erwachsenenbildungseinrichtung aussehen?	How should the course program of an inclusive institution look like?	Kursprogramm (Programminformation, Bedarfsanalyse, Curriculare Planung, auch Menschen mit schweren Behinderungen, Kurszeiten, Kursorte, Kursthemen, Organisationsformen)
Wie sollten Anbieter für ihr Angebot werben?	How should providers raise awareness for their provision?	Werbung, Öffentlichkeitsarbeit
Haben Kooperationen eine Bedeutung für Inklusion?	Which significance does cooperation with other agencies has for inclusion?	Kooperation
Erfolgsqualität		
Was sind Erfolgskriterien gelingender Inklusion?	What do you think are success criteria and outcomes of inclusive adult education?	Effektivität, Evaluation
Wie lässt sich die Qualität inklusiver Erwachsenenbildung sichern?	And what can be done to ensure high quality in inclusive adult education?	
Gibt es Qualitätsbücher, welche Sie Einrichtungen zur Entwicklung und Sicherung von Inklusion empfehlen können?	Are there any handbooks or quality systems which you could recommend an institution to develop and ensure inclusion?	QM-Systeme
System → politische, rechtliche und ökonomische Rahmenbedingungen		
Gibt es Bedingungen außerhalb der Einrichtungen, welche die Implementierung von Inklusion forcieren?	Are there issues outside of the institution which force the institution to implement inclusion?	außerinstitutionelle Inklusionsförderer
Wie lässt sich inklusive Erwachsenenbildung finanzieren?	How can inclusive adult education be funded? all sources from which inclusive work is funded and the conditions of the funders, part-funding through partnerships with other organisations, How can ongoing funding for inclusion be secured?	Finanzierung (Kurse, Personal, Kursgebühren, Unterstützungsmaßnahmen, Learning Support, Schwerbehinderte, Kooperationen)

Welche Auswirkungen haben Gesetze wie die DED und der DDA auf die Praxis inklusiven Lernens?	What impact do laws – for example the Disability Equality Duty (DED) and the Disability Discrimination Act (DDA) – have upon the quality of inclusive learning? How do they force inclusion?	Gesetze
Was sollten Dokumente wie Policy Statements, Schemes oder Action Plans enthalten?	Since December 2006 all education providers have to have their first Disability Equality Scheme in place. What should be included in an inclusive policy statement, scheme or action plan? Why?	Policies, Schemes and Action Plans
Gibt es Organisationen oder Einrichtungen, die Anbieter bei der Entwicklung von Inklusion unterstützen?	Are there organisations or institutions which support adult education providers in developing inclusion? How?	Organisationen und Einrichtungen
Wie kann inklusive Erwachsenenbildung verbessert werden?	Regarding your experience, how can inclusion be taken forward?	Verbesserungen
Wo würden Sie Erwachsenenbildungseinrichtungen in Bezug auf Inklusion gerne in 10 Jahren sehen?	Do you have a vision were you would like the adult and community education providers to be in 10 years regarding inclusion?	Ausblick, Entwicklungsziele, Visionen
Was würden Sie einer Einrichtung empfehlen, die Inklusion einführen möchte?	What would you recommend an adult education provider implementing inclusion for the first time?	Empfehlungen bei der Einführung
Was ist Ihrer Erfahrung nach die wichtigste Sache für erfolgreiche Inklusion in der Erwachsenenbildung?	To summarize, what is, regarding your experience, the most important thing for successful inclusion in adult education?	zusammenfassendes Statement

Abschluss

Fragebogen

Meta-Phase

D 1.3 Interview-Leitfaden Verantwortliche

Vor-Informationen

Deutsch	Englisch	Hintergrund der Frage
Welche Position mit welchen Aufgaben haben Sie in dieser Einrichtung inne?	What is your job in this institution?	Einstieg: Position
Mögen Sie mir Maßnahmen in Ihrer Einrichtung vorstellen, an denen Menschen mit Lernschwierigkeiten teilnehmen?	In the internet I read about provision for learners with learning difficulties and/or disabilities in your institution. Would you like to tell me where and how these learners participate? Which provisions do you offer?	Maßnahmen (separat und inklusiv)
Wie ist die Verfahrensweise in Ihrer Einrichtung, wenn ein Mensch mit Lernschwierigkeiten an einem Kurs teilnehmen möchte?	How does it work here in your institution if a person with learning disability wants to do a course? What would you tell a person with a learning disability calling for information to participate in a mainstream course?	Überblick Abläufe/Verfahren (Anmeldung, Kooperation, Learning Support)
Wissen Sie, wann und warum Ihre Einrichtung mit inklusiven Kursen begonnen hat?	Do you know when and why your institution began with inclusion?	Grund/Anlass, Motivation, Ziele Inklusion
Wie wurde das inklusive Programm entwickelt? Was war am Anfang der Diskussion um Teilhabe wichtig in Ihrer Institution? Wo setzen Sie aktuell Schwerpunkte bei der Weiterentwicklung von Inklusion?	How did your institution develop and implement inclusion? What was important at the beginning of inclusive learning? On which issues do you currently put the main focus in developing inclusion?	Entwicklungsprozess Inklusion, Veränderungen Beginn aktuelle Schwerpunkte
Wie ist Inklusion in Ihrer Einrichtung und in den Kursen konzipiert?	What is the concept of inclusion in your institution and in the courses like?	Konzeption der Einrichtung, Kursprogramm, Kooperation
Wie wird Inklusion und Zugänglichkeit in Ihrer Einrichtung umgesetzt?	How is inclusive learning and accessibility translated into action in your institution?	Umsetzung Inklusion
Gibt es in Ihrer Einrichtung Bedenken oder strittige Themen in der Inklusion?	Are there any concerns or contentious issues regarding inclusion here in this institution?	Schwierigkeiten
Wie ist das Verständnis von Inklusion in dieser Einrichtung?	What is the understanding of inclusion in your institution?	Verständnis Inklusion
Gibt es Dokumente zur Inklusion innerhalb der Einrichtung?	Are there any policies, schemes or action plans regarding inclusion?	Dokumente Inklusion

Wie finanzieren Sie inklusive Erwachsenenbildung?	How does your institution fund inclusion?	Finanzierung (Kurse, Personal, Unterstützungsmaßnahmen)
Gibt es Kooperationen zur Sicherung von Inklusion? Wenn ja, welche Bedeutung haben diese für Inklusion?	Do you cooperate with other agencies to ensure inclusion? If yes, which significance do they have for inclusion?	Kooperation
Wie werben Sie für Ihr Angebot?	How do you raise awareness for your provision?	Werbung, Öffentlichkeitsarbeit
Welche Erfahrungen macht Ihre Einrichtung bezüglich des gemeinsamen Lernens von Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten?	Which experiences does your institution make regarding learners with and without learning disability learning together?	Einschätzung zu Inklusion, Zufriedenheit
Was läuft in den Kursen gut?	What works well in inclusive courses?	+
Was läuft in den Kursen nicht so gut?	Is there anything that does not work so well in inclusive courses?	-
Gibt es Herausforderungen oder Probleme in der Praxis der Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten?	In your experience, are there challenges or problems in practice including individuals with learning difficulties?	Schwierigkeiten
Was trägt Ihren Erfahrungen nach zum Gelingen eines inklusiven Kurses bei? Und was heißt für Sie ‚erfolgreich‘?	Regarding your work experience, what helps to make an inclusive course successful? How can learning together in inclusive courses succeed? And what do you consider as successful?	Seminar (Unterrichtsform, Ziele, Didaktik und Methodik, Material und Hilfsmittel, Curriculum)
Welche Rahmenbedingungen und Ressourcen müssen in einer Einrichtung gegeben sein, damit Inklusion in der Erwachsenenbildung gelingen kann?	Based on your experience, what are environment requirements and resources in an institution which are essential for good quality in inclusive adult education?	Rahmenbedingungen (Ausstattung der Einrichtung, Assistenz, Support...)
Was sind Erfolgskriterien gelingender Inklusion? Wie sichern Sie die Qualität inklusiver Erwachsenenbildung?	What do you think are success criteria and outcomes of inclusive adult education? And what do you do to ensure high quality in inclusive adult education?	Effektivität, Evaluation
Wie kann man inklusive Erwachsenenbildung verbessern?	How could inclusive adult education be improved and become more accessible? Regarding your experience, how can inclusion be taken forward?	Verbesserungen
Wo würden Sie Ihre Einrichtung in Bezug auf Inklusion gerne in 10 Jahren	Do you have a vision where you would like your institution to be in 10 years regarding inclusion?	Ausblick, Entwicklungsziele, Visionen

