

Universität Duisburg-Essen

Fakultät für Bildungswissenschaften

Erstgutachter: Prof. Dr. Klaus-Peter Hufer

Zweitgutachterin: Dr. Jana Trumann

Sommersemester 2019

Abgabefrist: 29.07.2019

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

Bachelorarbeit zum Thema

Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung in der Erwachsenenbildung

Eine qualitative Untersuchung zur Inklusion behinderter Menschen in der
allgemeinbildenden Erwachsenenbildung und ihrer Zukunft

Katrin Heller

Bachelor Erziehungswissenschaft

Inhaltsverzeichnis

I.	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	III
1.	EINLEITUNG	1
2.	INKLUSIVE ERWACHSENENBILDUNG – GRUNDBEGRIFFE UND ENTWICKLUNG	3
2.1	DIE BEGRIFFE INKLUSION UND INTEGRATION.....	3
2.2	(GEISTIGE) BEHINDERUNG	5
2.3	DIE UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION	8
2.4	INKLUSION IN DER ERWACHSENENBILDUNG	9
3.	FORSCHUNGSANSATZ: QUALITATIVE INTERVIEWS	13
3.1	LEITFADENINTERVIEWS MIT EXPERTEN ALS METHODE	13
3.2	ZUGANG ZUM FELD.....	14
3.3	ZUSAMMENFASSENDE INHALTSANALYSE NACH MAYRING	15
4.	VERGLEICHENDE ANALYSE DER INTERVIEWS	16
4.1	KURZE VORSTELLUNG DER INTERVIEWPARTNER/-INNEN	16
4.2	INKLUSION IN DER PRAXIS	19
4.2.1	<i>Angebotsstruktur und Planung der Angebote</i>	21
4.2.2	<i>Durchführung der Angebote – Konzepte, Vorgehensweisen, Kursabläufe</i>	29
4.2.3	<i>Herausforderungen in der Praxis inklusiver Erwachsenenbildung</i>	34
4.3	INDIZIEN FÜR DAS GELINGEN ODER SCHEITERN VON INKLUSION	39
4.4	INKLUSION: ENTWICKLUNGEN IN DER VERGANGENHEIT UND AKTUELLER STAND	49
4.5	ZUKUNFTSVISIONEN INKLUSIVER ERWACHSENENBILDUNG	53
5.	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE	56
6.	SCHLUSSBETRACHTUNG	61
7.	LITERATURVERZEICHNIS	63

I. Abkürzungsverzeichnis

ERW-IN	- Erwachsenenbildung inklusiv
GEB	- Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V.
UN-BRK	- Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen
UN-Konvention	- Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen
VHS	- Volkshochschule
WHO	- World Health Organization bzw. Weltgesundheitsorganisation
ZiBB	- Zentrum für inklusive Bildung und Beratung

1. Einleitung

In den letzten Jahren wird sowohl in den Medien, als auch im wissenschaftlichen Kontext immer häufiger über das Thema Inklusion diskutiert und debattiert. Der Inklusionsgedanke nimmt vor allem „in der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion um Bildung [...] eine zentrale Rolle ein“ (Ackermann 2015, S. 30). Ein besonderer Schwerpunkt innerhalb dieser Debatte liegt auf der frühkindlichen Förderung und dem Schulsystem beziehungsweise der Inklusion in der Schule. Wenn es um Inklusion im Vorschulalter geht, wird diese nur selten angezweifelt (vgl. Seitz 2016, S. 138). So wird zum Beispiel in der Fachliteratur die Auffälligkeit beschrieben, „dass in den Bildungsektoren der frühkindlichen und schulischen Erziehung die konzeptionellen Diskussionen zur Umsetzung des in der UN-Konvention festgeschriebenen Inklusionsansatzes weiter vorangeschritten sind als in der Erwachsenenbildung“ (Meisel 2012, S. 19). Zwar wird das Thema *lebenslanges Lernen* prinzipiell immer wieder aufgegriffen, jedoch werden inklusive Bildungsangebote im Rahmen der Erwachsenenbildung nur selten thematisiert. „Nicht nur in der Weiterbildungspraxis hat die UN-Konvention noch nicht ansatzweise die Wirkung ausgelöst, die beabsichtigt ist, auch in der Wissenschaft und Forschung wird das Thema einer inklusionsorientierten Erwachsenenbildung mit Menschen mit Behinderungen eher vernachlässigt“ (Meisel 2012, S. 20).

Ein Beispiel stellt in diesem Zusammenhang auch der Bericht *Bildung in Deutschland 2018* dar. Dieser geht zwar in Bezug auf allgemeine Aussagen zur Bildungslandschaft in Deutschland auf Themen wie die „wachsende Heterogenität in den Bildungseinrichtungen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S.14) oder „Inklusion von Menschen mit Behinderungen in Ausbildung und Arbeitsmarkt“ (a.a.O., S. 9) und in einem Teil-Kapitel explizit auch auf die „Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischer Förderung“ (a.a.O., S. 103) ein, jedoch wird in Bezug auf die Analyse von Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter dem Thema Inklusion beziehungsweise inklusives Lernen in der allgemeinbildenden Erwachsenenbildung keine Beachtung geschenkt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Hinzu kommt, dass derartige Bildungsangebote bislang nur begrenzt existieren.

In diesem Zusammenhang ist das Ziel dieser Bachelorarbeit, anhand von qualitativen Interviews einen Einblick in die Praxis von inklusiven Bildungsangeboten in der allgemeinbildenden Erwachsenenbildung zu erhalten. Im Fokus sollte hierbei ursprünglich

besonders die Inklusion von Menschen mit einer geistigen Behinderung stehen. Es hat sich allerdings herausgestellt, dass sich dieses Vorhaben nicht in dem erwarteten Umfang hat durchführen lassen. Aus diesem Grund bezieht sich die Analyse der Interviews vornehmlich auf eine allgemeine Perspektive inklusiver Erwachsenenbildung mit Exkursen zur inklusiven Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Begründen lässt sich diese Anpassung der Fragestellung damit, dass sich Institutionen der Erwachsenenbildung in der Regel mit ihren Angeboten nicht ausschließlich an Menschen mit einer geistigen Behinderung, sondern allgemein an die Zielgruppe Menschen mit Behinderung richten, wodurch sich die Aussagen im Rahmen der Interviews in den meisten Fällen auf inklusive Bildung beziehen, ohne dabei eine bestimmte Form von Behinderung explizit anzusprechen.

