



---

## **Menschen mit Lernschwierigkeiten – (k)ein Thema für die Erwachsenenbildung?**

---

Eine qualitative Untersuchung zu den Realisierungs-  
bedingungen von inklusiven Erwachsenenbildungskursen

Sibylla Stolz



---

# Menschen mit Lernschwierigkeiten – (k)ein Thema für die Erwachsenenbildung?

---

Eine qualitative Untersuchung zu den Realisierungsbedingungen von inklusiven  
Erwachsenenbildungskursen

Titelbild: Stiftung Jugendhilfe aktiv (o.J.)

**Master-Thesis von:**

Sibylla Strolz

**Studienbeginn:**

HS 2017

**Begleitet von:**

Prof. Dr. Stefania Calabrese

Dozentin und Projektleiterin an der Hochschule Luzern

**Eingereicht am:**

5.8.2021

Anzahl Zeichen:

193'324 (mit Leerzeichen, ohne Tabellen)

## Abstract

Erwachsene Menschen mit Lernschwierigkeiten haben ähnliche Bildungsinteressen wie alle anderen auch und sie sind bildungsfähig, was ihnen heutzutage vermehrt auch zugesprochen wird. Bildung ist ein Menschenrecht und gilt als wichtige Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe. Die Behindertenrechtskonvention, die von der Schweiz im Jahr 2014 ratifiziert wurde, fordert ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen, auch in der Erwachsenenbildung. Doch Menschen mit Beeinträchtigungen, insbesondere Menschen mit Lernschwierigkeiten, haben zu Kursen der öffentlichen Erwachsenenbildung kaum Zugang. Das erstaunt, denn eigentlich bietet sich die Erwachsenenbildung mit ihrem Leitwert «Bildung für alle» für gelebte Inklusion geradezu an. Diese Arbeit geht der Frage nach, welche zentrale Realisierungsbedingungen sind, damit Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten in den allgemeinen Erwachsenenbildungskursen gelingt. In einem mehrperspektivischen Design sind in drei inklusiven Kursen leitfadengestützte Interviews durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet worden. Als Referenz dienten der Index für Inklusion und die Themenzentrierte Interaktion (TZI). Die Ergebnisse verdeutlichen wie inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken sich gegenseitig bedingen und das Gelingen stark von allen Beteiligten abhängt. Es bestehen noch immer Hemmschwellen und Unsicherheiten im Umgang mit Menschen mit Lernschwierigkeiten, die jedoch durch Begegnungen im Kurs abgebaut werden können. Um inklusive Erwachsenenurse flächendeckend umzusetzen, braucht es noch vielfältige Anstrengungen auf verschiedenen Ebenen. Um diesen Prozess voranzutreiben, kann die Soziale Arbeit einen wesentlichen Beitrag leisten.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Abstract</b> .....	<b>3</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>6</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>6</b>
<b>1. Einleitung</b> .....	<b>7</b>
1.1. Ausgangslage .....	7
1.2. Erkenntnisinteresse und Fragestellung .....	8
1.3. Aufbau der Arbeit .....	10
1.4. Begriffsklärungen .....	10
1.4.1. Verortung der Begriffe Beeinträchtigung und Menschen mit Lernschwierigkeiten .....	10
1.4.2. Verortung des Begriffs Erwachsenenbildung.....	12
<b>2. Erwachsenenbildung</b> .....	<b>13</b>
2.1. Weiterbildungsbeteiligung und Strategien .....	13
2.2. Aufgaben und Prinzipien der allgemeinen Erwachsenenbildung .....	14
2.3. Menschen mit Lernschwierigkeiten und Bildung im Erwachsenenalter .....	16
<b>3. Bildung als Menschenrecht – der rechtliche Zugang</b> .....	<b>17</b>
3.1. Die UNO-Behindertenrechtskonvention.....	17
3.2. Gesetzliche Grundlagen.....	19
3.3. Die Bedeutung der rechtlichen Grundlagen für eine inklusive Erwachsenenbildung....	20
<b>4. Inklusion in der Erwachsenenbildung</b> .....	<b>21</b>
4.1. Zum Verständnis von Inklusion und Integration .....	21
4.2. Unterschiedliche Zugänge und ihre Bedeutung für die Erwachsenenbildung .....	22
4.3. Organisationsformen der Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten .....	25
4.4. Folgerungen für den Untersuchungsgegenstand.....	26
4.5. Gemeinsames Lernen in Kursen .....	27
4.6. Referenzmodelle für inklusive Erwachsenenbildungskurse .....	28
4.6.1. Der «Index für Inklusion» .....	28
4.6.2. Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) .....	30
<b>5. Stand der Forschung inklusiver Erwachsenenbildung</b> .....	<b>32</b>
5.1. Forschungsergebnisse aus England .....	33
5.2. Projekte zu Realisierungsbedingungen an deutschen Volkshochschulen.....	34

<b>6. Forschungsmethodisches Vorgehen</b> .....	<b>35</b>
6.1. Sampling und Feldzugang.....	35
6.2. Erhebungsverfahren.....	36
6.3. Interviewdurchführung.....	37
6.4. Aufbereitung und Auswertung der Interviews .....	39
6.4.1. Transkription .....	39
6.4.2. Qualitative Inhaltsanalyse .....	39
<b>7. Darstellung der Ergebnisse</b> .....	<b>41</b>
7.1. Kursspezifische Darstellung .....	41
7.1.1. Kurs 1- Individuelles Nähen .....	41
7.1.2. Kurs 2 – Einstieg ins Nähen.....	44
7.1.3. Kurs 3 – Aqua Gym.....	46
7.2. Kategorienbasierte und perspektivenbezogene Darstellung.....	47
7.2.1. Kursaktivität .....	47
7.2.2. Gruppe .....	49
7.2.3. Personenbezogene Faktoren.....	50
7.2.4. Vermittlung: methodisch-didaktische Faktoren.....	55
7.2.5. Rahmenbedingungen.....	57
7.2.6. Inklusion allgemein .....	58
7.2.7. Bilder und Einstellungen über Menschen mit Beeinträchtigungen.....	60
7.3. Das Wichtigste in Kürze .....	62
<b>8. Diskussion der Ergebnisse</b> .....	<b>63</b>
8.1. Inklusive Kulturen schaffen.....	63
8.2. Inklusive Strukturen etablieren .....	65
8.3. Inklusive Praktiken entwickeln.....	68
8.4. Reflexion des Vorgehens und Limitation der Ergebnisse.....	70
<b>9. Implikationen für die Soziale Arbeit</b> .....	<b>71</b>
9.1. Makroebene: Teilhabebarrrieren identifizieren und Bewusstseinsbildung .....	71
9.2. Mesoebene: Kooperationen und Projekte.....	72
9.3. Mikroebene: Ermächtigungs- und Gatekeeper-Funktion.....	74
<b>10. Schlussfolgerungen und Ausblick</b> .....	<b>75</b>
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>77</b>
<b>Anhang</b> .....	<b>88</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Planungsrahmen (Booth & Ainscow 2017, S. 23) .....	29
Abbildung 2: TZI-Dreieck (Frosch 2015, o.S.) .....	30
Abbildung 3: Verschränkung TZI und Index für Inklusion (eigene Darstellung).....	31

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Organisationen der Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten (Ackermann 2012, S. 27) .....	25
Tabelle 2: Methodisches Vorgehen der Analyse (eigene Darstellung) .....	40
Tabelle 3: Kategorie Kursaktivität (eigene Darstellung) .....	48
Tabelle 4: Kategorie Gruppe (eigene Darstellung).....	49
Tabelle 5: Kategorie personenbezogene Faktoren Kursleitende (eigene Darstellung).....	51
Tabelle 6: Kategorie personenbezogene Faktoren Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten (eigene Darstellung) .....	53
Tabelle 7: Kategorie personenbezogene Faktoren Teilnehmende ohne Lernschwierigkeiten (eigene Darstellung) .....	54
Tabelle 8: Kategorie Vermittlung (eigene Darstellung).....	55
Tabelle 9: Kategorie Rahmenbedingungen (eigene Darstellung).....	57
Tabelle 10: Kategorie Inklusion allgemein (eigene Darstellung) .....	59
Tabelle 11: Kategorie Bilder und Einstellungen über Menschen mit Beeinträchtigungen (eigene Darstellung) .....	60

# 1. Einleitung

Bildung für alle - dieses Leitmotiv ist der Erwachsenenbildung seit jeher inhärent. Bildungsbenachteiligte sollen an der Erwachsenenbildung teilhaben können und durch die Erwachsenenbildung sozial, wie ökonomisch in die Gesellschaft integriert werden (Lakemann und Schäfer 2016, S. 36; Nolda 2015, S. 21-24; Schreiber-Barsch 2016, S. 4). Die Erwachsenenbildung kann als Mittel angesehen werden, um gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Das Motto «Bildung für alle» proklamiert auch die Klubschule Migros, als grösste Anbieterin der Erwachsenenbildung in der Schweiz. Auf ihrer Webseite zur Bildungspolitik wird auf einen niederschweligen Zugang und tiefe Eintrittshürden für Bildungsbenachteiligte verwiesen (Klubschule Migros, o.J.). Dabei stellt sich die Frage, wer mit „alle“ wirklich gemeint ist. Denn - wie noch aufgezeigt wird - finden längst nicht alle Lerninteressierten Zugang zur Erwachsenenbildung.

## 1.1. Ausgangslage

Während das Recht auf Bildung bereits in den Allgemeinen Menschenrechten verankert ist, geht die Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) noch einen Schritt weiter. Postuliert wird nicht alleinig ein Recht auf Bildung, sondern die Vertragsstaaten sind aufgefordert ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu etablieren, wobei auch die Erwachsenenbildung explizit erwähnt wird (UN-BRK, Art. 24). Die Schweiz hat im Jahr 2014 die UN-BRK ratifiziert und verpflichtet sich, Rechenschaft über den Stand der Umsetzung abzulegen, was im Jahr 2016 mit einem ersten Bericht der Schweizer Regierung erfolgt ist. Inclusion Handicap, der Dachverband der Behindertenorganisationen Schweiz, rekurriert mit einem Schattenbericht auf diesen ersten Bericht und stellt fest, dass bislang auf allen Stufen ein inklusives Bildungssystem fehlt. Menschen mit Beeinträchtigungen sind von der Frühförderung bis hin zu lebenslangem Lernen nach wie vor benachteiligt. Insbesondere für Menschen mit Lernschwierigkeiten sind reguläre Bildungsangebote kaum zugänglich (Inclusion Handicap 2017, S. 101-102). Dieser Einschätzung verleiht eine Studie von Naguib, Johnner-Kobi und Gisler (2018) im Auftrag der Behindertenkonferenz des Kantons Zürich Nachdruck. Die Ergebnisse zeigen auf, dass insbesondere Menschen mit Lernschwierigkeiten im Bereich der Weiterbildungskurse kaum Zugang haben (S. 65). Diese Problematik wird nicht nur in der Schweiz konstatiert, sondern prägt auch den deutschsprachigen Fachdiskurs zur inklusiven Erwachsenenbildung (Lauber-Pohle 2019, S. 7; Ackermann 2019, S. 17). Bildungsmöglichkeiten sind zwar gegeben, doch sie haben sich als sogenannt «exklusiv» etabliert, nämlich in Form von Zielgruppenangeboten extra für Menschen mit Lernschwierigkeiten (Ackermann & Ditschek 2015, S. 308; Ledergerber & Dietziker 2019, S. 38). Eine solche Separation entspricht nicht der bildungspolitischen Forderung der Inklusion, die durch die Ratifizierung der UN-BRK angestossen wurde. Menschen mit Beeinträchtigungen sollen nicht in Sonderräumen, sondern gleichberechtigt zusammen mit anderen lernen können. In der Schweiz dreht sich der Inklusionsdiskurs fast ausschliesslich um die formale Bildung der Regelschule. Er ist verbunden mit einer kontroversen Diskussion

über den Abbau von Sonderschulen. Die Erwachsenenbildung findet in diesen Debatten kaum Erwähnung (Markowetz & Tippelt 2015, S. 339; Schreiber-Barsch & Fawcett 2015, S. 350; Tippelt & Schmidt-Hertha 2016, S. 8). Das ist auch in den umliegenden Ländern der Schweiz nicht anders und wird damit begründet, dass die inklusive Bildung als Menschenrecht aufgrund der Schulpflicht präsenter sei als in der weiterführenden Bildung, wo die finanziellen Ressourcen meist prekärer sind (Goddar 2019, S. 35). Der Inklusionsgedanke steckt bezüglich Erwachsenenbildung somit noch wortwörtlich in den Kinderschuhen!

Insbesondere mit Inkrafttreten der UN-BRK bekommt die Forderung nach inklusiver Erwachsenenbildung auch einen moralisch-rechtlichen Nachdruck. Damit wird klar: Organisationen der Erwachsenenbildung müssen sich nicht fragen, *ob* sie ihre Türen für Menschen mit Beeinträchtigungen öffnen und sich mit Fragen der Inklusion auseinandersetzen, sondern *wie* sie gewährleisten, dass alle Lerninteressierten an Kursen partizipieren können (Schreiber-Barsch 2016, S. 4). Damit sind grosse Herausforderungen auf allen Ebenen verbunden, von der Angebotsplanung über das Anmeldeverfahren bis hin zur konkreten didaktischen Umsetzung auf der Kursebene. Kubica (2016) spricht von einem grossen Nutzen für Organisationen der Erwachsenenbildung, die sich dieser Herausforderung stellen und inklusive Bildungsangebote umsetzen. Organisationen ermöglichen damit einer bislang bildungsbenachteiligten Gruppe den Zugang zur Erwachsenenbildung und vermeiden damit auch Diskriminierungspraktiken. Der Kreis der potenziellen Kursteilnehmenden steigt, wodurch sich eine Organisation auch einen Wettbewerbsvorteil verschafft (S. 149). Zudem ist Meisel (2015) überzeugt, dass schlussendlich alle Teilnehmenden profitieren, wenn didaktische Konzepte auf Heterogenität und Diversität ausgerichtet sind (S. 360-361). Alles in allem spricht Kubica (2016) auch von einem Imagegewinn (S. 149). Es lohnt sich also trotz damit verbundenen Herausforderungen, in eine inklusive Erwachsenenbildung zu investieren. Der historisch gewachsene Leitwert «Bildung für alle» wäre damit keine leere Floskel mehr, sondern gelebte Realität.

## 1.2. Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Heimlich & Behr (2018) betonen, dass sich auf der konkreten didaktischen Umsetzungsebene des jeweiligen Kurses zeigt, inwieweit Inklusion wirklich gelingt (S. 1213). Das heisst, selbst wenn Kurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten geöffnet werden, bedeutet dies noch nicht, dass alle Teilnehmenden vom Kurs profitieren und das soziale Miteinander gelingt. Mit den Worten von Kronauer (2010) ausgedrückt bemisst sich Inklusion «nicht allein an der formalen Einbeziehung in Institutionen, sondern auch und vor allem an der sozial-materiellen Qualität möglicher Teilhabe, die durch die Institutionen vermittelt wird» (S. 44). Inklusion hat somit nebst dem formalen Einbezug auch einen qualitativen Aspekt. Hier setzt diese Master-Thesis an. Das Erkenntnisinteresse liegt auf den Realisierungsbedingungen, welche die Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten in allgemeine Erwachsenenbildungskurse gelingen lässt. Um diesbezüglich qualitative Aussagen machen zu können, braucht es Erfahrungswerte und

die Sichtweise von allen am Kurs Beteiligten. Deshalb ist das methodische Vorgehen mehrperspektivisch angelegt. Es sollen Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten, Kursleitende und auch Teilnehmende ohne Lernschwierigkeiten befragt werden. Gerade in der Befragung von Teilnehmenden ohne Beeinträchtigungen besteht ein grosser Mehrwert dieser Arbeit, denn sie wurden bislang in Projekten und Forschungen kaum berücksichtigt. In den wenigen Projekten und Forschungen zur inklusiven Erwachsenenbildung stehen mehrheitlich die Kursleitenden im Zentrum des Forschungsinteresses, weil ihnen eine wichtige Funktion zugeschrieben wird (Hirschberg, Bonna & Stobrawe 2019a, S. 21). Auch die einzige recherchierte und gross angelegte Studie zu inklusiver Erwachsenenbildung von Babilon (2017) fokussiert auf Kursleitende, Bildungsverantwortliche und Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten. Zwar waren Teilnehmende ohne Beeinträchtigungen im Forschungsdesign drin, doch aufgrund erschwerten Feldzugang wurde dies dann nicht umgesetzt. Babilon erwähnt deshalb in ihrer Reflexion explizit die Notwendigkeit, in weiteren Studien diese Perspektive miteinzubeziehen (S. 123).

Das Ziel der Untersuchung liegt darin, die subjektiven Erfahrungen von allen Beteiligten im Zusammenhang mit der Teilhabe einer Person mit Lernschwierigkeiten an der Erwachsenenbildung einzuholen. Es soll in Erfahrung gebracht werden, was die unterschiedlichen Akteure als wichtig erachten, um Inklusion in den Kursen gelingend umzusetzen, aber auch Grenzen und Herausforderungen interessieren. Aus den wahrgenommenen Chancen und Schwierigkeiten lassen sich zentrale Realisierungsbedingungen ableiten.

Die Erkenntnisse aus der Master-Thesis sollen einen Beitrag leisten, um den Fachdiskurs und die Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildungskurse in der Schweiz weiter anzuregen.

Aufgrund der beschriebenen Ausgangslage und dem Erkenntnisinteresse geht die vorliegende Arbeit der folgenden Hauptfragestellung nach:

**Welches sind zentrale Realisierungsbedingungen, damit Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten in den allgemeinen Erwachsenenbildungskursen gelingt?**

Folgende Unterfragen werden beantwortet und strukturieren die Arbeit:

- a) Was wird aus einer fachlichen und rechtlichen Perspektive unter inklusiver Erwachsenenbildung (im Kontext von Menschen mit Lernschwierigkeiten) verstanden?
- b) Welche Chancen und Herausforderungen werden aus Sicht der Teilnehmenden mit und ohne Lernschwierigkeiten sowie Kursleitenden von inklusiven Erwachsenenbildungskursen wahrgenommen und wie werden diese von ihnen bewertet?
- c) Welchen Beitrag kann die Soziale Arbeit leisten, um inklusive Erwachsenenbildung zu ermöglichen und weiterzuentwickeln?

### 1.3. Aufbau der Arbeit

Um sich dem Forschungsgegenstand zu nähern, werden im ersten Kapitel zuerst zentrale Begrifflichkeiten definiert und begründet, bevor sich das zweite Kapitel der allgemeinen Erwachsenenbildung widmet. Dabei wird die Bedeutung von Weiterbildung verdeutlicht und die Aufgaben und Prinzipien der allgemeinen Erwachsenenbildung werden beschrieben. Um den Bezug zur Zielgruppe dieser Arbeit herzustellen, wird aufgezeigt, was im Kontext von Menschen mit Lernschwierigkeiten bezüglich «Erwachsensein» und «Bildungsfähigkeit» diskutiert wird. Im dritten Kapitel wird dargelegt, dass Bildung ein Menschenrecht ist, welches mit weiteren Konventionen und Gesetzen die Voraussetzung für eine inklusive Erwachsenenbildung schafft. Weil Inklusion ein schwammiger Begriff ist, der nirgends klar definiert ist, zielt das vierte Kapitel darauf ab, unterschiedliche Verständnisse, die im Zusammenhang mit inklusiver Bildung diskutiert werden zu beleuchten. Verschiedene Organisationsmodelle der Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten werden vorgestellt, gefolgt von einer Stellungnahme, was in dieser Arbeit unter inklusiven Kursen verstanden wird. Abgerundet wird dieses Kapitel mit zwei Modellen, die als Referenz für inklusive Erwachsenenbildungskurse herangezogen werden. Im fünften Kapitel wird der aktuelle Forschungsstand beleuchtet, bevor das Kapitel sechs das forschungsmethodische Vorgehen beschreibt. Kapitel sieben ist das Herzstück der Arbeit, in dem die Ergebnisse der Untersuchung deskriptiv dargestellt werden, um sie anschliessend im achten Kapitel in die Theorie einzubetten und zu diskutieren. Da die allgemeine Erwachsenenbildung kein klassisches Handlungsfeld der Sozialen Arbeit ist, wird im neunten Kapitel der Bezug zur Sozialen Arbeit hergestellt. Abgerundet wird die Arbeit im zehnten Kapitel mit Schlussfolgerungen und Ausblick.

### 1.4. Begriffsklärungen

In dieser Arbeit wird von Menschen mit Lernschwierigkeiten und von Menschen mit Beeinträchtigungen gesprochen. Beides sind Begriffe, die in der Fachliteratur eher selten gewählt werden. Noch dominiert auch in neueren Veröffentlichungen der Begriff «Menschen mit geistiger Behinderung». Nachfolgend werden die für diese Arbeit gewählten Begriffe erläutert und die Wahl begründet.

#### 1.4.1. Verortung der Begriffe Beeinträchtigung und Menschen mit Lernschwierigkeiten

Obwohl ein Konsens darüber besteht, dass der Begriff Behinderung umstritten ist, da er etikettiert und stigmatisierend wirkt, hat sich bis heute kein anderer Begriff vollständig durchgesetzt (Speck 2018, S. 48). Degener und Diehl (2015) plädieren im Vorwort des Handbuchs zur Behindertenrechtskonvention für eine Offenheit und Toleranz gegenüber verschiedenen Begrifflichkeiten, da es gute Gründe für verschiedene Bezeichnungen gibt (S. 21). Vielleicht sogar entscheidender als der einzelne Terminus ist das Verständnis von Beeinträchtigung, welches mit dem Begriff transportiert wird. Auch dazu existieren verschiedene Modelle, die

jeweilen mit einem entsprechenden Menschenbild verknüpft sind. Diese Arbeit geht von einem menschenrechtlichen Verständnis von Beeinträchtigung aus, welches in den Verhandlungen zur UN-BRK entwickelt wurde. Es orientiert sich am sozialen Modell, grenzt sich jedoch auch von diesem ab. Gemäss Degener (2015) erklärt das soziale Modell, wie Beeinträchtigung sozial konstruiert wird und deshalb in erster Linie auf den Abbau von Teilhabebarrrieren fokussiert. Das menschenrechtliche Modell hingegen geht von einem umfassenderen Rechtsverständnis aus und fordert neben dem Schutz vor Diskriminierung sämtliche Menschenrechte ein. Diese werden als universal betrachtet und gelten daher für alle Menschen, unabhängig von Status und zugeschriebenen Merkmalen (S. 63-64). Auch für eine inklusive Erwachsenenbildung beschränken sich die notwendigen Massnahmen nicht lediglich auf eine Gewährung eines barrierefreien Zugangs. Weitere Benachteiligungen von Menschen mit Beeinträchtigungen in den Kursen selbst sind damit noch nicht ausgeschlossen. Es geht somit auch um Anerkennung der Würde jedes Menschen und um Anerkennung von Verschiedenheit, weshalb das menschenrechtliche Modell favorisiert wird.

Im Fokus dieser Arbeit stehen Menschen, die in der deutschsprachigen Literatur noch mehrheitlich als «geistig behindert» bezeichnet werden. Manchmal wird auch von Menschen mit «sogenannt» geistiger Behinderung gesprochen. Damit kommt bereits eine gewisse Distanzierung zum offensichtlichen Mainstreaming zum Ausdruck. Speck (2018) widmet in seiner Monografie «Menschen mit geistiger Behinderung» ein ganzes Kapitel dieser Begriffsklärung. Dabei stellt er fest, dass es Bestrebungen gibt, den Begriff «geistige Behinderung» abzuschaffen, da er defizitorientiert und stigmatisierend ist (S. 54). Dabei gibt er zu bedenken: «So verständlich das immer wieder geäusserte soziale Bedürfnis ist, Stigmatisierungen über unverdächtige Begriffe zu vermeiden, so schwierig erweist sich die Umsetzung dieser gut gemeinten Absicht in eine Praxis, die immer auch mit Kennzeichnungen umzugehen hat, um das Gemeinte von anderem zu unterscheiden» (ebd.). Allerdings sei es nicht einfach, klare und unmissverständliche Begrifflichkeiten zu wählen. Eine Möglichkeit besteht gemäss Speck (2018) darin, Begriffe zweckbestimmt zu verwenden. So kann man sagen, dass beispielsweise in Sachen Bildung von einem pädagogischen Aspekt hergesehen «Erziehung und Bildung in spezifischer Weise beeinträchtigt werden» (S. 57). Da auch diese Sichtweise eher defizitorientiert ist, wird aus pädagogischer Perspektive danach gefragt, welche besonderen Bedarfe Menschen mit Lernschwierigkeiten haben, was im Englischen zum Begriff «special education needs» geführt hat. In der Schweiz hat sich dazu mittlerweile der Begriff des «sonderpädagogischen Förderbedarfs» etabliert (ebd.). Interessanterweise thematisiert Speck in seiner begrifflichen Abhandlung nie den Begriff «Menschen mit Lernschwierigkeiten». Denn fragt man die Betroffenen selbst, dann wollen sie nicht als «geistig behindert» bezeichnet werden: Mensch-zuerst, der Verein für Selbstvertretung, spricht von «Menschen mit Lern-Schwierigkeiten» (Mensch-zuerst o.J., S. 2). Solche Forderungen von Betroffenen selbst machen sichtbar, dass gewählte Begrifflichkeiten auf die Selbstwahrnehmung wirken (Balz, Kuhlmann &

Mogge-Grotjahn 2019, S. 29). Der Begriff «Menschen mit Lernschwierigkeiten» stellt nicht die Beeinträchtigung in den Vordergrund, sondern verweist vielmehr auf die speziellen Anforderungen bezüglich des Lernens (Ditschek 2011, S. 165). Da in dieser Arbeit Lernarrangements im Zentrum der Befragung stehen, ist aus fachlicher Sicht der Begriff «Menschen mit Lernschwierigkeiten»<sup>1</sup> angemessen. Ebenso relevant ist das moralische Argument: nämlich der Respekt und die Anerkennung gegenüber den betroffenen Menschen, die so genannt werden möchten.

#### 1.4.2. Verortung des Begriffs Erwachsenenbildung

Wenn es um Bildung im Erwachsenenalter geht, so zeigt die Literaturrecherche, dass heutzutage verschiedene Begrifflichkeiten verwendet werden. Diese sind allesamt historisch gewachsen und Ausdruck von Veränderungen im Verständnis der nachschulischen Bildung.

Während anfangs des 20. Jahrhunderts noch das Volk oder Teile davon als Kollektiv im Fokus von Bildung standen und dementsprechend von «Volksbildung» die Rede war, rückte in den 1920/30er Jahre der Adressatenbezug auf das Individuum in den Fokus, was den Begriff der «Erwachsenenbildung» hervorbrachte. In den 1970er Jahren wechselte der Adressatenbezug auf eine zeitliche Dimension, was zum Begriff der «Weiterbildung» führte. Dieser zeitliche Bezug wird seit den 1990er Jahren konkretisiert im Begriff des «lebenslangen Lernens». Mit letzterer Bezeichnung ist nicht mehr die Bildung begriffsbestimmend, sondern das Lernen rückt in das Zentrum. Dabei erweitert sich der Fokus von formalen Bildungseinrichtungen zu informellen Prozessen (Dinkelaker & Hippel 2015, S. 11-12; Schellhammer 2017, S. 11-12). Alle Begriffe mit Ausnahme des Begriffs der Volksbildung werden bis heute verwendet, ohne dass es jedoch ein einheitliches Verständnis gibt (Theunissen 2003, S. 25). Gerade der Begriff der Erwachsenenbildung wird heute oft synonym mit dem Begriff Weiterbildung gebraucht (ebd. S. 245-246). Auch in den Empfehlungen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) zur Weiterbildung von Erwachsenen wird darauf hingewiesen, dass die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung heute in der Bildungspraxis und in der Theorie synonym verwendet werden (EDK 2003, S. 1). Allerdings eröffnet die Existenz verschiedener Begrifflichkeiten die Möglichkeit, explizit einen Begriff zu wählen, um die darin enthaltene Perspektive zu betonen (Dinkelaker & Hippel 2015, S. 11). In dieser Arbeit wird vorwiegend von Erwachsenenbildung die Rede sein, denn der Begriff der Weiterbildung suggeriert, dass davor eine formale Erstausbildung stattgefunden hat. Deshalb bezieht sich der Begriff der Weiterbildung auch oft auf die berufliche Weiterbildung. Wie Theunissen (2003) zu Recht feststellt, haben aber gerade ältere Menschen mit einer sogenannten «geistigen Behinderung» keine Grund- oder Berufsausbildung erhalten (S. 246). Somit würde genau diese Personengruppe, um die es in dieser Arbeit geht, begrifflich ausgegrenzt. Der Begriff der

---

<sup>1</sup> Wenn in dieser Arbeit fortan von Menschen mit Lernschwierigkeiten die Rede ist, so gilt dies synonym für Begriffe wie Menschen mit geistiger Behinderung oder Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen.

Erwachsenenbildung hingegen bezieht sich viel mehr auf die biographische Situation der Zielgruppe, nämlich die der erwachsenen Menschen. Damit hat diese Bezeichnung, mindestens begrifflich gesehen, keinen Ausschlusscharakter für Menschen mit Lernschwierigkeiten im Erwachsenenalter.

## 2. Erwachsenenbildung

Die Erwachsenenbildung wird in Abgrenzung zur formalen Bildung (obligatorische Schule und weiterführende Schulen) zur nichtformalen Bildung gezählt. Dabei bildet sich der Mensch nicht nur in organisierten Lernveranstaltungen aus- und weiter, sondern auch durch informelle Lernprozesse wie zum Beispiel persönliche Lektüre oder während Reisen etc. (Bundesamt für Statistik (BSF) 2018, S. 6). Diese Arbeit legt den Fokus auf die geplanten, organisierten Bildungsveranstaltungen.

### 2.1. Weiterbildungsbeteiligung und Strategien

Die Schweiz hat im europäischen Vergleich eine sehr hohe Weiterbildungsbeteiligung. Im Jahre 2016 haben sich 75% der gesamten Bevölkerung zwischen 15-75 Jahren in irgendeiner Form aus- oder weitergebildet. 70% der besuchten Weiterbildungen erfolgten aus beruflichen Gründen, mit dem dominierenden Ziel, das Wissen à jour zu halten und die Karrierechancen zu erhöhen. Dabei ist die Teilnahmequote an Erwachsenenbildung bei bereits gebildeten Personen deutlich höher als bei Personen ohne abgeschlossene, postobligatorische Ausbildung (BFS 2018, S. 5). Schreiber-Barsch (2016) begründet dies mit dem Matthäus-Effekt, welcher mit dem Sprichwort «wer hat, dem wird noch mehr gegeben» erklärt werden kann. Dieses Phänomen wird durch die Teilnehmendenforschung seit den 1960er Jahren nachgewiesen (S. 5). Dadurch geht gerade durch Weiterbildung die Schere zwischen besser und schlechter gebildeten Personen weiter auseinander. Um dieser Problematik entgegenzuwirken, stehen geringqualifizierte Personen im Fokus der schweizerischen Weiterbildungspolitik (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) o.J. a).

Der Schweizerische Verband für Erwachsenenbildung (SVEB) gibt in seiner Strategie 2021-2024 der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens Nachdruck. In seiner Vision soll lebenslanges Lernen zur Selbstverständlichkeit werden und Erwachsenenbildung soll für alle zugänglich sein (SVEB 2021). Auch der Bund hat sich für den Bildungsbereich Ziele gesetzt und dabei das internationale Bildungsziel der Agenda 2030 der Vereinten Nationen (SDG 4, Sustainable Development Goals) aufgenommen: «Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern» (BFS, o.J.). Ob dabei erwachsene Menschen mit Beeinträchtigungen, insbesondere Menschen mit Lernschwierigkeiten mitgedacht sind und berücksichtigt werden, ist zu bezweifeln und wird sich zeigen. Bislang waren sie es auf jeden Fall nicht, was nebst der in der Ausgangslage erwähnten Studien auch aus einer Umfrage des Schweizerischen Verbandes für Weiterbildung im Jahre 2016

hervorgeht. Angefragt wurden über 2'000 Weiterbildungsinstitutionen in der ganzen Schweiz, wovon 255 Weiterbildungsanbieter an der Umfrage teilgenommen haben. Obwohl diese Umfrage nicht als repräsentativ angesehen werden kann, sprechen die Ergebnisse doch für sich: Bei der expliziten Frage, ob integrative oder inklusive Erwachsenenbildung in ihrer Organisation ein Thema ist, antwortete nahezu die Hälfte mit nein. Bei Organisationen, bei denen Integration/Inklusion ein Thema ist bezieht sich die Zielgruppe fast ausschliesslich auf Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen. Für die wenigsten Anbieter sind Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen, bzw. Menschen mit Lernschwierigkeiten eine Zielgruppe (Fleischli 2016, S. 4).

Auf jeden Fall scheint unbestritten, dass lebenslanges Lernen als Schlüssel angesehen wird, um sowohl im Arbeitsmarkt wie auch in der Gesellschaft inkludiert zu sein (SBFI, o.J. b), was sich auch in den folgenden zugeschriebenen Funktionen und Prinzipien widerspiegelt.

## 2.2. Aufgaben und Prinzipien der allgemeinen Erwachsenenbildung

In der Einleitung des Handbuchs Erwachsenenbildung/Weiterbildung erwähnen Tippelt und von Hippel (2018) drei Aufgaben, die für die Erwachsenenbildung zentral sind: die qualifizierenden, die sozial integrierenden und die kulturell bildenden Aufgaben (S. 5). Bei der qualifizierenden Aufgabe erwähnen die Autor\*innen, dass diese mit dem Anspruch auf ein selbstgestaltetes Leben zu sehen ist. Dabei werden zwei Seiten der Medaille thematisiert: Es besteht einerseits die Freiheit, sich fachlich und inhaltlich nach eigenen Interessen weiterzubilden, gleichzeitig führt der schnelle technologische Wandel auch zu einem «dringenden Erfordernis der Qualifizierung» (ebd.), will man in der Gesellschaft und im Arbeitsmarkt mithalten. Die sozial integrierende Aufgabe bezieht sich u.a. auf den Trend der Individualisierung und der damit verbundenen Herauslösung aus traditionellen Bindungen. Die Autor\*innen sind der Meinung, dass Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die sich einer Offenheit und Toleranz verpflichtet fühlen, einen wichtigen Beitrag zur sozialen Integration leisten. Indem sich unterschiedlichste Menschen über einen gemeinsamen Gegenstand austauschen, gehört es zum «hidden curriculum», dass diese gemeinsame Beschäftigung Ausgrenzungen von Gruppen entgegenwirkt. In der kulturell bildenden Aufgabe geht es darum, die Menschen sowohl für die eigene Geschichte wie auch für andere Länder, Völker, Sprachen und Kulturen zu sensibilisieren (ebd. S. 5-6). Durch den sozialen Wandel sind Kooperationen gefragt, die nicht vor der Landesgrenze Halt machen. Es geht darum, ein Verständnis für andere Lebenswelten zu schaffen, um eine grenzüberschreitende Solidarität zu erreichen. Auch hier kann die Erwachsenenbildung einen Beitrag leisten: «Solidarität gründet auf der Bereitschaft, voneinander zu lernen» (ebd. S. 6).

Nebst diesen Funktionen zeichnet sich die Erwachsenenbildung durch drei zentrale Prinzipien aus: Die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Wahlmöglichkeit und die Selbst- und Mitbestimmung bzw. Teilnehmendenorientierung (Lindmeier 2003, S. 30; Schellhammer 2017, S. 16-17;

Schreiber-Barsch 2016, S. 5; Theunissen 2003, S. 66-67). Während die formale Grundausbildung für alle Menschen obligatorisch ist, gilt dies bei der Erwachsenenbildung nicht mehr. Kurse der Erwachsenenbildung werden vorwiegend aus Interesse am Thema und freiwillig besucht. Erwachsene bestimmen selbst, wann und wo sie lernen möchten. Die Wahlfreiheit ermöglicht es auch über den Zeitpunkt und den Ort selbst zu entscheiden. Auch die Kurse selbst sind gekennzeichnet durch das Prinzip der Mitbestimmung. Während sich die formale Schulbildung an Lehrpläne zu halten hat, gilt in der Erwachsenenbildung das Prinzip der Teilnehmendenorientierung. Inhalte, Ziele sowie die Art der Vermittlung richten sich in den Kursen nach den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Teilnehmenden (Schellhammer 2017, S. 16).