sehen?		
Wie erreichen Sie eine gute Passung zwischen Lernbedürfnissen/-bedarfen und dem Angebot?	How do you reach a good match between learning requirements of learners and provision?	Passung
Welchen Unterstützungsbedarf haben die Teilnehmenden?	What range of support do your learners need?	Unterstützungsbedarfe
Wie schätzen Sie die Rolle von Assistenten/Freiwilligen für inklusive Erwachsenenbildung ein?	How do you assess the significance and the impact of personal assistance or volunteers on inclusive adult education?	Assistenz
Beziehen Sie Menschen mit Lernschwierigkeiten in die Planung von Maßnahmen ein?	Do you involve learners with learning disabilities in planning provision? If yes, how?	Partizipation
Welche Kompetenzen, glauben Sie, braucht eine Kursleitung für inklusive Kurse?	In your opinion, what competences does a tutor/lecturer need to run inclusive courses?	Kompetenzen der Kursleitung
Wie rekrutieren Sie Kursleitungen für inklusive Kurse?	How do you recruit lecturers for inclusive courses?	Auswahl der Kursleitung
Wie unterstützen Sie Kursleiter in ihrer Arbeit?	How do you train and support your tutors and lectures to run inclusive courses with learners with learning disabilities?	Fortbildung; Beratung und Begleitung der Kursleitungen
Welche Unterstützung würden Sie sich wünschen?	Is there any support you would wish to have for yourself?	eigener Unterstützungsbedarf
Was würden Sie einer Einrichtung empfehlen, die Inklusion einführen möchte?	What would you recommend an adult education provider implementing inclusion for the first time?	Empfehlungen bei der Einführung
Was ist Ihrer Erfahrung nach die wichtigste Sache für erfolgreiche Inklusion in der Erwachsenenbildung?	To summarize, what is, regarding your work experience, the most important thing for successful inclusion in adult education?	zusammenfassendes Statement

Abschluss

Fragebogen

Meta-Phase

D 1.4 Interview-Leitfaden Learning Support-Assistenten

Vor-Informationen

Deutsch	Englisch	Hintergrund der Frage
Welche Position mit welchen Aufgaben haben Sie in dieser Einrichtung inne?	What is your job in this institution?	Einstieg: Position
Mögen Sie mir Maßnahmen in Ihrer Einrichtung vorstellen, an denen Menschen mit Lernschwierigkeiten teilnehmen?	In the internet I read about provision for learners with learning difficulties and/or disabilities in your institution. Would you like to tell me where and how these learners participate?	Maßnahmen (separat und inklusiv)
Wie viele Lerner mit Lernschwierigkeiten nehmen teil?	How many students with LDD participate?	Anzahl TN mit LDD
Wie ist die Verfahrensweise in Ihrer Einrichtung, wenn ein Mensch mit Lernschwierigkeiten an einem Kurs teilnehmen möchte?	How does it work here in your institution if a person with learning disability wants to do a course?	Überblick Abläufe/Verfahren (Anmeldung, Kooperation, Learning Support)
Wissen Sie, wann und warum Ihre Einrichtung mit inklusiven Kursen begonnen hat?	Do you know when and why your institution began with inclusion?	Grund/Anlass, Motivation Ziele Inklusion
Wie wurde das inklusive Programm entwickelt?	How did your institution develop and implement inclusion?	Entwicklungsprozess Inklusion, Veränderungen
Was war am Anfang der Diskussion um Teilhabe wichtig in Ihrer Institution?	What was important at the beginning of inclusive learning?	Beginn
Wo setzen Sie aktuell Schwerpunkte bei der Weiterentwicklung von Inklusion?	On which issues do you currently put the main focus in developing inclusion?	aktuelle Schwerpunkte
Wie ist Inklusion in Ihrer Einrichtung und in den Kursen konzipiert?	What is the concept of inclusion in your institution and in the courses like?	Konzeption der Einrichtung, Kursprogramm, Kooperation
Wie wird Inklusion und Zugänglichkeit in Ihrer Einrichtung umgesetzt?	How is inclusive learning and accessibility translated into action in your institution?	Umsetzung Inklusion
Gibt es in Ihrer Einrichtung Bedenken oder strittige Themen in der Inklusion?	Are there any concerns or contentious issues regarding inclusion here in this institution?	Schwierigkeiten
Wie ist das Verständnis von Inklusion in dieser Einrichtung?	What is the understanding of inclusion in your institution?	Verständnis Inklusion
Gibt es Dokumente zur Inklusion innerhalb der Einrichtung?	Are there any policies, schemes or action plans regarding inclusion?	Dokumente Inklusion Disability Equality Scheme
Wie wird inklusive Erwachsenenbildung finanziert, vor allem die Unterstützung?	How does your institution fund inclusion, especially the support?	Finanzierung (Kurse, Personal, Unterstützungsmaßnahmen)

Gibt es Kooperationen zur Sicherung von Inklusion?	Do you cooperate with other agencies to ensure inclusion?	Kooperation
Wenn ja, welche Bedeutung haben diese für Inklusion?	If yes, which significance do they have for inclusion?	
Wie werben Sie für Ihr Angebot?	How do you raise awareness for your provision?	Werbung, Öffentlichkeitsarbeit
Welche Erfahrungen macht Ihre Einrichtung bezüglich des gemeinsamen Lernens von Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten?	Which experiences does your institution make regarding learners with and without learning disability learning together?	Einschätzung zu Inklusion, Zufriedenheit
Was läuft in den Kursen gut?	What works well in inclusive courses?	+
Was läuft in den Kursen nicht so gut?	Is there anything that does not work so well in inclusive courses?	-
Gibt es Herausforderungen oder Probleme in der Praxis der Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten?	In your experience, are there challenges or problems in practice including individuals with learning difficulties?	Schwierigkeiten
Was trägt Ihren Erfahrungen nach zum Gelingen eines inklusiven Kurses bei?	Regarding your work experience, what helps to make an inclusive course successful?	Seminar (Unterrichtsform, Ziele, Didaktik und Methodik, Material und Hilfsmittel, Curriculum)
Und was heißt für Sie ‚erfolgreich‘?	How can learning together in inclusive courses succeed? And what do you consider as successful?	
Welche Rahmenbedingungen und Ressourcen müssen in einer Einrichtung gegeben sein, damit Inklusion in der Erwachsenenbildung gelingen kann?	Based on your experience, what are environment requirements and resources in an institution which are essential for good quality in inclusive adult education?	Rahmenbedingungen (Ausstattung der Einrichtung, Assistenz, Support...)
Was sind Erfolgskriterien gelingender Inklusion?	What do you think are success criteria and outcomes of inclusive adult education?	Effektivität, Evaluation
Wie sichern Sie die Qualität inklusiver Erwachsenenbildung?	And what do you do to ensure high quality in inclusive adult education?	
Wie kann man inklusive Erwachsenenbildung verbessern?	How could inclusive adult education be improved and become more accessible?	Verbesserungen
	Regarding your experience, how can inclusion be taken forward?	
Wo würden Sie Ihre Einrichtung in Bezug auf Inklusion gerne in 10 Jahren sehen?	Do you have a vision where you would like your institution to be in 10 years regarding inclusion?	Ausblick, Entwicklungsziele, Visionen
Wie erreichen Sie eine gute	How do you reach a good match	Passung

Passung zwischen Lernbedürfnissen/-bedarfen und dem Angebot?	between learning requirements of learners and provision?	
Welchen Unterstützungsbedarf haben die Teilnehmenden?	What range of support do your learners need? How do you support them?	Unterstützungsbedarfe
Wie erheben Sie Unterstützungsbedarfe?	What is part of the Initial Assessment?	Assessment für Unterstützungsbedarfe
Wie schätzen Sie die Rolle von Assistenten/Freiwilligen für inklusive Erwachsenenbildung ein?	How do you assess the significance and the impact of personal assistance or volunteers on inclusive adult education?	Assistenz (Freiwillige oder Professionelle)
Wie lösen Sie das Beförderungsproblem?	How do you solve the transport problem for students with LDD?	Beförderung
Beziehen Sie Menschen mit Lernschwierigkeiten in die Planung von Maßnahmen ein?	Do you involve learners with learning disabilities in planning provision? If yes, how?	Partizipation
Welche Kompetenzen, glauben Sie, braucht eine Kursleitung für inklusive Kurse?	In your opinion, what competences does a tutor/lecturer need to run inclusive courses?	Kompetenzen der Kursleitung
Wie unterstützen Sie Kursleiter in ihrer Arbeit?	How do you train and support your tutors and lectures to run inclusive courses with learners with learning disabilities?	Fortbildung; Beratung und Begleitung der Kursleitungen
Welche Unterstützung würden Sie sich wünschen?	Is there any support you get or would wish to have for yourself?	eigener Unterstützungsbedarf
Was würden Sie einer Einrichtung empfehlen, Unterstützungsmaßnahmen für Inklusion einführen möchte?	What would you recommend an adult education provider implementing support for inclusion for the first time?	Empfehlungen bei der Einführung
Was ist Ihrer Erfahrung nach die wichtigste Sache für erfolgreiche Inklusion in der Erwachsenenbildung?	To summarize, what is, regarding your work experience, the most important thing for successful inclusion in adult education?	zusammenfassendes Statement