Die theoretischen Vorüberlegungen konzentrieren sich auf eine genauere Betrachtung der Begriffe (geistige) Behinderung, Inklusion und Integration sowie auf die UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Auswirkungen auf Inklusion in der Erwachsenenbildung.

Auf Grundlage dieser Aspekte werden qualitative Leitfrageninterviews mit Menschen, die in der inklusiven Bildungspraxis tätig sind, durchgeführt, um der Frage nachzugehen, ob und in welchem Ausmaß die Inklusion von Menschen mit (geistiger) Behinderung bereits stattfindet und wie diese zukünftig gestaltet werden kann. In den Interviews werden zunächst allgemeine Informationen zur jeweiligen Institution abgefragt. Anschließend wird das Kursprogramm mit seinen Inhalten und behandelten Themen sowie dessen Planung, Gestaltung und Umsetzung thematisiert. Bei der Umsetzung werden besonders bestehende Herausforderungen in den Fokus gesetzt. Abschließend wird nach einer Einschätzung der Entwicklungen der letzten Zeit sowie der Zukunftsperspektive von inklusiver Erwachsenenbildung unter Berücksichtigung der UN-Behindertenrechtskonvention gefragt. Die vollständigen Transkripte der Interviews sind im Anhang zu finden. Diese Interviews werden anschließend mit Hilfe der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet und ihre Ergebnisse abschließend dargestellt.

2. Inklusive Erwachsenenbildung – Grundbegriffe und Entwicklung

An dieser Stelle muss festgehalten werden, dass sich im Rahmen dieser Arbeit nicht allumfassend mit der Debatte um Inklusion/Integration und der historischen Entwicklung des Behinderungsbegriffs befasst werden kann, sondern, dass nur die für die Erwachsenenbildung relevanten Aspekte betrachtet werden. Im Folgenden werden zunächst die Begriffe *Inklusion/Integration* und *Behinderung* mit einem Exkurs zum Begriff der *geistigen Behinderung* definiert und das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis dieser Begriffe erläutert. Auch die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen und ihre Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung werden behandelt. Das Kapitel schließt mit einer Übersicht über die aktuelle Situation von inklusiver Erwachsenenbildung ab.

2.1 Die Begriffe Inklusion und Integration

Inklusion und Integration sind Begriffe, die nicht immer klar voneinander zu trennen sind. Sie werden teilweise synonym genutzt und an anderer Stelle wieder klar voneinander getrennt betrachtet und dargestellt (vgl. Bürli 2016, S.127 und Wansing 2015, S. 43).

Kronauer beschreibt, der Unterschied von Inklusion und Integration bestehe darin, dass „Integration von einer vorgegebenen Gesellschaft ausgeht, in die integriert werden kann und soll, Inklusion aber erfordert, dass gesellschaftliche Verhältnisse, die exkludieren, überwunden werden müssen“ (Kronauer 2010, S. 56). Ackermann hingegen führt eine Unterscheidung der beiden Begriffe an, die zwischen der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund und der Inklusion von Menschen mit Behinderung differenziert. Gleichzeitig formuliert er eine weiter gefasste Interpretation von Inklusion, die nicht auf eine bestimmte Gruppe von Menschen spezialisiert ist, sondern sich auf jedes Individuum der Gesellschaft bezieht (vgl. Ackermann 2015, S. 33). Dieser Auffassung folgend, muss der Fokus beziehungsweise das Ziel von Inklusion auf einer Veränderung der Gesellschaft liegen, „in der auch Menschen mit Differenz zur erwarteten Normalität, so z.B. auch Menschen mit Behinderung, Anerkennung finden“ (ebd.).

Werden die beiden Begriffe etymologisch betrachtet, so fällt auf, dass der Begriff der Integration aus dem Lateinischen übersetzt die „Wiederherstellung eines Ganzen

[oder] Vervollständigung“ (Lindmeier 1998, S. 145) bedeutet und „Inclusion“ (o.V. 1998, S. 142) aus dem Englischen übersetzt „Einbeziehung“ (ebd.) meint. An anderer Stelle wird eine Widersprüchlichkeit des Inklusionsbegriffs zwischen seiner ursprünglichen Bedeutung und der Verwendung, die er heute erfährt, kritisiert. So schreibt Volker van der Loch im *Newsletter Behindertenpolitik*:

„In der mittelalterlichen Kirche gab es die so genannten Inklusen (Eingeschlossene). Das waren nach übereinstimmender Aussage verschiedener Lexika Mönche oder Nonnen, die sich freiwillig einschließen oder gar einmauern ließen, um sich in Askese oder Gebet zu versenken. In dem Begriff steckt auch die Silbe *kluse*. Aus ihr haben sich die Wörter Klausen und Kloster entwickelt. – just die Institution, die für die Separierung behinderter Menschen das Modell abgab. Inklusion bedeutet also nicht Einbeziehung in das große Ganze, sondern Wegschließen von der Welt“ (van der Loch 2008, S. 3.).

Dennoch hat der Inklusionsbegriff in vielen Disziplinen und Bereichen Einzug gehalten, so zum Beispiel in der erziehungswissenschaftlichen, der soziologischen, der bildungs- und behindertenpolitischen Diskussion sowie im alltäglichen Sprachgebrauch. Die behindertenpädagogische Debatte befasst sich aktuell besonders mit der *Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (im Folgenden kurz: UN-BRK) (vgl. Ackermann 2015, S. 30). Diese wird in einem der folgenden Kapitel genauer thematisiert. In diesem Kontext wird Inklusion „vor allem als »Zugang« zum Bildungssystem“ (Ackermann 2015, S. 32) mit besonderem Augenmerk auf schulische Bildung verstanden (vgl. Seitz 2016, S. 137).