Dass nicht alle Menschen an Weiterbildungen teilnehmen, ist jedoch nicht nur auf das Prinzip der Freiwilligkeit zurückzuführen. Schreiber-Barsch (2016) verweist in diesem Zusammenhang auf den erwähnten Matthäus-Effekt und vermutet, dass auch Beeinträchtigung eine Kategorie ist, die sich exkludierend auf Teilhabemöglichkeiten auswirkt (S. 5). Eine konkrete Teilnahme wird nach Saalfrank, Trieb und Zierer (2020) durch subjektive und objektive Bedingungen beeinflusst. Zu den objektiven Bedingungen zählen Finanzierungsmöglichkeiten, Wahlalternativen, wie auch mögliche Unterstützungsleistungen (S. 70). Bei den subjektiven Bedingungen sind Kompetenzen und Fähigkeiten angesprochen, wie auch ein notwendiger Teilhabewunsch (ebd. S. 70-71). Um eine echte Wahlfreiheit zu haben, braucht es genügend Kursangebote, die den vielfältigen Ansprüchen der Teilnehmenden gerecht werden und die barrierearm zugänglich sind (Schreiber-Barsch 2016, S. 6).

Dass sowohl der Diskurs als auch die Umsetzung einer inklusiven Erwachsenenbildung kaum gegenwärtig ist, erstaunt in Anbetracht der beschriebenen Aufgaben und Prinzipien. So ist die Rede von einer Freiheit sich weiterbilden zu können, von einer Offenheit und Toleranz, ja gar vom «hidden curriculum», in dem die Erwachsenenbildung Ausgrenzungen entgegenwirkt. Auch die historische Entwicklung der Erwachsenenbildung mit dem seit Beginn inhärenten Anspruch einer Bildung für alle scheint gute Voraussetzungen für inklusive Prozesse zu bieten. Immer wieder weisen Autor\*innen darauf hin, dass die Erwachsenenbildung mit dem Leitbild der prinzipiellen Offenheit und ihren Zielen der Gerechtigkeit und Emanzipation für inklusive Bildungsveranstaltungen prädestiniert ist und auch die dazu notwendigen Freiräume hat wie kein anderer Bildungsbereich (Meisel 2015, S. 355; Kil 2012, S. 21). Tippelt spricht in Zusammenhang mit den Aufgaben der Erwachsenenbildung auch von einem universalistischen Bildungsverständnis, welches mindestens aus normativer Sicht auch gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen keine Vorbehalte hat (Markowetz & Tippelt 2015, S. 340). An dieser Stelle liegt die Frage nahe, inwieweit Menschen mit Lernschwierigkeiten von der Erwachsenenbildung adressiert werden.

### 2.3. Menschen mit Lernschwierigkeiten und Bildung im Erwachsenenalter

Der Diskurs über Menschen mit Lernschwierigkeiten bezüglich Bildung im Erwachsenenalter ist erst in den 1980er Jahren entstanden. Vorher war man der Meinung, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten erstens lebenslang im Status eines Kindes bleiben und zweitens nichts mehr dazulernen. Ihre Bildbarkeit wurde ihnen lange Zeit abgesprochen (Speck 2018, S. 357; Theunissen 2003, S. 11; Ackermann 2012b, S. 26; Schreiber-Barsch & Fawcett 2015, S. 351; Stoy & Tolle 2015, S. 161). Beide Ansichten sind überholt. Zu ersterem kann gesagt werden, dass der Prozess des Erwachsenwerdens gemäss Speck (2018) als emanzipatorischer Prozess bezeichnet werden kann, indem Menschen sich von Abhängigkeiten und der Fürsorge durch Andere zu lösen beginnen und ihr Leben in die eigenen Hände nehmen (S. 357). Das gilt grundsätzlich für alle Menschen. Theunissen (2003) betont, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten wie alle anderen das Recht haben, mit achtzehn Jahren als erwachsene Menschen angenommen zu werden (S. 57). Dabei verweisen beide Autoren darauf, dass Unterstützungsleistungen und Förderung für Menschen mit Lernschwierigkeiten unabdingbar sind, damit dieser Ablösungsprozess aus der elterlichen Sorge gelingt. Allerdings geht es nicht (mehr) um paternalistisches Helfen, sondern um eine Assistenz, d.h. um eine Beziehung die partnerschaftlich und auf Augenhöhe gestaltet ist. Der Begriff der Erziehung wird mit der Anerkennung des Erwachsenenstatus obsolet (Speck 2018, S. 358-359; Theunissen 2003, S. 57). Ebenfalls ist man sich heutzutage im Fachdiskurs einig, dass auch erwachsene Menschen mit Lernschwierigkeiten lernfähig sind. Neurowissenschaftliche Erkenntnisse belegen, dass sich das menschliche Gehirn lebenslang verändern kann. Diese Fähigkeit des Gehirns wird mit dem Begriff der «neuronalen Plastizität» ausgedrückt. Davon sind Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht ausgenommen. Jedoch geschieht diese lebenslange Lernfähigkeit nicht umsonst, sondern ist abhängig von der Nutzung dieser neuronalen Strukturen (Schellhammer 2017, S. 132). Das bedeutet, dass nach der formalen Schule bildende Einflüsse für alle Menschen zwingend sind, um die Lernfähigkeit nutzbar zu machen.

Diverse Erfahrungen an deutschen Volkshochschulen zeigen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten dieselben Bildungsinteressen haben, wie Menschen ohne Beeinträchtigungen. Dabei reichen die Interessen von kreativen oder sportlichen Aktivitäten, über politische Themen bis hin zu digitalen Kompetenzen, die erweitert werden wollen (Denker & Mootz 2019, S. 61; Schmidt & Neubert 2019, S. 27). Dabei wird bei Menschen mit Lernschwierigkeiten die Lernfähigkeit meist auf eine praktische Bildbarkeit reduziert. Die Fähigkeit und das Interesse, sich mit abstrakteren oder politischen Themen auseinanderzusetzen wird ihnen oft abgesprochen (Heusohn 2018, S. 63). Dass Menschen mit Lernschwierigkeiten viel mehr zugetraut werden kann, zeigen z.B. Institute für inklusive Bildung in Deutschland, welche Menschen mit Lernschwierigkeiten zu Bildungsfachkräften qualifizieren. Damit bekommen Menschen mit Lernschwierigkeiten gar den Zugang zur akademischen Welt und werden in der Lehre partizipativ eingesetzt (Algermissen, Hauser & van Leden 2020, o.S.; Mau 2019, S. 24-26). Und noch

mehr ist möglich: bereits Ende der 1990er Jahre hat ein Spanier mit Trisomie 21 als Erster in Europa einen Universitätsabschluss erworben. Seine Geschichte wurde mit «Me too – wer will schon normal sein» verfilmt (Stoy & Tolle 2015, S. 161). Man kann einwenden, dass dies ein Einzelfall ist und eine Öffnung von Hochschulen für Menschen mit Lernschwierigkeiten paradox klingt und mit dem hiesigen Bildungsverständnis nicht vereinbar ist. Das «post-secondary-education»-System (PSE) an amerikanischen Hochschulen belegt, dass auch diese Grenzen verschiebbar sind. Menschen mit Lernschwierigkeiten können an einem College oder an einer Universität ein zwei-bis vierjähriges Studium absolvieren, welches nicht mit einem akademischen Grad, aber doch mit einem Zertifikat abgeschlossen wird. Dabei werden sowohl separate wie auch inklusive Seminare angeboten, mit dem Ziel, die Studierenden auf ein möglichst selbstbestimmtes Leben und auf eine berufliche Zukunft vorzubereiten (Rink & Zentel 2018, S. 126-131).

Diese Beispiele verdeutlichen, dass die Lernfähigkeit von Menschen mit Lernschwierigkeiten mittlerweile unbestritten ist. Allerdings finden gerade für diese Zielgruppe Bildungsangebote noch weitgehend in separierenden Kontexten statt. Dies soll sich ändern, denn mit der Ratifizierung der UN-BRK besteht auch ein Recht auf inklusive Bildung.

### **3. Bildung als Menschenrecht – der rechtliche Zugang**

«Jeder hat das Recht auf Bildung» - so steht es bereits in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) der Vereinten Nationen von 1948 (Art. 26, Abs.1, AEMR). Bildung steht dabei einerseits als eigenständiges Menschenrecht, wird aber auch als notwendige Voraussetzung gesehen, um andere allgemeine Menschenrechte zu verwirklichen. Bildung «muss auf die volle Entfaltung der Persönlichkeit [...] gerichtet sein» (Art. 26, Abs. 2, AEMR). Sie soll Menschen ermächtigen und ist deshalb ein wichtiges Element, um gesellschaftliche Teilhabe zu gewährleisten. Obwohl Menschenrechte universell sind und für alle Menschen Geltung haben, ist mit einer solchen Absichtserklärung, die durch eine Ratifizierung der Staaten vollzogen wird, nicht auch gleich deren Umsetzung gewährleistet. Wäre dem so, dann wäre das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen obsolet geworden. Es sind Barrieren in der Verwirklichung der allgemeinen Menschenrechte, die es notwendig machten, allgemeine Menschenrechte auf die Lebenssituation von Menschen mit Beeinträchtigungen zu konkretisieren.

#### **3.1. Die UNO-Behindertenrechtskonvention.**

Besondere Bedeutung für den vorliegenden Forschungsgegenstand hat das Übereinkommen der UNO über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK). Auf der Webseite des Eidgenössischen Departement des Innern (EDI) ist zur UNO-Konvention zu lesen: «Mit ihrem Beitritt zum Übereinkommen verpflichtet sie [die Schweiz, Anm. d. Autorin] sich, Hindernisse zu beheben, mit denen Menschen mit Behinderungen konfrontiert sind, sie gegen

Diskriminierungen zu schützen und ihre Inklusion und ihre Gleichstellung in der Gesellschaft zu fördern» (EDI o.J.). Mit dieser Verpflichtung anerkennt die Schweiz das Recht, Menschen mit Beeinträchtigungen als gleichwertige Bürger zu verstehen und ihnen die grösstmögliche Teilhabe an der Gesellschaft zu gewährleisten. Mit dem Anspruch der Inklusion in die Gesellschaft ist mit der UN-BRK nicht nur das Recht auf Bildung verbunden, sondern das Bildungssystem soll zugleich inklusiv umgesetzt werden. Artikel 24 der UN-BRK konkretisiert dieses Recht. Als normatives Fundament dieser Arbeit wird dieser Artikel - wo relevant für eine inklusive Erwachsenenbildung - detailliert erläutert. Stellen, die explizit auf Inklusion oder Erwachsenenbildung verweisen, werden kursiv hervorgehoben.

#### «Art. 24 Bildung

- (1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein *integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen*» (Art. 24, Abs.1, UN-BRK).

Dabei ist das Ziel, dass Menschen mit Beeinträchtigungen ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen können. Sie sollen zur *wirklichen Teilhabe* an einer freien Gesellschaft befähigt werden. Die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt soll dabei gestärkt werden (Art. 24, Abs. 1, lit. a – c, UN-BRK). Damit dieses Recht umgesetzt werden kann, sind die Vertragsstaaten angehalten, die Lehrkräfte zu schulen und deren Bewusstsein für Menschen mit Beeinträchtigungen zu schärfen (Art. 24, Abs. 4, UN-BRK). Im Weiteren müssen Vertragsstaaten sicherstellen, ...

- (5) «dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsbildung, *Erwachsenenbildung* und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden» (Art. 24, Abs. 5, UN-BRK).

Die UN-BRK definiert in ihren Begriffsbestimmungen «angemessene Vorkehrungen» als «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» (Art. 2, UN-BRK). In Bezug auf die Bildung wird das Gebot der angemessenen Vorkehrungen in der UN-BRK sogar besonders betont (Art. 24, Abs. 2, lit. c). Das bedeutet, dass zum Beispiel im Einzelfall mit geeigneten Massnahmen dafür gesorgt werden muss, dass eine Person mit Lernschwierigkeiten an einem Kurs teilnehmen kann. Dabei kann es sich um eine

Unterstützung in Form von Leichter Sprache handeln, oder um die Gewährleistung einer Assistenz. Was verhältnismässig ist, muss im Einzelfall geprüft werden. Das Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG) spricht von «Verhältnismässigkeit», wenn der zu erwartende Nutzen in keinem Missverhältnis steht zu entgegenstehenden Interessen (Art. 11, Abs. 1, lit. a, BehiG).

Nebst Artikel 24 ist für eine inklusive Erwachsenenbildung auch Artikel 9 (Zugänglichkeit) der UN-BRK relevant. Dieser zielt darauf ab, dass der Zugang zur physischen Umwelt, zu Transportmitteln, Informationen und Kommunikation gewährleistet sein muss, um Menschen mit Beeinträchtigungen eine unabhängige Lebensführung und volle Teilhabe in allen Lebensbereichen zu ermöglichen. Für eine inklusive Erwachsenenbildung heisst dies, dass die Einrichtungen der Erwachsenenbildung für alle Menschen offenstehen müssen. Dazu müssen Zugangsbarrieren erkannt und abgebaut werden. Das betrifft nicht nur den physischen Zugang zu den Gebäuden und Räumlichkeiten, sondern auch den Bereich der adäquaten Informationsform und Kommunikation.

Die UN-BRK ist zwar völkerrechtlich bindend, da die Schweiz aber das Zusatzprotokoll nicht ratifiziert hat, können Individualbeschwerden nicht bis zur letzten Instanz verfolgt werden (Leu & Mittmasser 2020, S. 84). Besondere Bedeutung haben deshalb auch die gesetzlichen Grundlagen, welche verbindlich sind.

### 3.2. Gesetzliche Grundlagen

Bereits zehn Jahre vor der Ratifikation der UN-BRK, seit dem Jahr 2004, ist in der Schweiz das Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) in Kraft. Es hat zum Zweck, Benachteiligungen von Menschen mit Beeinträchtigungen zu verhindern oder zu beseitigen. Im ersten Artikel wird ausgeführt, was das Gesetz bezweckt:

«es setzt Rahmbedingungen, die es Menschen mit Behinderungen erleichtern, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und insbesondere selbständig soziale Kontakte zu pflegen, sich aus- und *fortzubilden* und eine Erwerbstätigkeit auszuüben» (Art. 1, Abs. 2, BehiG). Dabei konkretisiert das Gesetz, wann im Bereich der Bildung von Benachteiligung die Rede ist. Dies ist dann der Fall, wenn die Verwendung spezifischer Hilfsmittel oder notwendiger persönlicher Assistenz erschwert wird oder die Dauer und Ausgestaltung des Bildungsangebots sowie Prüfungen den spezifischen Bedürfnissen der Menschen mit Beeinträchtigungen nicht angepasst sind (Art. 2, Abs. 5, BehiG).

Während die UN-BRK wie auch das BehiG explizit auf die Lebenslage von Menschen mit Beeinträchtigungen verweisen, ist seit dem Jahr 2017 ein Bundesgesetz über die Weiterbildung (WeBiG) in Kraft. In diesem Gesetz ist insbesondere Artikel 8 erwähnenswert. Unter dem Grundsatz der Verbesserung der Chancengleichheit werden Bund und Kantone aufgefordert «den besonderen Bedürfnissen von Menschen mit Behinderung Rechnung zu tragen» (Art. 8,

lit. b, WeBiG). Dass ein solcher Gesetzesartikel notwendig wurde, deutet darauf hin, dass die Chancengleichheit in der Schweiz noch nicht verwirklicht ist.

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen aber auch, dass die Voraussetzung für eine inklusive Erwachsenenbildung in der Schweiz - mindestens aus rechtlicher Sicht - gegeben ist. Mehr noch, die rechtliche Ausgangslage verpflichtet die Schweiz dazu, Hindernisse abzubauen, um Menschen mit Beeinträchtigungen eine vollumfängliche Teilhabe in allen Lebensbereichen, so auch an der Bildung, zu ermöglichen. Dass das Recht auf inklusive Erwachsenenbildung insbesondere für Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Praxis noch nicht verwirklicht ist, ist bereits in der Ausgangslage deutlich geworden. Gleichwohl ist Trescher (2017) der Ansicht, dass die UN-BRK als Wegbereiter nicht zu unterschätzen ist, da durch deren Ratifizierung die Benachteiligung von Menschen mit Beeinträchtigungen in den Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt ist (S. 50).

### 3.3. Die Bedeutung der rechtlichen Grundlagen für eine inklusive Erwachsenenbildung

Die gesetzlichen und menschenrechtlichen Grundlagen setzen einen normativen Rahmen zur Umsetzung des Rechts auf (inklusive) Bildung und Nicht-Diskriminierung. Was dies konkret bedeutet, hat der Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte in seinen allgemeinen Bemerkungen zum Recht auf Bildung (Art. 13 Sozialpakt) dargelegt. Dazu muss Bildung vier wesentliche Merkmale aufweisen:

- Verfügbarkeit (availability) von Bildung: genügend Bildungseinrichtungen
- Zugänglichkeit (access) zu Bildung: Nichtdiskriminierung, physische Zugänglichkeit und wirtschaftliche Zugänglichkeit
- Annehmbarkeit (acceptability) von Bildung: Lerninhalt und Methoden
- Adaptierbarkeit (adaptability) von Bildung: Flexibilität, Anpassung an gesellschaftliche Veränderungen (Vereinte Nationen 1999, S. 2-3)

Diese Strukturmerkmale (auch 4-A-Schema genannt) sind, auch wenn vorwiegend für die formale Bildung konzipiert, ebenso für eine inklusive Erwachsenenbildung bedeutsam, wenn man das Verständnis von Kil (2012) heranzieht: «Inklusive Bildung bedeutet zunächst, dass allen Menschen – unabhängig von Geschlecht, Religion, ethnischer Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen – die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln» (S. 20). Das heisst, es müssen Bedingungen geschaffen werden, damit alle Menschen Zugang zur Erwachsenenbildung haben und an den Kursen partizipieren können. Verschiedene Autor\*innen verstehen dieses Schema als normativen Rahmen, anhand dessen sich auch eine inklusive Erwachsenenbildung weiterentwickeln kann (Hirschberg & Lindmeier 2013, S. 44-50; Lauber-Pohle 2019, S. 11-16).

Inklusion wird in dieser Menschenrechtsperspektive der UN-BRK als sozialmoralische Wertvorstellung und Ziel verstanden, welches das politische Handeln normativ steuern soll (Dederich 2013, S. 68; Wansing 2015, S. 46). Allerdings fehlen in der Konvention nähere Präzisierungen zum Inklusionsbegriff. Felder und Schneiders (2016) vermuten, dass dies mitunter ein Grund sein mag, dass über dessen Verständnis kein Konsens besteht und der Begriff kontrovers diskutiert wird (S. 8). Verschiedentlich ist gar die Rede von einem inflationären Gebrauch des Begriffs Inklusion, ohne dass das Verständnis einheitlich geklärt ist (Katzenbach 2013, S. 27; Spissinger 2017, S. 231; Wansing 2015, S. 43). Das nächste Kapitel zeigt unterschiedliche begriffliche Auslegungen auf.

## 4. Inklusion in der Erwachsenenbildung

Im Fachdiskurs, wie auch im öffentlichen Diskurs fällt auf, dass der Begriff Inklusion noch oft gleichbedeutend mit Integration verwendet wird (Köttig 2017, S. 32). Mitverantwortlich ist möglicherweise auch die rechtsgültige deutsche Übersetzung der UN-BRK. Diese wird zurecht stark kritisiert, da zentrale Begrifflichkeiten nicht korrekt wiedergegeben werden. Um auf diese fehlerhafte Übersetzung aufmerksam zu machen, hat die Selbstvertretungsorganisation «Netzwerk Artikel 3 - Verein für Menschenrechte und Gleichstellung Behinderter e.V.» eine eigene Übersetzung, die sogenannte «Schattenübersetzung» geschrieben. Am meisten in der Kritik steht die Übersetzung vom englischen «inclusion» ins deutsche Wort «Integration» (Arnade 2015, S. 94). In dieser Schattenübersetzung heisst es in Bezug auf das Recht auf Bildung deshalb: «...gewährleisten die Vertragsstaaten ein ~~integratives~~ inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen [...]» (Netzwerk Artikel 3 e.V. 2018, S. 24). Bevor der Begriff der Inklusion aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet wird, soll deshalb auf das Verständnis von Inklusion und Integration eingegangen werden.

### 4.1. Zum Verständnis von Inklusion und Integration

Beide Konzepte, sowohl Integration wie auch Inklusion bezwecken gesellschaftlichen Ausgrenzungen entgegenzuwirken, weshalb es für Köttig (2017) auch nachvollziehbar erscheint, dass die beiden Begriffe teilweise synonym verwendet werden. Trotzdem stehen im Fachdiskurs unterschiedliche Annahmen dahinter (S. 32). Integration geht davon aus, dass eine Gruppe, die ausgeschlossen ist, (wieder) integriert werden kann oder soll, und dies in eine vorgegebene Gesellschaft. Das heisst hinter Integration stehen Normalitätserwartungen, die eine Zugehörigkeit definieren. Eine Unterscheidung in «beeinträchtigt» und «nicht beeinträchtigt» ist diesem Verständnis immanent (Heimlich & Behr 2018, S. 1214; Katzenbach 2013, S. 27, Köttig 2017, S. 33-34; Textor 2018, S. 33). Integration meint damit eine strukturelle Eingliederung von Menschen mit Beeinträchtigungen. Bildungseinrichtungen müssten in diesem Sinne lediglich ihre Türe öffnen und dafür sorgen, dass auch Menschen mit Beeinträchtigungen dabei sein können. Das Individuum soll sich dann dieser Umwelt anpassen.

Der Begriff der Inklusion dagegen verweist auf die selbstverständliche gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe aller Menschen und die langfristige Überwindung von exkludierenden Verhältnissen. Das heisst die gesellschaftlichen Strukturen müssen von vornherein so konzipiert sein, dass alle Menschen mitgedacht sind. Im Zentrum steht die Anerkennung der Menschen in ihrer Verschiedenheit. Bildungsangebote sollten demnach so ausgestattet sein, dass sie auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Interessen eingehen können (Bielefeldt 2012, S. 158; Kronauer 2010, S. 56; Köttig 2017, S. 34; Schreiber-Barsch 2016, S. 4-5). Damit wird Vielfalt zur Normalität und Menschen mit Beeinträchtigungen sind Teil dieser Vielfalt. Bielefeldt (2012) spricht in diesem Zusammenhang von einem Paradigmenwechsel «weg von einer primär institutionell-systemischen Logik hin zu einem Denken, das die Würde und Selbstbestimmungsrechte der betroffenen Menschen zum Ausgangspunkt nimmt» (S. 158).

Einige Autor\*innen geben in diesem Diskurs auch zu bedenken, dass eine begriffliche Differenzierung nicht ganz so einfach ist, weil bereits im Integrationsdiskurs unterschiedliche Verständnisse transportiert wurden, die teilweise dem der Inklusion sehr nahekommen (Bielefeldt 2012, S. 158; Felder & Schneiders 2016, S. 20–21; Textor 2018, S. 31–34). Tatsächlich kann man sich fragen, ob zwischen Integration und Inklusion mindestens im räumlich-formalen Verständnis kaum Unterschiede festzumachen sind. In beiden Konzepten geht es in Bezug auf Bildung um gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen. Der Unterschied entfaltet sich möglicherweise erst in qualitativer Hinsicht in der gelebten Praxis, das heisst in den Interaktionen und den Haltungen zwischen allen Beteiligten. Oder wie es Bielefeldt (2012) treffend ausdrückt: «Diese 'selbstverständliche Zugehörigkeit' [...] macht den Kern der Inklusion aus» (S. 158). Doch so ganz einfach lässt sich auch Inklusion nicht definieren, was im Folgenden deutlich wird.

#### 4.2. Unterschiedliche Zugänge und ihre Bedeutung für die Erwachsenenbildung

Inklusion wird grundsätzlich in zwei unterschiedlichen Diskurssträngen debattiert. Einerseits steht die Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigung im Zentrum, was vor allem die Verwendung im (heil-)pädagogischen Diskurs betrifft. Andererseits ist der Begriff auch soziologisch verortet, wo er als Gegenbegriff zu Exklusion thematisiert wird (Kronauer 2013, S. 17; May 2017, S. 165; Meisel 2015, S. 356).

Im Kontext der UN-BRK entfacht sich insbesondere ein pädagogischer Diskurs um inklusive Bildung. Diese Debatte reduziert sich auch vorwiegend auf die Kategorie «Beeinträchtigung» (Katzenbach 2013, S. 27). Allerdings steht in diesem Zusammenhang die formale Schulbildung im Zentrum der Debatten. Die schulische Selektion soll nicht mehr auf Homogenitätsmerkmale fokussieren, sondern die Anerkennung von Vielfalt und Heterogenität soll leitend sein (Küchler 2010, S. 332). Inklusion wird auch in dieser (heil-)pädagogischen Debatte unterschiedlich ausgelegt, was zu kontroversen Diskussionen in der Öffentlichkeit wie auch in der Wissenschaft

führt (Felder & Schneiders 2016, S. 7). In einem radikalen Verständnis werden jegliche Differenzierungen und Massstäbe abgelehnt, was in der Konsequenz auch mit einer Abschaffung von Sonderschulen einhergehen müsste (Felder & Schneiders 2016, S. 21-22). Auf die Erwachsenenbildung übertragen würde dies bedeuten, weder Separation noch Zielgruppenkurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten würden akzeptiert. Differenzierungen in «beeinträchtigt - nicht beeinträchtigt» werden im radikalen Verständnis komplett abgelehnt, da sie stigmatisierend wirken. Beeinträchtigung wird in diesem Verständnis als eine von vielen Heterogenitätsdimensionen verstanden, die es zu würdigen gilt (Katzenbach 2013, S. 27). Diese Forderung nach einer Dekategorisierung klingt erst einmal einleuchtend und alles andere als verwerflich, doch Katzenbach (2013) verweist damit auf ein strukturelles Dilemma, welches diesem Inklusionsdiskurs inhärent ist: Um Menschen mit Beeinträchtigungen eine gleichberechtigte Teilhabe in allen Lebensbereichen zu ermöglichen, sieht die UN-BRK das Konzept der angemessenen Vorkehrungen vor. Das heisst Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten haben beispielsweise Anspruch auf eine Assistenz oder auf Dokumente in Leichter Sprache. Damit diese Ressourcen zur Verfügung gestellt werden können, braucht es notgedrungen eine kriterienbasierte Differenzierung. Im pädagogischen Diskurs wird in diesem Zusammenhang vom «Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma» gesprochen (S. 31). Ackermann (2010) findet zu diesem Anspruch einer Totalinklusion ohne jegliche Differenzierung klare Worte, indem er von «Inklusions-Kitsch» spricht, der «zugunsten der Harmonisierung die tatsächlichen Differenzen verdeckt und diese erst gar nicht sichtbar werden lässt» (S. 243). Dass eine Totalinklusion unmöglich ist, wird aus einer soziologischen Perspektive begründet. Diese beschreibt den Diskurs um die gesellschaftliche Spaltung der modernen Gesellschaft. Inklusion und Exklusion werden dabei als Kategorien verstanden, die zur Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse in Bezug auf Teilhabe und Zugehörigkeit dienen (Kronauer 2013, S. 17-18; Küchler 2010, S. 333-334). Dieser Diskurs beschränkt sich nicht nur auf Menschen mit Beeinträchtigungen, sondern auf alle Menschen, die durch die Veränderungen am Arbeitsmarkt und den sozialstaatlichen Sicherungen benachteiligt sind. Aus soziologischer Perspektive gibt es die totale Inklusion in eine Gesellschaft nicht. In der heutigen ausdifferenzierten Gesellschaft ist der einzelne Bürger demnach stets in gewisse Teilbereiche, Beziehungen inkludiert und von anderen exkludiert, sei dies aufgrund von eigenen Interessen, aufgrund von Kompetenzen oder infolge von formalen Bestimmungen (Kronauer 2013, S. 20; Speck 2019, S. 92). Inklusion in diesem Verständnis wird als Prozess des Ein- und Ausschliessens verstanden, wodurch eine Teilhabe ermöglicht oder verhindert wird. Für den Einzelnen bedeutet dies, dass Exklusion weder dauerhaft noch stets fremdbestimmt sein muss (Schreiber-Barsch 2015, S. 191). Auch muss nicht jede Exklusion problematisch sein. Problematisch wird ein Ausschluss dann, wenn sich diese exkludierenden Mechanismen strukturell verfestigen und die Betroffenen dadurch aus existenziellen Bereichen ausgeschlossen und in ihren Lebenschancen beeinträchtigt werden (Kronauer 2013, S. 19-20; Schreiber-Barsch 2015, S. 192). Solche diskriminierenden Praktiken von Herrschaft und Ausschluss gilt es zu identifizieren und zu kritisieren. Trescher (2017) folgert

deshalb: «Inklusion ist damit immer auch Gesellschaftskritik» (S. 51).

Inklusion im Sinne der UN-BRK, mit dem Anspruch eines inklusiven Bildungssystems erfordert nach Kronauer (2013) eine Unterscheidung zwischen legitimen, akzeptablen oder diskriminierenden Einschränkungen. Kronauer veranschaulicht dies mit der Frage, ob beispielsweise alle Kurse einer Volkshochschule in Leichter Sprache anzubieten sind, um niemanden auszuschliessen oder ob man dadurch nicht genau auch andere Ausschlüssungen schafft (S. 21). Meisel (2015) weist deshalb zurecht darauf hin, Inklusion nicht unhinterfragt zu idealisieren, sondern auch mitzudenken, dass damit auch (neue) Exklusionsverhältnisse geschaffen werden können (S. 356). Andererseits kann Inklusion auch über die Zielgruppe hinausgedacht werden und Kurse in Leichter Sprache könnten nebst Menschen mit Lernschwierigkeiten auch andere Zielgruppen ansprechen. Kronauer (2013) bringt dies mit folgendem Zitat auf den Punkt: «Wenn die Anerkennung von Differenz das Ziel der Inklusion sein soll, dann muss auch Differenzierung möglich sein» (S. 21). Somit sind separierende Kurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten gemäss Kronauer berechtigt, insofern sie diese Menschen ermächtigen, ihre Teilhabechancen in regulären Erwachsenenbildungskursen zu erhöhen (ebd.). Kil (2012) spricht in diesem Zusammenhang von einer «inkludierenden Erwachsenenbildung» (S. 21), die durch explizit konzipierte Zielgruppenansätze Teilhabemöglichkeiten fördert und dadurch auch Voraussetzungen schafft, um an allgemeinen Kursen partizipieren zu können (ebd.). Ähnlich argumentiert Weiss, wenn er sagt: „Wir lernen nicht nur in den Räumen, sondern auch in den Zwischenräumen“ (Babilon & Weiss 2019, S. 15). Verschiedene Autoren versprechen sich auch durch Begegnungen im Flur und in den Pausen eine inkludierende Wirkung (Babilon & Weiss 2019, S. 15; Heusohn 2018, S. 61). Demnach würden Gruppenbildungen auch nicht automatisch zu Exklusion führen. Entscheidend ist vielmehr, dass diese Spaltung nicht erzwungen wird und für die Betroffenen nicht als Isolation erlebt wird (Speck 2019, S. 91). Eine Separation muss daher nicht zwingend mit einer verhinderten Inklusion einhergehen. Im Gegenteil, es gilt auch das Recht auf eine selbstbestimmte Exklusion, was mit dem menschlichen Bedürfnis einhergeht, zwischendurch auch unter seinesgleichen zu sein (Ackermann 2012a, S. 41-42; Schäffter & Ebner von Eschenbach 2015, S. 323).

Mit dem Begriffspaar Inklusion/Exklusion operiert auch die Systemtheorie nach Luhmann. Was den Unterschied zur dargelegten sozialwissenschaftlichen Perspektive ausmacht, ist die rein funktional-deskriptive Natur der Systemtheorie. Nach Felder (2012) kann diese dienlich sein, um zu verstehen, wie Systeme bezüglich Ein- und Ausschluss funktionieren. Aus bildungsphilosophischer Sicht stösst diese Theorie an Grenzen, da „unter einer konsequent systemtheoretischen Perspektive Einschluss oder Ausschluss weder gut noch schlecht [ist]» (S. 121). Die Systemtheorie wird daher der Lebenswelt von Menschen mit Beeinträchtigungen zu wenig gerecht, weil deren subjektiven Erfahrungsperspektiven bezüglich Teilhabe unterbeleuchtet werden (ebd., Saalfrank et al. 2020, S. 61). In der vorliegenden Arbeit sind jedoch gerade diese subjektiven Sichtweisen relevant, um Realisierungsbedingungen für eine inklusive

Erwachsenenbildung abzuleiten. Das heisst gelingende Inklusion muss mit einer Bewertung der Beteiligten einhergehen können. Aus diesem Grunde wird die Systemtheorie an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt.

### 4.3. Organisationsformen der Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten

Wie im Inklusionsdiskurs allgemein, so zeigt sich auch im Fachdiskurs zur inklusiven Erwachsenenbildung, dass es keinen Konsens gibt, welche Modelle nun unter das Label «inklusive Erwachsenenbildung» zu fassen sind. Nicht selten werden in Fachartikeln unter inklusive Erwachsenenbildung auch Zielgruppenangebote gefasst (Heusohn 2018, S. 58-65; Lauber-Pohle 2019, S. 10).

Für Menschen mit Lernschwierigkeiten lassen sich verschiedene Organisationsformen der Erwachsenenbildung ausmachen, die Lindmeier (2003) bereits vor rund 20 Jahren beschrieben hat, die sich aber nach wie vor alle im Bildungswesen finden lassen (Ackermann 2012, S. 33-35). Dabei werden folgende Modelle unterschieden:

Separationsmodell	Kooperationsmodell	Zielgruppenmodell	Integrationsmodell
Einrichtungen für Menschen mit Beeinträchtigungen, die primär keinen Bildungsauftrag haben.	Einrichtungen für Menschen mit Beeinträchtigungen und Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung kooperieren.  Offene Kurse für Menschen mit und ohne Beeinträchtigung oder spezialisierte Kurse.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung bieten selbstständig Kurse für die Zielgruppe Menschen mit Beeinträchtigungen an.</li> <li>• Eigenständige Erwachsenenbildungseinrichtungen für die Zielgruppe bieten Kurse an, die an den Standards der allgemeinen Erwachsenenbildung orientiert sind.</li> </ul>	Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung bieten Menschen mit Lernschwierigkeiten eine umfassende Dienstleistung an, die sich von separaten bis hin zu integrativen Angeboten erstreckt.

**Tabelle 1: Organisationen der Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten (Ackermann 2012, S. 27).**

Ackermann (2012b) schlägt vor, diese Organisationsformen je nach Verständnis von Inklusion zu modifizieren: Entweder wird das vierte Modell mit Inklusionsmodell übertitelt oder ein fünftes Modell hinzugefügt (S. 27). Eine geeignete Modifikation findet sich im Leitfaden «Erwachsenenbildung barrierefrei» der Akademie für integrative Bildung. Nebst dem Kooperations- und Zielgruppenmodell wird noch zwischen einem «weichen» und einem «konsequenten» Integrationsmodell unterschieden. Beim weichen Modell werden ausgewählte Kurse für Menschen mit Beeinträchtigungen geöffnet, während beim konsequenten Modell alle Kurse allen Personen offenstehen. Letzteres wird dann auch explizit als inklusive Bildung verstanden (Weigl & Dietmann 2013, S. 6-7).