Abschluss

Fragebogen

Meta-Phase

D 1.5 Interview-Leitfaden Kursleitende

Vor-Informationen

Deutsch	Englisch	Hintergrund der Frage
Wie ich im Kursprogramm gelesen habe, bieten Sie aktuell einen ...-Kurs an. Mögen Sie mir etwas über diesen Kurs erzählen?	In the course program I read that you are running a ... course. Would you like to tell me something about this course? For example about your preparation, the aims, participants?	Einstieg: Kurs (Aufbau, Ablauf, Planung, Teilnehmer, Ausschreibung, Ziele...)
Haben Sie schon öfters einen inklusiven Kurs für Menschen mit und ohne Behinderung durchgeführt?	Since when and how often do you run inclusive courses? What made you do that?	Erfahrung mit Inklusion
Welche Erfahrungen machen Sie in inklusiven Kursen, auch bezüglich des gemeinsamen Lernens von Menschen mit und ohne Behinderung?	Which experiences do you make in inclusive courses? Regarding learners with and without learning disabilities learning together?	Einschätzung zu Inklusion, Haltung Zufriedenheit
Welche Erfahrungen machen Teilnehmer mit und ohne Behinderung in den inklusiven Kursen?	Which experiences do learners with and without learning disabilities make in inclusive courses?	Teilnehmende (Erfahrungen, Interaktion, Unterstützung)
Was läuft in den Kursen gut?	What works well in your inclusive courses?	+
Was lief in den Kursen nicht so gut?	Was there anything that did not work so well in your inclusive courses?	-
Gibt es besondere Herausforderungen in inklusiven Kursen? Treten Probleme in der Praxis auf, Menschen mit Lernschwierigkeiten einzubeziehen?	Are there special challenges in inclusive courses? In your experience, are there problems in the practice of including individuals with learning difficulties?	Schwierigkeiten
Gibt es Barrieren in der Praxis inklusiver Kurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten?	Can you think of barriers in practice that learners with learning disabilities face when participating in mainstream courses?	Barrieren in der Teilnahme
Was trägt Ihren Erfahrungen nach zum Gelingen eines inklusiven Kurses bei? Und was heißt für Sie ‚erfolgreich‘?	Regarding your work experience, what helps to make an inclusive course successful? How can learning together in inclusive courses succeed? And what do you consider as successful?	Seminar (Unterrichtsform, Ziele, Didaktik und Methodik, Material und Hilfsmittel, Curriculum)

Wie erreichen Sie eine gute Passung zwischen Lernbedürfnissen/-bedarfen und dem Angebot?	How do you reach a good match between learning requirements of learners and provision?	Passung
Welche Rahmenbedingungen müssen in einer Einrichtung gegeben sein, damit Inklusion in der Erwachsenenbildung gelingen kann?	In your experience, what is the framework in an institution which is essential for good quality mainstreamed adult education? Can you think of special environmental requirements?	Rahmenbedingungen (Ausstattung der Einrichtung, Assistenz, Support...)
Wie schätzen Sie die Rolle von Assistenten/Freiwilligen für inklusive Erwachsenenbildung ein?	How do you assess the significance of personal assistance or volunteers on mainstreamed adult education?	Assistenz
Wie kann man die Kurse verbessern?	How could learning in your course be improved and become more accessible? What do you think needs to be done to ensure high quality in inclusive courses?	Verbesserungen
Wie werden Sie in ihrer inklusiven Arbeit unterstützt?	Do you get support to run your inclusive courses?	Fortbildung; Beratung und Begleitung
Welche Unterstützung würden Sie sich zusätzlich wünschen?	Is there any further support you would wish to have?	
Welche Kompetenzen, glauben Sie, braucht eine Kursleitung für inklusive Kurse?	In your opinion, what competences does a tutor/lecturer need to run inclusive courses?	Kompetenzen Kursleitung
Wo würden Sie Ihre Einrichtung in Bezug auf Inklusion gerne in 10 Jahren sehen?	Do you have a vision where you would like your institution to be in 10 years regarding inclusion?	Ausblick und Entwicklungsziele
Was würden Sie einer Kursleitung empfehlen, die erstmalig einen inklusiven Kurs durchführt?	What would you recommend a tutor/lecturer running an inclusive course for the first time?	Empfehlungen
Was ist Ihrer Meinung nach die wichtigste Sache für erfolgreiche Inklusion in der Erwachsenenbildung?	To summarize, what is, in your opinion, the most important thing for successful inclusion in adult education?	zusammenfassendes Statement

Abschluss

Fragebogen

Meta-Diskussion

D 1.6 Interview-Leitfaden Teilnehmende (mit Lernschwierigkeiten)

Vor-Informationen

Deutsch	Englisch	Hintergrund der Frage
Welche Kurse besuchen Sie momentan?	What course/classes are you doing at the moment?	Einstiegsfrage Kurs
Wie läuft Ihr aktueller Kurs ab?	Would you like to tell me something about your course?	
Warum sind Sie in diesem Kurs?	Why did you choose this course/classes?	Motivation
Was läuft in den Kursen gut?	What works well in your inclusive courses? Can you tell me what you like best about your course?	+
Was lief in den Kursen nicht so gut oder war schwierig?	Was there anything that did not work so well in your inclusive courses? Can you tell me what you did not like about the course? What could be better?	-
Was brauchen Sie persönlich, um in einem Kurs gut lernen zu können?	What do you personally need to help you learn in a course?	Unterstützungsbedarf
Bekommen Sie diese Unterstützung?	Do you get this support? How?	
Wann ist ein Kurs für Sie persönlich erfolgreich gelaufen?	What makes a course successful for you? And what do you consider a successful inclusive course?	Definition von Qualität
Was wünschen Sie sich für zukünftige Kurse?	What is your wish for courses in the future?	Ausblick und Entwicklungsziel
Haben Sie schon öfters einen Kurs für Menschen mit und ohne Behinderung besucht?	How often have you visited a course with people with and without learning disability learning together?	Erfahrung mit Inklusion
Bekommen Sie in einem Kurs mit, welche Teilnehmer eine Behinderung haben?	Do you recognise who of the learners in your course has a disability? How? Why?	Behinderung – Thema?
Welche Erfahrungen machen Sie - bezüglich des gemeinsamen Lernens von Menschen mit und ohne Behinderung?	Which experiences do you make in such courses? And what are your experiences regarding learners with and without learning disabilities	Einschätzung zu Inklusion, Haltung, Zufriedenheit

	learning together?	
Wie war der Kontakt untereinander und zwischen Menschen mit und ohne Behinderung? Wie könnte man diesen gegebenenfalls verbessern?	How have you experienced the contact between learners? And between learners with and without learning disability? How could this contact be developed?	soziale Integration
Gibt es Ihrer Meinung nach Unterschiede zwischen separaten und inklusiven Kursen? Besuchen Sie lieber inklusive oder lieber separate Kurse? Warum?	In your experience, are there differences between separate/discrete and inclusive courses? What do you like better: Visiting separate or inclusive courses? Why?	Unterschiede zwischen separaten und inklusiven Kursen
Fühlen Sie sich als Teil des Kurses?	Do you feel being a part of your course? If yes, why? If no, why not?	Partizipation
Was trägt Ihrer Erfahrung nach zum Gelingen eines guten inklusiven Kurses bei?	In your experience, what helps to make an inclusive course successful? How can learning together in an inclusive course succeed?	Seminar (Unterrichtsform, Ziele, Didaktik und Methodik, Material und Hilfsmittel, Curriculum)
Welche Kompetenzen, glauben Sie, braucht eine Kursleitung für inklusive Kurse?	In your opinion, what competences does a tutor need to run an inclusive course? What does a good tutor need to be like?	Kompetenzen Kursleitung
Welche Rahmenbedingungen müssen in einer Einrichtung gegeben sein, damit Inklusion in der Erwachsenenbildung gelingen kann?	In your experience, which requirements in an institution are important for good quality in inclusive adult education? How should learning conditions be?	Rahmenbedingungen (Ausstattung der Einrichtung, Assistenz, Beförderung ...)
Wie kann man inklusive Kurse verbessern?	In your opinion, what needs to be done to improve inclusive courses? If you could plan courses, how would they be like?	Verbesserungen
Was ist Ihrer Meinung nach die wichtigste Sache für erfolgreiche Inklusion in der Erwachsenenbildung?	To summarize, what is, in your opinion, the most important thing for successful inclusion in adult and community learning?	zusammenfassendes Statement

Abschluss

Fragebogen

Meta-Phase

D 1.7 Datenbögen

D 1.7.1 Datenbogen für Kursleitende, Learning-Support-Assistenten, Verantwortliche und Fachleute

- **Your age group** (please tick the box)

under 18
18-30
31-40
41-50
51-60
61+

- **Your job role:** _____
- **The department you are working in:** _____
- **Since when do you work in this institution?** _____
- **Since when do you gain experiences in working with learners with learning difficulties and/or disabilities? In which fields?** _____
- **If you have a disability, what is the nature of your disability?** _____

Thanks a lot for your time!