Ein anderer Diskurs „setzt am Gegenbegriff von Inklusion, der *Exklusion* an. Hier steht das gesellschaftspolitische Problem neuer sozialer Spaltungen im Blickpunkt“ (Kronauer 2013, S. 17), während in der Diskussion über die UN-BRK ein „Anspruch gegenüber der Gesellschaft, Menschen mit Behinderung in ihren Menschenrechten anzuerkennen“ (Ackermann 2015, S. 34) den Inklusionsbegriff definiert. An dieser Stelle sei anzumerken, dass Inklusion zwar staatlich ermöglicht werden muss, allerdings nicht forciert werden darf, da es „zur menschenrechtlichen Freiheit gehört, sich gegen ein Leben in der Gemeinschaft zu entscheiden“ (Rudolf 2017, S. 37). Des Weiteren sollte betont werden, dass diese Entscheidungsfreiheit in keinem Fall als Deckmantel dafür genutzt werden darf, um Menschen unfreiwillig in „Sonderwelten

festzuhalten“ (ebd.). Genauer gesagt geht es um Inklusion auf sozialer Ebene sowie auf der Basis von Selbstständigkeit und Unabhängigkeit (vgl. ebd.)

Dieser Überblick zeigt auf, wie vielschichtig die Begriffe Inklusion und Integration sind. In verschiedenen Debatten finden sie teils in differierender, teils in übereinstimmender Bedeutung Anwendung.

Besand und Jugel erarbeiten eine Definition in dem Versuch, möglichst die verschiedenen Aspekte des Inklusionsgedankens zu vereinen:

„Inklusion ist ein in allen gesellschaftlichen Teilbereichen vernetzt verlaufender Wandlungsprozess, der darauf abzielt, jedem Menschen in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen auf Grundlage seiner individuellen Bedarfe Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung zu ermöglichen“ (Besand/Jugel 2015, S. 53).

Dieses Verständnis von Inklusion wird dieser Arbeit und auch der folgenden Analyse der Interviews zugrunde gelegt.

2.2 (Geistige) Behinderung

Bei der Betrachtung des Behinderungsbegriffs fällt auf, dass sich auch hier verschiedene Definitionen finden lassen. So besteht aktuell keine „allgemein anerkannte Definition von Behinderung [...], obwohl der Begriff seit einigen Jahrzehnten im allgemeinen Sprachgebrauch gängig und wissenschaftlich etabliert ist“ (Dederich 2016, S. 107).

Wissenschaftliche Bereiche, in denen der Behinderungsbegriff Anwendung findet, sind zum Beispiel Medizin, Psychologie, Pädagogik und Soziologie. Sie alle haben unterschiedliche Sichtweisen In Bezug auf Behinderung, wodurch verschiedene Konzepte und Interpretationen von Behinderung entstehen. Allen gemeinsam ist jedoch, dass sie eine Abweichung beziehungsweise einen Unterschied von einer Norm beschreiben. Je nach Fachbereich richtet sich dieser nach unterschiedlichen, für den jeweiligen Bereich charakteristischen Merkmalen und Eigenschaften (vgl. ebd.). „Insofern ist Behinderung als kontextbedingtes Figur-Hintergrund-Phänomen zu fassen, das an verschiedene Deutungs- und Handlungsmuster gebunden ist“ (ebd.).

In der Literatur lassen sich verschiedene Modelle von Behinderung finden, so werden zum Beispiel medizinische, menschenrechtliche, soziale und kulturelle Modelle von Behinderung beschrieben. Die Disability Studies befassen sich beispielsweise weniger mit behinderten Menschen als Forschungsgegenstand ihrer Arbeit, sondern vielmehr

mit dem Begriff der Behinderung als gesellschaftliche Konzeption (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012, S. 35). Mit Deutschlands Unterzeichnung der UN-BRK hat sich auch ein menschenrechtliches Modell von Behinderung etabliert (vgl. Dederich 2016, S. 109). In der Erziehungswissenschaft wiederum werden „Erziehungsschwierigkeiten, individuelle Voraussetzungen und Ziele des Lernens, beeinträchtigte und beeinträchtigende Lebensverhältnisse sowie institutionelle Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung“ (Dederich 2016, S. 107) fokussiert. Ein anderes, jüngerer Modell von Behinderung wurde von der WHO entworfen. Es handelt sich dabei um ein Klassifikationssystem, das so genannte „International Classification of Functioning, Disability and Health« (ICF)“ (a.a.O., S. 108). Eine der grundlegenden Annahmen dieses Modells ist, „dass Behinderung kein individueller Zustand ist, sondern eine kontextbedingte Lebens- und Handlungssituation“ (ebd.). Im Gegensatz dazu definiert Speck Behinderung „als eine näher zu bestimmende Einschränkung von Funktionen und Entwicklungsmöglichkeiten [...], sodass eine Reduzierung der Lebensqualität droht und Hilfe erforderlich wird“ (Speck 1998a, S. 37). Des Weiteren können Behinderungen aufgrund unterschiedlicher körperlich-biologischer Beeinträchtigungen oder gesellschaftlichen Umständen vorliegen und in unterschiedlich starker Ausprägung, permanent oder nur kurzfristig auftreten. Hinzu kommt, dass von medizinischer oder erzieherischer Seite auf diese Einfluss genommen werden kann (vgl. ebd.) Diese Beispiele verdeutlichen, dass je nach Zusammenhang unterschiedliche Aspekte ins Zentrum der verschiedenen Definitionen und Umschreibungen von Behinderung rücken.

Der Begriff der Behinderung steht immer wieder in der Kritik. Unter anderem werden Auswirkungen wie Stigmatisierung, Ungenauigkeit seiner Bedeutung und seine erzieherische Bedeutungslosigkeit angeführt. So gab es immer wieder Bemühungen in Behindertenpädagogik und Behindertenhilfe, sich von der defizitorientierten Perspektive und der Beeinflussung durch medizinische Aspekte loszusagen. Dieser Kritik entspringt, besonders im Rahmen der Auseinandersetzung mit Inklusion, ein Aufruf zur „konsequenten Dekategorisierung, d.h. [...] [zu] einem gänzlichen Verzicht auf den Begriff“ (Dederich 2016, S. 109), obwohl es ebenso fraglich ist, ob sich dieser ausschließlich positiv auswirken würde (vgl. a.a.O., S. 108f).