In der Schweiz dominiert das Zielgruppenmodell. Allerdings sind Menschen mit Lernschwierigkeiten keine anerkannte Zielgruppe von Anbietern der öffentlichen Erwachsenenbildung,

sondern der Bildungsclub fungiert sozusagen als «Migros-Klubschule» für Menschen mit Lernschwierigkeiten, indem er ein breites Kursangebot bereitstellt (Ledergerber & Dietziker 2019, S. 38). Den Bildungsclub gibt es bereits seit den 1980er Jahren. Damals hat er über die Grenzen hinweg eine Pionierrolle eingenommen, indem Bildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten ausserhalb des stationären Kontextes ermöglicht wurde (Lindmeier 2003, S. 30). Mittlerweile existieren in vielen Schweizer Kantonen Bildungsclubs, wo sie mehrheitlich den kantonalen Geschäftsstellen von Pro Infirmis oder Insieme angegliedert sind (Ledergerber & Dietziker 2019, S. 38). Jährlich werden ca. 150 Kurse ausgeschrieben und von ca. 600-700 Personen mit Lernschwierigkeiten besucht (E-Mailnachricht von B. Ledergerber vom 11.5.2021). Die Kurse werden durch Bundesgelder subventioniert, weshalb sie für die Teilnehmenden sehr günstig sind. Einige Bildungsclubs gehen mit Organisationen der allgemeinen Erwachsenenbildung eine Kooperation ein und schreiben in ihrem Programmheft auch integrative<sup>2</sup> Kurse aus (Ledergerber & Dietziker 2019, S. 39). Um die 30 Menschen mit Lernschwierigkeiten besuchen jährlich solche integrative Kurse (E-Mailnachricht von B. Ledergerber vom 11.5.2021). Seit Jahren bemüht sich der Bildungsclub integrative Kurse weiter auszubauen, doch ohne wesentlichen Erfolg. Ledergerber und Dietziker (2019) sehen mitunter Gründe im Spardruck, dem die Organisationen der Erwachsenenbildung ausgesetzt sind (S. 39-40). Kommt dazu, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten wenig finanzielle Ressourcen haben, um hohe Kursgelder zu bezahlen (Ledergerber & Dietziker 2019; S. 40, Lindmeier 2003, S. 29).

Zielgruppenmodelle werden im Fachdiskurs seit langem kritisch diskutiert, weil sie defizitorientiert sind und dadurch für die Betroffenen stigmatisierend wirken (Ditschek 2011, S. 164; Lindmeier 2003, S. 29). Zielgruppenmodelle können, so die Ansicht von Ditschek (2011), «bestenfalls als erster Schritt in Richtung Inklusion angesehen werden (164). Sie sollen nicht abgeschafft werden, doch Menschen mit Lernschwierigkeiten sollten eine echte Wahlfreiheit haben. Dazu braucht es wie Ackermann (2012b) plädiert, eine quantitative Verschiebung, weg von den separierenden Modellen, hinzu einer inklusiven Erwachsenenbildung (S. 28).

#### 4.4. Folgerungen für den Untersuchungsgegenstand

Der Diskurs zeigt auf, dass Inklusion je nach Perspektive ganz unterschiedlich verstanden werden kann und definiert wird. In der geplanten Befragung liegt der Fokus auf der Kursebene. Als inklusiv werden im Weiteren jene Kurse bezeichnet, in denen Menschen mit und ohne Beeinträchtigung *gemeinsam* lernen. Da zählen Zielgruppenkurse explizit für Menschen mit Lernschwierigkeiten selbstredend nicht dazu, auch wenn sie in Organisationen der allgemeinen Erwachsenenbildung durchgeführt werden. Begriffsbestimmend ist somit erst einmal eine rein strukturell-räumliche Dimension auf Kursebene. Nun kann eingewendet werden, dass die

---

<sup>2</sup> Hier wird von integrativen Kursen gesprochen, weil der Bildungsclub diese so betitelt.

Bezeichnung «integrative Kurse» diesbezüglich die logischere wäre, weil ja nur vereinzelte Kurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten geöffnet werden. Inklusion dagegen meint ja, wie eben dargelegt, dass alle Menschen von vornherein und selbstverständlich mitgedacht sind und alle Kurse zugänglich sind. Trotzdem soll am Begriff inklusive Kurse festgehalten werden, und zwar aus zwei Gründen. Inklusion reduziert sich zwar zurecht nicht auf das lediglich räumliche «Dabeisein» - doch dies ist die Voraussetzung, damit inklusive Realisierungsbedingungen überhaupt untersucht werden können. Inwiefern Inklusion in den Kursen dann tatsächlich umgesetzt und realisiert wird, ist eine Qualitätsfrage, die sich auf der Interaktionsebene manifestiert. Die Kurse als integrativ zu bezeichnen, würde semantisch bedeuten, dass die Kurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten geöffnet werden, von ihnen jedoch eine Anpassungsleistung verlangt wird. Nicht die Organisation wäre in erster Linie verantwortlich, dass Barrieren abgebaut werden und Lernen für alle ermöglicht wird, sondern die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten hätten sich so gut wie möglich anzupassen. Mit dem Integrationsbegriff wird eine Haltung transportiert, die weder der UN-BRK entspricht noch mit den Zielen einer inklusiven Erwachsenenbildung vereinbar ist. Hierin liegt auch die zweite, jedoch schwächere Begründung, welche die Argumentation von Wansing (2015) stützt. Sie ist im Kontext der Schattenübersetzung der UN-BRK der Meinung, dass es notwendig ist, von Inklusion anstelle von Integration zu sprechen, um den Anschluss an internationale Entwicklungen und Diskurse nicht zu verlieren (S. 45). Somit werden in dieser Arbeit Kurse, in denen Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen gemeinsam Lernen formal gesehen als inklusiv bezeichnet, um damit auch den normativen Gehalt zu transportieren, wie die Kurse umzusetzen sind. Inwiefern die Kurse dem Begriff tatsächlich gerecht werden, das heisst inwiefern alle Teilnehmende vom Kurs profitieren und Menschen mit Lernschwierigkeiten als Teilnehmende anerkannt werden ist eine Qualitätsfrage. Dazu braucht es neben der räumlich-strukturellen Dimension eine handlungstheoretische Perspektive, die Inklusion aus den subjektiven Sichtweisen zu bewerten vermag. Und genau das ist das Ziel dieser Arbeit.

#### 4.5. Gemeinsames Lernen in Kursen

Kade und Nolda (2015) definieren Kurse als eine Sozialform für das organisierte Lernen Erwachsener. Nebst dem intendierten Wissenserwerb sind Kurse gemäss den Autoren auch Orte, an denen Erfahrungs- und Sozialisationsprozesse stattfinden können. Dabei entscheiden die Teilnehmenden in der konkreten Interaktion, welchen sozialen Austausch sie eingehen wollen oder nicht (S. 143-144). Theunissen (2003) betont, dass sich Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht ausschliesslich auf das Lernangebot beschränkt. Zwischenmenschliche Begegnungen seien ebenso wichtig und eröffnen gemeinschaftliche Teilhabemöglichkeiten, die die Lebensqualität verbessern (S. 56). Durch die mehrheitlich institutionelle Separation von Menschen mit Lernschwierigkeiten bestehen gegenüber diesen nach wie vor Vorurteile und Unsicherheiten (Spissinger 2017, S. 237-238). Spissinger (2017) ist der Meinung, dass die direkte Begegnung von Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen die

beste Strategie ist, um solche Unsicherheiten abzubauen und Einstellungen zu verändern (S. 238). Allerdings geht eine rein formale Möglichkeit einer Begegnung noch mit keiner inklusiven Wirkung einher. Um solche Prozesse zu fördern, braucht es etwas Verbindendes, wie beispielsweise ein gemeinsames Interesse an einem Thema (ebd.). Kurse der Erwachsenenbildung können deshalb als ideale Orte gesehen werden, um soziale Lernprozesse zu begünstigen.

#### 4.6. Referenzmodelle für inklusive Erwachsenenbildungskurse

Um Befragungen zu den Realisierungsbedingungen zu konzipieren und die Ergebnisse zu analysieren, stellt sich die Frage nach einer möglichen Operationalisierung von zentralen Aspekten von Inklusion in Erwachsenenbildungskursen. In der Auseinandersetzung mit der Thematik inklusiver Erwachsenenbildung haben sich zwei Modelle als fruchtbar erwiesen, um als Referenz zu dienen. Dabei bietet einerseits der «Index für Inklusion» eine Hilfestellung, um inklusive Entwicklungsprozesse in Organisationen anzugehen und zu reflektieren, andererseits benennt die Themenzentrierte Interaktion (TZI) wichtige Einflussgrößen, die beim Lernen an einem Gegenstand in heterogenen Gruppen wirken.

##### 4.6.1. Der «Index für Inklusion»

Der «Index für Inklusion» ist ein Leitfaden, der zur Weiterentwicklung von Schulen konzipiert wurde. Entstanden ist dieser in England im Jahr 2000 und in den letzten zwei Jahrzehnten mehrmals angepasst und erweitert worden. Die vierte englische Originalausgabe «Index for Inclusion» (Booth & Ainscow 2017) wurde mit Vertretern aus Deutschland, Österreich und der Schweiz in die deutsche Sprache übersetzt und gleichzeitig an die Vielfalt von deutschsprachigen Schulsystemen adaptiert. Das Instrumentarium gibt dabei keine Patentrezepte für inklusive Prozesse, sondern regt durch einen Fragenkatalog zur Reflexion und Selbstevaluation an. Die Autoren plädieren dafür, den Index als Orientierungsrahmen zu brauchen und diesen situativ anzupassen (S. 9). Kückler (2010) beschreibt den Index für Inklusion als Potential für eine Neuorientierung in der Erwachsenenbildung und regt dazu an, eine solche Variante zu entwickeln und zu erproben (S. 341).

Konkret strukturieren drei Dimensionen diesen Index, welche auch für eine inklusive Erwachsenenbildung Bedeutung haben. So ist es gemäss Index für eine nachhaltige inklusive Schulentwicklung unerlässlich:

- Inklusive Kulturen zu schaffen
- Inklusive Strukturen zu etablieren und
- Inklusive Praktiken zu entwickeln

(Booth & Ainscow 2017, S. 63)

Diese drei Dimensionen sind eng miteinander verwoben und nicht immer trennscharf zu analysieren. So ändert sich strukturell wenig, wenn die entsprechenden Werte und Überzeu-

gungen fehlen, umgekehrt erkennt man in den einzelnen Praktiken die dahinterstehende Werthaltung (Booth & Ainscow 2017, S. 63). Jeder Dimension sind im Index noch zwei Bereiche zugeordnet, was folgende Tabelle aus dem Index für Inklusion veranschaulicht:

<b>Dimension A: Inklusive Kulturen schaffen</b>
A1: Gemeinschaft bilden A2: Inklusive Werte verankern
<b>Dimension B: Inklusive Strukturen etablieren</b>
B1: Eine Schule für alle entwickeln B2: Unterstützung für Vielfalt organisieren
<b>Dimension C: Inklusive Praktiken entwickeln</b>
C1: Curricula für alle erstellen C2: Das Lernen orchestrieren

Abbildung 1: Planungsrahmen (Booth & Ainscow 2017, S. 23)

Der Dimension «inklusive Kulturen schaffen» sind die zwei Bereiche «Gemeinschaft bilden» und «Inklusive Werte verankern» untergeordnet (ebd. S. 23). Dabei geht es um eine Willkommenskultur, in der alle anerkannt und wertgeschätzt werden. Inklusive Werte werden kommuniziert mit dem Ziel, dass alle Beteiligten diese verinnerlichen. Dadurch werden sie handlungsleitend und wirken wiederum auf die Strukturen und Praktiken (ebd. S. 64).

Zur Dimension «Inklusive Strukturen etablieren» gehören die Bereiche «eine Schule für alle entwickeln» und «Unterstützung für Vielfalt organisieren» (ebd. S. 23). Dazu gehört, dass Inklusion im Leitbild verankert wird und alle Kinder im Einzugsbereich aufgenommen werden. Um adäquat auf die Vielfalt aller einzugehen, werden unterstützende Strukturen etabliert (ebd. S. 64).

Die Dimension «Inklusive Praktiken entwickeln» enthält die Bereiche «Curricula für alle erstellen» und «das Lernen orchestrieren» (ebd. S. 23). Das Lernen soll so gestaltet werden, dass sich die inklusiven Werte und Strukturen widerspiegeln. Wichtig ist dabei der Einbezug der Schüler\*innen und die Berücksichtigung ihrer Lebenswelten (ebd. S. 64).

Alle Dimensionen und Bereiche können auf die allgemeine Erwachsenenbildung adaptiert werden. In dieser Arbeit mit dem Fokus auf der Kursebene, steht die Dimension der inklusiven Praktiken im Vordergrund. Dabei wäre das Curricula zu ersetzen mit einer vielseitigen Angebotsplanung, die den pluralen Bildungsinteressen der Gesellschaft gerecht wird. Doch wie erwähnt, sind die Dimensionen eng miteinander verwoben. Aus der Befragung von Teilnehmenden und den Kursleitenden werden sich Haltungen im Sinne einer Kultur herauskristallisieren und auch strukturelle Dimensionen der Einrichtungen können zum Thema werden.

Was den Index für eine inklusive Erwachsenenbildung besonders fruchtbar macht: er verbindet

die beiden Inklusionsdebatten wie sie oben beschrieben wurden. Dies, indem er sowohl anregt über strukturelle Exklusionsmechanismen zu reflektieren als auch konkrete sozialpädagogische Praktiken in den Blick nimmt (Küchler 2010, S. 341). Klauss (2011) wendet ein, dass sich im Index für Inklusion kaum handlungspraktische Hinweise auf der methodisch-didaktischen Ebene finden lassen und folgert daraus, dass eine inklusive Unterrichtsgestaltung mehr eine Frage der Einstellung zu sein scheint (S. 68). Um diese Lücke zu füllen, kann die Themenzentrierte Interaktion gute Anhaltspunkte bieten.

#### 4.6.2. Die Themenzentrierte Interaktion (TZI)

Die Themenzentrierte Interaktion ist ein umfassendes Handlungs-Konzept zur Gruppenarbeit, welches von Ruth Cohn aus der humanistischen Psychologie vor über dreissig Jahren entwickelt wurde. In ihrer langjährigen Erfahrung mit Gruppenarbeiten identifizierte Cohn verschiedene Einflussfaktoren, die dazu beitragen, dass in Gruppen sowohl individuelle Entwicklungsprozesse wie auch eine gemeinsame Auseinandersetzung mit der Aufgabe gelingt (Ostertag 2020, S. 305). Die TZI besteht neben Postulaten und Axiomen aus einem Vier-Faktoren-Modell. Dieses setzt vier Komponenten zueinander in Beziehung, die wirksam werden, wenn Menschen miteinander lernen (Frosch 2015, o.S.).

- Das ES: Die Sache, der Kursinhalt
- Die ICH's: Jede teilnehmende Person mit ihren Kompetenzen, Anliegen & Gefühlen
- Das WIR: die Beziehungen und Interaktionen innerhalb der Gruppe
- Der GLOBE: die Rahmenbedingungen, die Einflussfaktoren der Umwelt (Frosch 2015, o.S.)

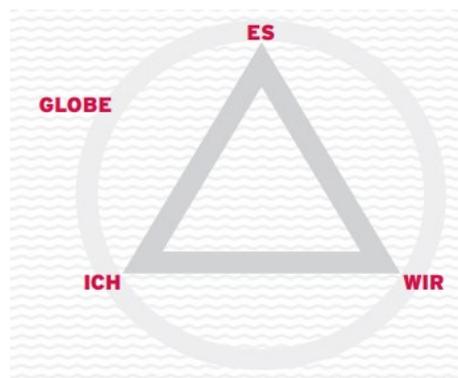


Abbildung 2: TZI-Dreieck (Frosch 2015, o.S.)

Das Modell besagt, dass es die Aufgabe der Leitungsperson ist, diese vier Faktoren, welche alle als gleichwertig betrachtet werden, in einer Balance zu halten. Dominiert der Sachinhalt und werden die Anliegen der Teilnehmenden zu wenig berücksichtigt, so kann es zu Unzufriedenheit und Störungen kommen. Oder bestehen zu viele Konflikte auf der Beziehungs- und Interaktionsebene, so kann dies dazu führen, dass die Sachebene vernachlässigt wird (Frosch 2015, o.S.). Die vier Faktoren stehen somit in einer spannungsvollen Wechselbeziehung. Das

herkömmliche Vier-Faktoren-Modell wird von Hagen (2014) um eine Erweiterung zum Fünf-Faktoren-Modell diskutiert. Dabei soll die Leitung mehr Gewicht bekommen. Wird die Kursleitung auf die ICH-Ecke reduziert, so werde das ihren Funktionen nicht gerecht, so seine Meinung. Es bestehe dann die Gefahr, die Leitung auf die personalen Faktoren zu reduzieren und ihre wichtigen Funktionen im Kursgeschehen bleiben unterbeleuchtet (S. 85-86). Betrachtet man die Debatten um inklusive (Erwachsenen-)Bildung, so ist eine solche Modellerweiterung begrüßenswert. Denn den Lehrkräften wird eine zentrale Funktion zugewiesen, was sich im aktuellen Professionalisierungsdiskurs der inklusiven Erwachsenenbildung zeigt (Ditschek & Meisel 2012, S. 31; Hirschberg et al. 2019b, 21 f.; Langemeyer & Schüßler 2013, S. 151-161; Tippelt 2020, S. 209).

Theunissen (2009) bewertet dieses Konzept als wertvoll, um in der Erwachsenenbildung Empowerment-Prozesse zu fördern, da es neben der Wissensaneignung auch um Persönlichkeitsentwicklung geht (S. 349). Auch das Deutsche Institut für Inklusive Bildung erkennt die Fruchtbarkeit dieses Konzeptes. Die Qualifikation von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu Bildungsfachkräften richtet sich ebenfalls nach diesem Konzept (Mau 2019, S. 25).

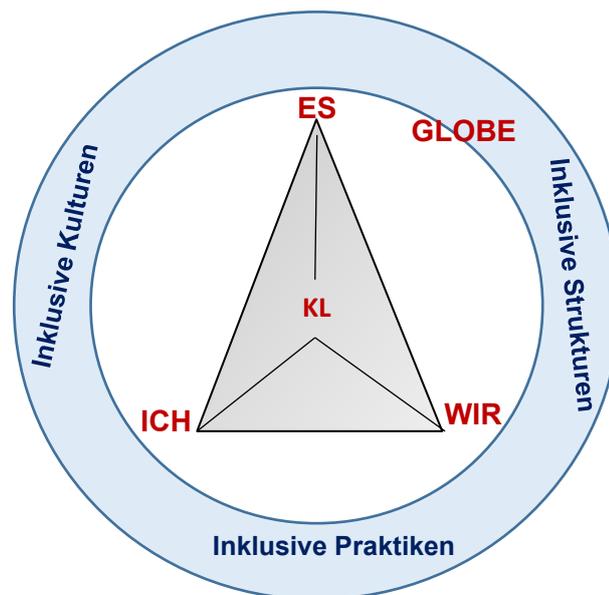


Abbildung 3: Verschränkung TZI und Index für Inklusion (eigene Darstellung)

Die Verschränkung dieser beiden Modelle bietet eine Grundlage, um Einflussfaktoren und Gelingensbedingungen normativ festzumachen. So geht es beim *Etablieren von Strukturen* (Index für Inklusion) um den GLOBE (TZI), d.h. die Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren, die auf das Kursgeschehen einwirken und die es im Falle von Teilhabebarrrieren zu reduzieren gilt. Ebenso werden durch die Teilnehmenden (ICH) und Kursleitenden (KL) wie auch in der Beziehungsgestaltung (WIR) *Kulturen* (Index) und *Praktiken* (Index) sichtbar.

## 5. Stand der Forschung inklusiver Erwachsenenbildung

In der Literatur finden sich wenige Anhaltspunkte zur Thematik der inklusiven Erwachsenenbildung in der Schweiz, was darauf hindeutet, dass der Diskurs hier zu Lande (noch) kaum stattfindet. Die meiste bislang recherchierte deutschsprachige Literatur verweist auf Erfahrungen aus Deutschland. Dies hat möglicherweise auch damit zu tun, dass Deutschland die UN-BRK vor der Schweiz ratifiziert hat und in der Umsetzung daher fortgeschrittener ist. Deutschland hat die Behindertenrechtskonvention im Jahre 2009 ratifiziert. Zu diesem Zeitpunkt gab es auch in Deutschland noch kaum einen Diskurs zur inklusiven Erwachsenenbildung, wie folgendes Zitat von Ackermann (2019) verdeutlicht: «Als [...] die UN-BRK nationales Recht wurde, war der Gedanke einer 'inklusive Erwachsenenbildung' in der Öffentlichkeit nicht nur unbekannt, sondern mehr oder weniger auch unvorstellbar» (S. 17). Zum heutigen Zeitpunkt, also rund zehn Jahre später, stellt Ackermann (2019) fest, dass sich in Deutschland doch einiges geändert hat in der Erwachsenenbildungslandschaft. Allerdings fehle es noch an Studien, um zu beurteilen, inwieweit der Inklusionsgedanke in der Erwachsenenbildung bundesweit umgesetzt wird (S.17). Insgesamt kommt in der deutschen Fachliteratur zur inklusiven Erwachsenenbildung immer wieder zum Ausdruck, dass empirische Befunde weitgehend fehlen (Ackermann 2019, S. 17; Heimlich & Behr 2018, S. 1208; Schreiber-Barsch & Fawcett 2019, S. 18; Sonnenberg 2017, S. 11 und S. 44;). So machen auch Tippelt und Schmidt-Hertha (2016) auf das Forschungsdesiderat aufmerksam: «Noch gibt es viel zu wenig Studien über sinnvolle Konzepte und über die Wirkung inklusiver Bildung und Erwachsenenbildung» (S. 8). Wie im öffentlichen und fachlichen Diskurs auch, steht im Zentrum der Forschungsarbeiten die inklusive Beschulung von Schüler\*innen der formalen Grundausbildung (Hirschberg et al. 2019b, S. 31). Heimlich und Behr (2018) begründen dies damit, dass die inklusive Erwachsenenbildung erst im Aufbau ist (S. 1209). Zur Umsetzung von inklusiven Angeboten der Erwachsenenbildung lassen sich deshalb kaum Studien finden (Schreiber-Barsch & Fawcett 2019, S. 20; Sonnenberg 2017, S. 44). Dieses Forschungsdesiderat hat Babilon (2013) aufgegriffen und im Jahre 2007 in England eine explorative Studie durchgeführt (S. 121). Es ist die einzige recherchierte Studie, die sich systematisch und fundiert mit der Thematik von Gelingensbedingungen einer inklusiven Erwachsenenbildung auseinandersetzt. Deshalb werden im nächsten Teil ihre zentralen Erkenntnisse dargestellt. Zudem haben verschiedene Bundesländer in Deutschland an Volkshochschulen Befragungen oder Evaluationen durchgeführt und davon Handlungsempfehlungen abgeleitet oder Leitfäden entwickelt (Ackermann 2019, S. 17). Diese projektartigen kleineren Studien aus der Praxis werden mit Bezug zur vorliegenden Forschungsfrage im zweiten Teil dargestellt.

## 5.1. Forschungsergebnisse aus England

Babilon (2017) erforschte in ihrer Dissertation Realisierungsbedingungen einer inklusiven Erwachsenenbildung in England in einer umfassenden Weise (Dokumentenanalyse, Hospitationen mit teilnehmender Beobachtung und 55 qualitative Expert\*inneninterviews) (S. 97 und S. 115). Dabei konnte sie verschiedene zentrale Gelingensbedingungen herausarbeiten: Nebst der Notwendigkeit von *gesetzlichen Regelungen* und der Sicherung der *Finanzierung* hat sich in England gezeigt, dass der *'whole-organizational-approach'* ein zentraler Faktor ist, um inklusive Erwachsenenbildung gelingend umzusetzen. Das bedeutet, dass Inklusion auf allen Ebenen der Einrichtung verankert sein muss und sich alle Beteiligten für diese Umsetzung stark machen. Dazu braucht es einen Prozess der Organisationsentwicklung und nicht lediglich ein Engagement von vereinzelt Akteuren (ebd. S. 463-466). Ein weiterer wesentlicher Faktor für eine gelingende Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung ist die *Bewusstseinsbildung* bei allen Beteiligten. Ein solcher Prozess wird in England durch Veranstaltungen und Fortbildungen initiiert mit dem Ziel, eine eigene inklusive Haltung zu etablieren. Dabei werden folgende Voraussetzungen als wichtig erachtet: «being open-minded, patience, attitude, respect, trust and value, communication is key» (ebd. S. 466). In England gibt es neben den Mainstreamkursen nach wie vor auch noch zielgruppenspezifische Kurse. Diese sind Bestandteil der Bildungsangebote der jeweiligen Einrichtung und werden nicht, wie es in der Schweiz oft der Fall ist, in Kooperation mit Einrichtungen für Menschen mit Beeinträchtigungen angeboten. Dieses zielgruppenspezifische Angebot wird in England von den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten stärker genutzt als die Mainstreamkurse. Die Kurse sind jedoch in das Curriculum der gesamten Einrichtung eingebettet und werden deshalb nicht als separierend erlebt, sondern als normaler Kurs mit einem tieferen Niveau. Trotzdem werden diese Kurse auch als Gefahr angesehen, dass gemeinsames Lernen in Mainstreamkursen weniger als es möglich wäre genutzt wird. In England werden Teilnehmende von Zielgruppenkursen deshalb aktiv motiviert und beraten, um den Übergang in Mainstreamkurse durchlässiger zu machen (ebd. S. 470). Integrative Kurse, wie sie in der Schweiz und Deutschland ausgeschrieben werden, um explizit darauf hinzuweisen, dass der Kurs für Menschen mit und ohne Beeinträchtigung zugänglich ist, finden sich in England keine. Babilon kommt weiter zum Schluss, dass es für eine gelingende Umsetzung *Beratungs- und Unterstützungsstrukturen* braucht. In England verfügen alle befragten Einrichtungen über einen «Additional Learning Support» - Bereich mit einer verantwortlichen Person. Diese koordiniert notwendige Formen der Unterstützung und berät auch Kursleitende wie Teilnehmende (ebd. S. 473). Nebst dieser spezifischen Anlaufstelle wird der *Assistenz* eine hohe Bedeutung in der Realisierung von Kursen beigemessen. Allerdings bestehen bezüglich der Finanzierung von Assistenzpersonen Schwierigkeiten (ebd. S. 477).

## 5.2. Projekte zu Realisierungsbedingungen an deutschen Volkshochschulen

Erwähnenswert sind jene Projekte von deutschen Volkshochschulen, die zum Ziel haben, Teilhabebarrrieren abzubauen, um inklusive Kurse zu verwirklichen. Der Landkreis Griessen entwickelte inklusive Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten und evaluierte zwei Kurse mit einem Fragebogen in einfacher Sprache. Die Analyse ergab, dass es für ein gelingendes gemeinsames Lernen wichtig ist, dass die Kursteilnehmenden in ihrem eigenen *Lerntempo* agieren können. Ebenfalls entscheidend sind die spezifischen Rahmenbedingungen (Gruppengrösse, *Assistenz*) sowie die *Kompetenzen der Lehrkräfte* (Denker & Mootz 2019, S. 57). Dass die Kompetenz der Lehrkräfte eine entscheidende Rolle spielt, zeigt auch das Projekt «INAZ». In diesem Projekt werden Lehrkräfte an Volkshochschulen nach Gelingensbedingungen und Herausforderungen in der Umsetzung von inklusiven Kursen befragt. Die Erkenntnisse sollen Hinweise auf den Qualifizierungsbedarf geben, woraus ein Fortbildungsmodul erarbeitet wird. Damit soll ein Beitrag zur Professionalisierung der inklusiven Erwachsenenbildung geleistet werden (Hirschberg et al. 2019a, S. 21-23). Auch eine Evaluation an der Volkshochschule Thüringen bringt ans Licht, dass noch ein Potential für Fortbildungen für Kursleitende besteht. Die Autoren erachten Fortbildungen als wichtige Voraussetzung, um barrierefreie Kursmaterialien zu erstellen und in der Vermittlung des Kursinhaltes auf die individuellen Bedürfnisse der Kursteilnehmenden einzugehen (Lakemann & Schäfer 2016, S. 37). Kubica (2016) hat an den Mainzer Volkshochschulen zwei Jahre lang erforscht, was es braucht, um eine gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen an Erwachsenenbildungsangeboten zu gewährleisten (S. 35). Dazu hat sie best-practice-Besuche gemacht und dort die verantwortlichen Bildungsleitenden befragt, sowie an allen Volkshochschulen Kursleitende und Menschen mit Beeinträchtigungen interviewt. Die Kursleitenden berichten mehrheitlich von positiven Erfahrungen und davon, dass der Kurs durch die Teilnahme von Menschen mit Beeinträchtigungen noch lebendiger werde. Allerdings wünschen sich die Kursleitenden Vorabinformationen über die Teilnahme von Menschen mit Beeinträchtigungen, damit sie sich auf den Kurs besser vorbereiten können (ebd. S. 36-37). Aus Sicht der Teilnehmenden mit Beeinträchtigungen kann gesagt werden, dass eine grosse Nachfrage nach inklusiven Kursen besteht und ihre Teilnahme zur Normalität werden sollte. Zudem müssen notwendige Hilfsmittel vorhanden sein, «ohne bitten zu müssen» (ebd. S. 54). Kubica schliesst ihren Bericht mit der Feststellung, dass es eine konstruktive Zusammenarbeit von Volkshochschulen, Dienstleistern für Menschen mit Beeinträchtigungen und Selbstvertretungsorganisationen brauche, um Inklusion in der Erwachsenenbildung flächendeckend und erfolgreich umzusetzen (ebd. S. 140).

Mit Abschluss der Kapitel zwei bis fünf ist die Frage beantwortet, was aus einer fachlichen und rechtlichen Perspektive unter inklusiver Erwachsenenbildung verstanden wird (Unterfrage a). Im Folgenden befassen sich Kapitel sechs bis acht empirisch mit der Frage nach den Chancen und Herausforderungen aus Sicht der Teilnehmenden und Kursleitenden (Unterfrage b).

## 6. Forschungsmethodisches Vorgehen

Leitend für die Wahl des forschungsmethodischen Vorgehens ist die Fragestellung und das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit. Um Realisierungsbedingungen inklusiver Kurse der Erwachsenenbildung zu erforschen, braucht es empirische Daten aus der Praxis. Denn die Qualität der einzelnen Kurse bemisst sich insbesondere an den subjektiven Erfahrungen und Bewertungen aller Beteiligten.

Wenn es darum geht, subjektive Sichtweisen, Meinungen und Lebenswelten von Menschen zu untersuchen, dann sind qualitative Verfahren geeignet. Diese haben zum Ziel, soziale Phänomene zu analysieren und Sinnkonstruktionen zu erfassen. Zudem wird qualitative Forschung dann bevorzugt, wenn man über das untersuchte Feld noch wenig weiss und man Erklärungen für noch wenig bekannte Sachverhalte generieren will (Misoch 2015, S. 2-3). Die Datenerhebung der qualitativen Forschung ist durch verschiedene Methoden realisierbar (Interviews, Beobachtungen, Dokumentenanalysen, Inhaltsanalysen von Bildmaterialien, etc.), mit dem gemeinsamen Ziel, dass die Phänomene 'von innen heraus' verstanden werden möchten (ebd. S. 13). Da bezüglich der Umsetzung von inklusiven Kursen noch eine Forschungslücke besteht und der Sachverhalt weiterer Untersuchungen bedarf, ist eine qualitative empirische Untersuchung angezeigt. Methodisch sind für diese Master-Thesis leitfadengestützte Interviews ausgewählt worden, weil sie thematische Schwerpunktsetzungen ermöglichen und die Interviews dadurch auch besser zu vergleichen sind (Misoch 2015, S. 66).

### 6.1. Sampling und Feldzugang

Unter einem «Sampling» wird die Auswahl der Untersuchungseinheit verstanden, welche mit verschiedenen Verfahren gewonnen werden kann (Misoch 2015, S. 185; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 178). Für die vorliegende Arbeit ist ein Sample «typischer Fälle» gewählt worden. Dabei geht es nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) darum festzulegen, welche Merkmalausprägung das «typische» ausmacht (S. 197). Für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand sind dies Kurse der allgemeinen Erwachsenenbildung, in denen mindestens eine Person mit Lernschwierigkeiten partizipiert. Um einen möglichst vielseitigen Einblick in inklusive Kurse zu erhalten, ist angestrebt worden Kurse aus verschiedenen Bereichen (Kreativkurse, Bewegungskurse, Sprach- oder Computerkurse usw.) zu beleuchten. Als zu befragende Beobachtungseinheiten sind Interviews mit den Kursleitenden und Teilnehmenden mit und ohne Lernschwierigkeiten geplant worden.

Um den Zugang zum Sample zu bekommen, können Informant\*innen aus der Praxis dienlich sein (Misoch 2015, S. 197). Im vorliegenden Fall ist dies der Bildungsclub von Pro Infirmis gewesen. Dieser schreibt nebst den regulären, separierenden Kursen auch vereinzelte integrative Kurse in Kooperation mit der allgemeinen Erwachsenenbildung (z.B. Migros-Klubschule, Volkshochschule u.a.) aus. Über das Sekretariat des Bildungsclubs konnte in Erfahrung

gebracht werden, in welchen Kursen Anmeldungen eingegangen sind. Allerdings sind die Anmeldedaten im Bildungsclub nicht gespeichert, so dass die betreffenden Bildungseinrichtungen kontaktiert werden mussten. Diese haben jeweils die Kontaktdaten der Kursleitenden vermittelt, über welche dann die Wohneinrichtungen der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in Erfahrung gebracht werden konnten. Die persönlichen Daten der Teilnehmenden durften aus Datenschutzgründen weder von den Bildungsorganisationen noch von den Kursleitenden offengelegt werden. Auf diese Weise konnten jedoch Kurse ausfindig gemacht werden, welche potenziell in Frage kommen.

Ein weiterer oft aussichtsreicher Weg ist die Herangehensweise über Gatekeeper. Damit sind Schlüsselpersonen gemeint, die einen Bezug zum Feld haben und dadurch mögliche Interviewpartner\*innen vermitteln können. Dieses Vorgehen wird besonders dann empfohlen, wenn eine schwierig erreichbare Zielgruppe im Interesse der Untersuchung steht (Misoch 2015, S. 187-188). Auch diese Herangehensweise ist genutzt worden. So ist ein Schreiben in Leichter Sprache aufgesetzt worden, welches dann in Organisation von Menschen mit Lernschwierigkeiten und in Selbstvertreterorganisationen (Mensch-zuerst) ausgehängt wurde. Diese Resonanz war klein und eröffnete keinen gelingenden Zugang zum Feld. Schlussendlich wurden über den Bildungsclub zwei inklusive Kurse gefunden. Zusätzlich fungierte eine Kursleiterin als Gatekeeperin für einen weiteren Kurs, so dass die geplanten neun Befragungen realisiert werden konnten.

## 6.2. Erhebungsverfahren

Die Daten wurden mittels leitfadengestützten Interviews generiert. Diese Methode unterscheidet sich im Gegensatz zu offenen, narrativen Interviews dadurch, dass sie thematisch strukturiert werden können. Das heisst, relevante Themen, die für die Beantwortung der Forschungsfrage unumgänglich sind und daher im Interview angesprochen werden müssen, strukturieren den Leitfaden. Trotzdem ist die Offenheit ein wichtiges Prinzip, das heisst, die Steuerung soll sich dem Gespräch anpassen und flexibel gestaltet werden. Auch die Fragen sollen möglichst offen gestellt werden, um die subjektiven Erfahrungen und deren Bedeutung für die Befragten analysieren zu können (Misoch 2015, S. 66).