D 1.7.2 Datenbogen für Teilnehmende (mit Lernschwierigkeiten)

- **Your age group** (please tick the box)

under 18
18-30
31-40
41-50
51-60
61+

- **Your nationality:** _____
- **Your job role :** _____
- **Do you have a disability?**

(If yes, please tick all boxes that apply)

long term illness	<input type="checkbox"/>	visual impairment	<input type="checkbox"/>
mild physical disability	<input type="checkbox"/>	blind	<input type="checkbox"/>
severe physical disability	<input type="checkbox"/>	hearing impairment	<input type="checkbox"/>
mental health problems or illness	<input type="checkbox"/>	deaf	<input type="checkbox"/>
learning difficulty	<input type="checkbox"/>	emotional/behavioural difficulty	<input type="checkbox"/>
learning disability	<input type="checkbox"/>	profound/complex disability	<input type="checkbox"/>
special learning difficulty (e.g. dyslexia)	<input type="checkbox"/>		
Other (please specify): _____			

Thanks a lot for your time!

D 1.8 Postskriptum

GesprächspartnerIn

Einrichtung

(FE College - Adult & Community Learning – Voluntary Organisation - Work based Learning – Other)

Art des Kennenlernens / Interviewvereinbarung

(z.B. bereitwillig, immer wieder verschoben, unter Zeitdruck...)

Datum

Ort /Raum

Zeit und Dauer

räumliche und zeitliche besondere Vorkommnisse / Störungen

Forscherinnenverhalten

Interviewdurchführung und Verlauf

(Atmosphäre der Befragung / Beobachtung / Erzählbereitschaft / vor und nach dem Interview / Was haben mir meine Interviewpartner vermittelt?)

angesprochene Themen: Gliederung und prägnante Überschriften für einzelne Absätze

Inhaltsanalyse mit ersten Interpretationsansätzen

Motto / Typ

D 2 Erhebungsinstrumente für Hospitationen in den Erwachsenenbildungseinrichtungen

D 2.1 Leitfaden Beobachtungen in der Einrichtung

Oberthema	Unterpunkte
Konzeption der Einrichtung	Leitbild Zuständigkeit für Inklusion Entwicklungen in der Einrichtung Partizipation und Einbeziehung von Menschen mit Behinderung Kooperation (interne Vernetzung, außerinstitutionelle Kooperation)
bauliche Gegebenheiten	Zugang Verkehrsanbindung Barrierefreiheit, Zugang und Zugänglichkeit Räumlichkeiten
Ausstattung und Infrastruktur	technische Hilfsmittel Medien Fahrdienst Learning Support
Beförderung	Organisation Finanzierung
Learning Support	Personal eigener Bereich oder welchem Bereich zugeordnet? Ausstattung Unterstützungsmöglichkeiten Assistenz (Professionelle oder Ehrenamtliche) Personal (eigenes Department) Art der Unterstützungsmöglichkeiten Anforderung von Unterstützung Hilfsmittel Beratung Ablauf und Verfahren
Kursprogramm	Programminformation Bedarfsanalyse Kursangebot: Themen, Zeiten, Organisationsformen, separate und integrative Kurse? Maßnahmen für Menschen mit schweren Behinderungen
Werbung	Programmhefte Informationsmaterial Öffentlichkeitsarbeit Multiplikatoren
Anmeldeverfahren	Anmeldeformular Angabe einer Behinderung
Menschen	Personen, die sich besonders für Inklusion und Mainstreaming engagieren

D 2.2 Leitfaden Kursbeobachtungen

<p>Wie bringen sich die Leute ein? Was passiert? Wo liegt das Konfliktpotential, die Fallstricke und die Haken? Wo gibt es Abweichungen zur Theorie und zu den Antworten in den Interviews?</p>	
Oberthema	Hintergrund der Frage
Unterrichtsform	
(Lern-)ziele	
Didaktik und Methodik	Individualisierung Differenzierung Struktur Unterstützungsmaßnahmen Grundprinzipien der Normalisierung, Selbstbestimmung, Mitbestimmung, freien Wahl, Teilhabe...
Präsentation	
Material und Hilfsmittel	
Curriculum	Curriculare Planung Anpassung Ziele
Kursleitung	Kompetenzen Haltung Kommunikation
Teilnehmende	Partizipation Haltung Interaktion und Kommunikation Zufriedenheit
Learning Support	
soziale Integration	Wertschätzung Initiieren von Kontakten Beziehungen untereinander (Interaktion) Kommunikation Partizipation Rolle der Kursleitung Teilnehmende mit Behinderung Teilnehmende ohne Behinderung Learning Support
Unterrichtsstörungen	Konflikte Störungen

D 2.3 Leitfaden Dokumentenanalyse

Einrichtung
Ort
Autor, Titel, Jahr
Dokument(Art des Materials)
Initiatoren und Verfasser
für welche Leserschaft bzw. welchen Adressatenkreis verfasst
Bezug zu / auf andere(n) Dokumente(n)
Ziel des Materials
Nutzen des Materials für die Einrichtung
inhaltliche Schwerpunkte des Dokuments

Mainstreaming und Inclusion

- Verständnis von Integration, Mainstreaming, Inklusion und Partizipation
- Personenkreis und Behinderungsbegriff
- Zeitpunkt und Grund der Einführung von Mainstreaming und Inklusion
- Wie geht inklusive Erwachsenenbildung?
- Zuständigkeiten für inklusives Lernen
- Personen, die sich besonders für Inklusion und Mainstreaming engagieren
- Motivation von Mainstreaming und Inklusion (Warum machen die das?)
- Ziel von Mainstreaming und Inklusion (Was wollen die damit erreichen?)
- Schwerpunktsetzung in der Arbeit an Inklusion und Mainstreaming
- Was läuft gut, was läuft eher schlecht

Die Einrichtung

- Konzeption der Einrichtung (Leitbild, Leit- und Entwicklungsziele; policy statement, action plans)
- bauliche Gegebenheiten (Zugang, Verkehrsanbindung)
- Ausstattung und Infrastruktur (technische Hilfsmittel, Medien, Fahrdienst, Learning Support)
- Kursprogramm (Programminformation, Bedarfsanalyse, Curriculare Planung (Organisationsform separat oder integrativ, Zielgruppe auch Menschen mit schweren Behinderungen, Kurszeiten, Kursorte, Kursthemen)
- Werbung
- Anmeldung (disclosure)
- Leitung (Führungsstil, Entscheidungen)
- Zugänglichkeit und Barrierefreiheit
- Partizipation und Einbeziehung von Menschen mit Behinderung
- Kooperation (interne Vernetzung, außerinstitutionelle Kooperation)
- Öffentlichkeitsarbeit (Wirkungen im gesellschaftlichen Umfeld, Multiplikatoren)

Das Seminar

- Unterrichtsform
- Ziele (Lernziele)
- Didaktik und Methodik (Individualisierung, Differenzierung)
- Material und Hilfsmittel
- Curriculum (Curriculare Planung, Anpassungen)
- soziale Integration (Kommunikation, Haltung)

Verantwortliche

- Kompetenzen
- Verantwortlichkeit und Aufgabenverteilung
- Personalentwicklung
- Fortbildung
- Beratung und Begleitung

Kursleitende

- Kompetenzen (Haltung, Kommunikation, Didaktik und Methodik, Präsentation)
- Fortbildung
- Begleitung, Unterstützung und Beratung der Lernenden
- Zufriedenheit

Teilnehmende mit und ohne Behinderung

- soziale Integration (Kommunikation, Haltung, Partizipation)
- Zufriedenheit

Additional Learning Support

- eigener Bereich oder welchem Bereich zugeordnet?
- Ausstattung
- Personal
- Unterstützungsmöglichkeiten (Art, Anforderung von Unterstützung)
- Hilfsmittel
- Assistenz (Professionelle, Ehrenamtliche)
- Beratung
- Ablauf und Verfahren
- Finanzierung

Finanzierung

- Maßnahmen (Kurse)
- Personal
- Learning Support
- Kursgebühr

Qualitätsentwicklung und -sicherung

- Effektivität
- Zufriedenheit
- Evaluation der Bildungsprozesse (Feedback)
- Berichtswesen

D 2.4 Leitfaden zur zusammenfassenden Beschreibung und Analyse einer Einrichtung

Name der Einrichtung + Ort
Art der Erwachsenenbildung
Mein Ansprechpartner
Aufenthaltsdauer
Das habe ich dort besucht, gesehen, gehört (Kurse, Interviews...)