Nicht nur der allgemeine Behinderungsbegriff ist, wie oben beschrieben, nicht klar definiert, auch zu dem der geistigen Behinderung liegt keine allgemeingültige Definition

vor. Aus Furrers Sicht ist der Begriff sogar inkorrekt, weil die Menschen, die mit ihm beschrieben werden sollen, „nicht in ihrem Geist behindert sind“ (Furrer 1998, S.112). Vielmehr sind sie aufgrund „einer prä-, peri- oder postnatalen Schädigung primär in ihrer kognitiven Entwicklung beeinträchtigt“ (ebd.), was wiederum zu Folge hat, dass sie in vielfacher Hinsicht „in ihrer Entfaltung behindert werden und benachteiligt sind“ (ebd.). Viele andere Definitionen sind sich in dem Punkt einig, dass eine geistige Behinderung „als eine komplexe Beeinträchtigung der Persönlichkeit eines Menschen zu betrachten“ (Theunissen 1998, S. 115) ist. Sie ist in diesem Sinne von einer Lernbehinderung zu unterscheiden und betrifft Bereiche der „kognitiven, motorischen, sensorischen, emotionalen und sozialen“ (ebd.) Entwicklung. Bei den einer geistigen Behinderung zugrunde liegenden ursächlichen Zusammenhängen wird in der Regel „auf das wechselseitige Zusammenwirken organisch-genetischer (biologischer) und sozio-kultureller (gesellschaftlicher) Faktoren“ (ebd.) hingewiesen. In der jeweiligen spezifischen Form und Ausbildung dieser Faktoren können erhebliche Differenzen auftreten (vgl. Speck 1998b, S. 114). Auch an dieser Stelle wird kritisiert, dass der Begriff mit negativen Zuschreibungen in Zusammenhang gebracht wird. So orientiert er sich, wie auch der allgemeine Behinderungsbegriff, in erster Linie an den Defiziten der Person, die er beschreiben soll. Außerdem unterliegt die geistige Behinderung einer Betrachtungsweise, die sie als unveränderlich und nicht beeinflussbar darstellt. Diese Sichtweise verhindert, dass „Kompetenzen und noch nicht ausgeschöpfte Begabungen und Fähigkeiten“ (Theunissen 1998, S. 115) erkannt werden können. Aus diesem Grund sollte behutsam mit dem Begriff der geistigen Behinderung umgegangen werden oder im besten Fall auf eine solche etikettierende Zuschreibung verzichtet werden (vgl. ebd.). Speck beschreibt, dass eine geistige Behinderung zwar einen Effekt auf die gesamte Persönlichkeit eines Menschen hat, jedoch keinen auf „das Menschsein an sich“ (Speck 1998b, S. 114). Ferner kommt er zu dem Schluss, dass „das Erleben von Lebenssinn und eine sinnvolle Lebensführung“ (ebd.) möglich sind, je besser die benötigten Hilfestellungen und selbstständige, autarke Optionen ihrer Gestaltung miteinander abgestimmt sind (vgl. ebd.).

2.3 Die UN-Behindertenrechtskonvention

Die UN-BRK wurde im Jahr 2006 von der UN-Generalversammlung in New York verabschiedet. Mit ihr wurden zum ersten Mal amtlich bindend die Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen festgelegt. Mit diesen Rechten wurde ein Meilenstein in der Behindertenpolitik der Vereinten Nationen gelegt, der für Veränderungen in der konventionellen Praxis „der Fürsorge und Schonraumpolitik“ (Degener 2015, S. 55) sorgte und diese letztendlich ersetzte (vgl. ebd.). Es wurde wiederholt hervorgehoben, dass die UN-BRK keine „neuen Menschenrechte oder gar Sonderrechte“ (a.a.O., S. 59) darstellen soll, sondern vielmehr eine Neuinterpretation und Ergänzung der allgemeinen Menschenrechte, die Behinderung und ihre Zusammenhänge berücksichtigt (vgl. ebd.). Im Jahr 2007 unterzeichnete Deutschland gemeinsam mit mehr als 80 anderen Staaten die UN-BRK. Schließlich wurde die UN-BRK in Deutschland im Jahr 2009 ratifiziert und somit Bestandteil der deutschen Rechtsordnung. Ihre Implementierung wird von einer Monitoring-Stelle beaufsichtigt (vgl. Degener 2015, S. 57 und Aichele 2016, S. 457).

Die UN-BRK befasst sich mit vier Hauptthemen: Erstens befasst sie sich mit der Frage nach „der rechtlichen Handlungsfähigkeit von Menschen mit Behinderungen“ (Degener 2015, S. 56), zweitens mit „Zwangsbehandlung und Institutionalisierung“ (ebd.), drittens mit dem Umgang mit verschiedenen „sozialen, religiösen und kulturellen Werten“ (a.a.O., S. 57) und viertens mit „Inklusion versus Segregation“ (ebd.). Bei der Diskussion um Inklusion gegenüber Segregation herrschte allgemeiner Konsens darüber, dass Inklusion als grundsätzliches Ziel zu verfolgen sei. Jedoch äußerten Verbände für blinde, taubblinde und gehörlose Menschen in Zusammenhang mit den Themen Arbeit und Bildung den Bedarf nach einem „Menschenrecht auf Sonderschulen zur Sicherung qualitativ hochwertiger Bildung der eigenen kulturellen Identität“ (ebd.). Dieser Konflikt wurde „zugunsten eines klaren Bekenntnisses zur Inklusion aufgelöst[...]. Das Recht auf inklusive Bildung wurde [...] als Recht auf Inklusion im Regelbildungssystem“ (a.a.O., S. 60) formuliert, welches sich in Artikel 24 der UN-BRK wiederfindet. Die Formulierung des Rechts auf inklusive Bildung zielt mehr auf das Bildungssystem und einen Wandel dessen zu einem inklusiven Regelbildungssystem und weniger auf Bildung an sich ab. Mit diesem Fokus auf das Bildungssystem und somit vornehmlich auf das Schulsystem wird zwar eine Diskussion über die „Übergänge [...] Frühe

Bildung – Schule – berufliche Bildung“ (Ackermann 2015, S. 35) gefördert, jedoch wird inklusive Erwachsenenbildung bisher nur selten thematisiert (vgl. ebd.).