Ein wichtiges Prinzip für die Interviews mit einem Leitfaden bezieht sich auf die Art und Weise der Kommunikation. So ist zu beachten, dass sich die Interviewperson an das Sprachniveau der Befragten anpasst (Misoch 2015, S. 67). Für Menschen mit Lernschwierigkeiten ist eine einfache oder Leichte Sprache von Bedeutung. Deshalb sind die Leitfragen mit kurzen und einfachen Sätzen formuliert worden. Um situativ auf das Niveau der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zu reagieren, sind noch unterstützende Bilder oder Piktogramme ausgedruckt worden (wie Bsp. Smileys, Bilder, die den Kursgegenstand symbolisieren etc.). Nach Hagen (2007) ist davon auszugehen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten eine hohe rezptive Sprachkompetenz aufweisen, was den passiven Wortschatz betrifft. Das bedeutet, dass

durchaus offene und auch komplexe Fragen gestellt werden dürften. Sie verweist mit ihrer Aussage auf Untersuchungen, die zum Schluss kamen, dass auch anspruchsvollere Fragen von Menschen mit Lernschwierigkeiten «erstaunlich gut» verstanden werden (S. 31). Um die rezeptive Sprachkompetenz der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten abschätzen zu können, ist geplant worden, die Kurse im Vorfeld zu besuchen, um die Teilnehmenden kennenzulernen. Ein solches Vorgehen würde gewissen Bedingungen gerecht, die Hagen (2007) erwähnt, um Interviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten durchzuführen. Sie verweist darauf, dass es notwendig ist, eine Vertrauensbasis zu schaffen und die Lebenswelt der Betroffenen zu kennen. Dadurch eröffnet sich auch noch die Möglichkeit, die Sprache des Leitfadens an das Niveau der Teilnehmenden anzupassen (S. 29). Mit einem vorgängigen Kursbesuch wäre ein solches «Kennenlernen» möglich und erleichtert das Erarbeiten eines adäquaten Leitfadens.

Für die Entwicklung des Leitfadens ist die Fragestellung nach Herausforderungen und Chancen, sowie deren subjektiven Beurteilung leitend gewesen. Als Referenz dienten die zwei im Theorieteil beschriebenen Modelle (Index für Inklusion und TZI). Der Einstieg ins Gespräch erfolgte mit einer erzählgenerierenden offenen Frage. Es sind drei Leitfäden konzipiert worden: für die Kursleitenden und die Teilnehmenden mit - und ohne Lernschwierigkeiten. Um die Vergleichbarkeit der Interviews zu sichern, unterschieden sich die Fragen für die verschiedenen Gruppen inhaltlich minimal. Einzig bei den Kursleitenden kam noch eine spezifische Frage zur eigenen Rolle und Kursgestaltung dazu (siehe Anhang).

### 6.3. Interviewdurchführung

Nebst der inhaltlichen Entwicklung des Leitfadens geht es auch darum, die Gesprächssituation umsichtig zu planen. Die Bestimmung des Durchführungsortes ist dabei ein wesentlicher Aspekt. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) machen darauf aufmerksam, dass sich die Teilnehmenden wohl fühlen müssen, weshalb es ratsam ist, sie zu fragen, an welchem Ort sie Auskunft geben möchten (S. 63). Bei Menschen mit Lernschwierigkeiten ist es zusätzlich wichtig, die Interviews in einer ihnen bekannten Umgebung durchzuführen (Hagen 2007, S. 29). Damit die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten den inhaltlichen Bezug zum Thema einfacher herstellen können, ist geplant gewesen, die Befragungen am jeweiligen Kurstag vor Ort zu machen. Dadurch ist die Wahrscheinlichkeit gegeben, dass an diesem Ort das ergiebigste Material zu erwarten ist, was gemäss Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) ein Auswahlkriterium für den Durchführungsort darstellt (S. 63). Bei den Kursleitenden und Teilnehmenden ohne Lernschwierigkeiten ist der zeitnahe Befragungshorizont in den Räumlichkeiten vor Ort weniger relevant, kann jedoch aus organisatorischen Gründen ebenfalls eine bevorzugte Wahl sein. Die Corona Pandemie machte es erforderlich, das Vorgehen situativ anzupassen. Die Teilnehmenden des ersten Kurses konnten im Herbst 2020 noch wie geplant vor Ort befragt werden. Allerdings erfolgte das Interview mit der Person mit Lernschwierigkeiten sehr

kurzfristig. Die wieder steigenden Zahlen der Covid-Infektionen und die Befürchtung einer Verschärfung der Schutzmassnahmen durch den Bundesrat verleiteten zu schnellem Handeln. Mit einem Mini-Lockdown wurden kurze Zeit später tatsächlich sämtliche Kurse abgesagt. Anfänglich hat die Hoffnung bestanden, dass die Kurse ab Frühling wieder starten und bis dahin neue inklusive Kurse zu Stande kommen. Anfangs 2021 wurde klar, dass damit wohl nicht gerechnet werden kann. Deshalb sind vier der sechs weiteren Befragungen über Zoom durchgeführt worden. Eine Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten ist bei sich zu Hause befragt worden und eine Kursleiterin wollte das Interview per Telefon geben. Bei einer Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten musste dafür gesorgt werden, dass eine Bezugsperson die Zoom-Verbindung herstellt und bei technischen Schwierigkeiten Unterstützung bieten kann. Alle Gespräche sind nach einleitenden Erklärungen und nach einer Einverständniserklärung mit einem Audioaufnahmegerät aufgezeichnet worden. In den Zoom-Gesprächen war es aus Datenschutzgründen notwendig zu erwähnen, dass die Audiodatei lokal und nicht in der Cloud gespeichert wird. Damit sich die Kontextfaktoren der Interviews nicht verflüchtigen, wurde nach den Interviews ein Postskript geschrieben, indem Besonderheiten festgehalten und reflektiert wurden.

Rückblickend muss festgestellt werden, dass die Interviews, die noch «face-to-face» durchgeführt werden konnten am ergiebigsten waren. Aufgrund des Corona bedingten Mini-Lockdowns waren die Durchführungsbedingungen erschwert. Mit den Teilnehmenden ohne Beeinträchtigungen verliefen die Interviews über Zoom reibungslos. Bei einer Kursleiterin erwies sich die Internetverbindung trotz vorausgehendem Qualitätstest immer wieder als instabil. Das hat zu etlichen Aussagen geführt, die akustisch nicht verstanden wurden. Um den Redefluss nicht zu unterbrechen ist auf ein Nachfragen verzichtet worden, mit der Hoffnung, dass sich der Bedeutungszusammenhang später erschliesst. Dennoch sind etliche Passagen unverständlich geblieben.

Am schwierigsten hat sich das Interview mit einer Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten erwiesen. Die Zoomverbindung konnte mit Unterstützung hergestellt werden, doch Gespräche von Mitbewohnenden störten die Akustik. So musste das Interview abgebrochen und über das Telefon fortgeführt werden. Herausfordernd war zudem, dass die Interview-Teilnehmerin sehr kurz und monoton mit «ja, ja», «war gut» etc. antwortete. Auch bei offenen Fragen kam kein Erzählfluss zustande. Die geringe inhaltliche Dichtedichte kann einerseits dem Umstand geschuldet sein, dass die Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten retrospektiv antworten musste, denn ihr letzter besuchte Kurstag lag Monate zurück. Zudem ist es nicht möglich gewesen in einem Kurs vorgängig zu hospitieren, um die Teilnehmerin kennenzulernen und ein Vertrauen aufzubauen. Beides wären Grundsätze, die es bei Interviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten zu beachten gilt. Dazu kommt das Medium Zoom, welches für die Teilnehmerin möglicherweise neu und ungewohnt gewesen ist.

## 6.4. Aufbereitung und Auswertung der Interviews

Alle Interviews wurden transkribiert und mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet (Mayring 2015).

### 6.4.1. Transkription

Alle Audiodateien sind zeitnah mit der Software f5 vollständig transkribiert worden. Dabei sind bei Sprecherwechsel die Zeitcodes (Timecodes) aktiviert worden, um die Passagen bei Bedarf wieder einfacher zu finden. Alle Daten, die auf eine bestimmte Person schliessen könnten, wurden anonymisiert. Für die Verschriftlichung existieren unterschiedliche Transkriptionsregeln, die Auswirkungen auf die Datentiefe und Qualität haben. Die Wahl hängt von forschungsökonomischen wie auch insbesondere vom Erkenntnisinteresse der Analyse ab (Misoch 2015, S. 250; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 165). Die vorliegenden Interviews sind in Anlehnung an die Transkriptionsregeln von Kuckartz (2018) verschriftlicht worden. Diese Regeln sehen vor, dass der Dialekt in die hochdeutsche Schriftsprache übersetzt wird, wobei syntaktische Fehler beibehalten werden. Zudem werden stark betonte Wörter durch Unterstreichung festgehalten und Störungen unter Angabe der Ursache in Klammern notiert. Ebenfalls werden Sprechpausen festgehalten (S. 167-168). Zusätzlich sind in dieser Arbeit auch Zwischenlaute (z.B. Stotterer, Ähm) transkribiert worden. Dies, um alles Gesagte möglichst authentisch wiederzugeben, aber auch aufgrund der Annahme, dass sie für die Interpretation relevant sein könnten. Beispielsweise kann es von Bedeutung sein, wenn Teilnehmende ohne Beeinträchtigungen stets ins Stottern kommen, wenn sie über Menschen mit Lernschwierigkeiten sprechen.

### 6.4.2. Qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung der Interviews wurde mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt. Diese Methode eignet sich insbesondere, um auch grössere Textmengen zu bearbeiten, was bei neun vorliegenden qualitativen Interviews der Fall ist. Das Vorgehen einer Inhaltsanalyse ist streng regelgeleitet, beinhaltet aber auch qualitativ-interpretative Momente, so dass auch latente Sinngehalte erfasst werden können (Mayring & Fenzl 2014, S. 543). Als Auswertungstechnik wurde die strukturierende Inhaltsanalyse gewählt, welche nach Mayring (2015) zum Ziel hat, bestimmte Strukturen aus dem Material herauszufiltern (S. 97). Dabei wird ein Kategoriensystem, welches von der Fragestellung abgeleitet und theoriegeleitet entwickelt wird, an das Material herangetragen, was einem deduktiven Vorgehen entspricht. In der vorliegenden Arbeit hat der Index für Inklusion und die Themenzentrierte Interaktion als Theoriegerüst gedient. Um Textbausteine einer bestimmten Kategorie zuzuordnen, muss definiert werden, was unter diese Kategorie subsumiert werden kann. Dazu dient ein Kodierleitfaden, welcher mit drei Verfahren erstellt wird: Jede Kategorie wird *definiert* und mit einer typischen Textpassage aus den Interviews, einem sogenannten *Ankerbeispiel* veranschaulicht. Zum Schluss

wird noch mit einer *Kodierregel* die Abgrenzung zu anderen Kategorien sichergestellt (Mayring & Fenzl 2014, S. 548). Bevor mit der Auswertung begonnen werden kann muss die Analyseeinheit festgelegt werden, die die Textteile festlegt, welche nacheinander ausgewertet werden. In der vorliegenden Arbeit musste entschieden werden, ob eine Analyseeinheit auf der Perspektivenebene festgelegt wird, das heisst alle drei Kursleitenden als eine Analyseeinheit usw. oder ob die Analyseeinheit auf der Kursebene liegt. Die empirische Forschungsfrage, die auf die Herausforderungen und Chancen aus Sicht der drei beteiligten Gruppen abzielt, spricht für ein perspektivisches Vorgehen. Allerdings hat sich nach der Sichtung des Materials gezeigt, dass die Herausforderungen und Chancen sehr kursspezifisch gelagert sind, und Zusammenhänge nur sichtbar werden, wenn als Analyseeinheit der einzelne Kurs mit den drei unterschiedlichen Perspektiven definiert wird. Deshalb wurden die Interviews in einem ersten Schritt pro Kurs kategorisiert. Damit anschliessend übergeordnete Aussagen aus Sicht der drei Perspektiven abgeleitet werden können, sind die Ergebnisse in einem zweiten Schritt horizontal analysiert worden.

Folgende Grafik veranschaulicht dieses Vorgehen:

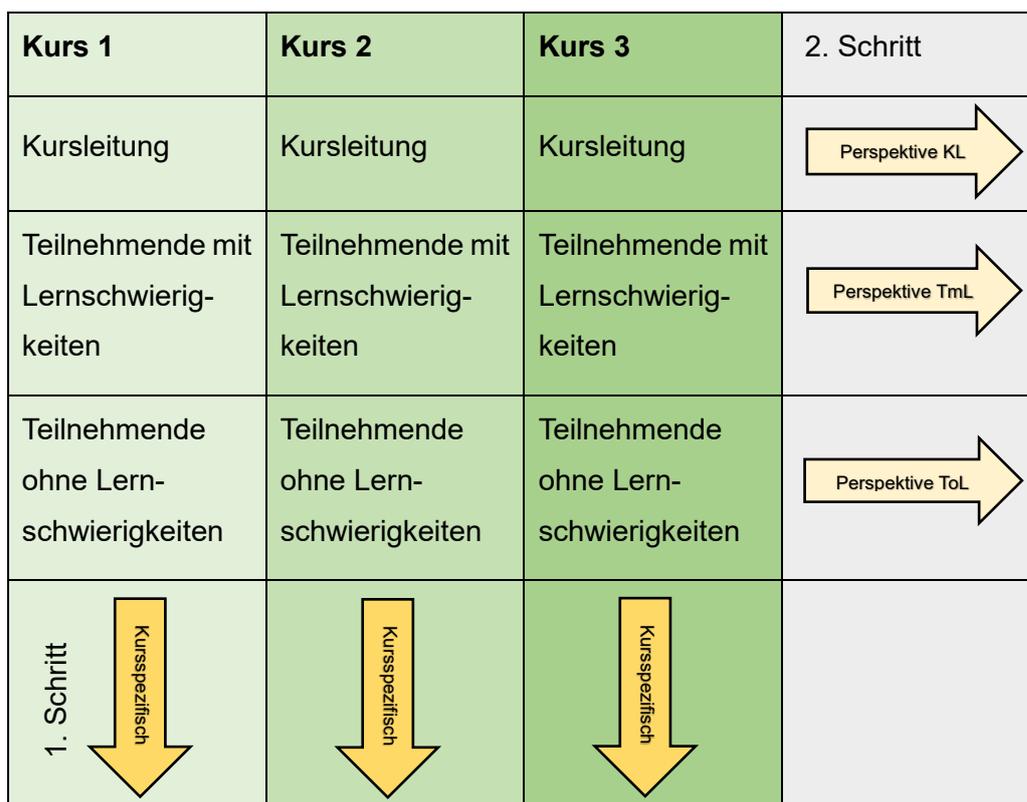


Tabelle 2: Methodisches Vorgehen der Analyse (eigene Darstellung)

Mit dem erstellten Kodierleitfaden ist das Datenmaterial in einem Testdurchlauf geprüft worden, um zu sehen, ob die Kategorien greifen und klare Zuordnungen möglich sind. Dabei haben sich aus dem Material induktiv noch zwei weitere Kategorien ergeben. Mit dem ergänzten Kodierleitfaden sind dann alle Interviews ausgewertet worden, indem die Fundstellen zu den Kategorien markiert, extrahiert und bearbeitet wurden.

## 7. Darstellung der Ergebnisse

Wie bereits erwähnt, ist im Rahmen der Sichtung der Ergebnisse aufgefallen, dass die subjektiven Erfahrungen der Teilnehmenden und Kursleitenden sehr kontextbezogen und kursspezifisch sind. Was die Beteiligten erleben, ist abhängig von der Art des Kurses, den Rahmenbedingungen und ganz ausgeprägt auch von den Teilnehmenden im jeweiligen Kurs. Gleichwohl gibt es viele Realisierungsbedingungen und auch Herausforderungen, die sich auch auf andere Kurse übertragen lassen und somit kursunspezifisch Geltung haben können. Um beiden Erkenntnisinteressen gerecht zu werden, werden in einem ersten Teil die einzelnen Kurse mit ihren Chancen und Herausforderungen dargestellt. Im zweiten Teil erfolgt die ausführliche Ergebnisdarstellung kategorienbasiert und differenziert nach den einzelnen Perspektiven (Kursleitende, Teilnehmende mit und ohne Lernschwierigkeiten).

### 7.1. Kursspezifische Darstellung

Die kursspezifische Darstellung ist nahe am Material, um einen möglichst authentischen Eindruck vom Kursgeschehen zu vermitteln. Die aus dem Material herausgearbeiteten Herausforderungen und Chancen, bzw. hinderlichen oder förderlichen Faktoren für inklusive Kurse sind in kursiver Schrift hervorgehoben. Dabei beschränkt sich hier die Ergebnisdarstellung auf Faktoren, welche insbesondere die kursspezifischen Zusammenhänge verdeutlichen.

#### 7.1.1. Kurs 1- Individuelles Nähen

Der Kurs «Individuelles Nähen» wird an einer Einrichtung der öffentlichen Erwachsenenbildung in einer Deutschschweizer Stadt angeboten. Es ist ein Semesterkurs, der alle zwei Wochen stattfindet und jeweils vier Stunden dauert. Die Organisation kooperiert mit Pro Infirmis, indem sie vereinzelte Kurse im Programm des Bildungsclubs ausschreibt. Vereinzelte Kurse deshalb, weil es den Kursleitenden freisteht, ihr Angebot für Menschen mit Lernschwierigkeiten zu öffnen. Das heisst, es braucht von den Kursleitenden die *Bereitschaft* ihre Kurse zu öffnen. Die befragte Kursleiterin (KL) öffnet ihre Kurse seit vielen Jahren. Ihr *persönlicher Hintergrund* wirkt für diese Bereitschaft förderlich, denn sie hatte bereits als Kind Berührungspunkte mit Menschen mit Beeinträchtigungen. Sie bezeichnet sich als «bodenständig» und meint «von oben herab kannst du nicht sein» (Transkript\_Kurs 1\_KL, Pos. 22). Das bedeutet eine *Begegnung auf Augenhöhe* ist ihr wichtig. Dass ein Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten (TmL) einen Semesterkurs besucht, ist allerdings das erste Mal. Mehrheitlich sind es Ferien- und Wochenendkurse. Gerade aber diese *Kontinuität* über ein Semester wertet die Kursleiterin als Notwendigkeit, um ein gegenseitiges Vertrauen in der Gruppe aufzubauen. Kontinuität ist auch für den Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten wichtig. Noch bevor im Interview eine erste Frage gestellt worden ist, sagt er zum Kurs:

TmL: «ja den will ich eben noch verlängern, das kannst du gerade aufschreiben» (Transkript\_Kurs 1\_TmL, Pos. 7).

Herausfordernd für den Gruppenanschluss ist, dass sich in diesem Kurs ein *harter Kern* von Teilnehmerinnen gebildet hat, welche das Angebot bereits seit vielen Jahren besuchen. Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten melden sich in der Regel einmalig für einen Kurs an und stossen dadurch auf eine Gruppe, die sich bereits mehrheitlich kennt. Für die Kursleiterin ist diese *langjährige Kundschaft* allerdings auch ein Vorteil, weil sie ihre Teilnehmenden dadurch gut kennt, Vertrauen hat und Unterstützung für den Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten auch *delegieren* kann. Dies erachtet sie in Zeiten von *Corona* als besonders hilfreich, weil die Gruppe als Schutzmassnahme getrennt worden ist und der Kurs nun in zwei Zimmern durchgeführt wird. Bezüglich der Interaktion in der Gruppe berichten die Kursleiterin und die Teilnehmerin ohne Lernschwierigkeiten (ToL) von einer *Hemmschwelle* in der Begegnung mit dem Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten. Während die meisten auf andere neue Kursteilnehmer\*innen offen und direkt zugehen, gehen sie beim Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten anfänglich auf *Distanz*. Dies ist eine Beobachtung, die die Kursleiterin generell in ihren Kursen macht, hat aber im vorliegenden Kurs zusätzlich mit einem Verhalten des Teilnehmers mit Lernschwierigkeiten zu tun, welches von den anderen teilweise als herausfordernd erlebt wird. Er verhalte sich etwas «aufdringlich» den Teilnehmerinnen gegenüber. Er selbst berichtet im Interview, dass er im Kurs sei, um eine Frau zu finden und zu heiraten und will deshalb einiges von diesen Frauen wissen.

TmL: «Ich habe natürlich mal die Frauen gefragt, ob sie Kinder haben, gell und so Sachen, das geht um Gottes Himmels Willen nicht, gell. (.) Die meisten Frauen haben das nicht so gerne. (..) Das geht schon zu weit, weisst du. [...]»

I: «Was hast du denn für Erfahrungen gemacht, wenn du die anderen Frauen etwas gefragt hast?»

TmL: «ja 'weisch' sie sind nervös geworden daran, 'weisch'» (Transkript\_Kurs 1\_TmL, Pos. 59-65).

Aber nicht nur ein Interesse an Frauen, auch das *Interesse am Kursgegenstand* ist Grund für seine Teilnahme im Kurs. Seine Grossmutter war Schneiderin und hat mit ihm zu Hause genäht. Er könne nur gerade Linien nähen, aber nicht rund, das sei schwierig und da brauche er Unterstützung. Das *persönliche Umfeld* kann somit als weiterer Förderfaktor angesehen werden, um ein Interesse zu wecken. Ebenfalls ein Grund für die Teilnahme an diesem Kurs ist für alle Teilnehmenden die *Entstehung eines Produktes*, was ihnen ein *Erfolgserlebnis* gibt, selbst etwas erschaffen zu haben. Dabei erwähnt die Kursleiterin für den Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten eine Wirkung über den Kurs hinaus, indem er im Umfeld Anerkennung erfährt, wenn er sein erschaffenes Produkt zeigt. Als Herausforderung zeigt sich im Kurs die *Passung des Angebots*. Die Kursleiterin ist der Meinung, dass bei *zu hohen Anforderungen* eine Partizipation für den Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten schwierig wird. Eine Teilhabe ist aus ihrer Sicht fraglich, wenn sie am Schluss das Produkt selbst nähen muss. Ihr zu Folge sollte es mindestens möglich sein, Fortschritte zu machen, um einen *Lernerfolg* zu erzielen. In diesem Kurs stellt sie in Frage, ob der Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten wirklich etwas lernen kann. Sie ist der Meinung, dass er dazu noch länger üben müsste. Auch in diesem Zusammenhang

zeigt sich wieder, wie wichtig eine *Kontinuität* des Kursbesuches ist. Allerdings moniert der Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten, dass die Kursleiterin ihm das Vermittelte schriftlich geben sollte, damit er sich ausbilden könne. Offensichtlich mangelt es auch an einer *fehlenden Methodik* seitens der Kursleiterin. Aufgrund fehlender Kompetenzen hat der Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten auch einen *hohen Unterstützungsbedarf*, was für alle Teilnehmenden eine Herausforderung ist. Zehn Teilnehmerinnen und ein Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten besuchen diesen Kurs. Da jede\*r individuell am eigenen Produkt arbeitet und alle auf Unterstützung durch die Kursleitung angewiesen sind, braucht es von allen viel *Geduld*, um immer wieder zu warten. Diesbezüglich betont die Teilnehmerin ohne Lernschwierigkeiten im Interview mehrmals, dass die Gruppe zu gross ist für diesen Kurs. Dies sei allerdings ein *politischer Entscheid*. Von der Stadt ist vorgegeben, dass der Kurs nur durchgeführt wird, wenn sich zwölf Personen anmelden. Mit der einzigen Ausnahme, wenn eine Anmeldung über den Bildungsclub eingeht. Dann findet der Kurs auch mit elf Teilnehmenden statt, weil die Person mit Lernschwierigkeiten doppelt zählt. Damit hat eine teilnehmende Person mit Lernschwierigkeiten Anspruch auf mehr Unterstützung im Kurs, was als *Nachteilsausgleich* gesehen werden kann. Die Teilnehmerin (ToL) beschreibt die Situation teilweise als schwierig, weil der Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten *wenig Geduld* habe, um zu warten. Dieses Drängen um die Unterstützung durch die Kursleiterin führt teilweise zu *Spannungen* und *Unruhe* in der Gruppe. Das hat auch dazu geführt, dass sich jemand aus der Gruppe beim Anbieter beschwert hat, worauf eine *Assistenz* organisiert worden ist. Alle Befragten erachten das Zuziehen einer Assistenzperson als notwendig und wertvoll. Auch der Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten betont, dass es für ihn wichtig ist, dass immer jemand dabei ist. Eine zusätzliche *Assistenz* bringt Ruhe in den Kurs und die Person mit Lernschwierigkeiten kann mehr vom Kurs profitieren. Zudem entlastet es die Kursleiterin wesentlich, denn eine Assistenz kann rund um den Kurs Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten unterstützen, beispielsweise den Transport organisieren, die Orientierung im Haus gewährleisten etc. In dieser Hinsicht erlebt die Kursleiterin eine *fehlende Unterstützung durch den Anbieter*.

KL: «[...] und da ist er eben alleine gekommen. Also er hat so ein Assistent (nicht Kursassistent, Anm. d. Autorin) ist mitgekommen und der hat einfach gesagt, ich solle dann um viertel nach fünf noch das Taxi kommen lassen und so, das sei dann die Nummer und dann habe ich gesagt, er soll doch auf das Büro hoch, das soll doch das Büro übernehmen. Dann hat das Büro dann gefunden das übernehmen sie sicher nicht, das sei nicht ihre Sache» (Transkript Kurs 1\_KL, Pos. 6).

Die *direkte* (auch wenn manchmal zu direkte) *und kommunikative* Art des Teilnehmers mit Lernschwierigkeiten wird jedoch von den meisten sehr geschätzt. Er hat auch die *Fähigkeit, seine Bedürfnisse zu artikulieren* und bei Problemen Hilfe anzufordern. Durch seine kommunikative Art können Hemmschwellen abgebaut werden und die Teilnehmerinnen unterstützen ihn bei Schwierigkeiten. Alles in allem bewerten beide interviewte Personen inklusive Kurse als Bereicherung. Und auch der Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten ist der Meinung, dass er sich in diesem Kurs wohl fühlt und grenzt sich zusätzlich ab von Menschen mit „schwerer

Behinderung“.

TmL: «Ja ich fühle mich wohl bei diesen Frauen.»

I: «Fühlst du dich wohl bei diesen Frauen?»

TmL: «Sehr, sehr, sehr (...) du darfst gerade aufschreiben wohler als im anderen Kurs [...]»

I: «was ist/ was hast du denn für einen anderen Kurs?» (..)

TmL: «Der andere Kurs, da sind eben schwer behinderte Leute» (Transkript\_ Kurs 1\_TmL, Pos. 9-17).

### 7.1.2. Kurs 2 – Einstieg ins Nähen

Der Kurs «Einstieg ins Nähen» wird an derselben Einrichtung der öffentlichen Erwachsenenbildung angeboten wie Kurs 1. Das Pensum der Kursleiterin (nicht dieselbe wie in Kurs 1) hat sich aufgrund *politischer Entscheide* stark reduziert. Der Kurs ist ein Semesterkurs der wöchentlich stattfindet und drei Stunden dauert. Die Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten ist mit kurzen Unterbrüchen seit vielen Jahren in diesem Kurs. Diese *Kontinuität* ermöglichte einen guten Beziehungsaufbau zur Kursleiterin. Gemäss Aussage der befragten Teilnehmerin ist die Kursleiterin für die Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten ein grosses *Vorbild* und mit verantwortlich, dass sie mit viel *Ausdauer* so viele Jahre am Kurs partizipiert. Zum Zeitpunkt der Interviews ist der Kurs aufgrund von *Corona* bereits gestoppt und die Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten hat entschieden, den Kurs danach nicht mehr weiterzuführen. Der Grund dafür ist die *Gruppenkonstellation*. Sie berichtet, dass sie die Jüngste sei und lieber mit Jüngeren zusammen wäre. Auch eine stets wechselnde Gruppe mit immer wieder neuen Teilnehmenden ist für sie herausfordernd, da sie nicht mit Leuten spreche, die sie nicht kennt. Zudem empfindet sie die Gruppe als zu gross, was zur Folge hat, dass sie und die anderen Teilnehmerinnen immer wieder warten müssen, um von der Kursleiterin Unterstützung zu bekommen. Die Corona bedingte Aufteilung in zwei Zimmer empfindet sie als positiv, weil sie dann in das Zimmer geht, indem weniger Teilnehmerinnen sind. Die Kursleiterin berichtet von einer *klaren Struktur* in der Kursgestaltung, die sie auch transparent macht. Jede Person bekommt von ihr ein Zeitfenster zur Unterstützung. Während dieser Zeit ist sie nur für diese Person da und die anderen müssen warten. Sie sieht es als grosse Herausforderung, der Gruppe gerecht zu werden, weil der *Unterstützungsbedarf* bei allen sehr hoch ist und bei der Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten noch höher. Auch ist die Gruppe bezüglich der Fähigkeiten sehr *heterogen*. Während einige noch nie an einer Nähmaschine gesessen sind und eine 1:1 Betreuung brauchen, sind andere Teilnehmerinnen bereits länger im Kurs und fortgeschrittener, wie auch die Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten. Trotzdem moniert die TmL eine *fehlende Unterstützung* seitens der Kursleiterin. Zutun hat dies mit einer *Diskrepanz der Selbst- und Fremdeinschätzung*: Die Kursleiterin ist der Meinung, dass die Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten sehr gute nähtechnische Fähigkeiten habe, während diese der Meinung ist: «schon, aber nicht so gut, dass ich das selbständig können muss, ich kann nicht alles alleine» (Transkript\_Kurs 2\_TmL\_Pos. 62). Die Kursleiterin und die Teilnehmerin (ToL) berichten, dass die Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten aufgrund ihrer Fachkompetenz teilweise in eine *Assistentenrolle* gehe

und die anderen bei Fragen unterstütze. Dabei zeigt sie sich *hilfsbereit*, wenn die Kursleitung andernorts beschäftigt ist, was sehr geschätzt wird. Trotz ihrer nähtechnischen Fähigkeiten braucht auch die Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten viel Unterstützung, weil sie Mühe mit Messen und Lesen hat. Zusätzlich besteht ein hoher Unterstützungsbedarf durch ihre *instabile Befindlichkeit*. Wenn sie mit schlechter Laune in den Kurs kommt, trägt sie diese nach aussen. Die interviewte Teilnehmerin ohne Lernschwierigkeiten schildert solche Situationen folgendermassen:

ToL: «(lacht) Schon beim Reinkommen (.) also, wenn sie ihre Sachen auf den Tisch 'gschmisste hät, hämmer gwüsst obla' jetzt Achtung, einfach nichts sagen, nichts sagen, abwarten. (lacht)» (Transkript\_K2\_ToL, Pos. 18).

Obwohl sich die Teilnehmerin (ToL) im Interview mit langen Berichten abwertend über die Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten auslässt, schliesst ihre Erzählung meistens damit, dass das Verhalten aber niemanden stört, weil man ja informiert sei. Nimmt man diese Aussage ernst, so scheint trotz aller Herausforderungen eine gewisse *Anerkennung ihrer Individualität* zu bestehen. Einzig eine Teilnehmerin zeige mit einer *exkludierenden Haltung*, dass sie von der Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten nicht angesprochen werden möchte.

Das *herausfordernde Verhalten* bringt *Unruhe* in die Gruppe und fordert die Kursleiterin zusätzlich. Sie hat allerdings die Fähigkeit, in einer *Rollenklarheit* zu bleiben, indem sie sich abgrenzt und sich für die Gruppe zuständig fühlt. Sie bleibt in einem professionellen *Nähe-Distanz-Verhältnis*.

KL: «Und dort braucht es einen Moment ähm (...) mich als Betreuungsperson und gleichwohl (.) ganz klar bin ich für die Gruppe zuständig und bin da für alle und ich bin nicht ihre Betreuungsperson, ich bin nicht ihre ähm sagen wir, Psychologin und ich bin auch nicht ihr Coach» (Transkript\_Kurs2\_KL, Pos. 26).

Die Kursleiterin fühlt sich in diesen inklusiven Kursen auf sich allein gestellt und bedauert die *fehlende Unterstützung* durch die Einrichtung. Sie ist der Meinung: wenn eine Organisation diesen Auftrag annimmt, müsste sie auch die nötige Verantwortung übernehmen und Unterstützung bieten. Sie selbst erlebt die Kurse als *Bereicherung* und als gute und *erfolgreiche Chance* Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten zu integrieren.

Die Kursteilnehmerin mit Lernschwierigkeiten möchte künftig Kurse in ihrer Gegend besuchen. Es sind mehrheitlich Kurse des Bildungsclubs, die sie früher auch schon besucht hat und viele Leute kennt. Die *Wohnortnähe* wird in ihrer Schilderung immer wieder betont, wie auch das Zusammensein mit *Peers*. Ihre Kurse wählt sie *selbstbestimmt* aus. Sie werde dabei von ihrer Chefin unterstützt. Das *persönliche Umfeld* zeigt sich auch hier als Förderfaktor für den Kurszugang.

### 7.1.3. Kurs 3 – Aqua Gym

Dieser Kurs findet an einer Volkshochschule in einem ländlichen Gebiet statt. Es ist ein Semesterkurs mit einer wöchentlichen Lektion von 45min. Aufgrund der *Corona-Pandemie* hat die Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten lediglich vier bis fünf Mal teilgenommen, obwohl der Kurs noch eine Weile fortgesetzt worden ist. Die Anmeldung zum Kurs erfolgte *fremdbestimmt*. Ihre Bezugsperson ist der Meinung, Aqua-Gym würde ihr guttun. Die Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten bestätigt im Interview eine *positive Wirkung*. Herausfordernd ist für sie der Einstieg ins Wasser aufgrund *baulicher Barrieren*. Da braucht es die *Hilfsbereitschaft* von anderen Teilnehmenden, um sie zu unterstützen. Für die Kursleiterin besteht eine Herausforderung in der *Erwartung* der Teilnehmenden: Diese wählen den Aqua-Gym Kurs, weil sie ihr Programm wollen. Dieses besteht aus 10-12 Musikstücken, die sie choreografisch am Bassinrand vermittelt. An die Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten stellt dieses Programm zu *hohe Anforderungen*. Die Kursleiterin merkt, dass ihre *Routinen im Unterrichten nicht mehr greifen*. Ihre Unterrichtsform adaptiert sie, indem sie *individuell differenziert*. Sie *vereinfacht* Übungen für die Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten und geht in kleineren *Teilschritten* vorwärts. Die kurze Kursdauer und eine *fehlende Kontinuität* der Teilnahme von Menschen mit Lernschwierigkeiten erschwert eine bessere Partizipationsfähigkeit.

KL: „Meistens ist es so, die kommen meistens eben nur für einen einzigen Kurs. Also wenn sie sich langsam daran gewöhnen an eine gewisse Geschwindigkeit, an einen gewissen (Trott?) ist es eigentlich für sie schon vorbei. Das ist das Problem“ (Transkript Kurs 3\_KL, Pos. 7).

Als förderlich für den Umgang mit der Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten beschreibt die Kursleiterin und die Teilnehmerin (ToL) den *persönlichen Hintergrund*. Viele Teilnehmende sind oder waren beruflich im Pflegebereich tätig. Dadurch sei berufshabituell die *Akzeptanz* und Bereitschaft zu helfen eher gegeben. Trotzdem berichtet die befragte Teilnehmerin, dass sie bei einigen Teilnehmenden eine *Unsicherheit* im Umgang, wie auch eine *Hemmschwelle* feststelle. Anstatt direkt mit der Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten zu kommunizieren, werde sie danach gefragt, wie man die TmL unterstützen könne. Diese *Kommunikation über Dritte* sei unnötig, denn die Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten sei *Expertin ihres Lebens* und könne sehr gut Anweisungen geben. Dabei berichtet sie von einem eigenen *Lernprozess* im Umgang mit der Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten. Sie selbst habe die Tendenz zu schnell zu helfen. Von diesem möglichen *Helfersyndrom* sei sie etwas weggekommen und habe gelernt, die TmL zu fragen, ob und welche Unterstützung sie braucht.