Kurze Darstellung der Einrichtung + mein Eindruck

Mainstreaming und Inclusion

Zeitpunkt und Grund der Einführung von Mainstreaming und Inklusion
Wie geht inklusive Erwachsenenbildung?
Zuständigkeiten für inklusives Lernen
Personen, die sich besonders für Inclusion und Mainstreaming engagieren
Motivation von Mainstreaming und Inklusion (Warum machen die das?)
Ziel von Mainstreaming und Inklusion (Was wollen die damit erreichen?)
Schwerpunktsetzung in der Arbeit an Inclusion und Mainstreaming?
Was läuft gut, was läuft eher schlecht

Die Einrichtung

Konzeption der Einrichtung (Leitbild, Leit- und Entwicklungsziele; policies, action plans)
bauliche Gegebenheiten (Zugang, Verkehrsanbindung)
Ausstattung und Infrastruktur (technische Hilfsmittel, Medien, Fahrdienst, Learning Support)
Kursprogramm (Programminformation, Bedarfsanalyse, Curriculare Planung (Organisationsform separat oder mainstreaming, Zielgruppe auch Menschen mit schweren Behinderungen, Kurszeiten, Kursorte, Kursthemen)
Werbung
Anmeldung (Disclosure)
Leitung (Führungsstil, Entscheidungen)
Zugänglichkeit und Barrierefreiheit
Partizipation und Einbeziehung von Menschen mit Behinderung
Kooperation (interne Vernetzung, außerinstitutionelle Kooperation)
Öffentlichkeitsarbeit (Wirkungen im gesellschaftlichen Umfeld, Multiplikatoren)

Das Seminar

Unterrichtsform
Ziele (Lernziele)
Didaktik und Methodik (Individualisierung, Differenzierung)
Material und Hilfsmittel
Curriculum (Curriculare Planung, Anpassungen)
soziale Integration (Kommunikation, Haltung)

Verantwortliche

Kompetenzen
Verantwortlichkeit und Aufgabenverteilung
Personalentwicklung
Fortbildung
Beratung und Begleitung

Kursleitende

Kompetenzen (Haltung, Kommunikation, Didaktik und Methodik, Präsentation)
Fortbildung

Begleitung, Unterstützung und Beratung der Lernenden
Zufriedenheit

Teilnehmende mit und ohne Behinderung

soziale Integration (Kommunikation, Haltung, Partizipation)
Zufriedenheit

Additional Learning Support

eigener Bereich oder welchem Bereich zugeordnet?

Ausstattung

Personal

Unterstützungsmöglichkeiten (Art, Anforderung von Unterstützung)

Hilfsmittel

Assistenz (Professionelle, Ehrenamtliche)

Beratung

Ablauf und Verfahren

Finanzierung

Finanzierung

Maßnahmen (Kurse)

Personal

Learning Support

Kursgebühr

Qualitätsentwicklung und -sicherung

Effektivität

Zufriedenheit

Evaluation der Bildungsprozesse (Feedback)

Berichtswesen

D 3 Erhebungsinstrumente für die eigene Reflexion

D 3.1 Memos und Feldnotizen

Einrichtung:

Ort:

Datum:

Zeit:

(Beobachtungs-)Situation:

Interpretationsansätze:

Meine Gedanken zur dieser Situation

(Persönliche Wertvorstellungen, Sichtweisen, eigene Befindlichkeiten, Interessen und Konflikte):

D 3.2 Forschungstagebuch

Computergeführtes Tagebuch

Anhang E: Übersicht über die Erhebungsdaten: Experteninterviews und Kursbeobachtungen

Nachfolgend findet sich eine Übersicht über die gesamten Erhebungsdaten. Hierin sind alle Experteninterviews und Kursbeobachtungen – durch einen Code anonymisiert (Codierschlüssel vgl. Anhang F) – verzeichnet.

Farblich markierte Erhebungsteile stehen in einem Zusammenhang, wenn etwa eine Kursbeobachtung sowie ein Interview mit der Kursleitung des betreffenden Kurses durchgeführt wurden.

Wenn ein Datenbogen bzw. eine Tonaufnahme des jeweiligen Experteninterviews vorliegen, ist dies mit einem J (Ja) gekennzeichnet, beim Fehlen mit einem N (Nein).

E1

Datum	Art Erhebung	Code	Datenbogen	Tonband
29.01.2007	Interview 15 Minuten	1:m-K-E1	J	J
30.01.2007	Interview 44 Minuten	2:m-V-E1	J	J
30.01.2007	Kursbeobachtung	Cubase Midi		
30.01.2007	Interview 15 Minuten	3:m-TL-E1	J	N
30.01.2007	Interview 30 Minuten	4:w-K-E1	N	J
31.01.2007	Kursbeobachtung	Beginner's Jazz Dance		
31.01.2007	Interview 5 Minuten	5:m-TL-E1	J	J
31.01.2007	Kursbeobachtung	Introduction to Acting		
31.01.2007	Interview 23 Minuten	6:m-V-E1	J	J
01.02.2007	Kursbeobachtung	Learning Together		
01.02.2007	Interview 39 Minuten	7:w-V-E1	J	J
01.02.2007	Interview 20 Minuten	8:w-TL-E1	J	J
02.02.2007	Kursbeobachtung	ECDL for Beginner's		
02.02.2007	Interview 53 Minuten	9:m-V-E1	N	J
02.02.2007	Interview 48 Minuten	10:m-V-E1	N	J
02.02.2007	Kursbeobachtung	Piano/Keyboard workshop level 2		
02.02.2007	Interview 30 Minuten	11:m-K-E1	N	N

E2

Datum	Art Erhebung	Code	Datenbogen	Tonband
05.02.2007	Interview 96 Minuten	12:w-F-E2	N	J
14.03.2007	Interview 60 Minuten	55:w-F-E2	N	J

E3

Datum	Art Erhebung	Code	Daten- bogen	Ton- band
05.02.2007	Interview 66 Minuten	13:w-F-E3	N	J

E4

Datum	Art Erhebung	Code	Daten- bogen	Ton- band
06.02.2007	Interview 39 Minuten	14:w-V-E4	N	J

E5

Datum	Art Erhebung	Code	Daten- bogen	Ton- band
09.02.2007	Interview 59 Minuten	15:w-V-E5	N	J
09.02.2007	2 Kurs- beobachtungen	Landmark und Springfield-Programme		

E6

Datum	Art Erhebung	Code	Daten- bogen	Ton- band
12.02.2007	Interview 46 Minuten	16:w-V-E6	J	J

E7

Datum	Art Erhebung	Code	Daten- bogen	Ton- band
19.02.2007	3 Kursbeobachtungen	Mainstreaming in einem Computer- und einem Business-Kurs; Acquired Brain Injury Programme		
19.02.2007	Interview 43 Minuten	17:w-V-E7	N	J
20.02.2007	Interview 52 Minuten	18:w-V- E7	N	J
20.02.2007	Rundgang und kurze Beobachtungen	Provision for Learners with Learning Difficulties		
21.02.2007	Interview 18 Minuten	19:w-V- E7	N	J
21.02.2007	Kursbeobachtung	1:1 Learning Support, Countryside-Programme		
21.02.2007	Interview 49 Minuten	20:w-V- E7	N	J
22.02.2007	Interview 33 Minuten	21:w-V- E7	N	J
22.02.2007	Interview 25 Minuten	22:w-TL-E7	N	J
22.02.2007	Interview 56 Minuten	23:w-V-E7	N	J
22.02.2007	Rundgang und kurze Beobachtungen	Provision for Learners with Learning Difficulties, Out of class-Learning Support		
23.02.2007	2 Kursbeobachtungen	Basic Skills: Spelling English and IT		
23.02.2007	Interview 31 Minuten	24:w-LS-E7	N	J
23.02.2007	Interview 22 Minuten	25:w-TL-E7	N	J

E8

Datum	Art Erhebung	Code	Datenbogen	Tonband
26.02.2007	Interview 71 Minuten	26:w-V-E8	N	J
26.02.2007	Interview 20 Minuten	27:w-V-E8	N	J
26.02.2007	Interview 24 Minuten	28:w-V-E8	N	J
27.02.2007	Interview 51 Minuten	29:m-V-E8	N	J
02.03.2007	3 Kursbeobachtungen	Computer Design Furniture Deaf Awareness, British Sign Language Car Mechanics		

E9

Datum	Art Erhebung	Code	Datenbogen	Tonband
02.03.2007	Interview 51 Minuten	30:m-V-E9	N	J

E10

Datum	Art Erhebung	Code	Datenbogen	Tonband
05.03.2007	Kursbeobachtung	American Beatwork		
05.03.2007	Interview 34 Minuten	31:w-K-E10	J	J
05.03.2007	Kursbeobachtung	Creative Writing		
05.03.2007	Interview 10 Minuten	32:w-M-E10	J	J
05.03.2007	Interview 39 Minuten	33:w-V-E10	J	J
06.03.2007	Interview 11 Minuten	34:w-K-E10	J	J
06.03.2007	Kursbeobachtung	Connect with Music M1-M5		
06.03.2007	Interview 56 Minuten	35:w-V-E10	J	J
06.03.2007	Kursbeobachtung	Spanish Year 3		
07.03.2007	Interview 35 Minuten	36:w-V-E10	J	J
07.03.2007	Interview 30 Minuten	37:w-V-E10	J	J
07.03.2007	Interview 25 Minuten	38:w-LS-E10	J	J
07.03.2007	Interview 12 Minuten	39:m-LS-E10	J	J
07.03.2007	Kursbeobachtung	Mixed Needlecrafts		
07.03.2007	Interview 32 Minuten	40:m-V-E10	J	J
07.03.2007	Interview 12 Minuten	41:w-K- E10	J	J
07.03.2007	Kursbeobachtung	Curry in a Hurry (Kochkurs)		
08.03.2007	Interview 24 Minuten	42:w-LS-E10	J	J
08.03.2007	Interview 19 Minuten	43:w-TL-E10	J	J
08.03.2007	Interview 11 Minuten	44:m-TL-E10	J	J
08.03.2007	Kursbeobachtung	Make it easy, make it quick (Kochkurs)		