Die Verhandlungen zur UN-BRK wurden „unter dem Motto »*Nothing about us without us!*« (»Nichts über uns ohne uns!«)“ (Arnade 2015, S.93) geführt. Die Verwirklichung und Ausführung dieses Mottos und der UN-BRK von Seiten der Regierung steht leider dennoch immer wieder in der Kritik verschiedener Behindertenorganisationen. Ein Beispiel ist die amtliche Übersetzung der Behindertenrechtskonvention, welche verschiedene Mängel aufweist. Der größte Fehler liegt in der Übersetzung des Begriffs *inclusion* als Integration, ungeachtet dessen, dass in der deutschen Sprache sowohl Integration, als auch Inklusion als eigenständige Begriffe mit unterschiedlicher Bedeutung existieren (vgl. Arnade 2015, S. 93f.).

2.4 Inklusion in der Erwachsenenbildung

Die Anfänge der inklusiven Erwachsenenbildungen können als ein Resultat der sogenannten *Krüppel-Bewegung* beschrieben werden. Aufgrund dieser Bewegung wurden in den 70er Jahren erste Entwürfe einer Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen entwickelt (vgl. Schlummer 2012, S. 83). Die Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. (im Folgenden kurz: GEB) brachte im Jahr 1995 das Berliner Manifest Erwachsenenbildung und Behinderung heraus. In dieser Veröffentlichung setzt sie sich dafür ein, „dass nicht nur die Einrichtungen der Behindertenhilfe, sondern auch die Institutionen der allgemeinen Erwachsenenbildung zu den potenziellen Anbietern für den Personenkreis der Menschen mit Behinderungen zählen“ (Lindmeier 2012, S. 44). Es wird hervorgehoben, dass sowohl Erwachsenenbildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung, als auch die allgemeine Erwachsenenbildung prinzipiell übereinstimmende Intentionen verfolgen (vgl. ebd.). Auch nach der Meinung Lindmeiers eignet sich „die Erwachsenenbildung mit ihren [...] Prinzipien [...] der Freiwilligkeit, Wahlfreiheit und Mitbestimmung [...] wie kaum ein anderes Handlungsfeld der Pädagogik für integratives Lernen und Voneinanderlernen behinderter und nichtbehinderter Menschen“ (Lindmeier 1998, S. 146). Diese Sichtweise und Argumentation stellt angesichts der Tatsache, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung eine Bildungsfähigkeit bzw. Bildsamkeit bis in die 80er und 90er Jahre nicht anerkannt wurde, einen wichtigen Wandel dar (vgl. Ackermann 2012, S. 28.).

Als andere wichtige Grundlage für inklusive Erwachsenenbildung kann Artikel 24 der UN-BRK angesehen werden. Meisel bemängelt jedoch, dass eine Umsetzung der in Artikel 24 „formulierten Forderung, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu gewährleisten“ (Meisel 2012, S. 20), noch lange nicht erreicht ist. Vielmehr wird die Thematisierung inklusiver Erwachsenenbildung auf den Ebenen der Praxis und der Wissenschaft außer Acht gelassen. Die Verantwortung ist aber nicht ausschließlich auf pädagogischer Seite zu verorten, auch die Politik hat mit einer mageren Förderung der Erwachsenenbildung dazu beigetragen (vgl. ebd.). Meisel stellt fest: „Von der einmal angestrebten vierten Säule des Bildungssystems kann nicht die Rede sein“ (ebd.). Ackermann kritisiert, dass inklusive Bildungsangebote, falls überhaupt vorhanden, an den falschen Orten stattfinden:

„Aber dort, wo diese spezifische Erwachsenenbildung in der Regel realisiert wird – nämlich intern im System der Behindertenhilfe –, gehört sie eigentlich gar nicht hin. Und dort, wo sie hingehört – nämlich in den Bereich der öffentlich verantworteten Bildung –, wurde und wird sie bislang kaum wahrgenommen und findet allenfalls in Ausnahmefällen und marginalisiert statt“ (Ackermann 2012, S. 27f.).

In gewisser Weise bestätigt das auch der Bildungsbericht 2014 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 174). Dieser hat sich schwerpunktmäßig mit einer Analyse der Bildung von Menschen mit Behinderungen befasst und kam zu dem Schluss, „dass sich die Bildungseinrichtungen gegenwärtig in einer Phase des Übergangs befinden“ (a.a.O. S. 175). So haben diese die Zielsetzung, ihre Einrichtungen insgesamt auf inklusive Bildung umzustellen und damit auch bereits begonnen. Dabei zeichnen sich allerdings beachtliche Unterschiede ab. So lässt sich ein Gefälle der vorhandenen inklusiven Bildungsangebote vom Elementarbereich bis zur Sekundarstufe II erkennen (vgl. ebd.). Auch Meisel beschreibt dieses Gefälle als auffällig: So sind „in den Bildungssektoren der frühkindlichen und schulischen Erziehung die konzeptionellen Diskussionen zur Umsetzung des in der UN-Konvention festgeschriebenen Inklusionsansatzes weiter vorangeschritten als in der Erwachsenenbildung“ (Meisel 2012, S. 19). Es fällt außerdem auf, dass sich der Bildungsbericht 2014 im Bereich Erwachsenenbildung vornehmlich auf die berufliche Aus- und Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen bezieht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014).