ToL: «Ja manchmal ist es nicht ganz einfach wo die Grenzen sind, wo darf ich helfen, wo darf ich nicht, oder wo soll ich wo soll ich nicht. Dort merke ich manchmal, ich bin jemand, der eher zu schnell helfen will. Und da habe ich einfach für mich merken müssen, dass ich X (Name TmL) zuerst frage 'X (Name TmL) brauchst du Unterstützung?' Und 'was kann ich dir helfen?' (.) Und dann kann sie ganz ganz klar sagen was sie braucht. (.) Das ist so. Ja» (Transkript\_K3\_ToL. Pos. 50).

Die TmL wird als sehr *offen* beschrieben und bringt mit ihrer *Lockerheit* eine schöne Dynamik in die Gruppe. Ihre Teilnahme wird als *Bereicherung* wahrgenommen.

## 7.2. Kategorienbasierte und perspektivenbezogene Darstellung

Im Folgenden werden die Ergebnisse kategorienbasiert dargestellt und inhaltlich differenziert nach den Perspektiven Kursleitende (KL), Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten (TmL) und Teilnehmende ohne Lernschwierigkeiten (ToL). Dabei werden alle herausgearbeiteten Chancen und Herausforderungen tabellarisch dargestellt. Im Anschluss an die Tabelle werden pro Perspektive diejenigen Faktoren näher beschrieben, die im Gespräch dominierten und für die jeweilige Sichtweise von besonderer Bedeutung sind. Ebenfalls wird versucht, jene Faktoren zu berücksichtigen, die in übergeordneter Weise für alle Erwachsenenbildungskurse von Relevanz sein könnten. Da die Datenmenge von den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten deutlich weniger dicht ist und auch die Interpretation manchmal schwierig ist, bestehen diese teilweise in Form von «in-vivo-codes», das heisst aus den direkten Aussagen bzw. Begriffen der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten.

Folgende Kategorien sind Bestandteil des Kodierleitfadens und strukturieren die Ergebnisdarstellung.

- Kursaktivität (Themenzentrierte Interaktion: ES)
- Gruppe (TZI: WIR)
- Personenbezogene Faktoren (TZI: ICH)
- Vermittlung: didaktisch-methodische Faktoren
- Rahmenbedingungen (TZI: Globe)
- Inklusion allgemein
- Bilder und Einstellungen über Menschen mit Beeinträchtigungen

### 7.2.1. Kursaktivität

Die Partizipationsmöglichkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten sind mitunter auch abhängig von der konkreten Kursaktivität. Diese Kategorie beinhaltet Aussagen, die explizit auf den Kursgegenstand Bezug nehmen.

Kursaktivität (TZI: ES)	Perspektiven		
	Kursleitende	Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten	Teilnehmende ohne Lernschwierigkeiten
<b>Chancen</b> Förderliche Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kreativkurse: <b>Entstehung Produkt</b></li> <li>• <b>Passung Kursangebot</b></li> <li>• <b>Kontinuität Kursbesuch</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kreativkurse: <b>Entstehung Produkt</b></li> <li>• <b>Anmeldung selbstbestimmt</b></li> <li>• <b>Kompetenzerweiterung</b></li> <li>• <b>Sozialer Aspekt</b></li> <li>• <b>Kontinuität</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kreativkurse: <b>Entstehung Produkt</b></li> <li>• <b>Interesse am Kursgegenstand</b></li> <li>• <b>Kompetenzerweiterung</b></li> </ul>

Kursaktivität (TZI: ES)	Perspektiven		
	Kursleitende	Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten	Teilnehmende ohne Lernschwierigkeiten
Herausforderungen Hinderliche Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ungenügende Passung Kursangebot aufgrund</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ zu hohen Anforderungen</li> <li>○ fehlendem Lernprozess</li> <li>○ langer Kursdauer</li> <li>○ Zeitdruck</li> </ul> </li> <li>• <b>Anmeldung fremdbestimmt</b></li> <li>• <b>Hoher Unterstützungsbedarf</b></li> <li>• <b>fehlende Kontinuität</b></li> <li>• <b>unterschiedliche Erwartungen</b></li> <li>• <b>unrealistische Ziele</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Anmeldung fremdbestimmt</b></li> <li>• <b>unrealistische Ziele/Erwartungen</b></li> <li>• <b>Diskrepanz Selbst- und Fremdeinschätzung</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>heterogene Voraussetzungen bzgl. Kursgegenstand</b></li> <li>• <b>zu lange Kursdauer</b></li> <li>• <b>unrealistische Erwartungen/Ziele</b></li> </ul>

Tabelle 3: Kategorie Kursaktivität (eigene Darstellung)

Für die **Kursleitenden** steht die *Passung des Kursangebotes* im Vordergrund. Sie sind mehrheitlich herausgefordert, weil die Anforderungen für manche Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten zu hoch sind, um mit dem Kursniveau mitzuhalten.

KL: «(.) oft wählen sie das, weil sie haben gerne ein Produkt am Schluss. Aber wenn es dann (lachend) am Schluss darauf hinausläuft, dass ich fast alles nähen muss, [...] dann geht das wie (.) eigentlich nicht, oder. (..)» (Kurs 1\_KL, Pos. 6).

KL: «Das Problem ist, wenn sie dann langsam reinkommen, dass wir schon bei einem dritten Lied sind, wo zum Beispiel der ‚Hampelmann‘ ist. Das ist für sie dann einfach fast schon zu viel» (Kurs 3\_KL, Pos. 7).

Die Kursleitenden sind der Meinung, dass die Passung des Angebots bereits im Vorfeld abgeklärt werden sollte. Um ein besseres und nachhaltiges Lernen zu ermöglichen, wird auch eine *Kontinuität* der Kursbesuche als notwendig erachtet.

Die **Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten** berichten, dass sie den Kurs wählen, weil sie im Alltag manchmal an Grenzen stossen und ihre Kompetenzen erweitern möchten.

TmL: «(lacht) ja ich tu selber zu Hause nähen, alles gerade Linien (.) und runde Sachen kann ich eben nur von Hand nähen. Und mit einer Nähmaschine ist es nicht möglich runde Sachen zu nähen. Dann muss man mir helfen, oder» (Kurs 1\_TmL, Pos. 19).

Aber nicht nur das Fachliche steht für Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten im Vordergrund, sondern ebenso der *soziale Aspekt*. Sie wollen andere Leute kennenlernen.

I: «was gefällt dir denn besonders?»

TmL:» ja ähm andere Leute kennen zu lernen. (..) ja» (Kurs 3\_TmL, Pos. 74).

Aus Sicht der **Teilnehmenden ohne Lernschwierigkeiten** sind die *heterogenen Voraussetzungen*, die die Teilnehmenden bezüglich Kursgegenstand mitbringen herausfordernd. Zudem kommen die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten manchmal auch mit *Erwartungen und*

Zielen in den Kurs, die *nicht realisierbar* sind.

ToL: «und dann muss halt manchmal die Kursleiterin sagen, ou das geht nicht. Wenn sie will, zum Beispiel Jeans ganz eng, sie müssen ganz eng anliegen. Hat sie gesagt, da kommst du nicht mehr rein, das geht nicht, das ist nicht der Stoff dazu, der ist nicht so elastisch. 'Moll' das geht schon. Und dann muss sie sie halt überzeugen, dass das nicht geht und ihr erklären, warum, weshalb. Ja (Kurs 2\_ToL, Pos. 36).

Die Teilnehmenden ohne Lernschwierigkeiten sind der Meinung, dass sich vom Kursgegenstand her gesehen *Kreativkurse* für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten besonders eignen. Auch sie sehen darin den Vorteil, dass ein eigen erschaffenes *Produkt entsteht*.

### 7.2.2. Gruppe

Diese Kategorie beschreibt die Chancen und Herausforderungen, die sich aus dem sozialen Miteinander ergeben. Darunter werden Aussagen subsumiert, die auf die Beziehungsgestaltung zwischen den Teilnehmenden mit und ohne Lernschwierigkeiten im Kursgeschehen Bezug nehmen.

Gruppe (TZI: WIR)	Perspektiven		
	Kursleitende	Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten	Teilnehmende ohne Lernschwierigkeiten
<b>Chancen</b>  Förderliche Faktoren	<b>Teilnehmende unterstützten TmL</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wertschätzung zeigen</li> <li>• Akzeptanz</li> <li>• KL bezieht Gruppe aktiv ein</li> </ul> <b>Kommunikation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transparenz und Information gegenüber ToL</li> <li>• direkte Kommunikation mit TmL</li> </ul>	<b>Wohlfühlen</b>  <b>Peers</b>  <b>Soziales Lernen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anpassung Verhalten</li> </ul>	<b>Teilnehmende unterstützen TmL</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• TmL nimmt Kontakt auf</li> <li>• Im Umgang mit TmL voneinander lernen</li> <li>• Beziehungsaufbau</li> </ul> <b>Kommunikation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Direkte Kommunikation mit TmL</li> </ul>
<b>Herausforderungen</b>  Hinderliche Faktoren	<b>Distanz</b> aufgrund von <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hemmschwellen</li> <li>• Unsicherheiten im Umgang</li> <li>• Subkulturen</li> </ul> <b>Spannungen/Unruhe</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fehlende Geduld/Flexibilität</li> <li>• Herausforderndes Verhalten</li> </ul> <b>Abhängigkeit</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• TmL sind auf Unterstützung durch ToL angewiesen</li> </ul>	<b>Eigenschaft der Gruppe</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zu gross</li> <li>• Fehlende Zughörigkeit</li> <li>• Wechselnde ToL</li> <li>• Einzelaktivität</li> </ul> <b>Kommunikation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fehlende Nähe-Distanz TmL</li> <li>• Rückzug TmL</li> </ul>	<b>Distanz</b> aufgrund von <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hemmschwellen</li> <li>• Unsicherheiten im Umgang</li> <li>• Fremde Kulturen</li> <li>• Räumliche Trennung</li> </ul> <b>Spannungen/Unruhe</b> durch <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fehlende Geduld des TmL</li> <li>• Herausforderndes Verhalten</li> </ul> <b>Kommunikation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Über Dritte</li> </ul> <b>Helfersyndrom</b>

Tabelle 4: Kategorie Gruppe (eigene Darstellung)

Ein Förderfaktor für ein gelingendes Miteinander ist aus Sicht der **Kursleitenden**, wenn die Teilnehmenden die Person mit Lernschwierigkeiten *akzeptieren, wertschätzen und unterstützen*. Um diese Akzeptanz zu erreichen, erachten zwei Kursleiterinnen eine *transparente*

*Information* über die Teilnahme einer Person mit Lernschwierigkeiten als hilfreich.

Hinderlich für ein gelingendes Miteinander sind *Hemmschwellen und Unsicherheiten im Umgang* mit der Person mit Lernschwierigkeiten. Das führt dazu, dass Teilnehmende auf *Distanz* gehen. Kursleitende nehmen teilweise auch *Spannungen* in der Gruppe wahr, wenn die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten ein Verhalten zeigen, welches die anderen Kursbesucher\*innen als sehr herausfordernd erleben.

KL: «Also er ist etwas auf diese Frauen los, er sucht eine Frau und will einfach schon nebenbei nähern, aber er hat eine Frau gesucht (lacht). Und da hat sich/ haben gewisse Leute haben dann wie mit dem nicht umgehen können und haben sich dann bei der Schule da beschwert [...]» (Kurs 1\_KL, Pos. 6).

Für die **Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten** ist es wichtig, dass sie sich *wohl fühlen* in der Gruppe. Dazu ist eine ruhige Gruppen-Atmosphäre förderlich. Ein Vorteil ist es für eine Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten, wenn sie die Leute kennt, die Gruppe in der Zusammensetzung konstant bleibt und nicht zu gross ist.

TmL: «Das ist eben schon gut, wenn du ein paar Leute schon von früher kennst oder so. Und ich kenne ein paar vom X (Behinderteneinrichtung). (..) und die sind auch in diesem Kurs gewesen» (Kurs 2\_TmL, Pos. 48).

Die **Teilnehmenden ohne Lernschwierigkeiten** berichten, dass sie eine *Hemmschwelle* haben, um auf die Person mit Lernschwierigkeiten zuzugehen und auch *unsicher* sind, wie sie sich der Person gegenüber verhalten sollen.

ToL: «ähm ja, also ein Teil hat ein bisschen Respekt habe ich das Gefühl, wissen nicht recht, sollen sie X (TmL) jetzt anschauen oder oder lieber nicht (lacht) oder sollen sie nahe gehen oder eher auf Distanz?» (Kurs 3\_ToL, Pos. 16).

Es ist aus Sicht der Teilnehmenden ohne Lernschwierigkeiten förderlich, wenn die *teilnehmende Person mit Lernschwierigkeiten den Kontakt aufnimmt*. Das erleichtert eine Begegnung und den Abbau von Hemmschwellen. In den Interviewdaten lassen sich viele Situationen der *gegenseitigen Unterstützung* ausmachen. Sei dies, dass sie sich untereinander helfen und Tipps geben oder auch bereit sind, die teilnehmende Person mit Lernschwierigkeiten wo notwendig zu unterstützen. Dabei gibt es solche, die ein fast zu fürsorgliches Handeln zeigen und andere, die eher auf Distanz gehen.

### 7.2.3. Personenbezogene Faktoren

Bei den personenbezogenen Faktoren geht es um alle beteiligten Personen (ToL, TmL & KL) mit ihren Kompetenzen, Gefühlen und Biografien. Diese werden pro Personengruppe in einer eigenen Tabelle dargestellt. Die Spalten stehen dann für die drei Perspektiven, also, was sagen Teilnehmende mit und ohne Lernschwierigkeiten über die Kursleitung aus, und was geben die Kursleitenden über sich preis (Eigenperspektive). Dabei geht es um jene Eigenschaften und Kompetenzen, die eine Inklusion fördern oder hemmen oder sich als Chance oder Herausforderungen herausstellen.

Personenbezogene Faktoren (TZI: ICH-KL)	Perspektiven		
	Kursleitende (Eigenperspektive, Eigendarstellung)	Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten	Teilnehmende ohne Lernschwierigkeiten
<b>Chancen</b> Förderliche Faktoren	<b>Persönlicher Hintergrund</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sozial-pädagogische Ausbildung</li> <li>• Erfahrung im Umgang mit TmL</li> </ul> <b>Selbstkompetenzen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geduld</li> <li>• Bereitschaft für Inklusion</li> <li>• Selbstvertrauen</li> <li>• Engagement</li> </ul> <b>Sozialkompetenzen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Professionelle Nähe-Distanz</li> <li>• Wertschätzung</li> <li>• Kommunikationsfähigkeit</li> <li>• Rollenklarheit</li> <li>• Empathie</li> <li>• Anerkennung der T.</li> <li>• Umgang auf Augenhöhe</li> </ul> <b>Fachkompetenz</b> <b>Gruppenführungs-kompetenz</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verantwortung für Gruppe</li> <li>• Motivationsfähigkeit</li> <li>• Lösungsorientierung</li> </ul> <b>Didaktische Kompetenzen</b> <b>Professionalisierung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Weiterbildung</li> </ul>	<b>Fachkompetenz</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausbildung</li> </ul> <b>Vorbildfunktion für TmL</b> <b>Selbstkompetenzen KL</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ruhig</li> <li>• sensibel</li> </ul>	<b>«Es steht und fällt mit der KL»</b> <b>Vorbildfunktion für TmL</b> <b>Selbstkompetenzen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geduld</li> <li>• Offenheit</li> <li>• Flexibilität</li> <li>• Freude</li> </ul> <b>Sozialkompetenzen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikationsfähigkeit</li> <li>• Toleranz</li> <li>• Verständnis</li> <li>• Motivationsfähigkeit</li> <li>• Natürlichkeit im Umgang</li> </ul> <b>Fachkompetenz</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bezüglich Krankheiten und Behinderungen</li> </ul>
<b>Herausforderungen</b> Hinderliche Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «von oben herab»</li> <li>• Grenzen erkennen</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ungeduld</li> </ul>

Tabelle 5: Kategorie personenbezogene Faktoren Kursleitende (eigene Darstellung)

Die **Kursleitenden** sind sich einig, dass es besondere Kompetenzen braucht, um inklusive Kurse gelingend umzusetzen. Förderlich im Umgang mit Personen mit Lernschwierigkeiten sind insbesondere *Selbst- und Sozialkompetenzen*. Es braucht *Empathie* und die *Anerkennung* der Teilnehmenden in ihrer Verschiedenheit. Auch ist es wichtig, die *professionelle Nähe- und Distanz* zu wahren.

KL: «ich habe auch Solche die wollen dann deine Handynummer und möchten dann immer hin und her und ich bin eigentlich noch froh, habe ich das nicht herausgegeben» (Kurs 1\_KL, Pos. 22).

Die Kursleitenden, die einen *pädagogischen beruflichen Hintergrund* mitbringen, oder im Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigungen bereits Erfahrungen haben bezeichnen dies als Chance bei der Realisierung von inklusiven Kursen. Es zeigt sich in den Gesprächen auch, dass es den Kursleitenden gelingt, die *Verantwortung für die Gruppe* nicht aus dem Blick zu verlieren, trotz höherem Unterstützungsbedarf der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten.

Die **Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten** äussern sich wenig über Eigenschaften und Fähigkeiten der Kursleitenden fern von methodischen Aspekten, die einer eigenen Kategorie zugeordnet werden. Sie schätzen es, wenn es eine ruhige und sensible Person ist.

Die **Teilnehmenden ohne Lernschwierigkeiten** sehen in den Kursleitenden den *wichtigsten Faktor* für gelingende inklusive Erwachsenenbildungskurse.

ToL: «(...) Also es steht und fällt mit der Kursleitung. Also, ganz eindeutig» (Kurs 1\_ToL, Pos. 27).

Insbesondere betont werden notwendige *Selbst- und Sozialkompetenzen*. Daneben sehen sie es als Vorteil, wenn die Kursleiterin *Kenntnisse über Krankheiten und Behinderungen* hat. Zudem können Kursleitende für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten eine *Vorbildfunktion* einnehmen.

ToL: «Aber ähm, dass sie dann da so beharrlich dabeibleibt, das ist ganz klar der X (Name KL) zu verdanken. Das ist so klar (lacht). X (Name KL) ist ihr grosses Vorbild, also (lacht). Ja. (...) Und das ist ja gut, wenn man das hat. (5sec) Und vor allem so ein normales Vorbild, nicht so etwas abgehobenes (lacht)» (Kurs 2\_ToL\_Pos. 86).

Auffallend in Bezug auf die Kursleitung ist das praktische Fehlen von hinderlichen Faktoren und Herausforderungen. Das hat damit zu tun, dass im Interview explizit nach notwendigen Kompetenzen der Kursleitung gefragt worden ist, um inklusive Kurse gelingend umzusetzen.

Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten

Personenbezogene Faktoren (TZI: ICH – TmL)	Perspektiven		
	Kursleitende	Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten (Eigenperspektive, Eigendarstellung)	Teilnehmende ohne Lernschwierigkeiten
<b>Chancen</b> Förderliche Faktoren	<b>Fachkompetenz</b> <b>Selbstkompetenzen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motiviert und neugierig</li> <li>• Lernziele setzen</li> <li>• Offen und herzlich</li> <li>• Selbstständig</li> </ul> <b>Sozialkompetenz</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hilfsbereit</li> </ul>	<b>Fähigkeit zur Selbstvertretung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• eigene Entscheide fällen und artikulieren</li> <li>• Selbstständigkeit</li> </ul> <b>Weitere Sozial- und Selbstkompetenzen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anpassungsfähigkeit</li> <li>• Ausdauer</li> </ul>	<b>Fähigkeit zur Selbstvertretung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• TmL holt Unterstützung</li> </ul> <b>Selbstkompetenzen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Offen, locker und direkt</li> <li>• Humorvoll</li> <li>• Neugierig und interessiert</li> </ul> <b>Sozialkompetenzen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikativ</li> <li>• hilfsbereit</li> </ul>

Personenbezogene Faktoren (TZI: ICH – TmL)	Perspektiven		
	Kursleitende	Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten (Eigenperspektive, Eigendarstellung)	Teilnehmende ohne Lernschwierigkeiten
Herausforderungen  Hinderliche Faktoren	<b>Fehlende Fachkompetenzen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fehlende Grundkompetenzen</li> </ul> <b>Selbstkompetenzen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• geringe Belastbarkeit</li> <li>• instabile Befindlichkeit</li> </ul> <b>Sozialkompetenzen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• introvertiert</li> </ul>		<b>Selbstkompetenzen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fehlende Geduld</li> <li>• introvertiert</li> </ul> <b>Sozialkompetenzen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hält sich nicht an Normen</li> </ul> <b>Biografischer Hintergrund</b>

Tabelle 6: Kategorie personenbezogene Faktoren Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten (eigene Darstellung)

In Bezug auf die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten sehen die **Kursleitenden** insbesondere deren *Selbstkompetenzen* als wichtigen Faktor für gelingende Inklusion. Sie seien meist *offen* und *motiviert*. Auch *Fachkompetenz* in Bezug zur Kursaktivität und eine gewisse *Selbstständigkeit* sind förderlich für eine gelingende Partizipation.

Als grösste Herausforderung sehen die Kursleitenden die teilweise *instabile Befindlichkeit* der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten. So können Gemütslagen im Kurs sehr schnell kippen. Hier braucht es Feingefühl, um adäquat zu reagieren.

KL: «Weil sie sind ja dann nicht zwei Minuten 'verrückt', sie sind dann zum Teil länger 'verrückt' oder sie haben Angst und tun sich in eine Ecke rein, [...] Dann muss man natürlich wissen 'ups' um sieben Uhr beginnt es, jetzt ist schon fünf vor sieben, die kommt dort nicht weg, was machen wir jetzt? Genau» (Kurs 3\_KL, Pos. 17).

In den Interviews mit den **Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten** wird deutlich, dass sie die *Fähigkeit zur Selbstvertretung* mitbringen. Sie wissen, wo und wann sie Unterstützung brauchen, was sie erreichen wollen und haben die Fähigkeit dies zu artikulieren.

TmL: «Und dann habe ich ihr eben gesagt, ich wäre froh, wenn du mir da mehr hilfst, weil ich will nicht wieder einfach etwas und nachher kommt es nicht so perfekt raus [...]» (Kurs 2\_TmL, Pos. 50).

In den Schilderungen der **Teilnehmenden ohne Lernschwierigkeiten** werden die positiven *Selbstkompetenzen* der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten betont. Sie werden als *offen, locker, kommunikativ, direkt und humorvoll* wahrgenommen, was den Kontakt erleichtert und die Atmosphäre auflockert. Wenn sie sehr *introvertiert* sind, wird der Kontakt als schwierig erlebt.

ToL: «Vielfach sind sie sehr humorvoll und erzählen und machen irgendwas und nehmen auch Kontakt auf mit uns. Ja. Ja. Das finde ich schön» (Kurs 1\_ToL, Pos. 14).

## Teilnehmende ohne Lernschwierigkeiten

Personenbezogene Faktoren (TZI: ICH -ToL)	Perspektiven		
	Kursleitende	Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten	Teilnehmende ohne Lernschwierigkeiten (Eigenperspektive, Eigendarstellung)
<b>Chancen</b> Förderliche Faktoren	<b>Persönlicher Hintergrund</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pädagogisch, soziale Ausbildung</li> <li>• Pflegeberuf</li> </ul> <b>Sozialkompetenz</b> Flexibilität	<b>Eigenschaften</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ruhige und liebe Leute</li> </ul>	<b>Persönlicher Hintergrund</b>  <b>Selbstkompetenzen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Offen</li> <li>• Selbstständig</li> <li>• geduldig</li> </ul> <b>Sozialkompetenzen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hilfsbereit</li> </ul>
<b>Herausforderungen</b> Hinderliche Faktoren	<b>Exkludierende Haltung von ToL</b>	Nervöse Leute	<b>Exkludierende Haltung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fehlendes Verständnis</li> <li>• Fehlende Toleranz</li> <li>• Abwertendes Verhalten</li> </ul>

Tabelle 7: Kategorie personenbezogene Faktoren Teilnehmende ohne Lernschwierigkeiten (eigene Darstellung)

Für die **Kursleitenden** kann der *persönliche Hintergrund* der Teilnehmenden eine wichtige Rolle spielen im gemeinsamen Umgang mit den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten. Ein beruflicher Hintergrund aus dem *pädagogischen, sozialen oder pflegerischen* Bereich bringt eine selbstverständlichere Akzeptanz und Unterstützungsbereitschaft mit sich. Das kann die Kursleitenden entlasten.

KL: «Ja und (.) ja es ist halt auch sehr abhängig oder, wir haben natürlich auch Leute in diesen Kursen, eine solche Breite von Leuten wo/mit verschiedenen Hintergründen. Dass das ganz, also ich meine all die Lehrpersonen, die stützten das viel schneller, kommen, merke ich viel schneller, wie sie mit solchen Sachen umgehen» (Kurs 1\_KL, Pos. 20).

Die **Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten** äussern sich wenig zu den Kompetenzen der anderen Teilnehmenden. Wichtig ist einer Person, dass die Teilnehmenden nicht nervös sind.

TmL: «ja ja, aber es sind eben alles zahme Leute, nicht so nervöse» (Kurs 1\_TmL\_41).

Die **Teilnehmenden ohne Lernschwierigkeiten** berichten, dass es in inklusiven Kursen *Offenheit und Geduld* braucht. Auch sie erwähnen teilweise, dass sie diese Eigenschaften aufgrund ihres beruflichen Hintergrundes mitbringen. Diese Teilnehmenden berichten auch, dass sie *hilfsbereit* sind und die Person mit Lernschwierigkeiten unterstützen.

ToL: «Ja, also ich glaube es kommt schon drauf an, wie dass man gegenüber 'ihns' auftreten tut. Ich bin halt dort sehr offen, ich bin Pflegefachfrau, ich kenne mich da ein bisschen aus mit verschiedenen Leuten und ich gehe einfach gerne auf diese Leute zu» (Kurs 3\_ToL, Pos. 12).

Es wird jedoch auch von Teilnehmenden berichtet, die eine exkludierende Haltung haben und deshalb auf Distanz gehen.

ToL: «Und eine ganz stolze Frau, das ist/ die hat das schon signalisiert. Von mir müsst ihr nichts wollen. Und ähm, das hat X (TmL) ganz klar gespürt. (.) Also die ist nie ran gekommen, die hat nie geschwätzt mit ihr. Nie. Obwohl sie im selben Zimmer gegessen sind. Aber nie» (Kurs 2\_ToL, Pos. 56).

#### 7.2.4. Vermittlung: methodisch-didaktische Faktoren

Der Methodik und Didaktik wird im Unterrichten eine zentrale Bedeutung zugewiesen. Es sind notwendige Kompetenzen der Kursleitenden und das Bindeglied zwischen dem zu vermittelnden Lernstoff und den Teilnehmenden. Unter diese Kategorie sind alle Aussagen subsumiert, die sich auf Unterstützungsleistungen und auf die Art- und Weise der Vermittlung der Kursleitenden beziehen.

Vermittlung methodisch-didaktische Faktoren KL	Perspektiven		
	Kursleitende	Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten	Teilnehmende ohne Lernschwierigkeiten
<b>Chancen</b> <b>Förderliche Faktoren</b>	<b>Das Lernen orchestrieren Prinzipien</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilnehmendenorientierung</li> <li>• Differenzierung</li> <li>• Individualisierung</li> <li>• Ressourcenorientierung</li> </ul> <b>Anpassung Methodik</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vereinfachung</li> <li>• Vorzeigen</li> <li>• Wiederholungen</li> <li>• Teilschritte</li> <li>• Mit allen Sinnen</li> <li>• Langsames Tempo</li> <li>• Störfaktoren reduzieren</li> </ul>	<b>Methodenvielfalt:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorzeigen</li> <li>• Schriftlich</li> </ul> <b>Unterstützung durch KL</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nicht alles der Assistenz überlassen</li> </ul>	<b>Teilnehmendenorientierung</b>  <b>Differenzierung</b>  <b>Unterstützung delegieren</b>
<b>Herausforderungen</b> <b>Hinderliche Faktoren</b>	<b>Anpassung Methodik</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Routinen greifen nicht mehr</li> <li>• Kosten-Nutzen Abwägung</li> <li>• Zwischen laissez-faire und einmischen</li> </ul>	<b>Fehlende Anpassung der Methodik</b>  <b>Fehlende Unterstützung</b>	

Tabelle 8: Kategorie Vermittlung (eigene Darstellung)

Um in einer heterogenen Gruppe allen Kursteilnehmenden gerecht zu werden, ist es aus Sicht der **Kursleitenden** notwendig, *teilnehmendenorientiert* zu vermitteln und inhaltlich *individuell zu differenzieren*. Sozusagen das *Lernen orchestrieren*, wie es eine Kursleiterin anschaulich beschreibt:

KL: «Also ich muss wirklich genau wissen, wo bin ich (lacht) sind/ also/ es ist halt, wenn du das vergleichst mit einem Dirigenten, dann muss ich genau wissen, ok so gross ist mein Orchester, das sind irgendwie die Leute, die Leute sind ähm die sind/ oper ist bei dem bei dem bei dem bei dem, das sind die und die und die Instrumente, wo die spielen, sie sind da und da mit ihrem Können (.)» (Kurs 2\_KL, Pos. 44).

Als herausfordernd bezeichnen Kursleitende Situationen, in denen die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten nicht mitmachen, etwas Abweichendes tun und damit das Lernen der anderen Teilnehmenden stören oder wenn das Handeln den Qualitätsansprüchen (der KL) nicht entspricht. Sie stehen dann im Spannungsfeld *zwischen laissez-faire und einmischen*:

KL: «Aber er hat jetzt auch, er hat so ein Reissverschluss gebracht, wo zum Beispiel ganz hat farblich nicht gepasst, ein roter. Und dann habe ich gefunden ja komm jetzt, also bist du sicher willst du diesen roten nehmen? [...] Ich finde dann auch, also 'jä' also nur gerade, es ist doch auch schade, wenn man schon von weitem sieht, ja was hat der jetzt für eine Kindergartentasche, als erwachsener Mann so in dem Sinn, finde ich das, nein, es tut mir dann, wie etwas weh, weil ich das Gefühl habe, es könnte wieder jemand noch lachen über ihn oder so, oder? [...] Das ist noch so schwierig oder dort, so im gestalterischen Bereich. Wie 'fest' lässt du es und wo versuchst du etwas zu bücken und drehen, dass es dann am Schluss wirklich ein Erfolg ist, ja» (Kurs 1\_KL, Pos. 40).

Für die **Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten** ist es förderlich, wenn Kursinhalte nicht nur erklärt werden, sondern auch mit einer Methodenvielfalt vermittelt werden. Insbesondere das *Vorzeigen* scheint ihr Lernen zu erleichtern.

TmL: «ja die Übungen gut zeigen» (Kurs 3\_TmL, Pos. 90).

Ebenfalls ist es wichtig, dass sie von den Kursleitenden *unterstützt werden, auch wenn eine Assistenz im Kurs* ist. Die Assistenzpersonen verfügen nicht zwingend über die Kompetenzen, die es im Kurs braucht. Zudem beklagen sie eine teilweise *fehlende Unterstützung* durch die Kursleitenden. Einerseits ist dies auf der Ebene von zu wenig Unterstützung im quantitativen Sinn zu verorten, andererseits ist die Form der Vermittlung nicht adäquat.

I: «kannst du da gut mitmachen oder ist es schwierig?»

TmL: (...) «es ist eher schwierig. (7sec) [...] Sie sollte mir eher auf ein Papier schreiben. [...] Ich muss es jeweils auf ein Papier abgedruckt haben weisst du» (Kurs 1\_TmL, P. 112-113).

Die **Teilnehmenden ohne Lernschwierigkeiten** schildern wie wichtig, aber auch herausfordernd es für die Kursleitenden ist auf alle einzugehen. Sie beobachten, dass diese *individuell* auf die Teilnehmenden eingehen und den Stoff *differenziert* vermitteln. Manchmal *delegieren* Kursleitende Aufgaben, indem sie Teilnehmende bitten, sich schnell um die Person mit Lernschwierigkeiten zu kümmern.

ToL: « [...] wenn X (Name TmL) Unterstützung braucht bei etwas, sagt sie 'du schau schnell, kannst du bitte hurti' ähm» (Kurs 3\_ToL, Pos. 34).

## 7.2.5. Rahmenbedingungen

In diese Kategorie fallen strukturelle Rahmenbedingungen und externe Einflussfaktoren, die die Realisierung inklusiver Erwachsenenbildungskurse fördern oder hemmen.

Rahmenbedingungen (TZI: GLOBE)	Perspektiven		
	Kursleitende	Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten	Teilnehmende ohne Lernschwierigkeiten
<b>Chancen</b>  Förderliche Faktoren	<b>Assistenz</b>  <b>Kooperation mit den Einrichtungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisatorisch und Information über TmL</li> <li>• Bildungsclub</li> </ul> <b>Infrastruktur</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verfügbarkeit geeigneter Räumlichkeiten</li> </ul>	<b>Assistenz</b>  <b>Persönliches Umfeld</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Für Kurszugang</li> <li>• Nachhaltiges Lernen</li> </ul> <b>Wohnortnähe und/oder Transportdienst</b>  <b>Infrastruktur</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geeignete Räumlichkeiten</li> </ul>	<b>Assistenz</b>  <b>Kooperation mit den Einrichtungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informationen über TmL</li> </ul>
<b>Herausforderungen</b>  Hinderliche Faktoren	<b>Politische Entscheide</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verfügbarkeit Kurse</li> <li>• Spardruck</li> </ul> <b>Fehlende Unterstützung Anbieter</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine Unterstützung &amp; fehlende Wertschätzung</li> <li>• Fehlende Informationen</li> <li>• Keine Triage</li> </ul> <b>Finanzielle Hürden für TmL</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kurskosten und Transport</li> </ul> <b>Corona</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assistenz fällt weg</li> <li>• TmL kommen nicht mehr</li> <li>• Schutzmassnahmen</li> </ul> <b>Bauliche Barrieren</b>	<b>Corona</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine Teilnahme mehr</li> </ul> <b>Zugänglichkeit von Angebotsinformationen</b>	<b>Politische Entscheide</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verfügbarkeit Kurse</li> <li>• Gruppengrösse</li> </ul> <b>Finanzielle Hürden</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kurskosten</li> </ul> <b>Corona</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schutzmassnahmen</li> </ul> <b>Bauliche Barrieren</b>

Tabelle 9: Kategorie Rahmenbedingungen (eigene Darstellung)

Eine *Assistenz* wird aus Sicht der **Kursleitenden** als zentrale Realisierungsbedingung für inklusive Erwachsenenbildungskurse bewertet. Einerseits können Assistent\*innen zum Lernerfolg der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten beitragen, andererseits entlasten sie auch die Kursleitenden. Ob es eine Assistenz braucht, hängt allerdings von jedem einzelnen Teilnehmenden ab und auch von der Anzahl Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in einem Kurs.

Als Herausforderung erleben die Kursleitenden die mehrheitlich *fehlende Unterstützung durch den Anbieter*. Sie fühlen sich oft im Stich gelassen. Der Anbieter sollte inklusive Kurse strukturell fördern und unterstützen.

KL: « [...] ich kann sagen ja oder nein und dann ähm (.) werden die Leute in diesen Kurs rein gegeben und that's it. (.) Und das heisst, dass ich halt in dem Sinn wirklich total alleine bin und auch komplett alleine entscheiden muss» (Kurs 2\_KL, Pos. 28).