09.03.2007	Interview 16 Minuten	45:w-LS-E10	N	J
09.03.2007	Interview 6 Minuten	46:w-TL-E10	N	J
09.03.2007	Kursbeobachtung	Skills for Life – English		
09.03.2007	Interview 10 Minuten	47:w-M-E10	N	J

E11

Datum	Art Erhebung	Code	Daten- bogen	Ton- band
12.03.2007	Interview 44 Minuten	48:w-V-E11	J	J
12.03.2007	Interview 17 Minuten	49:w-TL-E11	N	J
12.03.2007	Interview 17 Minuten	50:w-LS-E11	N	J
12.03.2007	Interview 12 Minuten	51:w-TL-E11	N	J
12.03.2007	Interview 17 Minuten	52:w-MutterTL-E11	N	J
12.03.2007	Kursbeobachtung	Watercolours		
13.03.2007	Interview 53 Minuten	53:w-V-E11	J	J
13.03.2007	Interview 44 Minuten	54:w-V-E11	J	J
13.03.2007	Kursbeobachtung	Watercolours II		
15.03.2007	Kursbeobachtung	Maths		

Anhang F: Codierschlüssel

Verschlüsselung der Interviewpartner sowie Erwachsenenbildungseinrichtungen und -organisationen in Codes

Codierschema:

Zahl: Geschlecht –Expertengruppe - Einrichtung, Zeilenangabe

Zahl

Nummer des Interviews gemäß der zeitlichen Reihenfolge der geführten Experteninterviews

Geschlecht

w	weiblich
m	männlich

Expertengruppe

F	Fachleute (nicht in einer Erwachsenenbildungseinrichtung tätig, sondern MitarbeiterInnen in nationalen Erwachsenenbildungsorganisationen/-institutionen)
V	Verantwortliche (Verantwortliche in den Erwachsenenbildungseinrichtungen mit direktem Kontakt zu Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten (Learning Support, Curriculum Manager...) oder auch leitende Verantwortliche in den Einrichtungen (Einrichtungsleitung, Manager...))
K	Kursleitende
TL	Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten
T	Teilnehmende
LS	Mitarbeitende im Bereich ‚Learning Support‘
M	Mitarbeitende in der Erwachsenenbildungseinrichtung, die nicht unterrichten (Kantine, Rezeption...)
Mutter TL	Mutter eines/einer TeilnehmerIn mit Lernschwierigkeiten

Einrichtung

E1, E2...	Kürzel für die besuchten Erwachsenenbildungseinrichtungen und -organisationen in der zeitlichen Reihenfolge der Erhebung
-----------	--

Zeilenangabe

Die Interview-Transkripte sind im MaxQDA-Format formatiert. Die Zeilenangaben zu den Interviews beziehen sich auf die Zeilenangaben dieses Formats.

Lesehilfe:

Beispiel: 1:m-K-E1, 3-4

= Interview Nr. 1: männlicher - Kursleitender - Einrichtung 1, Zeilen 3 bis 4

Anonymisierungen

NN (JOB) Name einer Person (und soweit bekannt ihre berufliche Rolle bzw. ihr Aufgabenbereich in der inklusiven Erwachsenenbildung)

STADT Name der Stadt / des Ortes / des Kreises

ERWACHSENENBILDUNGSEINRICHTUNG / COLLEGE / CENTRE
Name der Erwachsenenbildungseinrichtung

Anhang G: Transkriptionsregeln

Nachfolgend wird das in der Arbeit verwendete Transkriptionssystem dargestellt (vgl. Kuckartz/Dresing/Rädiker u.a. 2007, 27; Kuckartz 2010, 38ff.):

- Die Transkription erfolgt in der englischen Standardorthographie (Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert).
- Die Sprache und Interpunktion wird leicht geglättet, d. h. an das Schriftenglisch angepasst.
- Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.
- Paraverbale Äußerungen wie Lachen oder Husten werden (nur dann) transkribiert, wenn sie sich auf den Inhalt auswirken.
- Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewerin (Mm, Aha, etc.) werden nicht transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
- Redeanteile der Interviewerin werden durch ‚RB‘ (Namenskürzel der Verfasserin/Interviewerin) gekennzeichnet, die der befragten Person durch einen Codenamen gemäß des Codierschlüssels.

Zeichensystem:

...	längere Pausen oder zur Kenntlichmachung von Gedankensprüngen bzw. Übergängen
(paraverbal)	paraverbale Äußerungen / Kommentar zur Gesprächssituation, z.B. (lacht) (zögert) (zustimmend)
(Geschehen)	äußere Merkmale der Interviewsituation, z.B. (Telefon klingelt)
[unverständlich]	unverständliche Aussagen
[vermuteter Wortlaut?]	nicht genau verständlich, vermuteter Wortlaut, z.B. [sogar?]
//text//	Gesprächsteilnehmer sprechen gleichzeitig
[...]	Textauslassung
GROSSBUCHSTABEN	durch die Verfasserin anonymisierte Aussage (vgl. Informationen Codierschlüssel; Anhang F)

Anhang H: Kodierleitfaden

Vor dem Start der Auswertung wurde ein vorläufiger Kodierleitfaden erstellt, hierbei wurden deduktiv-theoretisch ermittelte Oberkategorien genutzt sowie die induktiv am Textmaterial entwickelten Kategorien.

In Anlehnung an die Leitfäden der Experteninterviews wurden die Auswertungskategorien erweitert. Ebenfalls wurden die Ergebnisse der induktiven Kategorienbildung bei der Probekodierung von sieben Interviews (5/15/25/35/45/55/11) eingearbeitet.

Dieser Kodierleitfaden bildet die Grundlage für die systematische Kodierung aller Interviews mit MaxQDA.

Der Kodierleitfaden wird während der Auswertung weiterentwickelt zu einem endgültigen Kodesystem.

inklusive Erwachsenenbildungseinrichtung

Beispiele inklusive Praxis (gute inklusive Einrichtungen)

Bewertung und Zufriedenheit mit der Einrichtung (Atmosphäre)

inklusive Erwachsenenbildung (inklusive Konzeption, Definition, Planungen in Bezug auf Teilnehmende mit Behinderung, Mehrarbeit, gesellschaftliche Strömungen, historische Entwicklung Inklusion, Grund/Anlass/Motivation, Zufriedenheit mit der inklusiven Konzeption)

Sichtweise der Einrichtung auf Behinderung

whole-organisational approach

Bewusstseinsbildung (Awareness, Verständnis für Inklusion)

Dokumente (Leitbild, Policies, Schemes, Action Plans)

Leit- und Entwicklungsziele (Planung, Entwicklung, Verbesserung, aktueller Fokus, Schwerpunkte, Ziele, Visionen)

Vernetzung mit anderen Leitideen (Valuing People; person-centred-planning)

Implementierung Inklusion (Empfehlungen)

Barrieren, Schwierigkeiten und Probleme Inklusion

Partizipation von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten (an den Planungen der Einrichtung)

Barrierefreiheit und Zugänglichkeit (bauliche Gegebenheiten, Verkehrsanbindung, Ausstattung, Infrastruktur) Widening Participation (Zugang zu Erwachsenenbildung, Heranführung an Erwachsenenbildung, wie erreicht das Angebot potentielle Teilnehmende)

Transport (Fahrdienst, Beförderung)

Werbung und Programminformation (Informationsmaterial, Kursprogrammheft, Verbreitung Programm)

Öffentlichkeitsarbeit (Wirkungen im gesellschaftlichen Umfeld, Multiplikatoren)

Anmeldung (Angabe von Unterstützungsbedarf, Bekanntgabe einer Behinderung (Disclosure), Formular, Beratung)

Kooperation und Kontakte (interne Vernetzung, außerinstitutionelle Kooperation)

Leitung (Führungsstil, Entscheidungen)

Mitarbeiter Einrichtung

inklusive Haltung (Commitment to inclusion, Werte; Attitude)

Mitarbeiter mit Behinderung

inklusive Personalentwicklung

Fortbildung der Mitarbeiter

Übergänge in und zwischen Einrichtungen

Übergang vom separaten Kurs in Mainstream-Kurs

Übergang von der Schule in Erwachsenenbildung

Übergang von der Erwachsenenbildung in die Gemeinde

inclusive learning

Prinzipien inclusive learning (best match, Bedürfnisse der Teilnehmenden bestimmen die Maßnahme, Gründe Entscheidung für Mainstream oder separaten Kurs)

Verbindung inclusive learning – Integration/Mainstreaming

Kurs

Kursangebot (Bedarfsanalyse, Planungen, Themen, Veranstaltungsort und -zeit, Anzahl der Teilnehmenden (mit Lernschwierigkeiten) in separaten und regulären Kursen)