Ein viel diskutierter Ansatz in der inklusiven Erwachsenenbildung ist die Zielgruppenorientierung bzw. der Zielgruppenansatz. Kritisiert wird unter anderem, dass mit ihm die Zuschreibung von und der Fokus auf Defizite gefördert wird (vgl. Meisel 2012, S. 18). Ackermann argumentiert, dass der Zielgruppenansatz im Widerspruch zum Inklusionsanspruch und ihren Zielen steht. Er stellt ebenso in Frage, „ob die Forderung nach offenen bzw. inklusiven Angeboten den Bedürfnissen von Menschen mit Behinderung bzw. ihren Teilhabebeeinträchtigungen immer gerecht wird“ (Ackermann 2015, S. 36). In einem ähnlichen Zusammenhang stellt Hufer „die zweifelnde Frage, ob es nicht auch ein Recht auf Nicht-Teilnahme gibt“ (Hufer 2015, S. 248). Lindmeier plädiert sogar dafür, einzelne Angebote weiterhin in homogenen Gruppen durchzuführen (vgl. Lindmeier 2000, S. 17), betont aber gleichzeitig: „nicht Integration, sondern Separation bedarf der Begründung“ (a.a.O., S. 16). Ackermann schlägt dementsprechend als Lösungsansatz vor, „ein Sowohl-als-auch zu entwickeln“ (Ackermann 2015, S. 36). Dieses könnte im besten Fall jedem Erwachsenen die Erfüllung seiner Bildungswünsche ermöglichen und zeitgleich diejenigen mit einbeziehen, welche sich selbst bisher von dieser ausgegrenzt wahrnehmen. In diesem Sinne ist eine Anwendung des zielgruppenorientierten Ansatzes im Rahmen von Inklusion nicht unmöglich (vgl. ebd.). Ein weiterer Vorschlag Lindmeiers besteht in der Bereitstellung einer persönlichen Assistenz beim Besuch einzelner Kurse, welche die Hemmschwelle, an einem Kurs aus dem regulären Angebot teilzunehmen, herabsetzt. (vgl. Lindmeier 2000, S. 15). Auch Hufer argumentiert, dass Erwachsenenbildung mit ihrem „Repertoire an sehr differenzierten Arbeitsformen und Methoden sowie an unterschiedlichen Veranstaltungsformen“ (Hufer 2015, S. 252) denkbare Möglichkeiten bietet, sich für Menschen mit Behinderungen zu öffnen und diese mit ihren Angeboten auch zu erreichen. Einen weiteren Vorteil sieht er in der gestalterischen Freiheit der Angebote verglichen mit einem unter anderem von Curricula abhängigen Schulsystem. Damit dies gelingen kann, müsste den Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern jedoch die Möglichkeit einer freieren Gestaltung eingeräumt werden (vgl. ebd.).

Als essenzielles Problem in der inklusiven Erwachsenenbildung beschreibt Ackermann den Umstand, dass nichtbehinderte Menschen nur selten von sich aus an ihren Angeboten interessiert sind oder teilnehmen. Ebenso ist durch ein inklusives Arrangement nicht sichergestellt, dass sich die daran teilnehmenden Personen „immer inklusiv

verhalten und orientieren beziehungsweise exklusionsverhindernd tätig werden, wie umgekehrt nichtinklusive Settings sich nicht von vorneherein zwangsläufig dahingehend auswirken, Inklusion zu verhindern“ (Ackermann 2015, S. 42). Hinzu kommt nicht nur, dass es bisher „weder eine behinderungstypische Didaktik[,] noch eine inklusive Didaktik“ (ebd.) gibt, sondern auch, dass eine solche in der behindertenpädagogischen Debatte ausgeschlossen wird. Begründet wird dieser Ausschluss mit der Argumentation, dass es bei inklusiver Bildung um die Bildung aller Menschen geht und diese deshalb in der Didaktik der allgemeinen Erwachsenenbildung zu verorten ist (vgl. ebd.). Die grundlegende Fragestellung für inklusive Erwachsenenbildung lautet demnach: „Wie können Lerngruppen hergestellt werden, in denen nichtbehinderte Teilnehmende ein Interesse daran entwickeln, auch Menschen mit Behinderung zu begegnen und sich mit ihnen und in Auseinandersetzung mit ihnen zusammen zu bilden“ (a.a.O. S. 43)?

3. Forschungsansatz: Qualitative Interviews

In der qualitativen Forschung werden charakteristischerweise verschiedene soziale Zusammenhänge untersucht. Sie analysiert „Interaktions-, Sozialisations- und Bildungsprozesse ebenso wie subjektive Sichtweisen, (latente) Sinnstrukturen oder Handlungs- und Deutungsmuster“ (Bennewitz 2013, S. 44).

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit wurde aus verschiedenen Gründen die Forschungsmethode der qualitativen Interviews mit Experten gewählt. Zum einen handelt es sich beim Themenfeld der inklusiven Erwachsenenbildung um einen Bereich, dem – wie im vorherigen Kapitel beschrieben – bisher nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde und zu dem es nur wenige wissenschaftliche Erkenntnisse gibt, auf die zurückgegriffen werden kann. Zum anderen ist eine Einschätzung des aktuellen Entwicklungsstands von Inklusion in der Erwachsenenbildung sowie eine Einschätzung ihrer zukünftigen Entwicklung gewünscht. Solche Aussagen können über standardisierte Fragebögen nur bedingt erhoben werden. Eine adäquate Alternative stellen Interviews dar. Die qualitative Forschung bietet somit eine gute Möglichkeit für den Zugang zu diesem Feld.

3.1 Leitfadeninterviews mit Experten als Methode

Durch Interviews mit Fachleuten kann „praxisgesättigte[...] Expertenwissen“ (Meuser/Nagel 2013, S. 457) erhoben werden. Hierzu eignen sich besonders Leitfaden-Interviews, da sie das Gespräch strukturieren und sicherstellen, dass bestimmte Aspekte angesprochen werden. Zugleich bieten sie den befragten Experten die Möglichkeit, eigene Themen anzusprechen und Schwerpunkte im Gesprächsverlauf zu setzen. Durch offene, erzählgenerierende Fragestellungen können persönliche Einschätzungen und Berichte über Beispiele und/oder Erlebnisse erfragt werden. Durch die vom Leitfaden vorgegebene grobe Struktur der Interviews können diese in der Auswertung gut miteinander verglichen werden (vgl. a.a.O. S. 464 und Friebertshäuser/Langer 2013, S. 439).