Als unterstützend und förderlich beurteilen sie die Möglichkeit, bei Bedarf die Wohneinrichtungen der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zu kontaktieren. Eine Kooperation mit den Organisationen ist einerseits wichtig, um bei Problemen eine gemeinsame Lösung zu finden, als auch um Informationen über die teilnehmende Person mit Lernschwierigkeiten zu erhalten.

KL: «[...] habe ich gefunden ich rufe dieser Institution an und frage (.) er müsste einfach eine Begleitung haben. Und dann ist dann das eigentlich, haben die mir das versprochen, ist eigentlich auch gut» (Kurs 1\_KL, Pos. 8).

Bei den **Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten** zeigt sich der Förderfaktor des *persönlichen Umfeldes* bei allen sehr deutlich. Sie werden durch Bezugspersonen auf die Kurse aufmerksam gemacht oder haben den Bezug zum Kursgegenstand durch Familienmitglieder. Indem die Tätigkeit nach Kursende weiter ausgeübt wird und das Umfeld dies unterstützt, trägt dies auch zum nachhaltigen Lernerfolg bei.

TmL: «(.) Dann fang ich vielleicht hier etwas Kleines für mich. Da habe ich auch eine Nähmaschine, kann ich dann vielleicht mit dem Stoff etwas für mich machen hier noch. (4sec). [...] ich will/ vielleicht etwas für mich machen. Mit Hilfe vielleicht. Vielleicht meine Chefin hilft mir mal etwas. Dann kann ich mit ihr machen» (Kurs 2\_TmL, Pos. 96).

Als Förderfaktor wird auch die *wohnortsnähe* der Kurse eingeschätzt. Bei weiteren Strecken kann ein *Transportdienst* notwendig werden, der zusätzlich organisiert werden muss.

Auch die **Teilnehmenden ohne Lernschwierigkeiten** begrüssen eine *Assistenzperson*. Hinderlich für gelingende Inklusionsprozesse sind nach ihrer Meinung *politische Entscheide*, die ungünstige Rahmenbedingungen vorgeben. Beispielsweise ist die Verfügbarkeit von Kursen zurückgegangen und die Preise sind gestiegen. Zudem ist die Gruppengrösse von der Stadt vorgegeben, was sie als grosse Herausforderung erleben. Dies sind alles Barrieren, die sich ganz besonders auch auf Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten auswirken.

ToL: «also das Einzige, das wir einfach alle finden ist, dass es zu viele sind und das ist vorgeschrieben von der Stadt und ja. (.) Und sie tun also lieber zehn Personen absagen, als bei zehn Personen durchführen» (Kurs 1\_ToL, Pos. 41).

#### 7.2.6. Inklusion allgemein

Diese Kategorie hat sich induktiv aus dem Material ergeben. Darunter fallen Aussagen, die keiner Kategorie zugeordnet werden konnten, da sie sich übergeordnet auf eine Bewertung von inklusiven Kursen beziehen. Dabei muss erwähnt werden, dass die Befragten meist ein Verständnis von Integration haben, der Begriff der Inklusion ist ihnen mehrheitlich nicht bekannt.

Inklusion allgemein	Perspektiven		
	Kursleitende	Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten	Teilnehmende ohne Lernschwierigkeiten
<b>Chancen</b> Förderliche Faktoren	<b>Bereicherung</b> Erwachsenenbildungskurse als gute Chance für Inklusion	<b>Bereicherung</b>	<b>Bereicherung</b> Gelingen abhängig von allen Lernprozess im Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigungen
<b>Herausforderungen</b> Hinderliche Faktoren	<b>Grenzen</b> • Anzahl TmL Inklusion = herausfordernder Prozess	<b>Separative Kurse braucht es auch</b>	<b>Grenzen</b> • Anzahl TmL • Schwere der Beeinträchtigung

Tabelle 10: Kategorie Inklusion allgemein (eigene Darstellung)

Die **Kursleitenden** sehen Kurse der Erwachsenenbildung als *gute und erfolgreiche Chance*, um Menschen mit Lernschwierigkeiten Teilhabe zu ermöglichen.

KL: «[...] finde ich es eine sehr gute Möglichkeit auch, solche Leute zu integrieren. Wirklich sehr und auch es ist sehr erfolgreich. (.) Ja» (Kurs 2\_KL, Pos. 70).

Sie bewerten die Kurse als *Bereicherung*, obwohl sie Inklusion aber auch als *herausfordernden Prozess* betrachten. Grenzen sehen sie in der *Anzahl Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten* im einzelnen Kurs. Bei mehr als zwei Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten werde es schwierig. Dann wird eine Assistenz als zwingend erachtet, oder es braucht eine Co-Leitung im Kurs.

Auch die **Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten** sehen die Kurse als Bereicherung, auch wenn sie diesen Begriff nicht explizit aussprechen. Ein Teilnehmer spricht vom «Wunder»:

TmL: «Ich wundere mich ehrlich, dass es gesunde Frauen sind. (...)»

I: «ja aber ist das gut? (.) findest du das gut, dass ihr gemischt seid?»

TmL: «das ist ein reines Wunder he! (..) das ist ein reines Wunder muss ich dir einfach sagen» (Kurs 1\_TmL, Pos. 87-89).

Allerdings ist es für sie auch wichtig, dass die separativen Kurse bestehen bleiben, denn auch das Lernen unter *Peers* wird geschätzt und von einer Teilnehmerin explizit betont.

Auch die meisten **Teilnehmenden ohne Lernschwierigkeiten** sehen die Kurse als *Bereicherung* an und sind erstaunt, dass solche in der heutigen Zeit noch nicht verbreiteter sind.

ToL: «Und ähm ja ich finde es einfach sehr spannend, weil mich dünkt es in der heutigen Zeit sollte man viel mehr, so ein bisschen diese Menschen miteinbeziehen in allem, in den Alltag, wo auch immer, in Hobbies, egal. Ich finde das eine ganz grosse Bereicherung für alle eigentlich. (.) Ja» (Kurs 3\_ToL, Pos. 8)

Inklusive Kurse ermöglichen einen persönlichen *positiven Lernprozess* im Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigungen. Sie sind der Meinung, dass das Gelingen *von allen abhängig* ist. Grenzen werden in der Anzahl der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten im Kurs und dem Schweregrad der Beeinträchtigung gesehen.

### 7.2.7. Bilder und Einstellungen über Menschen mit Beeinträchtigungen

Auch diese Kategorie hat sich induktiv aus dem Material der Teilnehmenden ohne Beeinträchtigung und der Kursleitenden ergeben. Die Art und Weise *wie* über Menschen mit Beeinträchtigungen gesprochen wird widerspiegelt persönliche Haltungen und Einstellungen. Auch diese können eine positive oder negative Wirkung auf inklusive Prozesse entfalten.

Bilder und Einstellungen	Perspektiven	
	Kursleitende	Teilnehmende ohne Lernschwierigkeiten
	<p><b>Wording</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unsicherheit</li> <li>• Verniedlichung</li> <li>• Stereotype</li> <li>• Abwertung</li> </ul> <p><b>Vorurteile</b> <b>Stigmatisierung</b></p> <p><b>Beeinträchtigung als Belastung, als Fürsorgeobjekte</b></p>	<p><b>Wording</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unsicherheit</li> <li>• Verniedlichung</li> <li>• Stereotype</li> </ul> <p><b>Vorurteile</b> <b>Stigmatisierung</b></p> <p><b>Beeinträchtigung als Belastung</b></p>

Tabelle 11: Kategorie Bilder und Einstellungen über Menschen mit Beeinträchtigungen (eigene Darstellung)

Da sich sowohl bei den Kursleitenden wie auch bei den Teilnehmenden dieselben Muster abzeichnen, werden diese Ergebnisse nach den induktiven Subkategorien beschrieben und nicht wie bisher nach den Perspektiven.

#### **Wording: Unsicherheit und Verniedlichung**

Es hat sich in den Interviews sowohl bei den Kursleitenden wie auch bei den Teilnehmenden gezeigt, dass eine *Unsicherheit* im Wording besteht, wenn es darum geht, über Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten zu sprechen:

KL: «[...] der eine hat natürlich eine leichte, ich sage jetzt das so, 'geistige Einschränkung' gehabt» (Kurs 3\_KL, Pos. 11).

KL: «Es hat gerade einen Beitrag gegeben, wie 'söttigi' alleine leben können oder so» (Kurs 1\_KL, Pos. 10).

ToL: «Aber bei ihm hat, also, hätte ich jetzt auch nicht gewusst (...), ich möchte jetzt nicht, wo es fehlt, also ist jetzt vielleicht kein schöner Ausdruck. (.)» (Kurs 1\_ToL, Pos. 89).

Ebenso zeigt sich eine Tendenz der *Verniedlichung*. Sehr oft wird erzählt, wie „herzig“ die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten sind.

KL: «er ist einfach, er ist herzlich gewesen, ich habe gemerkt im gefällt es da in dem Kurs» (Kurs 1\_KL, Pos. 10)

ToL: « [...] habe ich gemerkt, dass sie gerade zu reden beginnt und Fragen wo kommst du her, was machst du. 'So chli', ja wirklich ganz herzlich, ja ja» (Kurs 3\_ToL, Pos. 12).

### **Sichtbarkeit: Etikettierung in „behindert-nicht behindert“**

Auch wird mehrmals von den Teilnehmenden und Kursleitenden thematisiert, dass die Beeinträchtigung gar nicht immer *sichtbar* ist. Es scheint ein Bedürfnis zu sein, die Teilnehmenden zu etikettieren in „behindert – nicht behindert“:

KL: «Aber (.) ich habe jetzt letztthin jemand im Kurs gehabt und dann haben die mir gesagt, du (.) ist die jetzt vom Bildungsclub? Habe ich gesagt nein, die ist nicht vom Bildungsclub. Also es kann sein, dass man den Unterschied gar nicht so merkt, oder? Ist jetzt jemand über den Bildungsclub bei uns oder ist jemand so und einfach auch ähm entsprechend schwierig von der Person oder auffällig von der Person» (Kurs 1\_KL, Pos. 18).

### **Vorurteile und Stereotype**

Auch Vorurteile und Stereotype werden in den Interviews sichtbar. Für eine Teilnehmerin sind Menschen mit Beeinträchtigungen solche die «herumrufen»:

ToL: « Also das ist das erste Mal, dass ich so in einem Kurs bin, mit/ ich habe es gar nicht als behindert empfunden. Aber man merk/ es ist speziell, aber ähm, dass sie etwas eine lange Leitung hat oder, aber ähm. Eben weil sie nicht herumgerufen hat» (Kurs 2\_ToL, Pos. 44).

Ebenfalls als Vorurteil ist die Meinung der Teilnehmenden zu werten, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten nur praktisch veranlagt sind und sich intellektuelle Kurse kaum eignen.

ToL: «Da habe ich gesagt "was X (Name TmL)? Du einen Computerkurs, was soll das? Für was brauchst du einen Computerkurs» (Kurs 2\_ToL, Pos. 86).

Zudem finden sich in den Daten auch immer wieder Stereotype, indem bestimmte Eigenschaften allen Menschen mit Lernschwierigkeiten zugeschrieben werden.

ToL: «Ja. weil sie sind ja sehr ähm (.) sensibel auch, oder nehmen Sachen mehr auf als wir, denke ich. So ein bisschen die Stimmung oder etwas ja» (Kurs 3\_ToL, Pos. 56).

KL: «Ähm nachher kommen eben die grossen Emotionen. Die die eben wirklich/ das ist schwierig manchmal das Level, die haben ja nicht ähm, wie soll ich sagen, (.) sie sind (unv.?) komplett immer zufrieden, sondern das springt, also es springt von super begeistert bis absolut frustriert oder, das springt bei ihnen (Kurs 3\_KL\_Pos. 41).

### **Menschen mit Beeinträchtigung als Fürsorgeobjekte**

In den Gesprächen kommt auch zum Ausdruck, dass das medizinische Modell von Beeinträchtigung präsent ist. So wird Beeinträchtigung an gesundheitlichen Problemen und am Verhalten festgemacht, und daraus auch ein Bedarf an Therapie abgeleitet.

KL: «man tut einfach Bewegungsformen machen und nicht unbedingt absolutes Fitness als Ziel, sondern bewegen, Muskelbewegung ähm ja. so. (.) Einfach das man das Ziel zum Teil ändern würde, wenn es mehrere werden. (2 sec) Bewegungstherapie (lacht)» (Kurs 3\_KL\_Pos. 63).

### 7.3. Das Wichtigste in Kürze

Um einen Überblick über die subjektiven Erfahrungen der drei Perspektiven zu gewinnen, wird an dieser Stelle versucht, die wesentlichen Herausforderungen und Chancen nochmals kurz und prägnant auf den Punkt zu bringen.

Aus **Sicht der Kursleitenden** bedeutet die Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten eine Mehrbelastung, die insbesondere Herausforderungen auf der methodisch-didaktischen Ebene mit sich bringt. Routinemässige Praxen in der Vermittlung müssen aufgegeben werden, um den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten gerecht zu werden. Zudem stellt der höhere Unterstützungsbedarf eine Herausforderung dar, um die Verantwortung für die ganze Gruppe nicht aus den Augen zu verlieren. Für Kursleitende ist es förderlich, Teilnehmende im Kurs zu haben, die Erfahrungen haben im Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigungen. Einerseits ist dadurch die Bereitschaft erhöht, bei Bedarf Unterstützung zu bieten, andererseits ist ein grösseres Verständnis vorhanden, wenn nicht alles wie gewohnt abläuft. Kursleitenden fällt es dann leichter, auch einmal Unterstützung für die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zu delegieren. Als besonders wichtig erachten es die Kursleitenden, dass im Bedarfsfall eine Assistenz gewährleistet wird.

Als herausfordernd wird die fehlende Unterstützung durch den Arbeitgeber bewertet. So liegen auch wesentliche Realisierungsvoraussetzungen in den strukturellen Rahmenbedingungen. Anbieter, die sich für inklusive Prozesse bereit erklären, sollten dies auf der Einrichtungsebene auch umsetzen. Sei dies durch Unterstützung in organisatorischen Belangen, durch das Anbieten von Weiterbildungen und Supervisionen, oder auch ganz schlicht durch Zeigen von Wertschätzung für Kursleitende, die sich bereit erklären, diese Kurse zu öffnen. Auch die Kooperation mit Einrichtungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten erachten sie als gewinnbringend.

Aus subjektiver **Sicht der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten** sind zentrale Realisierungsbedingungen einerseits auf der Beziehungsebene, andererseits auf der Ebene der Vermittlung beziehungsweise adäquater Unterstützung festzumachen. So besuchen sie Erwachsenenbildungskurse, um andere Leute kennenzulernen und Zugehörigkeit zu einer Gruppe zu erfahren. Zudem hat sich gezeigt, dass der Zugang zu den Kursen im Wesentlichen vom Engagement des sozialen Umfeldes abhängt. Ihnen kommt eine zentrale Gatekeeper-Funktion zu, um den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen. Aber natürlich beschränkt sich eine gelingende Inklusion nicht auf den gewährten Zugang und das Zusammensein in der Gruppe. Es hat sich ebenso herausgestellt, dass Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten intensivere und teilweise auch andere Unterstützung brauchen als die anderen Teilnehmenden, damit Lernprozesse ermöglicht werden und sie am Kursgegenstand partizipieren können. Dazu müssen Zeitressourcen zur Verfügung stehen und Methoden angepasst werden, so dass sie den individuellen Lernbedürfnissen gerecht werden.

**Teilnehmende ohne Lernschwierigkeiten** berichten von Hemmschwellen, Ängsten und Unsicherheiten im Umgang mit Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten. Viele Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten seien offen und kommunikativ, was als förderlich beurteilt wird, um mit ihnen in Kontakt zu treten. Damit inklusive Kurse gelingen, braucht es aus ihrer Sicht von Allen Offenheit, Toleranz und Geduld. Eine solche Haltung einzunehmen, gelingt einfacher, wenn die Teilnehmenden über die Teilhabe einer Person mit Lernschwierigkeiten informiert werden. Die Transparenz, dass Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten beispielsweise mehr Zeit beanspruchen dürfen (weil sie doppelt zählen), führt zu Verständnis und der Bereitschaft Geduld aufzubringen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass sich Teilnehmende vernachlässigt fühlen und ihre Kurserwartungen nicht erfüllt werden. Eine Assistenz im Kurs wird als gewinnbringend für alle erachtet.

Mit dieser rein deskriptiven Ergebnisdarstellung ist die zweite Unterfrage (b) beantwortet und damit im Grunde auch die Hauptfragestellung. Zentrale Realisierungsbedingungen werden nun mit Bezug zum Theorieteil diskutiert und erste Empfehlungen abgeleitet.

## **8. Diskussion der Ergebnisse**

Die Erkenntnisse dieser Arbeit lassen sich für die Diskussion gut nach den Dimensionen des Index für Inklusion gliedern. So hat sich auch in dieser Untersuchung herausgestellt, dass es notwendig ist inklusive Kulturen zu schaffen, inklusive Strukturen zu etablieren, wie auch inklusive Praktiken zu entwickeln.

### **8.1. Inklusive Kulturen schaffen**

Kulturen sind nach Booth und Ainscow (2017) dauerhafte Formen des Zusammenlebens, die sich durch Sprache und Werthaltungen ausdrücken und etablieren. Sie haben eine besondere Bedeutung, weil sie die Praktiken und Strukturen prägen (S. 64-65). Inklusive Kulturen sind die ideelle Basis, um inklusive Erwachsenenbildung gelingend umzusetzen (Papadopoulos 2012, S. 37). In den Befragungen manifestieren sich die Kulturen in unterschiedlicher Weise: einerseits zeigen sie sich darin, wie die Teilnehmenden untereinander interagieren (Kategorie Gruppe: WIR). Andererseits kommen sie auch in der Sprache zum Ausdruck und in der Art und Weise *wie* über Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten gesprochen wird.

#### **Unsicherheiten abbauen und Begegnungen ermöglichen**

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich im Umgang mit den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten Unterschiede zeigen zwischen den Kursleitenden und den Teilnehmenden ohne Lernschwierigkeiten. Während die Kursleitenden grundsätzlich einen natürlichen, von Wertschätzung geprägten Umgang mit den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten haben, berichten die Kursteilnehmenden von Unsicherheiten und Hemmschwellen. Galle-Bammes (2012) führt Verunsicherungen auf die bisher separierenden Lebensbedingungen der

Menschen mit Beeinträchtigungen zurück. Dadurch seien Begegnungen und Erfahrungen mit Menschen mit Beeinträchtigungen kaum ermöglicht worden (S. 35). Spissinger (2017) teilt die Auffassung von Galle-Bammes, dass durch die institutionelle Separation Unsicherheiten und Vorurteile verbreitet sind, hebt jedoch hervor, dass diese durch Begegnungen aufgebrochen werden können. Er bezeichnet Kontaktsituationen als Schlüssel für Inklusion (S. 235-238). Dies wird in der vorliegenden Untersuchung bestätigt. In den Interviews wurde betont, dass durch Kontinuität in der Begegnung solche Hemmschwellen abgebaut werden können. Förderlich ist dabei auch die Vorbildfunktion der Kursleitenden. Durch den ungezwungenen, natürlichen und anerkennenden Umgang mit den Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten leben sie inklusive Werte vor. In einem Leitfaden für methodisches Arbeiten in der Erwachsenenbildung heisst es in Bezug zu den Grundlagen für barrierefreie Bildungsangebote: „Haben Sie keine Scheu, Ängste und Unsicherheiten offen und direkt anzusprechen« (Eder-Gregor 2012, S. 6). Speck (2018) macht die langjährige Isoliertheit von Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht nur verantwortlich für Unsicherheiten in der Begegnung, sondern insbesondere auch für ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Begegnungen seitens der Menschen mit Lernschwierigkeiten. Er macht die Beobachtung, dass in erster Linie nicht das Kurssthema im Vordergrund für einen Kursbesuch steht, sondern die Motivation teilzunehmen vom Bedürfnis nach Kontaktmöglichkeiten gespiesen wird (S. 364). Auch diese Feststellung lässt sich in der Empirie dieser Arbeit belegen. Die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten unterstreichen die Relevanz der sozialen Faktoren und betonen, wie wichtig es für sie ist, andere Teilnehmende kennenzulernen.

### **Abbau von defizitären Konstruktionen und Einstellungen gegenüber Menschen mit Lernschwierigkeiten.**

Verschiedene Interviewaussagen lassen darauf schliessen, dass das defizitorientierte, medizinische Modell von Menschen mit Beeinträchtigungen noch präsent ist. Das zeigt sich in verschiedenen Situationen. Beispielsweise wenn die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten nicht persönlich adressiert werden, sondern die Kommunikation über Dritte verläuft. Oder wenn die Kursleitenden der Meinung sind zu wissen, was für die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten gut und richtig ist. Um diese Thematik zu verdeutlichen, sollen zwei Beispiele aus dem Ergebnisteil exemplarisch aufgegriffen und diskutiert werden. Die Kursleiterin des Bewegungskurses spricht davon, dass sie das Programm ändern würde, wenn sich mehr als zwei Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten anmelden. Dann würde sie aus dem Aqua-fit ein Bewegungstherapiekurs machen. Ihre Idee, dass in einem Bewegungstherapiekurs dann vielleicht auch ältere Leute oder Personen nach Operationen angesprochen werden, ist lobenswert und hat ebenfalls einen inkludierenden Charakter. Wenn dies zu einem offenen *Zusatzangebot* wird, ist dieser Idee auch nichts entgegenzusetzen. Allerdings sollen die Teilnehmenden die Wahlfreiheit haben, welchen Kurs sie besuchen wollen. Dass ein Fitnesskurs im Kontext von Menschen mit Beeinträchtigungen von vornherein zu einem Therapieangebot

transferiert werden soll, verdeutlicht, dass Beeinträchtigung noch immer als Defizit wahrgenommen wird, das therapiert werden kann/soll. Ein weiteres Beispiel ist der vermeintlich farblich unpassende Reißverschluss für die Tasche. Es ist davon auszugehen, dass die Kursleiterin bei einer Teilnehmerin ohne Lernschwierigkeiten in einem solchen Fall nicht interveniert hätte. Womöglich hätte sie sich Gedanken über einen seltsamen Geschmack gemacht, während sie den farblichen «Fehlgriff» beim Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten auf die Beeinträchtigung zurückführt.

Um solche Prozesse zu erkennen, braucht es eine Sensibilisierung und eine stete Selbstreflexion der eigenen Normalitätsvorstellungen und Handlungspraxis (Hippel, Kulmus & Stimm 2019, S. 90). Dass sich solche Sensibilisierungsprozesse durch inklusive Kurse anregen lassen, verdeutlicht das Beispiel im Bewegungskurs. Die Teilnehmerin hat ihre eigene fürsorgliche Haltung reflektiert und in der Begegnung mit der Teilnehmerin mit Lernschwierigkeiten die Erfahrung gemacht, dass diese Expertin ihres Lebens ist und selbst bestimmen kann, wann und wo sie Unterstützung braucht. Die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten sind nicht lediglich physisch inkludiert, sondern können aktiv etwas beitragen. So sagt Grill (2015) zurecht: «das mit- und voneinander Lernen ist das Herzstück des inklusiven Ansatzes» (S. 30, zit. in Papadopoulos 2012, S. 38). Gelingt es, Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten in ihrer Verschiedenheit und mit ihren Fähigkeiten wertzuschätzen, so ist ein wichtiger Grundsatz der UN-BRK erfüllt, der in der Präambel erwähnt wird: «in Anerkennung des wertvollen Beitrags, den Menschen mit Behinderungen zum allgemeinen Wohl und zur Vielfalt ihrer Gemeinschaften leisten und leisten können» (UN-BRK, Präambel, lit. m).

## 8.2. Inklusive Strukturen etablieren

Im Index für Inklusion geht es in der Dimension der Strukturen um die Führung und Organisation der Einrichtung (Booth & Ainscow 2017, S. 23). Obwohl diese Mesebene nicht im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht und deshalb auch keine Verantwortlichen der Einrichtungen interviewt worden sind, werden in den Ergebnissen doch wesentliche strukturelle Herausforderungen deutlich. Das zeigt, wie wichtig inklusive Strukturen sind und wie stark strukturelle Rahmenbedingungen in die Umsetzungspraxis der einzelnen Kurse einwirken.

### **Organisationsentwicklung**

Insbesondere aus Sicht der Kursleitenden wird deutlich, wie wichtig die Unterstützung von der Ebene der Bildungseinrichtung ist. Kursleitende, die keine Unterstützung erfahren, fühlen sich von der Leitungsebene allein gelassen und müssen sich um Belange kümmern, die nach ihrer Ansicht nach Aufgabe der Organisationsebene ist. Um Inklusion gelingend umzusetzen, reicht es nicht aus, dass Kursleitende lediglich ihre Kurse öffnen, sondern Unterstützungsstrukturen und Massnahmen müssen auf allen Ebenen der Organisation etabliert werden. Zu dieser Erkenntnis kommt auch Babilon (2013) in ihrer Studie. Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung in England verfügen über Beratungs- und Unterstützungsstrukturen für Kursleitende und

Teilnehmende, was als zentrale Gelingensbedingung hervorgehoben wird (S. 125). Babilon spricht diesbezüglich vom «Whole-organizational-approach» (ebd. S. 129). Auch im Fachdiskurs wird die Bedeutung einer Organisationsentwicklung hervorgehoben (Meisel 2015, S. 355–361; Kubica 2011, S. 149). Diesbezüglich stellt sich auch die Frage, ob das Prinzip der Freiwilligkeit für die Kursleitenden noch angemessen ist. Wenn sich eine Organisation der Inklusion verschreibt, so muss dafür gesorgt werden, dass alle Mitarbeitenden in diese Kultur miteinbezogen und für eine entsprechende Unterrichtsgestaltung auch vorbereitet und unterstützt werden.

### **Assistenz gewährleisten**

Ein zentraler Realisierungsfaktor, um Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten die Partizipation in der allgemeinen Erwachsenenbildung zu ermöglichen, ist die Gewährung einer Assistenz, sofern diese notwendig und gewünscht ist. Die Kursleitenden sehen darin eine persönliche Entlastung, sind aber auch der Ansicht, dass die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten dadurch im Kurs mehr profitieren können. Auch die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten schätzen eine Assistenz im Bedarfsfall und sind der Meinung, dass dies auch eine Ruhe in den Kurs bringt. Ohne Assistenz besteht zusätzlich die Gefahr, dass sich die Teilnehmenden ohne Lernschwierigkeiten vernachlässigt fühlen, weil sich die Kursleitung zu intensiv um die teilnehmende Person mit Lernschwierigkeiten kümmern muss. Dass eine Assistenz, bzw. eine zusätzliche Unterstützung für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten notwendig ist, darüber besteht im Fachdiskurs Konsens. Ebenfalls wird in der Studie von Babilon (2017) deutlich, dass alle von ihr besuchten Einrichtungen einer Assistenz eine hohe Bedeutung zuschreiben, um inklusive Kurse gelingend umzusetzen (S. 327-328).

Im Bereich Wohnen und Arbeiten sind Assistenzleistungen bereits etabliert, was für den Bereich der Erwachsenenbildung (noch) nicht der Fall ist und eine Kursteilnahme für Menschen mit Lernschwierigkeiten verhindern kann (Schmidt & Neubert 2019, S. 27). Das hat sich in einem Kurs gezeigt, als ein Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten vom Kurs fernblieb, als seine Assistentin ihn nicht mehr begleiten konnte. Die UN-BRK verpflichtet die Vertragsstaaten angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen zu treffen und die notwendige Unterstützung für eine erfolgreiche Bildung zu gewähren (Art. 24 Abs. 2 lit. c und d). Eine solche Unterstützung muss deshalb finanziert und organisiert werden. Der Bildungsclub von Pro Infirmis stellt keine Assistenz zur Verfügung und verweist im Einzelfall auf die Sozialberatung und auf die Möglichkeit, die Finanzierung über einen Bundesfonds zu beantragen (E-Mailnachricht von B. Ledergerber vom 11.5.2021). In Deutschland gibt es Volkshochschulen, die Assistenzmodelle erfolgreich implementiert haben. Als Beispiel kann die Volkshochschule Bamberg erwähnt werden, die in Kooperation mit der Lebenshilfe ein Assistenzmodell etabliert hat, welches die Assistenz organisiert und finanziert. Dabei handelt es sich um ein Konzept der «teilhabenden Assistenz» (Hemm 2020, S. 33). Die Assistenz nimmt am Kurs teil und bietet bei Bedarf Unterstützung für die Kursleitenden oder die Teilnehmenden mit und ohne

Beeinträchtigungen (ebd.). Solche Modelle wären auch in der Schweiz zukunftsweisend, um inklusive Erwachsenenbildung flächendeckend umzusetzen. Bemerkenswert am Modell der «teilnehmenden Assistenz» ist, dass die unterstützende Person nicht nur für die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zuständig ist, sondern als Ansprechperson für alle Beteiligten dient. Dadurch kann auch die Dichotomie von «beeinträchtigt – nicht beeinträchtigt» etwas aufgebrochen werden.

### **Nachteilsausgleich – oder das Etikettierungs-Ressourcen Dilemma**

Eine andere Unterstützungsmöglichkeit im Einzelfall ist der Nachteilsausgleich. Bei einer Organisation der Erwachsenenbildung wurde berichtet, dass die Anmeldungen, die über den Bildungsclub eingehen, doppelt zählen. Damit hat die teilnehmende Person mit Lernschwierigkeiten ein legitimes Anrecht auf zusätzliche Unterstützung. Die Kursleitenden berichten, dass sie dies der Gruppe kommunizieren, damit klar werde, dass die Person auch mehr zeitliche Ressourcen beanspruchen darf. Mit dieser Transparenz erhoffen sich die Kursleitenden Toleranz und Verständnis von den anderen Teilnehmenden. Solche Strukturen können auch mit dem Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma beschrieben werden. Dabei ist jene Debatte angesprochen, die sich dafür stark macht, jegliche Differenzlinien abzuschaffen, um Stigmatisierungsprozesse zu verhindern. Dieser Diskurs berücksichtigt nicht, dass viele staatliche Unterstützungsleistungen nur durch eine entsprechende Etikettierung als «beeinträchtigt» erst gewährt werden (Balz et al. 2019, S. 29). Auch Tom Shakespeare, Forscher im Bereich der Disability Studies und selbst ein Mann mit Kleinwüchsigkeit warnt davor, Menschen mit Beeinträchtigungen unreflektiert in Heterogenitätsmerkmale wie Gender, Rasse oder Kultur einzuordnen: «However, disability always has a biological dimension that usually entails limitation or incapacity, and sometimes frailty and pain. These aspects of disability can be modified or mitigated by environmental change or social intervention, but often cannot be entirely removed. They are not just a matter of culture or language» (Shakespeare 2014, S. 49, zit. in Felder & Schneiders 2016, S. 54–55). Menschen mit Beeinträchtigungen sind gerade aufgrund ihrer Einschränkungen auf Unterstützungsleistungen angewiesen um ein «gutes Leben» zu führen. Diagnostik und Kategorisierungen sind deshalb für Shakespeare unerlässlich, um Beeinträchtigungen nicht zu trivialisieren (ebd. S. 56). In dieser Hinsicht kann Shakespeare sicherlich zugestimmt werden. Dabei gilt es allerdings zu bedenken, dass es durchaus Situationen gibt, in denen auf Etikettierungen verzichtet werden kann. Galle-Bammes (2012) verweist auf Erfahrungen aus Deutschland, wo sich gezeigt hat, dass «auf behinderungsspezifische Diagnosen in der Erwachsenenbildung weitestgehend verzichtet werden kann» (S. 36). Vielmehr geht es im pädagogischen Kontext darum, in der konkreten Lernsituation darauf abzielen, die notwendige Unterstützungsleistung bereitzustellen, damit Lernprozesse ermöglicht werden. Dazu sind keine aussondernden Etikettierungen notwendig (ebd.). Auch bezüglich der Kursausschreibungen finden sich unterschiedliche Praxen. Teilweise werden Kurse mit «integrativ» oder mit «für Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen» ausgeschrieben, oder ein Symbol

(z.B. blauer Vogel) symbolisiert inklusive Kurse (Ackermann 2019, S. 19). Ein solches Vorgehen erachtet Babilon (2019) nicht als sinnvoll, da sich für solche Kurse kaum Teilnehmende ohne Beeinträchtigungen anmelden. Zielführender sind Ausschreibungen, die auch andere Teilnehmende ansprechen können wie zum Beispiel «lernen mit Musse», «Schritt für Schritt» oder «langsam lernen» (Babilon 2017, S. 470–472; Babilon & Weiss 2019, S. 14). Damit wird auch deutlich, dass Strukturen und Kulturen eng verwoben sind und nicht immer trennscharf diskutiert werden können. Wie Kurse ausgeschrieben werden, ist geprägt von der entsprechenden Haltung und der Kultur der jeweiligen Einrichtung.

### 8.3. Inklusive Praktiken entwickeln

Bei den Praktiken geht es darum, wie die Lernarrangements entwickelt und gestaltet werden, von der Angebotsplanung bis hin zur Umsetzung in den Lehr-Lernsettings (Booth & Ainscow 2017, S. 23). In den Ergebnissen dieser Arbeit manifestieren sich die Praktiken hauptsächlich in der Kategorie der Vermittlung und den personenbezogenen Faktoren der Kursleitenden.

#### **Schlüsselrolle der Kursleitenden**

Die befragten Teilnehmenden von inklusiven Kursen sind sich einig: das Gelingen steht und fällt mit der Kursleitung. Betont werden insbesondere *Selbst- und Sozialkompetenzen* im Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigungen. Aber auch die Kompetenz heterogene Gruppen zu leiten und auf die Bedarfe von allen einzugehen wird als notwendig erachtet. Dass die Kursleitenden in der inklusiven Kursgestaltung eine Schlüsselrolle einnehmen, deckt sich mit der Erkenntnis in der Dissertation von Babilon (2017, S. 375). Auch im Fachdiskurs wird den Kursleitenden eine wichtige Rolle zugewiesen, weshalb prominent von einer notwendigen Professionalisierung der Lehrkräfte die Rede ist (Hirschberg et al. 2019a, 21 f.; Ditschek & Meisel 2012, S. 31; Langemeyer & Schüßler 2013, S. 151–161; Tippelt 2020, S. 209). Ein Bedarf an Weiterbildung hat sich auch in den Interviews mit den Kursleitenden gezeigt. Weiterbildung sollten sich die Kursleitenden nicht erkämpfen müssen, sondern als selbstverständlicher Bestandteil von den Einrichtungen implementiert werden. Die UN-BRK verpflichtet die Vertragsstaaten dazu, Fachkräfte auf allen Ebenen auszubilden und die Bewusstseinsbildung im Umgang und Unterrichten von Menschen mit Beeinträchtigungen zu stärken (Art. 24, Abs. 4, UN-BRK). Dabei bewährt sich eine Kooperation mit Einrichtungen für Menschen mit Beeinträchtigungen (Ackermann 2019, S. 18; Tippelt & Schmidt-Hertha 2016, S. 9; Weigl & Dietmann 2013, S. 7). Eine solche Kooperation besteht mit dem Bildungsclub von Pro Infirmis. Dieser bietet ein Weiterbildungsprogramm an für Bildungsclubleitende, Kursleitende und Assistent\*innen. Das Angebot ist inhaltlich vielfältig und reicht von methodisch-didaktischen Themen (Instrumente & Methoden kennenlernen, Leichte Sprache) über Krankheitsbilder (Bsp. Epilepsie und deren Auswirkungen) bis zu spezifischen Unterrichtsformen (online unterrichten, mehrdimensional unterrichten, kooperativ und handlungsorientiert unterrichten). Auch Nothilfe-Refresher Kurse werden angeboten (E-Mailnachricht von B. Ledergerber vom 11.5.2021). Um

Kursleitende in der allgemeinen Erwachsenenbildung mit diesen Kursen besser zu erreichen, könnten Kurse anstatt bei Pro Infirmis in den Organisationen der Erwachsenenbildung durchgeführt werden. Solche Weiterbildungen sollten für Kursleitende zur Pflicht werden und vom Arbeitgeber bezahlt sein. Idealerweise werden solche Kurse auch mit Selbstvertretenden geplant und durchgeführt.