Curriculum (Lernziele, Lerninhalte, Lernprozesse, Lernorganisation, Adaptionen)

Didaktik und Methodik (Individualisierung, Differenzierung, person-centred-planning, total communication approach, individual learning plan, Lerntypen)

Medien, Material und Hilfsmittel (Unterrichtsmaterial)

Erfolg – Probleme/Schwierigkeiten/Barrieren Kurse

soziale Integration (Miteinander im Kurs, Kursatmosphäre, Kommunikation, Gemeinsames Lernen, Schwierigkeiten, Verbesserungen, Unterstützung soziale Integration durch Kursleitung / Leistung der Kursleitung für soziale Integration, Teilnehmende ohne Behinderung)

Vergleich separate Kurse – Mainstream-Kurse

separater Kurs

Zufriedenheit der Teilnehmenden in einem separaten Kurs (das gefällt / gefällt nicht; Bewertung separater Kurs)

Begründung Existenz separate Kurse

Curriculum separate Kurse (Lernziele, Lerninhalte, Lernprozesse, Lernorganisation)

Erfolg – Probleme/Schwierigkeiten separate Kurse

regulärer Mainstream-Kurs

Zufriedenheit der Teilnehmenden in einem Mainstream-Kurs (das gefällt / gefällt nicht; Bewertung Mainstream-Kurs)

Erfolg - Probleme/Schwierigkeiten Mainstream-Kurse

regulärer Kurse für alle zugänglich machen

Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten im Mainstream-Kurs (Wann darf wer am Mainstream teilnehmen und wer entscheidet das?)

Zusammenarbeit in Kursen (separate und reguläre Kurse und Einrichtungen, umgekehrte Integration Kooperationsprojekte)

Fachleute

eigener biographischer und beruflicher Hintergrund der interviewten Fachleute

Arbeitsbereich Fachleute (eigene Rolle / Aufgabe)

Verantwortliche für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten

eigener biographischer und beruflicher Hintergrund der interviewten Verantwortlichen (erteilte Kurse, Ausbildung)

Arbeitsbereich Verantwortliche (eigene Rolle, Aufgaben, Verantwortlichkeit)

Kompetenzen Verantwortliche

Unterstützung und Fortbildung der Verantwortlichen

Zufriedenheit Verantwortliche

Kursleitende

eigener biographischer und beruflicher Hintergrund der interviewten Kursleitenden (erteilte Kurse, Ausbildung)

Kompetenzen Kursleitende (Haltung, Kommunikation, Didaktik und Methodik, Präsentation, neue Kompetenzen Inklusion)

Umgang der Kursleitenden mit Inklusion (Haltung und Verhalten, Aufgaben, Schwierigkeiten, Mehraufwand)

Unterstützung der Kursleitenden (Beratung und Begleitung)

Aus- und Fortbildungen für Kursleitende

Bezahlung der Kursleitenden

Zufriedenheit Kursleitende

Teilnehmende

eigener biographischer Hintergrund der interviewten Teilnehmenden (besuchte Kurse, eigene Fähigkeiten)

Teilnehmenden-Wünsche für zukünftige Kurse

Lernerfolge der Teilnehmenden (Lernfortschritte, Lernergebnisse)

Teilnahme (Grund Teilnahme, Zweck, Ziel, Nutzen einer Maßnahme für Teilnehmende)

Beratung, Begleitung und Unterstützung der Teilnehmenden (bei Kursauswahl, Übergängen)
Teilnehmende mit schwerer Behinderung (Kursangebote)

Additional Learning Support

(Aufgaben-)Bereich Learning Support (Konzept Support, Abteilung, Schwierigkeiten Support)

Ablauf und Verfahren Learning Support (Anforderung von Unterstützung, Anmeldung)

Learning Support Assessment: Ermittlung Unterstützungsbedarf und -maßnahmen für Teilnehmende (Ziel, Inhalte, Unterstützung beim Assessment durch externen Support; Kulturtechniken, Verbesserungen Assessment)

Individual Learning Plan / Support-Plan

Evaluation Additional Learning Support

Unterstützungsbedarfe der Teilnehmenden mit Behinderungen

Unterstützungsmöglichkeiten (Unterstützungsarten, Unterstützungsformen)

Unterstützung durch Kursleitende direkt im Kurs

technische Hilfsmittel (technologischer Support, Equipment, Ausstattung)

Assistenz (Art und Umfang, Durchführung)

Assistenten

eigener biographischer und beruflicher Hintergrund der interviewten Assistenten

Kompetenzen Assistenten

Aufgaben Assistenten

Schwierigkeiten Assistenten

Unterstützung, Aus- und Fortbildung Assistenten

Anstellung Assistenten (Anzahl, Assessment, Bezahlung)

externe Assistenten

Volunteers (Ehrenamtliche Helfer)

eigener biographischer und beruflicher Hintergrund der interviewten Volunteers (eigenes Lernen, Motivation)

Kompetenzen Volunteers

Aufgaben Volunteers (Anzahl, Fachbereich, Verteilung der Aufgaben, Zusammenarbeit zwischen Volunteer und Kursleitung)

Schwierigkeiten Volunteers

Beratung, Anleitung, Unterstützung und Begleitung der Volunteers

Unterstützung, Aus- und Fortbildung Volunteers

Gesetzgebung

staatliche Gesetze und Regelungen (Disability Discrimination Act; Disability Equality Duty; Nutzen für Inklusion, Schwierigkeiten; Evaluation und Kontrolle der Umsetzung gesetzlicher Bestimmungen)

aktuelle politische Bestrebungen (Prioritäten der Regierung)

Finanzierung

Finanzierung Erwachsenenbildung (Kurse, Personal)

Finanzierung Additional Learning Support (Assistenten, Medien, Material)

Kursgebühr

Qualitätsentwicklung und -sicherung

Qualität Inklusion (Inklusion als langsamer und stetiger Weiterentwicklungsprozess)

Verbindung Qualität – Integration

Prozesse und Abläufe Qualitätsentwicklung (Qualitätsansatz)

Evaluation, Qualitätssicherung und -verbesserung (Lehre, Lernen, Lernziele, Feedback, Erfolg)

Qualitätskontrolle (Inspektion)

Qualitätsmaterialien

Subjektive Konzepte der Interviewpartner

eigene Definition Inklusion

eigene Definition Behinderung

eigene Definition (Erwachsenen-)Bildung

Vision inklusive Erwachsenenbildung

Anhang I: Kodesystem

Der vorläufige Kodierleitfaden wurde während der Kodier- und Auswertungsprozesse weiterentwickelt zu einem endgültigen Kodesystem.

Das Kodesystem wird nachfolgend in einer Übersicht dargestellt:

inklusive Erwachsenenbildungseinrichtung

- **Beispiele inklusive Praxis** (gute inklusive Einrichtungen)
- **Bewertung und Zufriedenheit mit der Einrichtung** (Atmosphäre)
- **inklusive Erwachsenenbildung** (inklusive Konzeption, Definition, Planungen in Bezug auf Teilnehmende mit Behinderung, gesellschaftliche Strömungen, historische Entwicklung der Inklusion, historische Entwicklung der Einrichtung, Grund/Anlass/Motivation, Zufriedenheit mit der inklusiven Konzeption)
- **Sichtweise der Einrichtung auf Behinderung**
- **whole organization approach**
- **Bewusstseinsbildung** (Awareness, Verständnis für Inklusion)
- **Dokumente** (Leitbild, Policies, Schemes, Action Plans)
- **Leit- und Entwicklungsziele** (Planung, Entwicklung, Verbesserung, aktueller Fokus, Schwerpunkte, Ziele, Visionen)
- **Vernetzung mit anderen Leitideen** (Valuing People; Person-Centred Planning, Community Learning)
- **Implementierung Inklusion** (Empfehlungen)
- **Barrieren, Schwierigkeiten und Probleme Inklusion** (Bedenken)
- **Partizipation von Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten** (Beteiligung/Mitwirkung/Involvement, an den Planungen der Einrichtung)
- **Ausstattung** (Gebäude und Materialien)
 - **Barrierefreiheit und Zugänglichkeit** (bauliche Gegebenheiten, Verkehrsanbindung, Infrastruktur)
- **Widening Participation** (Zugang zu Erwachsenenbildung, Heranführung an Erwachsenenbildung, wie erreicht das Angebot potentielle Teilnehmende)
- **Transport** (Fahrdienst, Beförderung)
- **Werbung und Programminformation** (Informationsmaterial, Kursprogrammheft, Verbreitung Programm)
- **Öffentlichkeitsarbeit** (PR, Wirkungen im gesellschaftlichen Umfeld, Multiplikatoren)
- **Anmeldung** (Angabe von Unterstützungsbedarf, Bekanntgabe einer Behinderung (Disclosure), Formular, Beratung)
- **Kooperation und Kontakte** (interne Vernetzung, außerinstitutionelle Kooperation)
- **Leitung** (Führungsstil, Entscheidungen)
- **Mitarbeitende in der Einrichtung**
 - nicht-lehrende Mitarbeitende
 - inklusive Haltung (Commitment to inclusion, Attitude, Werte, Erfahrung)
 - Mitarbeitende mit Behinderung
 - inklusive Personalentwicklung
 - Fortbildung der Mitarbeitenden
- **Übergänge in und zwischen Einrichtungen**
 - Übergang vom separaten Kurs in Mainstream-Kurs
 - Übergang von der Schule in Erwachsenenbildung
 - Übergang von der Erwachsenenbildung in die Gemeinde / Arbeit
- **Inclusive Learning**
 - Prinzipien Inclusive Learning (best match, Bedürfnisse der Teilnehmenden bestimmen die Maßnahme, Gründe Entscheidung für Mainstream oder separaten Kurs)
 - Verbindung Inclusive Learning – Integration/Mainstreaming