Das Thema inklusive Erwachsenenbildung wird auf verschiedenen Ebenen betrachtet. So werden zu Beginn des Interviews zunächst allgemeine Fragen zur jeweiligen Institution und den Aufgabenbereichen der Befragten gestellt. Hierdurch wird ein erster Eindruck vom Arbeitsbereich der Befragten gewonnen. Ein zweiter Themenblock

umfasst Fragen zum Kursprogramm der Institution. Es werden die Aspekte Inhalt bzw. behandelte Themen in den Angeboten, Planung der Angebote und Erreichen der Zielgruppe sowie die Umsetzung dieser Angebote und damit verbundene mögliche Herausforderungen angesprochen. Der dritte Fragenblock zielt auf eine Einschätzung der Entwicklungen aus Vergangenheit und in Zukunft ab. Der ausführliche Leitfaden befindet sich im Anhang (Anhang 8.1).

3.2 Zugang zum Feld

Der Zugang zum Feld erfolgte zunächst über eine Recherche im Internet. Gesucht wurden Institutionen oder Vereine, die inklusive Erwachsenenbildung anbieten. Diese sollten im Idealfall im Ruhrgebiet oder in erreichbarer Nähe angesiedelt sein, damit die Interviews persönlich vor Ort durchgeführt werden können. Die Suche nach ‚nahegelegenen‘ Orten der inklusiven Erwachsenenbildung gestaltete sich zunächst verhältnismäßig schwierig. Aus diesem Grund wurden die Auswahlkriterien bezüglich des Ortes gelockert und die Möglichkeit die Interviews via Videokonferenz über den Anbieter Skype in Betracht gezogen. Eine erste Kontaktaufnahme mit verschiedenen Anbietern der inklusiven Erwachsenenbildung erfolgte über eine Anfrage per E-Mail. Der Rücklauf zu diesen Anfragen fiel unterschiedlich aus. Es gab zum Teil sehr positive Rückmeldungen, in denen sich die angefragten Experten sofort zu einem Interview bereit erklärten. Einige Antworten verwiesen wiederum an andere Akteure und Institutionen in der Erwachsenenbildung, die zum Teil als ‚besser geeignet für das Vorhaben‘ oder ‚auch interessanter Ansprechpartner zu diesem Thema‘ beschrieben wurden. Einige der auf diesem Wege neu gewonnenen Kontakte wurden ebenfalls über den Kontaktweg der E-Mail um ein Interview gebeten. Andere wiederum lehnten die Anfrage aus Zeitgründen oder mit der Begründung, dass das Thema in ihrem Arbeitsbereich nicht oder nur wenig behandelt wird, direkt ab. Hinzu kommt, dass ein paar der gestellten Anfragen gar nicht erst beantwortet wurden. Nach dem Erhalt einer Zusage wurde entweder telefonisch oder per E-Mail ein Termin zu Durchführung des Interviews vereinbart. Da einige dieser Interviewpartnerinnen und -partner nicht in Nordrhein-Westfalen ansässig sind, wurden die betroffenen Interviews über Skype geführt. Die Videokonferenz über Skype ermöglichte eine Überbrückung der räumlichen Distanz, während dennoch die Gesprächssituation der eines face-to-face-Settings nahe kam.

Im endgültigen Sample befinden sich sieben Interviewpartnerinnen und -partner, die alle in der (inkluisiven) Erwachsenenbildung tätig sind. Diese werden im späteren Verlauf der Arbeit genauer vorgestellt.

Im Anschluss an die Durchführung der Interviews wurden diese transkribiert und Störungen oder die Anwesenheit Dritter festgehalten. Die Transkriptionen orientieren sich an den Transkriptionsregeln nach Langer (vgl. Langer 2013, S. 521) und sind im Zuge einer besseren Lesbarkeit größtenteils an den Normen der Standardorthografie ausgerichtet. Dieses Vorgehen vernachlässigt zwar Dialekte und sprachliche Besonderheiten, jedoch sind diese für eine Auswertung auf inhaltlicher Ebene auch nicht relevant. Sowohl die ausführlichen Transkripte der Interviews, als auch die angewandten Transkriptionsregeln sind im Anhang (siehe Anhang 8.2 bis Anhang 8.2.7) aufgeführt.

3.3 Zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring

Zur Analyse der durchgeführten Interviews wird die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring angewandt. Dieses Vorgehen ist besonders dann sinnvoll, wenn ausschließlich die Inhalte des Gesagten von Interesse sind und das vorliegende Material überschaubar dargestellt werden soll. Bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring wird das transkribierte Interviewmaterial über Kategorien ausgewertet. Mit Hilfe der induktiv aus dem Material heraus aufgestellten Kategorien werden die einzelnen Interviews systematisch zusammengefasst und somit auf ihre wesentlichen Inhalte reduziert (vgl. Mayring 2015, S. 472).

Eine tabellarische Darstellung der Analyse sowie eine Liste der erstellten Kategorien befinden sich im Anhang (siehe Anhang 8.3 und 8.4).

4. Vergleichende Analyse der Interviews

Im folgenden Hauptteil der Arbeit werden die insgesamt sieben geführten Interviews miteinander verglichen. Die Interviews wurden alle im Zeitraum von Ende April bis Mai 2019 geführt und anschließend transkribiert.

Es folgt zunächst eine kurze Vorstellung der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen sowie der Einrichtungen, in denen sie tätig sind. Anschließend werden kapitelweise die Dimensionen *Inklusion in der Praxis* – mit den Schwerpunkten Planung der Angebote, Durchführung der Angebote und Herausforderungen in der Praxis inklusiver Erwachsenenbildung – , *Indizien für das Gelingen oder Scheitern von Inklusion, Inklusion: Entwicklungen in der Vergangenheit und aktueller Stand* sowie *Zukunftsvisionen inklusiver Erwachsenenbildung* analysiert.