### **Das Lernen orchestrieren und Menschen mit Lernschwierigkeiten als Expert\*innen ihres Lebens wahrnehmen**

Eine Kursleiterin verdeutlicht ihr binnen-differenziertes, teilnehmendenorientiertes Vorgehen mit der Metapher eines Orchesters. Diese Metapher findet sich auch im Index für Inklusion bei den inklusiven Praktiken: «Lernen wird so orchestriert, dass es wie in einem Orchester der Vielfalt aller Menschen gerecht wird» (Booth & Ainscow 2017, S. 64). Als gelingend erweist sich dabei eine Teilnehmendenorientierung, die in der Erwachsenenbildung, gerade unter der subjektwissenschaftlichen Perspektive eine grosse Bedeutung hat und zu den Leitprinzipien gehört. Dabei geht es darum, die Bedürfnisse und die Lebenswelt der Teilnehmenden mitzubedenken und ihre biografischen Erfahrungen miteinzubeziehen (Hippel et al. 2019, S. 88–93; Schellhammer 2017, S. 54–55). Das Bedürfnis, mehr über die Lebenswelt der Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten zu erfahren, ist auch in den vorliegenden Interviews deutlich geworden. Dabei wird als Realisierungsbedingung die Kooperation mit den Einrichtungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten, beziehungsweise deren Bezugspersonen genannt. Kursleitende wünschen sich von den Einrichtungen mehr Informationen zu den Personen mit Lernschwierigkeiten, damit sie sich besser vorbereiten können, was sich auch in den Untersuchungen von Kubica (2016) zeigte. Diesbezüglich wäre kritisch nachzufragen, wieso die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten nicht direkt angesprochen werden. Ganz im Sinne von „nichts über uns ohne uns“ sind sie schliesslich die Expert\*innen ihres Lebens. Das Kontaktieren der Bezugspersonen sollte subsidiär erfolgen, falls noch relevante Fragen unbeantwortet bleiben.

In den Interviews berichten die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten, dass sie sich nicht immer genügend unterstützt fühlen. So fehlt es beispielsweise an Unterlagen in Leichter Sprache. Katzenbach (2013) spricht von Ausschlussprozessen, wenn auf der methodischen Ebene das Know-how fehlt, um auf die spezifischen Lernbedürfnisse der Teilnehmenden einzugehen (S. 32). In beiden Fällen schätzen die Kursleitenden die Situation anders ein: sie sind der Meinung, dass der Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten diese Unterlagen nicht braucht, oder die Teilnehmerin wird damit getröstet, dass sie ja sehr gute (nähtechnische) Fähigkeiten habe und keine so grosse Unterstützung mehr brauche. Würde man die Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in ihren Anliegen ernst nehmen und sie als Expert\*innen ihres Lebens achten, so müssten solche explizit geäusserten Wünsche ernst genommen werden. Trotz dieser kritischen Anmerkungen kann den Kursleitenden keine böse Absicht unterstellt werden. Sie zeigen ein differenziertes Vorgehen in Bezug auf Kursziel, Inhalt und den Methoden, um den Teilnehmenden gerecht zu werden. Für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten sind solche

Differenzierungen oft Voraussetzung, um überhaupt partizipieren zu können. Die Rede ist von vielen Wiederholungen, langsamem Tempo, Vereinfachungen, Vorzeigen, Gliederung in Teilschritte, das Ansprechen von allen Sinnen, - alles methodisch - didaktische Prinzipien, von denen die Kursleitenden berichten und die auch im Fachdiskurs in Zusammenhang mit der Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten genannt werden. Trotz aller methodischen Bemühungen stellen jedoch zwei Kursleitende fest, dass die Anforderungen im Kurs für Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten teilweise zu hoch sind. Dabei stellt sich die Frage, inwieweit dies tatsächlich eine unveränderliche Tatsache ist oder inwiefern es daran liegt, dass die Möglichkeiten für eine gelungene Partizipation auf der methodisch-didaktischen Ebene (noch) nicht genügend ausgeschöpft sind. Solche (vermeintlich) zu hohen Anforderungen sollten auf keinen Fall unreflektiert hingenommen werden. Dass es Grenzen gibt, die schwierig zu überwinden sind ist unbestritten. So weisen auch Denker und Mootz (2019) in ihren Ausführungen darauf hin, dass nicht alle Bildungsangebote für heterogene Gruppen geeignet sind. Als Beispiel werden Angebote mit festgelegtem Lerntempo erwähnt (S. 59). Dass dies eine Herausforderung ist, die mit Grenzen verbunden ist, wurde im Bewegungskurs deutlich.

#### 8.4. Reflexion des Vorgehens und Limitation der Ergebnisse

Um eine Verlässlichkeit der Ergebnisse zu sichern, wird bei der inhaltsanalytischen Auswertung eine Intercoder-Reliabilität empfohlen. Das bedeutet, dass mehrere Forscher\*innen die Ergebnisse codieren (Misoch 2015, S. 237), was aus Ressourcen Gründen nicht gemacht wurde. Was die Validität betrifft, so sind die Ergebnisse mit drei beleuchteten Kursen nicht repräsentativ. Trotzdem weisen sie eine hohe Übereinstimmung mit den wenigen vorhandenen Erkenntnissen aus Forschung und Praxis auf. Damit Ergebnisse möglichst valide sind, wird in der qualitativen Forschung das Kriterium der Authentizität empfohlen. Dabei soll die Interviewsituation in einer möglichst natürlichen Umgebung stattfinden. Gerade bei den Interviews, die über Zoom gemacht werden mussten, ist es fraglich, ob damit eine «authentische» Kommunikation gewährleistet werden konnte.

Das nächste Kapitel widmet sich der Unterfrage c, indem dargelegt wird, inwiefern die Soziale Arbeit einen Beitrag leisten kann, um inklusive Erwachsenenbildung zu ermöglichen und weiterzuentwickeln.

## 9. Implikationen für die Soziale Arbeit

Das Berufsfeld der Erwachsenenbildung ist kein klassisches Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, dennoch könn(t)en Professionelle der Sozialen Arbeit einen wesentlichen Beitrag leisten, um inklusive Erwachsenenbildung voranzutreiben.

Nicht selten werden Professionelle der Sozialen Arbeit im Fachdiskurs als Inklusionsagent\*innen oder Inklusionsvermittler\*innen bezeichnet (Spörke 2011, S. 6; Weber 2016, S. 17). Stichweh (2013) zufolge verdankt die Soziale Arbeit gar die Entstehung ihrer Profession den vielfältigen Inklusionsproblemen der modernen Gesellschaft. Als Profession des Wohlfahrtsstaates bekommt sie ihre Legitimation durch Inklusionsprobleme, für die sie Lösungen bereitstellt (S. 6). Dabei beschränkt sich der Inklusionsauftrag nicht auf die Gruppe von Menschen mit Beeinträchtigungen, obwohl der Begriff der Inklusion mittlerweile besonders in diesem Handlungsfeld zu einem Leitbegriff geworden ist (Spissinger 2017, S. 232). Auch im Berufskodex der Sozialen Arbeit kann Inklusion als Querschnittsthema gelesen werden, obwohl begrifflich noch vom «Grundsatz der Integration»<sup>3</sup> die Rede ist. Dabei sind die Ziele und Verpflichtungen der Sozialen Arbeit auf allen Ebenen verortet, von der gesellschaftlichen Ebene (Makroebene) über die Organisationsebene (Mesoebene) bis hin zur individuellen Ebene (Mikroebene) (AvenirSocial 2010, S. 7-11). Auch in Bezug auf das Voranbringen einer inklusiven Erwachsenenbildung kann die Soziale Arbeit auf allen Ebenen einen Beitrag leisten.

### 9.1. Makroebene: Teilhabebarrieren identifizieren und Bewusstseinsbildung

«Für die Soziale Arbeit sind die Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit fundamental» (AvenirSocial 2010, S. 9). Diese Grundwerte sind für Professionelle der Sozialen Arbeit handlungsleitend. Sie sind angehalten, auf politischer Ebene diese Rechte einzufordern (ebd. S. 9-10).

Auf den Untersuchungsgegenstand bezogen ist der politische Anspruch demnach, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten uneingeschränkt an der allgemeinen Erwachsenenbildung partizipieren können. Dazu müssen *Teilhabebarrieren und Benachteiligungsstrukturen* sowohl sozialräumlich wie auch auf gesellschaftlicher Ebene identifiziert werden, mit dem Ziel diese zu beseitigen (Stoy & Tolle 2015, S. 168). Um solche Teilhabebarrieren aufzuzeigen kann die Soziale Arbeit im Bereich der Forschung einen wertvollen Beitrag leisten. Die Studien «Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigung» (Pfister et al. 2017) und «Handlungsbedarf aufgrund der UNO-Behindertenrechtskonvention im Kanton Zürich» (Naguib et al. 2018) sind exemplarische Beispiele, die an Hochschulen der Sozialen Arbeit durchgeführt wurden. Besonders im Bereich der inklusiven Erwachsenenbildung besteht ein Forschungsdesiderat. Auch hier kann die Soziale Arbeit mit Forschungsprojekten eine Lücke füllen. Tippelt (2015)

---

<sup>3</sup> Der Berufskodex ist 2010 erschienen, also bevor in der Schweiz die UN-BRK ratifiziert wurde und Inklusion als Begriff verstärkt in den Diskurs kam. Der Kodex wird derzeit überarbeitet und an die internationalen Standards adaptiert. Es ist davon auszugehen, dass auch zentrale Begrifflichkeiten angepasst werden.

findet dazu klare Worte: «Was wir brauchen sind Forschungsprojekte, aber auch eine viel dichtere Bearbeitung des Themas [inklusive Erwachsenenbildung, Anm. d. Autorin] auf der Ebene von Bachelor- und Masterarbeiten und Dissertationen» (S. 344). Denn die (sonder-)pädagogische Inklusionsforschung fokussiert vorwiegend auf den formalen Schulbereich und damit auf Kinder und Jugendliche. Da sich Inklusion nur in der Lebenspraxis vollzieht, also beispielsweise auch in Kursen der Erwachsenenbildung, braucht es Forschungen, aus denen sich empirisch fundierte Konzepte entwickeln lassen (Trescher 2017, S. 50-51). Um dies in der Schweiz umzusetzen, braucht es allerdings erst einmal einen Ausbau an inklusiven Angeboten.

Inklusion hat zum Ziel negative Zuschreibungen und Bewertungen zu durchbrechen und Menschen mit Beeinträchtigungen als wertvolle und gleichberechtigte Gesellschaftsmitglieder anzuerkennen. Dazu braucht es eine *Bewusstseinsbildung* auf gesellschaftlicher Ebene, wie sie die UN-Behindertenrechtskonvention in Artikel 8 postuliert. Dabei werden Vertragsstaaten aufgefordert: «Klischees, Vorurteile und schädliche Praktiken gegenüber Menschen mit Behinderungen [...] in allen Lebensbereichen zu bekämpfen» und «das Bewusstsein für die Fähigkeiten und den Beitrag von Menschen mit Behinderungen zu fördern» (Art. 8, Abs. 1, lit. b & c). Als geeignete Massnahme sieht die UN-BRK Kampagnen zur Bewusstseinsbildung in der Öffentlichkeit vor (Art. 8, Abs. 2, lit. a). Dieser Verpflichtung gehen Behindertenverbände nach, welches ein weiteres Arbeitsfeld ist, in denen auch Sozialarbeitende tätig sind. Beispielsweise will Insieme Schweiz durch innovative Kampagnen die breite Öffentlichkeit für die Lebenswirklichkeit und Anliegen von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen sensibilisieren. Die Kampagne 2019 stand unter dem Motto: #ichwillwählen (insieme 2019). Dass solche Kampagnen Wirkung zeigen können, belegt der Erfolg im Kanton Genf, wo das Stimm- und Wahlrecht für alle - auch für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen - mit einer grossen Mehrheit angenommen wurde (Romy 2020, o.S.). Auch ein Engagement im Berufsverband AvenirSocial trägt dazu bei, sich auf politischer Ebene einzubringen. Sozialarbeitende engagieren sich sowohl hauptberuflich auf der nationalen Geschäftsstelle in Bern wie auch ehrenamtlich in Arbeitsgruppen und Regionalleitungen. Dabei gehören auf nationaler Ebene Vernehmlassungsantworten und Kampagnen zum Tagesgeschäft (AvenirSocial 2021, o.S.).

## 9.2. Mesoebene: Kooperationen und Projekte

Der durch die UN-BRK formulierte Anspruch auf inklusive (Erwachsen-) Bildung zieht Reformen im Bildungssystem mit sich. Dabei sind Huster und Kuhlmann (2012) der Meinung, dass sich Fortschritte zunächst durch angestossene Projekte realisieren lassen (S. 312). Für diese Behauptung sprechen Erfahrungen aus Deutschland, wo angestossene Projekte nach einer gelungenen Pilotphase teilweise verstetigt werden konnten. Kennzeichnend für einen nachhaltigen Erfolg ist in allen Projekten die Kooperation mit Organisationen des Behindertenwesens, die über das für inklusive Prozesse notwendige Know-how verfügen (Ackermann 2019,

S. 18; Tippelt und Schmidt-Hertha 2016, S. 9; Markowetz & Tippelt 2015, S. 345). Hiermit eröffnen sich verschiedene Anknüpfungspunkte für die Soziale Arbeit. Einerseits können seitens der Organisationen für Menschen mit Beeinträchtigungen *Kooperationen* mit Organisationen der Erwachsenenbildung eingegangen werden, um punktuell Unterstützung zu bieten, andererseits bietet sich für Professionelle der Sozialen Arbeit auch die Möglichkeit, selbst die Initiative zu ergreifen und *Pilotprojekte* zur inklusiven Erwachsenenbildung zu lancieren und umzusetzen.

Wie in dieser Arbeit bereits mehrfach thematisiert wurde, sind Professionelle in der Erwachsenenbildung schlecht oder gar nicht auf die Herausforderungen vorbereitet, die eine Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten mit sich bringt (Markowetz & Tippelt 2015, S. 342). Um diese Situation zu verbessern, lohnt es sich, die Expertise von Organisationen für Menschen mit Beeinträchtigungen einzuholen. Eine Möglichkeit sind Sensibilisierungsschulungen in Organisationen der Erwachsenenbildung, die von Professionellen der Sozialen Arbeit zusammen mit Selbstvertretenden organisiert und durchgeführt werden. Kubica (2016) hat in ihrem erwähnten Projekt<sup>4</sup> solche Schulungen durchgeführt und erachtet diese als wirkungsvolle Möglichkeit, damit Organisationen der Erwachsenenbildung ihre Barrierefreiheit überprüfen können (S. 42). Auch Fortbildungen für Kursleitende zu spezifischen Fragen im Kontext von Menschen mit Lernschwierigkeiten können von Professionellen der Sozialen Arbeit, die über die entsprechende Expertise verfügen, durchgeführt werden. Solche Kooperationen können mit dem Bildungsclub von Pro Infirmis eingegangen werden, wie er im Diskussionsteil beschrieben wurde, oder auch mit dem Verband Insieme, wenn es spezifisch um Menschen mit Lernschwierigkeiten geht. Katzenbach (2013) ist überzeugt, dass inklusive Erwachsenenbildungsangebote nur dann gelingen, wenn Kursleitende niederschwellig «das jeweilig notwendige behindertenpädagogische Know-how» (S. 35) durch Expert\*innen vermittelt bekommen. Als mögliche Umsetzungsform sieht er den Aufbau von regionalen Kompetenzzentren, die als Anlaufstelle für die umliegenden Organisationen der Erwachsenenbildung dienen. In diesen Zentren verortet Katzenbach eine neue Berufsgruppe der «Bildungsassistent\*innen», die bei Bedarf die Kursleitenden beraten und in der methodischen Umsetzung Unterstützung bieten. Im Zusammenhang mit Menschen mit Lernschwierigkeiten kann dies bedeuten, dass die Kursunterlagen von einem Kompetenzzentrum in Leichte Sprache übersetzt werden (ebd. S. 35-36). Mit dem Aufbau eines solchen Kompetenzzentrums könnte sich für Sozialarbeitende ein neues Handlungsfeld eröffnen. Was offen bleibt und im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden kann, sind die notwendigen finanziellen Mittel, die dazu bereitgestellt werden müssten. Während dies für Pilotprojekte noch gelingen mag, wird es bei grossangelegten strukturellen Veränderungen vermutlich schwierig. Hier liegt die Verantwortung auch bei der Politik und Gesellschaft. Dazu braucht es jedoch - so die These - vorerst eine öffentliche Bewusstseins-

---

<sup>4</sup> Siehe Kapitel 5.2.

bildung, um auch auf gesellschaftlicher Ebene die Notwendigkeit von Inklusion zu erkennen.

Um Pilotprojekte wissenschaftlich fundiert umzusetzen ist ein Masterstudium von Vorteil, wenn nicht gar Voraussetzung. Der Masterstudiengang qualifiziert Professionelle dazu, Konzepte zu erarbeiten und praxisnahe Projekte durchzuführen (Master in Sozialer Arbeit o.J.). Diesbezüglich stehen Hochschulen in der Verantwortung, Studierende für diese eigenverantwortliche Tätigkeit zu qualifizieren. Darüber hinaus stehen die Hochschulen als Teil des Bildungssystem selbst in der Pflicht, Zugangsbarrieren abzubauen, denn die UN-BRK fordert auch das Sicherstellen eines gleichberechtigten Zugangs zur allgemeinen Hochschulbildung (Art. 24, Abs. 5, UN-BRK). Dass ein solcher Zugang auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten ermöglicht werden kann, zeigt das erwähnte «post-secondary-education»-System (PSE) an amerikanischen Hochschulen.

### 9.3. Mikroebene: Ermächtigungs- und Gatekeeper-Funktion

Auf der Mikroebene eröffnen sich für Sozialarbeitende dort Handlungsmöglichkeiten, wo sie mit Menschen mit Lernschwierigkeiten in Interaktion kommen. Nach wie vor sind dies vorwiegend stationäre Wohneinrichtungen. Diesbezüglich muss an dieser Stelle zuerst kritisch hinterfragt werden, inwieweit Sozialarbeitende dort mit den Worten von Bommes und Scherr (2012) eher die Funktion einer Exklusionsverwaltung übernehmen (zit. in Spissinger 2017, S. 232). Der Alltag ist für die Bewohnenden geprägt von separierenden und oft fremdbestimmten Strukturen. Auch Unterstützungsangebote in den Bereichen Arbeit, Bildung und Freizeit werden vorwiegend separierend, das heisst einrichtungsintern organisiert (Ackermann 2019, S. 18; Trescher 2018, S. 315). Mit dem Leitbegriff der Inklusion sind jedoch auch Organisationen für Menschen mit Beeinträchtigungen gefordert, Teilhabemöglichkeiten ausserhalb ihrer spezifischen Angebote zu ermöglichen (Spissinger 2017, S. 238). Tradierte separierende Strukturen müssen hinterfragt und wo immer möglich aufgebrochen werden. Trescher (2018) sieht es als Aufgabe von Sozialarbeitenden, die Grenze zwischen der Wohneinrichtung und dem Sozialraum aufzubrechen, indem die Bewohnenden darin unterstützt werden, sich ausserhalb der Einrichtung zu bewegen (S. 318). In seiner Studie «Freizeit als Fenster zur Inklusion» stellt er fest, dass im Sozialraum durchaus Inklusionspotential vorhanden ist, welches jedoch an den separierenden Strukturen der Wohneinrichtungen scheitert. Die Studie brachte hervor, dass den Bewohnenden nebst der Abhängigkeit von fremdbestimmten Angeboten zu wenig Möglichkeiten zur Interessensentwicklung eröffnet werden (Trescher 2017, S. 14–16). Um eine echte Wahlmöglichkeit zu haben, wie die individuellen Bildungsinteressen erfüllt werden können, braucht Informationen über verschiedene Alternativen. Gerade Menschen mit Lernschwierigkeiten, die in separierenden Verhältnissen wohnen, sind darauf angewiesen, dass ihnen alternative Erfahrungsbereiche aufgezeigt werden (ebd. S. 252). Dass damit ein Zugang gelingen kann, hat sich in der vorliegenden Untersuchung bestätigt. Alle Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten durch Sozialarbeitende in den Wohneinrichtungen auf den Kurs

aufmerksam gemacht worden. Zudem ist Trescher (2018) der Ansicht, dass es für Menschen mit Lernschwierigkeiten schwierig ist, eigene Interessen zu entwickeln und Bedürfnisse wahrzunehmen, weil die bislang fremdbestimmten Strukturen dies kaum erforderten. Es liegt in der Verantwortung der Sozialarbeitenden, gemeinsam mit den Bewohnenden individuelle Interessen und Neigungen zu entdecken oder zu entwickeln (S. 305). Stoy und Tolle (2015) sind der Ansicht, dass die Soziale Arbeit mit ihren Konzepten (Sozialraum- und Lebensweltorientierung, Empowerment) eigentlich dazu berufen ist, Menschen mit Beeinträchtigungen kompetent im Alltag und der Umsetzung von Lebensplänen zu begleiten (S. 167).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich für die Soziale Arbeit vielfältige Handlungsmöglichkeiten eröffnen, um inklusive Erwachsenenbildung voranzutreiben. Diese müssen nur erkannt und umgesetzt werden, um proaktiv auf inklusive Entwicklungen einzuwirken.

## **10. Schlussfolgerungen und Ausblick**

Damit das Motto der allgemeinen Erwachsenenbildung «Bildung für alle» nicht eine leere Floskel bleibt, müssen Organisationen der Erwachsenenbildung gewährleisten, dass auch wirklich für alle Menschen, die sich weiterbilden wollen, der Zugang zu Kursen gewährleistet wird und angemessene Vorkehrungen getroffen werden, damit auch alle Beteiligten vom Angebot profitieren. Dieses Recht haben auch Menschen mit Lernschwierigkeiten, die bislang in den Debatten um inklusive Erwachsenenbildung kaum berücksichtigt werden. Die Auseinandersetzung mit dieser Thematik hat ergeben, dass die Umsetzung von Kursen, an denen Menschen mit Lernschwierigkeiten partizipieren, mit vielen Herausforderungen für alle Beteiligten verbunden ist. Die subjektiven Sichtweisen von Teilnehmenden ohne Beeinträchtigungen sind in den bisherigen Forschungen weitgehend unberücksichtigt geblieben. Gerade durch den Einbezug dieser Perspektive konnte aufgezeigt werden, dass im Kontakt zu Menschen mit Lernschwierigkeiten noch grosse Hemmschwellen und Berührungängste bestehen und Menschen mit Lernschwierigkeiten teilweise noch als Fürsorgeobjekte wahrgenommen werden. Allerdings - und das ist eine zentrale Erkenntnis dieser Arbeit - kann jeder einzelne Kurs dazu beitragen, in den Köpfen Hemmschwellen und Vorurteile abzubauen. Durch die Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Kursen können Bewusstseins- und Sensibilisierungsprozesse angeregt werden.

Darüber hinaus weist die vorliegende Arbeit auf den wertvollen Beitrag von kleinen und mutigen Schritten hin. Die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten wird, trotz einhergehenden Herausforderungen, von den meisten als Bereicherung erlebt. Allerdings ist das Gelingen noch vorwiegend abhängig vom guten Willen von Kursleitenden, die sich bereit erklären, ihre Kurse zu öffnen. Dies reicht nicht aus, um inklusive Kurse flächendeckend und gelingend umzusetzen. Noch mangelt es an inklusiven Strukturen und Kulturen, sowohl auf politischer Ebene wie auch auf der Ebene der Organisationen der Erwachsenenbildung. Hier wären weiterführende Forschungsarbeiten wünschenswert, um auch den Bildungsverantwortlichen der

Einrichtungen eine Stimme zu geben und Barrieren auf der Mesoebene zu identifizieren.

Das Vorantreiben einer inklusiven Erwachsenenbildung liegt nicht nur in der Verantwortung der Bildungsorganisationen, sondern auch bei den Professionellen der Sozialen Arbeit, die auf verschiedenen Ebenen einen Beitrag leisten können. Auch Menschen mit Lernschwierigkeiten müssen noch vielmehr in Prozesse miteinbezogen werden, von der Angebotsplanung bis hin zur konkreten Umsetzung im Kurs. Hier eröffnet sich für die Soziale Arbeit die Chance partizipative, innovative Projekte anzustossen. Erste vielversprechende Ansätze gibt es bereits. So hat eine Sozialarbeiterin im Oberwallis Ende 2020 den Verein ERWO+ gegründet, um inklusive Erwachsenenbildung zu realisieren. Durch eine Vernetzung mit Anbietern der Erwachsenenbildung startet im Herbst ein Pilotprojekt mit ersten inklusiven Kursen (Heinzmann o.J.). Es bleibt zu hoffen, dass sich solche innovativen Projekte verstetigen und schweizweite Signalwirkung haben. Denn die UN-BRK schafft nicht automatisch Realitäten. Wie diskriminierende Praktiken verändert werden können und die Teilhabechancen von Menschen mit Lernschwierigkeiten verbessert werden können, entscheidet sich im gesellschaftlichen Miteinander. Es gilt Kontakt- und Begegnungsmöglichkeiten für Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen zu schaffen, nicht nur im Bildungsbereich, sondern in allen Lebensbereichen. Gerade im Kontext von Menschen mit Lernschwierigkeiten sind die grössten Barrieren nicht technischer oder baulicher Natur, sondern in den Köpfen der Gesellschaft. Was eine Teilnehmerin sagte und im Kleinen gilt, hat auch auf gesellschaftlicher Ebene seine Bedeutung: «Ob Inklusion gelingt, hängt von allen ab!"

## Literaturverzeichnis

- Ackermann, Karl-Ernst (2010): Zum Verhältnis von geistiger Entwicklung und Bildung. In: Oliver Musenberg und Judith Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (1. Aufl.) (S. 224-244). Oberhausen: Athena
- Ackermann, Karl-Ernst (2012a): Unteilbar, aber doch begrenzt. Inklusion angesichts schwerer und mehrfacher Behinderung im Lichte dänischer Erfahrungen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (2), S. 40-42. Online verfügbar unter [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/51965/ssoar-die-2012-02-ackermann-Unteilbar aber doch begrenzt Inklusion.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-die-2012-02-ackermann-Unteilbar aber doch begrenzt Inklusion.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/51965/ssoar-die-2012-02-ackermann-Unteilbar%20aber%20doch%20begrenzt%20Inklusion.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-die-2012-02-ackermann-Unteilbar%20aber%20doch%20begrenzt%20Inklusion.pdf)
- Ackermann, Karl-Ernst (2012b): Zwischen den Stühlen: Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (2), S. 26-29. Online verfügbar unter [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/51740/ssoar-die-2012-2-ackermann-Zwischen den Stühlen Erwachsenenbildung fur.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-die-2012-2-ackermann-Zwischen den Stühlen Erwachsenenbildung fur.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/51740/ssoar-die-2012-2-ackermann-Zwischen%20den%20Stuehlen%20Erwachsenenbildung%20fur.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-die-2012-2-ackermann-Zwischen%20den%20Stuehlen%20Erwachsenenbildung%20fur.pdf).
- Ackermann, Karl-Ernst (2019): Inklusive Erwachsenenbildung in Deutschland. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (1), S. 17-20.
- Ackermann, Karl-Ernst; Ditschek, Eduard Jan (2015): Von der separierenden zur inkludierenden Erwachsenenbildung. Rückblick, Situationsanalyse und Ausblick. *Hessische Blätter für Volksbildung; Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland* (4), S. 308-316.
- Algermessen, Pia; Hauser, Mandy; van Ledden, Hannah (2020): Inklusion ist (k)eine Frage der Persönlichkeit - Inklusive Kompetenzen institutionell verankern! *Qfi - Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 2 (1), o.S. Online verfügbar unter <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/23/31>
- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) vom 10. Dezember 1948. 217 A (III). Vereinte Nationen. Online verfügbar unter <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>
- Arnade, Sigrid (2015): «Nichts über uns ohne uns!» Die Zivilgesellschaft spricht mit. Staatliche Koordinierungsstelle und Parallelbericht. In: Theresia Degener und Elke Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 93-101). Bonn: bpb Bundeszentrale für politische Bildung

- AvenirSocial (2010): *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis*. Bern
- AvenirSocial (2021): *Kampagnen - AvenirSocial*. Online verfügbar unter <https://avenirsocial.ch/was-wir-tun/kampagnen/>
- Babilon, Rebecca (2013): Unterstützungsstrukturen in der inklusiven Erwachsenenbildung in England. In: Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek, Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil und Martin Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 121-130). Bielefeld: Bertelsmann
- Babilon, Rebecca (2017): *Inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten – eine qualitative Studie in England*. Dissertation. Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Koblenz-Landau. Online verfügbar unter [https://hbz.opus.hbz-nrw.de/opus45-kola/frontdoor/deliver/index/docId/1682/file/Babilon\\_Inklusive+Erwachsenenbildung\\_Dissertation.pdf](https://hbz.opus.hbz-nrw.de/opus45-kola/frontdoor/deliver/index/docId/1682/file/Babilon_Inklusive+Erwachsenenbildung_Dissertation.pdf).
- Babilon, Rebecca; Weiss Michael (2019): «Inklusion muss nicht begründet werden». Weiter bilden spricht mit Rebecca Babilon und Michael Weiss. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (1), S. 12-16.
- Balz, Hans-Jürgen; Kuhlmann, Carola; Mogge-Grotjahn, Hildegrad (2019): Kontroversen der sozialen Inklusion. *Blätter der Wohlfahrtspflege: Deutsche Zeitschrift für Soziale Arbeit* 166 (1), S. 28-31.
- Bielefeldt, Heiner (2012): Inklusion als Menschenrechtsprinzip: Perspektiven der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Vera Moser und Detlef Horster (Hrsg.), *Ethik in der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung; eine Grundlegung* (S. 149-166). Stuttgart: Kohlhammer
- Booth, Tony; Ainscow, Mel (2017): *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (1. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Bundesamt für Statistik (BSF) (2018): *Lebenslanges Lernen in der Schweiz. Ergebnisse des Mikrozensus Aus- und Weiterbildung 2016*. Neuchâtel.
- Bundesamt für Statistik (BSF) (o.J.): 4 hochwertige Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/nachhaltige-entwicklung/monet-2030/alle-nach-themen/4-bildung.html>
- Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen, Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) vom 13. Dezember 2002 (Stand am 1. Juli 2020) (SR 151.3). Online verfügbar unter <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/667/de>
- Bundesgesetz über die Weiterbildung (WeBiG) vom 20. Juni 2014, (Stand am 1. Januar 2017) (SR 419.1). Online verfügbar unter <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2016/132/de>

- Dederich, Markus (2013): Bilanz: Inklusion in der Erwachsenenbildung. In: *Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 65-69). Bielefeld: Bertelsmann
- Degener, Theresia (2015): Die UN-Behindertenkonvention - ein neues Verständnis von Behinderung. In: Theresia Degener und Elke Diehl (Hrsg.): *Handbuch Behindertenrechts-konvention. Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 55-74). Bonn: bpb Bundeszentrale für politische Bildung
- Degener, Theresia; Diehl, Elke (2015): Vorwort der Herausgeberinnen. IN: Degener, Theresia; Diehl, Elke (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 18-21). Bonn: bpb Bundeszentrale für politische Bildung
- Denker, Thorsten; Mootz, Eric (2019): Herausforderung «Inklusive Volkshochschule». Versuch einer Identifizierung und Reduzierung von Teilnahmebarrieren für Menschen mit Behinderung an der Volkshochschule Landkreis Giessen. *Hessische Blätter für Volksbildung; Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland* (1), S. 54-63.
- Dinkelaker, Jörg; Hippel, Aiga von (2015): 32 Grundbegriffe: Zugänge zur Erwachsenenbildung und zum Lernen Erwachsener – eine Einleitung mit Nutzungshinweisen. In: Dinkelaker, Jörg; Hippel, Aiga von (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ditschek, Eduard Jan (2011): Leitwert Inklusion. Chancen und Risiken inklusiver Erwachsenenbildung. Überblick über aktuelle Entwicklungen. *Erwachsenenbildung* (4), S. 163-166.
- Ditschek, Eduard Jan; Meisel, Klaus (2012): Inklusion als Herausforderung für die Organisation. Auf dem Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung, Teil I. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (2), S. 30-33.
- Eder-Gregor, Beatrix (2012): *Bildungsveranstaltungen barrierefrei. Leitfaden für methodisches Arbeiten in der Erwachsenenbildung*. Wien. Online verfügbar unter [https://www.biv-integrativ.at/fileadmin/user\\_upload/pdfs/bildungsveranstaltungen\\_barrierefrei.pdf](https://www.biv-integrativ.at/fileadmin/user_upload/pdfs/bildungsveranstaltungen_barrierefrei.pdf)
- Eidgenössisches Departement des Innern (EDI) (o.J.): *Übereinkommen der UNO über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Online verfügbar unter <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde.html>
- Felder, Franziska (2012): *Inklusion und Gerechtigkeit. Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe*. Dissertation. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH
- Felder, Marion; Schneiders, Katrin (2016): *Inklusion kontrovers. Herausforderungen für die Soziale Arbeit*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

- Fleischli, Martina (2016): *Status quo in der integrativen Erwachsenenbildung. Resultate der Umfrage*. Hrsg. v. Schweizerischer Verband für Weiterbildung (SVEB).
- Frosch, Günther (2015): *Was ist TZI. Themenzentrierte Interaktion*. Hrsg. v. Ruth Cohn Institute for TCI-international. Basel. Online verfügbar unter <https://www.ruth-cohn-institute.org/files/content/zentraleinhalte/dokumente/TZI-Broschuere/WAS-IST-TZI.pdf>
- Galle-Bammes, Michael (2012): Neue Perspektiven für Programmplan und Angebotsrealisierung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (2), S. 34-36.
- Goddar, Jeanette (2019): Die Grundhaltung muss stimmen. *Menschen. Inklusiv leben* (02), Aktion Mensch e.V. (Hrsg.), S. 34-37.
- Hagen, Fried (2014): Vom Vier zum Fünf-Faktoren-Modell. Arbeitshypothesen zum Faktor «LEITUNG». *Themenzentrierte Interaktion* 28 (1), S. 81-88.
- Hagen, Jutta (2007): Und es geht doch! Menschen mit einer geistigen Behinderung als Untersuchungspersonen in qualitativen Forschungszusammenhängen. *VHN* 76, S. 22-34. Online verfügbar unter <https://www.reinhardt-journals.de/index.php/vhn/article/view/347/2046>
- Heimlich, Ulrich; Behr, Isabel (2018): Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarbeitete und aktualisierte Aufl.) (S. 1207-1223). Wiesbaden: Springer
- Hemm, Michael (2020): So gelingt inklusive Erwachsenenbildung. Der Bamberger Weg zu einer inklusiven Volkshochschule. *Teilhabe* 59 (1), S. 32-36.
- Heinzmann, Anita (o.J.). *Projektskizze Pilotprojekt Leichter – Lernen – Kurse*. Online verfügbar unter <https://erwoplus.ch/wp-content/uploads/2021/05/Projektskizze-Pilotprojekt.pdf>
- Heusohn, Lothar (2018): «Sommerschule Ulm». Bildung für alle an der Ulmer Volkshochschule. Ein Rückblick auf 20 Jahre inklusive Bildungsarbeit. *Zeitschrift für Erwachsenenbildung und Behinderung (ZEuB)* 29 (2), S. 58-66.
- Hippel, Aiga von; Kulmus, Claudia; Stimm, Maria (2019): *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh
- Hirschberg, Marianne; Bonna Franziska; Stobrawe Helge (2019a): Gelingensbedingungen zur Umsetzung eines Menschenrechts. Professionalisierung in der Inklusiven Erwachsenenbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (1), S. 21-23.
- Hirschberg, Marianne; Bonna Franziska; Stobrawe Helge (2019b): Gelingensbedingungen einer inklusiven Erwachsenenbildung aus einer normativ-rechtlichen und einer subjektwissenschaftlichen Perspektive. *Hessische Blätter für Volksbildung; Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland* (1), S. 31-40.