Kurs

- **Kursangebot** (Bedarfsanalyse, Planungen, Themen, Veranstaltungsort und -zeit, Anzahl der Teilnehmenden (mit Lernschwierigkeiten) in separaten und regulären Kursen)
- **Curriculum** (Lernziele, Lerninhalte, Lernprozesse, Lernorganisation, Adaptionen)
- **Didaktik und Methodik** (Individualisierung, Differenzierung, person-centred planning, total communication approach, Lerntypen)
- **Medien, Material und Hilfsmittel** (Unterrichtsmaterial)
- **Erfolg – Probleme/Schwierigkeiten/Barrieren Kurse**
- **soziale Integration** (Miteinander im Kurs, Kursatmosphäre, Kommunikation, Schwierigkeiten, Verbesserungen, Unterstützung soziale Integration durch Kursleitung/Leistung der Kursleitung für soziale Integration, Teilnehmende ohne Behinderung)
- **räumliche Integration**
- **Vergleich separate Kurse – Mainstream-Kurse** (Entscheidung über die Organisationsform)

separater Kurs

- **Didaktik und Methodik separater Kurs**
- **Teilnehmende separater Kurs**
- **Zufriedenheit der Teilnehmenden in einem separaten Kurs** (das gefällt / gefällt nicht; Bewertung separater Kurs)
- **Begründung Existenz separate Kurse**
- **Curriculum separate Kurse** (Lernziele, Lerninhalte, Lernprozesse, Lernorganisation)
- **Erfolg – Probleme/Schwierigkeiten separate Kurse**

Mainstream-Kurs

- **Didaktik und Methodik Mainstream-Kurs**
- **Teilnehmende Mainstream-Kurse** (Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten/ohne Behinderung, Wann darf wer am Mainstream teilnehmen und wer entscheidet das?)
- **Zufriedenheit der Teilnehmenden in einem Mainstream-Kurs** (das gefällt / gefällt nicht; Bewertung Mainstream-Kurs)
- **Curriculum Mainstream-Kurs**
- **Erfolg – Probleme/Schwierigkeiten Mainstream-Kurse**
- **Gemeinsames Lernen** (Mehrarbeit, Lernerfolg für jeden, regulärer Kurse für alle zugänglich machen)
- **Kooperationsprojekte** (separate und reguläre Kurse und Einrichtungen arbeiten zusammen, umgekehrte Integration)

Fachleute

- **biographischer und beruflicher Hintergrund der interviewten Fachleute**
- **Arbeitsbereich Fachleute** (eigene Rolle / Aufgabe)

Verantwortliche für inklusive Erwachsenenbildung / für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten

- **biographischer und beruflicher Hintergrund der interviewten Verantwortlichen** (erteilte Kurse, Ausbildung)
- **Arbeitsbereich Verantwortliche** (eigene Rolle, Aufgaben, Verantwortlichkeit)
- **Kompetenzen Verantwortliche**
- **Unterstützung und Fortbildung der Verantwortlichen**
- **Zufriedenheit Verantwortliche**

Kursleitende

- **biographischer und beruflicher Hintergrund der interviewten Kursleitenden** (erteilte Kurse, Ausbildung)
- **Kompetenzen Kursleitende** (Haltung, Kommunikation, Didaktik und Methodik, Präsentation, neue Kompetenzen Inklusion)
- **Umgang der Kursleitenden mit Inklusion** (Haltung und Verhalten, Aufgaben, Schwierigkeiten, Mehraufwand)
- **Unterstützung der Kursleitenden** (Beratung und Begleitung)
- **Aus- und Fortbildungen für Kursleitende**
- **Anstellung Kursleitende** (Anzahl, Rekrutierung, Bezahlung)
- **Zufriedenheit Kursleitende**

Teilnehmende

- **biographischer Hintergrund der interviewten Teilnehmenden** (besuchte Kurse, eigene Fähigkeiten)
- **Teilnehmenden-Wünsche** (für zukünftige Kurse)
- **Lernerfolge der Teilnehmenden** (Progress, Lernfortschritte, Lernergebnisse, Lernziele, Lernerfolge)
- **Teilnahme** (Grund Teilnahme, Zweck, Ziel, Nutzen einer Maßnahme für Teilnehmende)
- **Beratung, Begleitung und Unterstützung der Teilnehmenden** (bei Kursauswahl, Übergängen)
- **Teilnehmende mit schwerer Behinderung** (Kursangebote)

Additional Learning Support

- **(Aufgaben-)Bereich Learning Support** (Konzept Support, Abteilung, Schwierigkeiten Support)
- **Ablauf und Verfahren Learning Support** (Anforderung von Unterstützung, Anmeldung)
- **Assessment** (Ermittlung Unterstützungsbedarf und -maßnahmen für Teilnehmende, Inhalte, Unterstützung beim Assessment durch externen Support; Kulturtechniken, Verbesserungen Assessment, Initial Assessment, Learning Support Assessment, Risk-Assessment)
- **Individual Learning Plan / Support-Plan**
- **Schwierigkeiten Learning Support**
- **Evaluation Learning Support** (Zufriedenheit, Qualitätssicherung)
- **Unterstützungsbedarfe der Teilnehmenden mit Behinderungen**
- **Unterstützungsmöglichkeiten** (Unterstützungsarten, Unterstützungsformen)
 - Unterstützung durch Kursleitende direkt im Kurs
 - Hilfsmittel (technischer Support, Equipment, Ausstattung)
 - Assistenz (Art und Umfang, Durchführung)
 - **Assistenten**
 - biographischer und beruflicher Hintergrund der interviewten Assistenten
 - Kompetenzen Assistent
 - Aufgaben Assistenten
 - Zufriedenheit Assistenten
 - Schwierigkeiten Assistenten
 - Unterstützung, Aus- und Fortbildung Assistenten
 - Anstellung Assistenten (Anzahl, Bewerbung, Bezahlung)
 - externe Assistenten
 - **Volunteers (Ehrenamtliche Helfer)**
 - biographischer und beruflicher Hintergrund der interviewten Volunteers (eigenes Lernen, Motivation)
 - Kompetenzen Volunteers
 - Aufgaben Volunteers (Anzahl, Fachbereich, Verteilung der Aufgaben, Zusammenarbeit zwischen Volunteer und Kursleitung)
 - Zufriedenheit Volunteers
 - Schwierigkeiten Volunteers
 - Unterstützung, Aus- und Fortbildung Volunteers
 - Anstellung Volunteers

Gesetze und Dokumente

- **Forschungsberichte / Materialien**
- **staatliche Gesetze und Regelungen** (Disability Discrimination Act; Disability Equality Duty; Nutzen für Inklusion, Schwierigkeiten; Evaluation und Kontrolle der Umsetzung gesetzlicher Bestimmungen)
- **aktuelle politische Bestrebungen** (Prioritäten der Regierung)

Finanzierung

- **Finanzierung Erwachsenenbildung** (Kurse, Personal)
- **Finanzierung Additional Learning Support** (Assistenten, Hilfsmittel, Beförderung)
- **Kursgebühr**

Qualitätsentwicklung und -sicherung

- **Qualität Inklusion**
- **Verbindung Qualität – Inklusion**
- **Prozesse und Abläufe Qualitätsentwicklung** (Qualitätsansatz)
- **Erfolgskriterien Inklusive Erwachsenenbildung**
- **Evaluation, Qualitätssicherung und -verbesserung** (Lehre, Lernen, Lernziele, Feedback, Erfolg, Weiterentwicklung)
- **Qualitätskontrolle** (Inspektion)
- **Qualitätsmaterialien**

Subjektive Konzepte der Interviewpartner

- **eigene Definition Inklusion** (Unterschied zu Integration)
- **eigene Definition Behinderung**
- **eigene Definition (Erwachsenen-)Bildung**
- **Vision inklusive Erwachsenenbildung**
- **die nach eigener Meinung wichtigste Sache für inklusive Erwachsenenbildung**

Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere, dass ich die vorliegende als Dissertation vorgelegte Abhandlung in keinem anderen Verfahren zur Erlangung des Doktorgrades oder als Prüfungsarbeit für eine akademische oder staatliche Prüfung eingereicht habe.

Ich habe sie selbstständig verfasst, keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen kenntlich gemacht.

Osnabrück, den 09.09.2017

Rebecca Babilon