- Hirschberg, Marianne; Lindmeier, Christian (2013): Der Begriff «Inklusion» - Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek, Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil und Martin Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 39-52). Bielefeld: Bertelsmann
- Huster, Ernst-Ulrich; Kuhlmann, Carola (2012): Soziale Inklusion: Antinomien und Perspektiven für professionelles Handeln im Bereich inklusiver Sozialer Arbeit. In: Hans-Jürgen Balz, Benjamin Benz und Carola Kuhlmann (Hrsg.), *Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der sozialen Arbeit* (S. 307-317). Wiesbaden: Springer VS
- Inclusion Handicap (2017): *Schattenbericht: Bericht der Zivilgesellschaft anlässlich des ersten Staatenberichtsverfahrens vor dem UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Online verfügbar unter [https://www.inclusion-handicap.ch/de/themen/uno-brk/schattenbericht\\_0-257.html](https://www.inclusion-handicap.ch/de/themen/uno-brk/schattenbericht_0-257.html).
- Insieme (2019): *Kampagnen*. Online verfügbar unter <https://insieme.ch/unsere-aktivitaeten/sensibilierung/kampagnen/>
- Kade, Jochen; Nolda, Sigrid (2015): Kurse. In: Jörg Dinkelaker und Aiga von Hippel (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (1. Aufl., S. 143-149). Stuttgart: Kohlhammer
- Katzenbach, Dieter (2013): Inklusion - Begründungsfiguren, Organisationsformen, Antinomien. In: Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek, Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil und Martin Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 27-38). Bielefeld: Bertelsmann
- Kil, Monika (2012): Stichwort: Inklusierende Erwachsenenbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (2), (S. 20). Online verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/22012/inklusion-01.pdf>
- Klauss, Theo (2011): Vom Recht auf eine inklusive Schule für Alle. Didaktische Herausforderungen. In: Birgit Lütje-Klose, Marie-Therese Langer, Björn Serke und Melanie Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 67-73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Klubschule Migros (o.J): Bildungspolitik. Online verfügbar unter <https://www.klubschule.ch/Ueber-uns/Klubschule-Migros/Bildungspolitik>
- Köttig, Michaela (2017): Inklusion?! - Aufgabe und Herausforderung für Soziale Arbeit. In: Christian Spatscheck und Barbara Thiessen (Hrsg.), *Inklusion und Soziale Arbeit. Teilhabe und Vielfalt als gesellschaftliche Gestaltungsfelder* (S. 31-42). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich

- Kronauer, Martin (2010): Inklusion-Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Martin Kronauer (Hrsg.), *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart* (S. 24-56). Bielefeld: Bertelsmann Verlag
- Kronauer, Martin (2013): Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek, Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil und Martin Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 17-25). Bielefeld: Bertelsmann Verlag
- Kubica, Ellen (2016): *Barrierefreie Erwachsenenbildung. Ein Projektbericht und Praxisleitfaden für mehr Barrierefreiheit und Inklusion in der Weiterbildung*. Hrsg. v. vhs Mainz. Mainz. Online verfügbar unter [https://www.vhs-mainz.de/page\\_/Serve/download/Broschueren/barrierefreie-erwachsenenbildung-projektbericht-und-praxisleitfaden.pdf](https://www.vhs-mainz.de/page_/Serve/download/Broschueren/barrierefreie-erwachsenenbildung-projektbericht-und-praxisleitfaden.pdf)
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (4. Aufl.) Weinheim Basel: Beltz Juventa
- Küchler, Felicitas von (2010): Inklusion selbst entwickeln. Der Index für Inklusion als Selbstevaluationsinstrument von Weiterbildungseinrichtungen. In: Karin Dollhausen, Timm C. Feld und Wolfgang Seitter (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 331-344). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Lakemann, Ulrich; Schäfer, Erich (2016): *Möglichkeiten, Bedingungen und Umsetzung einer inklusiven Erwachsenenbildung in Thüringen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. Online verfügbar unter <https://www.pbw-thueringen.de/attachments/article/48/Endbericht%20empirische%20Studie.pdf>
- Langemeyer, Ines; Schüßler, Ingeborg (2013): Professionswissen für eine inkludierende Erwachsenenbildung. In: Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek, Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil und Martin Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 151-161). Bielefeld: Bertelsmann
- Lauber-Pohle, Sabine (2019): Dimensionen einer inklusiven, allgemeinen Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung; Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland* (1), S. 7-17.
- Ledergerber, Bettina; Dietziker, Jeannette (2019): Erwachsenenbildung für Menschen mit kognitiver Behinderung. Ein Plädoyer für mehr Inklusion. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 25 (5), S. 38-42.
- Leu, Agnes; Mittmasser, Christina (2020): Bildung als Menschenrecht - der rechtliche Zugang. In: Rudolf Tippelt und Ulrich Heimlich (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Zwischen Teilhabe, Teilgabe und Teilsein* (S. 75-93). Stuttgart: Kohlhammer Verlag

- Lindmeier, Christian (2003): Integrative Erwachsenenbildung. Auftrag - Didaktik - Organisationsformen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (4), S. 28-35.
- Markowetz, Reinhard; Tippelt, Rudolf (2015): Was können Sonderpädagogik und Erwachsenenbildung voneinander lernen? Ein Dialog zwischen Reinhard Markowetz und Rudolf Tippelt. *Hessische Blätter für Volksbildung; Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland* (4), S. 339-347.
- Master in Sozialer Arbeit (o.J.): Home. Master in Sozialer Arbeit. Online verfügbar unter [https://www.masterinsozialerarbeit.ch/?gclid=EAlaIQobChMI-ofmV87So8QIV1eJ3Ch07JQTqEAAYASAAEgJmbvD\\_BwE](https://www.masterinsozialerarbeit.ch/?gclid=EAlaIQobChMI-ofmV87So8QIV1eJ3Ch07JQTqEAAYASAAEgJmbvD_BwE)
- Mau, Lisa (2019): «Nichts ohne uns über uns». Menschen mit einer so genannten geistigen Behinderung als Bildungsfachkräfte in der Welt der Hochschulexzellenz. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (1), S. 24-26.
- May, Michael (2017): Die räumliche Gestalt von Exklusion und Inklusion in der Behindertenhilfe. In: Christian Spatscheck und Barbara Thiessen (Hrsg.), *Inklusion und Soziale Arbeit. Teilhabe und Vielfalt als gesellschaftliche Gestaltungsfelder* (S. 165-175). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz
- Mayring, Philipp; Fenzl, Thomas (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543-556). Wiesbaden: Springer VS
- Meisel, Klaus (2015): Inklusion als Aufgabe der Organisationsentwicklung. *Hessische Blätter für Volksbildung; Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland* (4), S. 355–362. Online verfügbar unter <https://www.wbv.de/de/hbv/ausgaben/shop/detail/6/Detail/0/1/HBV1504W/facet/HBV1504W////////special/jahrgang/2015.html?cHash=1c02de6fae1cda433062e16a6b2cc942#single-2df08314aab53f9a>.
- Mensch-zuerst (o.J.): *Positionspapier. mensch-zuerst schweiz (people first)*. Rorschach und Zürich. Online verfügbar unter <https://mensch-zuerst.ch/userfiles/files/Das%20Positionspapier%202021.pdf>
- Misoch, Sabina (2015): *Qualitative Interviews*. Berlin, München, Boston: De Gruyter Oldenbourg.

- Naguib, Tarek; Johner-Kobi, Sylvie; Gisler, Fiona (2018): *Handlungsbedarf aufgrund der UNO-Behindertenrechtskonvention im Kanton Zürich. Studie im Auftrag der Behindertenkonferenz Kanton Zürich und finanziert vom Kantonalen Sozialamt*. ZHAW, Winterthur. Soziale Arbeit. Online verfügbar unter [https://www.bkz.ch/fileadmin/bkz.ch/public/UNO-BRK/BRK\\_Studie\\_ZH\\_Schlussbericht.pdf](https://www.bkz.ch/fileadmin/bkz.ch/public/UNO-BRK/BRK_Studie_ZH_Schlussbericht.pdf)
- Netzwerk Artikel 3 e.V. (2018): *Schattenübersetzung Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Behindertenrechtskonvention – BRK* (3. Aufl.). Berlin: Eigenverlag. Online verfügbar unter [http://www.netzwerk-artikel-3.de/attachments/article/93/BRK\\_Schattenu%C3%8Cbersetzung\\_barrierefrei.pdf](http://www.netzwerk-artikel-3.de/attachments/article/93/BRK_Schattenu%C3%8Cbersetzung_barrierefrei.pdf)
- Nolda, Sigrid (2015): *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung* (3. Aufl.). Darmstadt: WBG
- Ostertag, Margrit (2020): Themenzentrierte Interaktion als Theorie und Praxis der Verständigung. *Soziale Arbeit* (8), S. 303-311.
- Papadopoulos, Christian (2012): Barrierefreiheit als didaktische Herausforderung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (2), S. 37-39.
- Pfister, Andreas; Studer, Michaela; Berger, Fabian; Georgi-Tscherry, Pia (2017): *Teilhabe von Menschen mit einer Beeinträchtigung (TeMB-Studie). Eine qualitative Rekonstruktion über verschiedene Teilhabebereiche und Beeinträchtigungsformen hinweg*. Luzern, Zürich: Hochschule Luzern - Soziale Arbeit, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Aufl.) München: Oldenbourg.
- Rink, Sven; Zentel, Peter (2018): Post-Secondary Education für Menschen mit geistiger Behinderung an amerikanischen Hochschulen. *Teilhabe* 57 (3), S. 126-131.
- Romy, Katy (2020): *Historisch: Genf erteilt Behinderten das Stimmrecht*. Online verfügbar unter [https://www.swissinfo.ch/ger/abstimmung-kanton-genf\\_historisch--genf-erteilt-behinderten-das-stimmrecht/46192172](https://www.swissinfo.ch/ger/abstimmung-kanton-genf_historisch--genf-erteilt-behinderten-das-stimmrecht/46192172)
- Saalfank, Wolf-Thorsten; Trieb, Winfried; Zierer, Klaus (2020): Bildung und Teilhabe - der bildungsphilosophische Zugang. In: Rudolf Tippelt und Ulrich Heimlich (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Zwischen Teilhabe, Teilgabe und Teilsein* (S. 56-74). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Schäffter, Ortfried; Ebner von Eschenbach, Malte (2015): Inklusion und Exklusion im Diskurs der Erwachsenenbildung. Versuch einer begriffssystematischen Kontextualisierung. *Hessische Blätter für Volksbildung; Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland* (4), S. 317-327.
- Schellhammer, Barbara (2017): *Wie lernen Erwachsene (heute)? Eine transdisziplinäre Einführung in die Erwachsenenbildung* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa

- Schmidt, Amund; Neubert, Liane (2019): Assistenz ent-hindert. Wie Bildungsassistenz Menschen mit Unterstützungsbedarf die Teilnahme an Erwachsenenbildung ermöglicht. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (1), S. 27-29.
- Schreiber-Barsch, Silke (2015): Teilhabe, Inklusion, Partizipation. In: Jörg Dinkelaker und Aiga von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (1. Aufl.) (S. 191-198). Stuttgart: Kohlhammer
- Schreiber-Barsch, Silke (2016): Weiterbildung und Inklusion - alles für alle? *EP Education Permanent, Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung* (1), S. 4–7. Online verfügbar unter [https://alice.ch/fileadmin/Dokumente/EP\\_PDF/EP2016-1\\_web.pdf](https://alice.ch/fileadmin/Dokumente/EP_PDF/EP2016-1_web.pdf)
- Schreiber-Barsch, Silke; Fawcett, Emma (2015): Erträge von Inklusion: Gesellschaft, Institutionen der Erwachsenenbildung, Lernende. *Hessische Blätter für Volksbildung; Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland* (4), S. 349-354.
- Schreiber-Barsch, Silke; Fawcett, Emma (2019): Semantiken von Inklusion: Benennungspraktiken an Volkshochschulen unter der Agenda inklusiver Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung; Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland* (1), S. 18-30.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2003): *Empfehlungen zur Weiterbildung von Erwachsenen*. Online verfügbar unter <https://www.edk.ch/dyn/13398.php>.
- Schweizerischer Verband für Weiterbildung (SVEB) (2021): *Strategie*. Online verfügbar unter <https://alice.ch/de/sveb/strategie/>
- Sonnenberg, Kristin (2017): *Soziale Inklusion - Teilhabe durch Bildung. Medienkompetenz als Beitrag zu sozialer und kultureller Teilhabe für Menschen mit Beeinträchtigungen* (1. Aufl.) Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Speck, Otto (2018): *Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung* (13., aktualisierte Auflage, revidierte Ausgabe). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Speck, Otto (2019): *Dilemma Inklusion. Wie Schule allen Kindern gerecht werden kann*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Spissinger, Florian (2017): (Un-)Möglichkeiten der Inklusionsarbeit. In: Süleyman Gögercin und Karin E. Sauer (Hrsg.), *Neue Anstöße in der Sozialen Arbeit* (S. 231-235). Wiesbaden: Springer. Online verfügbar unter [https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-17417-0\\_11.pdf](https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-17417-0_11.pdf)
- Spörke, Michael (2011): UN-Behindertenrechtskonvention. *Sozial Extra* 35 (11-12), S. 6-8.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (o.J. a): *Lebenslanges Lernen*. Online verfügbar unter <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/dienstleistungen/publikationen/publikationsdatenbank/s-n-2019-4/s-n-2019-4d.html>.

- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (o.J. b): *Weiterbildung*. Online verfügbar unter <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/weiterbildung.html>
- Stichweh, Rudolf (2013): Soziale Arbeit in der modernen Gesellschaft. *Sozialpädagogische Impulse* (2) S. 4-6.
- Stiftung Jugendhilfe aktiv (o.J.): *Titelbild Inklusion*. Online verfügbar unter <https://jugendhilfe-aktiv.de/schulen-fuer-erziehungshilfe/dietrich-bonhoeffer-schule/inklusion.htm>
- Stoy, Thorsten; Tolle, Patrizia (2015): Förderung gesellschaftlicher Teilhabe von Menschen mit Behinderung - ein Praxisfeld Sozialer Arbeit. In: Bettina Bretländer, Michaela Köttig und Thomas Kurz (Hrsg.), *Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion* (1. Aufl.) (S. 160-169). Stuttgart, Ipswich MA: Kohlhammer
- Textor, Annette (2018): *Einführung in die Inklusionspädagogik* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.) Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Theunissen, Georg (2003): *Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- und geistig behindert gelten*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Theunissen, Georg (2009): *Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in Heilpädagogik und Soziale Arbeit* (2., aktualisierte Aufl.) Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Tippelt, Rudolf (2020): Bildung und Inklusion - der pädagogische Zugang. In: Rudolf Tippelt und Ulrich Heimlich (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Zwischen Teilhabe, Teilgabe und Teilsein* (S. 197-221). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Tippelt, Rudolf; Schmidt-Hertha, Bernhard (2016): Inklusion in der Erwachsenenbildung. *EP Education Permanent, Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung* (1), S. 8–9. Online abrufbar unter [https://alice.ch/fileadmin/Dokumente/EP\\_PDF/EP2016-1\\_web.pdf](https://alice.ch/fileadmin/Dokumente/EP_PDF/EP2016-1_web.pdf)
- Trescher, Hendrik (2017): *Behinderung als Praxis. Biographische Zugänge zu Lebensentwürfen von Menschen mit geistiger Behinderung*. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Trescher, Hendrik (2018): *Ambivalenzen pädagogischen Handelns. Reflexionen der Betreuung von Menschen mit «geistiger Behinderung»* (1. Aufl.). Bielefeld: transcript
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK), in Kraft getreten für die Schweiz am 15. Mai 2014, (Stand am 24. August 2020) (SR 0.109)
- Vereinte Nationen (1999): *Allgemeine Bemerkung 13. Das Recht auf Bildung (Artikel 13 des Paktes)*. Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte. Einundzwanzigste Tagung. Online verfügbar unter <https://www.un.org/depts/german/wiso/ec-12-1999-10.pdf>

- Wansing, Gudrun (2015): Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff. In: Theresia Degener und Elke Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 43-54). Bonn: bpb Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weber, Sascha (2016): Vorsicht: Inklusionsgefahr! der ASD im Interessensgeflecht des Inklusionsdiskurses. *Sozial Extra* (4), S. 16-19. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/article/10.1007/s12054-016-0076-2>
- Weigl, Ilona; Dietmann, Beate (2013): *Erwachsenenbildung barrierefrei. Leitfaden für ein gemeinsames Lernen ohne Hindernisse*. Hrsg. v. biv und die Akademie für integrative Bildung. Wien. Online verfügbar unter [https://www.biv-integrativ.at/fileadmin/user\\_upload/pdfs/Erwachsenenbildung\\_barrierefrei.pdf](https://www.biv-integrativ.at/fileadmin/user_upload/pdfs/Erwachsenenbildung_barrierefrei.pdf)

## Anhang

- A Leitfaden Teilnehmende ohne Lernschwierigkeiten
- B Leitfaden Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten
- C Leitfaden Kursleitende
- D Kodierleitfaden
- E Persönliche Erklärung Einzelarbeit

## A Leitfaden Teilnehmende ohne Lernschwierigkeiten

Leitfragen	Aufrechterhaltung Erzählfluss und Spezifisches Nach-Fragen	Hintergrund Kategorien
Du bist/warst im Kurs X. <b>Erzähl mir einfach Mal</b> von diesem Kurs. Wie läuft das so?		Einstiegsfrage mit Erzählstimulus.
<b>Weshalb</b> bist du in diesem Kurs?		Motivation, SB, Interesse
<b>Welche Erfahrung</b> machst du beim gemeinsamen Lernen von Menschen mit und ohne Beeinträchtigung?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hast du schon mehrere inklusive Kurse besucht?</li> <li>• Wie erfährst du, ob jemand eine Beeinträchtigung hat oder nicht?</li> </ul>	Erfahrung mit inkl. Kursen Kultur Gruppe
Was <b>läuft gut</b> im Kurs?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Du hast gesagt, das... läuft gut. Kannst du mehr dazu sagen?</li> <li>• Was trägt dazu bei, dass es gut läuft?</li> </ul>	Gelingensbedingungen
Was <b>läuft nicht so gut</b> im Kurs?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was ist schwierig?</li> <li>• Du hast gesagt...kannst du mehr dazu sagen?</li> <li>• Wie könnte man die Situation verbessern?</li> </ul>	Herausforderungen und mögliche Lösungen
Was ist für dich <b>wichtig, damit du gut lernen kannst</b> ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie wirst du unterstützt im Lernen?</li> </ul>	Lernen, Unterstützungsbedarf
Was braucht es, damit du sagen kannst, das ist ein guter Kurs für mich?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Du hast gesagt es braucht...kannst du noch mehr dazu sagen?</li> <li>• Was ist besonders wichtig?</li> </ul>	Kursqualität Bewertung
Wie ist der <b>Kontakt</b> untereinander?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gibt es ein Gruppengefühl?</li> <li>• Fühlst du dich als zugehörig?</li> <li>• Ist Behinderung ein Thema?</li> </ul>	Interaktion Gruppe Kultur
Was muss die <b>Kursleitung</b> können, damit gemeinsames Lernen gut funktioniert?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Du hast gesagt.... Ist wichtig, muss sie können, kannst du mehr dazu sagen?</li> </ul>	Professionalität/ Kompetenzen Kursleitung
Wie findest du <b>inklusive Kurse</b> ?		Haltung
Was verstehst du unter einer <b>inkluisiven Erwachsenenbildung</b> ?		Verständnis von Inklusion
Was denkst du ist das <b>allerwichtigste</b> , damit inklusive Kurse gut gelingen?		Fazit

## B Leitfaden Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten

Leitfragen	Aufrechterhaltung Erzählfluss und Spezifisches Nach-Fragen	Hintergrund Kategorien
Du bist im Kurs ..... <b>Erzähl mir einfach Mal von diesem Kurs. Wie läuft das so?</b>		Einstiegsfrage mit Erzählstimulus.
Warum bist du in diesem Kurs?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konntest du den Kurs selber aussuchen? (TmL)</li> <li>• Hast du schon andere Kurse in dieser Art besucht?</li> </ul>	Bezug zum Kurs Motivation, SB, Interesse, Ziele
Wie hast du von diesem Kurs erfahren? (TmL)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hast du dich selber angemeldet? (TmL)</li> </ul>	Bezug zum Kurs Zugang
<b>Was läuft gut</b> im Kurs?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Du hast gesagt, das... läuft gut. Kannst du mehr dazu sagen?</li> <li>• Was trägt dazu bei, dass es gut läuft?</li> </ul>	Chancen und Realisierungsbedingungen
Was läuft <b>nicht so gut</b> im Kurs?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was ist schwierig?</li> <li>• Du hast gesagt.... War schwierig...kannst du mehr dazu sagen?</li> <li>• Wie könnte man die Situation verbessern?</li> </ul>	Herausforderungen, Schwierigkeiten
Was ist für dich <b>wichtig, damit du gut lernen/mitmachen</b> kannst?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bekommst du diese Unterstützung?</li> <li>• Wie sieht deine Unterstützung aus?</li> </ul>	Unterstützung Teilhabe-Lern-Voraussetzungen
Wie ist der <b>Kontakt</b> untereinander?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gibt es ein Gruppengefühl?</li> <li>• Fühlst du dich als zugehörig?</li> <li>• Ist Behinderung ein Thema?</li> </ul>	Gruppe Interaktion Kultur
Was <b>braucht es</b> , damit du sagen kannst, das ist ein <b>guter Kurs für mich</b> ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Du hast gesagt es braucht...kannst du noch mehr dazu sagen?</li> </ul>	Kursqualität Bewertung
Was muss die <b>Kursleitung können</b> , damit gemeinsames Lernen gut funktioniert?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Du hast gesagt.... Ist wichtig, muss sie können, kannst du mehr dazu sagen?</li> </ul>	Professionalität/ Kompetenzen Kursleitung
Was <b>verstehst du unter Inklusion</b> ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	Verständnis von Inklusion
Was denkst du ist das <b>allerwichtigste</b> , damit inklusive Kurse gut gelingen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	Fazit Bewertung

Gibt es etwas, was wir nun nicht besprochen haben und du noch sagen möchtest?

In allen Interviews letzte Frage.

## C Leitfaden Kursleitende

Leitfragen	Aufrechterhaltung Erzählfluss und Spezifisches Nach-Fragen	Hintergrund Kategorien
Du bietest den X an. Kannst du mir etwas <b>über diesen Kurs erzählen</b> ?		Einstiegsfrage mit Erzählstimulus.
<b>Weshalb</b> bietest du inklusive Kurse an?	Ist das üblich an dieser Schule?	Motivation Wert
Welche <b>Erfahrung</b> machst du bezüglich des <b>gemeinsamen Lernens</b> von Menschen mit und ohne Beeinträchtigung?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hast du schon mehrere inklusive Kurse angeboten?</li> <li>Wie erfährst du, ob jemand eine Beeinträchtigung hat oder nicht?</li> </ul>	Erfahrung mit inklusiven Kursen Kultur Gruppe
Was <b>läuft gut</b> im Kurs?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Du hast gesagt, das ... läuft gut. Kannst du mehr dazu sagen?</li> <li>Was trägt dazu bei, dass es gut läuft?</li> </ul>	Gelingensbedingungen, Chancen
Was <b>läuft nicht so gut</b> im Kurs?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Was ist schwierig?</li> <li>Du hast gesagt.... War schwierig...kannst du mehr dazu sagen?</li> <li>Wie könnte man die Situation verbessern?</li> </ul>	Herausforderungen und mögliche Lösungen
Welches sind <b>Herausforderungen in inklusiven</b> Kursen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Für dich / für die Teilnehmenden?</li> </ul>	Herausforderungen
Wie ist der <b>Kontakt</b> untereinander?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ist Behinderung ein Thema?</li> <li>Erfährst du von den Teilnehmenden, was sie zu inklusiven Kursen denken?</li> </ul>	Interaktion Gruppe, Kultur
Auf was <b>achtest du besonders</b> in der Kursleitung?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wie siehst du deine Rolle?</li> </ul>	Vermittlung Praktiken
Was <b>braucht es</b> deiner Meinung nach, damit inklusive Kurse gelingen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Du hast gesagt es braucht...kannst du noch mehr dazu sagen?</li> <li>Was davon fehlt noch? Barrieren?</li> <li>Rahmenbedingungen?</li> </ul>	Vermittlung Rahmenbedingungen, Struktur Zugänglichkeit
Welche <b>Kompetenzen</b> braucht eine Kursleitung, um inklusive Kurse gelingend umzusetzen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Du hast gesagt.... ist wichtig/muss sie können, kannst du mehr dazu sagen?</li> <li>Wirst du von der Einrichtung dabei <b>unterstützt</b>? Inwiefern?</li> </ul>	Professionalität/ Kompetenzen Kursleitung
Was würdest du anderen Kursleitenden für <b>Tipps</b> mit auf den Weg geben?	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>	Fazit
Was <b>verstehst du unter einer inklusiven</b> Erwachsenenbildung?	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>	Verständnis von Inklusion
Wie sieht dein <b>Wunsch</b> für die Zukunft aus?	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>	Abschluss Zukunft

## D Kodierleitfaden

Kategorie	Definition	Subkategorie	Ankerbeispiel	Kodierregel
<b>Kurs: Kursaktivität</b> (TZI: ES)	Aussagen, die sich auf den konkreten Kursinhalt beziehen und in Zusammenhang stehen mit den Partizipationsmöglichkeiten einer Person mit Lernschwierigkeiten.	Förderlich Chancen	Transkript_K1_KL_Pos. 6 Und jetzt beim Nähen ( ) es ist schon so ( ) oft wählen sie das, weil, sie haben gerne ein Produkt am Schluss.	Aussagen, die sich explizit auf die Art und Weise der Vermittlung des Kursinhaltes beziehen werden zur Methodik-Didaktischen Komponente kodiert
		Hinderlich Herausforderungen	Transkript_K3_KL_Pos. 7 Meistens ist es so, die kommen meistens eben nur für einen einzigen Kurs. Also wenn sie sich langsam daran gewöhnen an eine gewisse Geschwindigkeit, an einen gewissen (Trott? 5:09) ist es eigentlich für sie schon vorbei. Das ist das Problem.	
<b>Gruppe: Soziale Faktoren</b> Index für Inklusion: Praktiken (Kulturen) (TZI: WIR)	Aussagen zu Erfahrungen und Ausgestaltung in den zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen der Person mit Lernschwierigkeiten und den übrigen Teilnehmenden.	Förderlich Chancen	Transkript_K3_KL_Pos. 3 ich habe auch festgestellt, dass auch die Kursteilnehmer, für sie passt das zum Teil auch. Genau. Weil sie helfen und machen, ( ) ich finde dort merkt man einfach, wie Leute sind, man merkt dann nachher ah das sind ganz coole Leute, die nehmen das gut hin	Aussagen, die sich auf den Umgang untereinander beziehen. Interaktions- und Kommunikationsebene
		Hinderlich Herausforderungen	Transkript Kurs 1_KL_Pos. 15-18 Also ( ) es braucht "echtil", eine gewisse Zeit bis die Leute nachher helfen. Also sie haben immer, es dünkt mich Anfang sind sie noch/ es kommt etwas darauf an, aber eher etwas zurückhaltend, weil sie nicht so recht wissen.	
<b>Vermittlung: Methodisch – Didaktische Faktoren</b> Index für Inklusion: Praktiken	Vorgehen in der Vermittlung, Anpassung des Lerngegenstandes etc.	Förderlich Chancen	Transkript_K2_KL_Pos. 39-40 ähm ja, dort gibt es, also halt die Situation, dass sie mit Lesen, mit Messen, hat sie grosse Schwierigkeiten, dass sie dann die Zahlen nicht ganz genau weiss, was ist jetzt das. Das mit ihr zusammen überprüfen oder auch manchmal auch gewisse Teilschritte ihr vormachen oder mit ihr machen, ( ) das ist sicher etwas, dann ( ) Teilschritte, kleinere Teilschritte machen	Bezieht sich nur auf die Kursleitung
		Hinderlich/Herausforderungen	Transkript_K3_KL_Pos. 7 Wir müssen dann zum Teil extrem schauen, ah, wo hat sie Schwierigkeiten? Was ist schon zu schnell? Und wir, sagen wir ein Kurs hat zum Beispiel 14 Stücke, 14 Lieder. Mit verschiedenen Grundformen, mit verschiedenen motorischen Geschwindigkeiten, verschiedenen Stufen	
<b>Rahmenbedingungen: strukturelle Faktoren</b> Index für Inklusion Strukturen (TZI: GLOBE)	Rahmenbedingungen und Umweltfaktoren, die sich auf die Partizipationsmöglichkeiten auswirken.	Förderlich Chancen	Transkript_Kurs2_KL_Pos. 61-62 Gelli, wenn jetzt zum Beispiel ( ) jetzt ähm eine Betreuungsperson, oder vielleicht eine andere, weitere Betreuungsperson, Therapeutin oder so ab und an, vielleicht auch in den Kurs kommen würde ( ) und mit dieser Person arbeiten würde. Das hätte verschiedene Faktoren. Es wäre/ einerseits könnte es eine Entlastung sein und auf die andere Seite ein erhöhtes Bewusstsein, ein anderes Kennenlernen von der Betreuungsperson und der betreuenden Person ( ) ähm plus könnte es dort nochmals eine andere Ebene geben von Entwicklung.	
		Hinderlich Herausforderungen	Transkript_K3_KL_Pos. 104-107 Ja ich glaube, es ist eben immer auch ein finanzielles Problem, weil sie haben ja jeweils einen Transport, den sie machen müssen und so, sie müssen immer/ es ist noch recht aufwendig. Habe ich gehört. Das ist eben auch immer ein Problem, das finanzielle, wieviel die Kurskosten sind und so.	

Kategorie	Definition	Subkategorie	Ankerbeispiel		Kodierregel
<b>Teilnehmende und Personenbezogene Faktoren</b> (TZI: ICH)	Eigenschaften, Fähigkeiten & Erwartungen, die alle Beteiligten mitbringen und die Partizipationsmöglichkeiten der Person mit Lernschwierigkeiten beeinflussen.	Förderlich Chancen Differenziert nach Aussagen über KL, TmL und ToL	TmL	Transkript_K2_KL, Pos. 24 sehr und sie hat durch das manchmal auch dann die Möglichkeit genutzt jemandem etwas zu sagen, wo dann erwartet hat. (.) Dann ist sie in die Assistentenrolle gegangen. (.) Was sehr schön ist.	
			ToL	Transkript_K3_KL, Pos. 10-11 also ich habe/muss jetzt sagen, ganz ganz liebe Kursteilnehmer, wirklich gute Leute. Viele von denen sind selber von Pflegeheimen, von Altersheimen und machen das als Abwechslung.	
			KL	Transkript_K2_KL, Pos. 29-30 gell ich arbeite vornehmlich als Coach (.) ähm genau das ist mein ähm Hauptgeschäft. Von dem her bin ich mich sehr gewohnt, ich denke es hilft mir natürlich enorm auch in dieser Arbeit ähm aber das ist keine Bedingung.	
		Hinderlich Herausforderungen Differenziert nach Aussagen über KL, TmL und ToL	TmL	Transkript_K2_KL, Pos. 25-26 Dort ähm ähm gibt es halt dann die Situation, wo die Unruhe oder ihre ähm ihre Laune, die trägt sie dann nach aussen oder wird laut und wir ablehnend und (.) ähm (.) schmeisst "s Züg" auf den Tisch	
			ToL	Transkript Kurs 1_KL, Pos. 6 [...] Und da hat sich/ haben gewisse Leute haben dann wie mit dem nicht umgehen können und haben sich dann bei der Schule da beschwert und nachher	
			KL	Transkript Kurs 1_KL, Pos. 33-36 Also der Bildungsclub, der würde immer Weiterbildung anbieten. Da könntest du jedes Jahr gehen. (.) [...] ich bin einfach noch nie gegangen, weil (.) Ich bin an (?) Institutionen und wenn ich jetzt für diesen Einzelfall, wo ich denn mal hätte auch noch gehen müsste, also ich bin einfach, ich habe dort nie gemacht, weil ich gefunden habe, ich schaffe das irgendwie ohne die	

Kategorie	Definition	Subkategorie	Ankerbeispiel	Kodierregel
<b>Statements und Aussagen zu Inklusion</b> Index für Inklusion: Kulturen	Aussagen, die sich generell auf die Erfahrung und Bewertung von inklusiven Kursen beziehen. Auch Verständnis von Inklusion.	Förderlich/Chancen  Hinderlich/Herforderungen	Transkript_K3_KL_Pos. 30-31 also es ist ganz sicher eine Erfahrungsbereicherung. (.) Ganz klar und ähm und ich habe auch festgestellt, dass auch die Kurs Teilnehmer, für sie passt das zum Teil auch. Genau. Weil sie helfen und machen, (.) ich finde dort merkt einfach, wie Leute sind, man merkt dann nachher ah das sind ganz coole Leute, die nehmen das gut hin. Also man lernt dann auch die Leute kennen, allgemein. Ja. Transkript_Kurs2_KL_Pos. 60 grosser Prozess, es ist ähm (...) es hat auch mich gefordert und so dass/ da bleibe ich auch dran. Wo bin ich in dieser Situation? Bleibe ich dran? Gib ich dem immer wieder eine Chance? wo auch mich selber irgendwie auch ernst zu nehmen in dem. Mag ich noch? Hat es noch Platz? oder wird es mir jetzt auch zu streng? Müssen wir eine Pause machen, was auch ganz wichtig ist. (...) Ein Ja bleibt nicht immer ein Ja, sondern es kann manchmal halt auch dann ähm zu einem Nein werden oder Transkript Kurs 1_KL_Pos. 4 also die Schwierigkeit, also ich würde sagen es ist einfach unterschiedlich, wir haben ganz unterschiedliche Niveaus oder. Wir haben von solchen, wo du fast nichts anmerkst bis ganz schwierige Fälle, wo ich nicht kann alleine (.) eigentlich ähm haben hier.	
<b>Bilder, Einstellungen bezüglich Behinderung</b> Index für Inklusion: Kulturen	Aussagen, die sich allgemein auf Menschen mit Lernschwierigkeiten beziehen. → Kategorie induktiv aus Material bei KL und ToL			Pauschalisierende Aussagen, die sich nicht explizit nur auf die Person im Kurs bezieht.

## E Persönliche Erklärung Einzelarbeit

### Erklärung der Studierenden zur Master-Thesis

Name, Vorname Studierende: Strolz Sibylla

Titel Master-Thesis: Menschen mit Lernschwierigkeiten – (k)ein Thema für die Erwachsenenbildung?  
Eine qualitative Untersuchung zu den Realisierungsbedingungen von inklusiven Erwachsenenbildungskursen

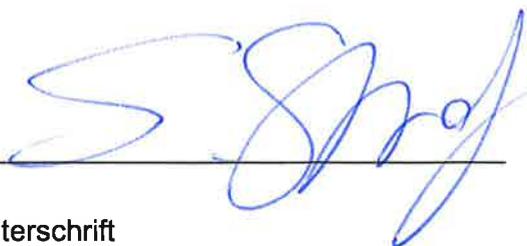
Datum Abgabe: 5. August 2021 (Postsendung)

Name Fachbegleiterin: Prof. Dr. Stefania Calabrese

Wo ich in der Master-Thesis aus Literatur oder Dokumenten *zitiere*, habe ich dies als Zitat kenntlich gemacht. Wo ich auf verfasste Texte von anderen Autorinnen und Autoren *referiere*, habe ich dies reglementskonform angegeben.

St. Gallen, 3.8.2021

Ort, Datum



Unterschrift