4.1 Kurze Vorstellung der Interviewpartner/-innen

Die Interviews wurden mit Thomas Landini von der Landesweiten Service- und Beratungsstelle Inklusion in der Weiterbildung, Michael Galle-Bammes, angestellt beim Bildungszentrum in Nürnberg, Eva Beeres-Fischer von der evangelischen Jugendbildungsstätte in Nordwalde, Dr. Jens Korfkamp, Leiter der Volkshochschule Rheinberg, Alice Junge, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik der Universität Hannover, Dr. Rosa Schneider vom Zentrum für inklusive Bildung und Beratung (im Folgenden kurz: ZiBB) und Amund Schmidt von der Lebenshilfe Bildung gGmbH geführt. Sie und ihre Arbeit in den jeweiligen Institutionen werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Thomas Landini arbeitet bei der Landesweiten Service- und Beratungsstelle Inklusion in der Weiterbildung in Ingelheim. Die Aufgabe der Landesweiten Service- und Beratungsstelle Inklusion in der Weiterbildung besteht darin, Weiterbildungseinrichtungen bei der Einrichtung und Erstellung inklusiver Bildungsangebote zu unterstützen (vgl. Transkript 1, Z. 3-9). Im Rahmen seiner Tätigkeit entwickelt er unter anderem eigene Formate für inklusive Erwachsenenbildung, welche anschließend in Ingelheim in Form von Pilotprojekten getestet werden (vgl. Transkript 1, Z. 26-28). Außerdem befasst Herr Landini sich mit der Suche nach bereits existierenden und erfolgreichen Konzepten für Angebote in der inklusiven Erwachsenenbildung. Er verfolgt dabei das Ziel, diese zu erwerben und anschließend als Konzepte, welche sich in der Praxis bereits

bewährt haben, anzubieten und weiter zu verbreiten. Auch Menschen mit Behinderung möchte er dabei motivieren und unterstützen, als Referenten tätig zu werden (vgl. Transkript 1, Z. 9-24).

Michael Galle-Bammes ist städtischer Angestellter beim Bildungszentrum Nürnberg und ist im Bereich *Barrierefrei Lernen* tätig. Das Bildungszentrum Nürnberg ist eine kommunale Volkshochschule unter städtischer Trägerschaft und gehört zum Bildungscampus Nürnberg (vgl. Transkript 2, Z. 5-8). Er beschreibt sich selbst als „Programmmanager“ (Transkript 2, Z. 4), welcher die Aufgabe hat, bestimmte Bildungsangebote zu schaffen, die besonderen Lernbedürfnissen entsprechen. Seit Beginn seiner Arbeit am Bildungszentrum Nürnberg im Jahr 1991 befasst er sich mit der Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen. Die Zielgruppe der älteren Menschen fällt seit 2012 ebenfalls in seinen Aufgabenbereich. Zu der größten Zielgruppe zählen jedoch „sogenannte bildungsbenachteiligte Menschen mit Behinderung“ (Transkript 2, Z. 35-36). Dabei handelt es sich um Menschen, die bisher keine Bildungsbiographie erworben, das heißt in ihrem bisherigen Leben noch nicht an Bildungsprozessen teilgenommen haben. In der Regel sind dies Menschen mit einem hohen Grad der Behinderung, die institutionell betreut werden und in Werkstätten für Menschen mit Behinderung arbeiten. Bei ihnen handelt es sich um einen Personenkreis, dessen besondere Lernbedürfnisse gut mit einem zusätzlichen Bildungsangebot abgedeckt werden können. Etwa 65% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Angeboten aus dem Bereich von Herrn Galle-Bammes sind Menschen, welche institutionell betreut werden (vgl. Transkript 2, Z. 34-50). Viele von ihnen haben „die Diagnose sogenannte geistige Behinderung“ (Transkript 2, Z. 62-63).

Eva Beeres-Fischer ist für den Fachbereich *Bildungsangebote und Reisen für Menschen mit und ohne Behinderung* der Jugendbildungsstätte Nordwalde verantwortlich. Dazu zählen auch andere Veranstaltungen wie Fortbildungen zum Thema Inklusion und die Arbeit mit Familien. Sie organisiert zum Beispiel den *EuroContact*, ein internationales, inklusives Seminar für Menschen zwischen 17 und 27 Jahren, welches in der Jugendbildungsstätte Nordwalde stattfindet (vgl. Transkript 3, Z. 3-9 und Z. 16-22).

Dr. Jens Korfkamp ist der Leiter der Volkshochschule in Rheinberg. Bei der VHS Rheinberg handelt es sich um einen Zweckverband der Kommunen Alpen, Rheinberg, Sonsbeck und Xanten, welche sich 1976 zum Zwecke der Weiterbildung zusammengeschlossen haben. In seinen Aufgabenbereich fallen die Betreuung verschiedener Fachbereiche, die Haushaltserstellung und -verantwortung sowie Aufgaben auf organisatorischer Ebene (vgl. Transkript 4, Z. 3-15). Die Volkshochschule Rheinberg richtet sich mit ihren Angeboten an alle Bürgerinnen und Bürger. Sie ist laut gesetzlichem Auftrag eine Institution, die „für alle Bürgerinnen und Bürger, egal welcher Bildungsstand, welcher Herkunft oder ob Menschen mit Handicaps oder ohne Handicaps, Bildungsangebote vorhalten soll“ (Transkript 4, Z. 38-40).

Alice Junge ist seit 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik der Universität Hannover. Nach dem Bachelorabschluss an der Universität Hannover, schloss sie ihren Masterstudiengang an der Universität in Oldenburg ab und kehrte danach an ihre Alma Mater zurück. Aktuell promoviert Frau Junge an der Universität Hannover und hält verschiedene Seminare ab. Eines davon ist *Geschichte erleben*, welches nicht nur für Studierende, sondern auch für Menschen mit Behinderungen geöffnet ist (vgl. Transkript 5, Z. 3-6, Z. 18-25 und Z. 34-35).

Dr. Rosa Schneider arbeitet beim Zentrum für inklusive Bildung und Beratung (im Folgenden kurz: ZiBB) in Dortmund. Sie ist Projektleiterin des Modellprojektes *frauen.stärken.frauen.*, bei dem Frauen mit und ohne Lernschwierigkeiten in Teams zu WenDo-Trainerinnen ausgebildet werden. Bei WenDo handelt es sich um Selbstbehauptung und -verteidigung speziell für Mädchen und Frauen (vgl. Transkript 6, Z. 3-9). Die Veranstaltungen des ZiBB richten sich hauptsächlich an Menschen mit Lernschwierigkeiten sowie gehörlose und schwerhörige Menschen. Diese beiden Bereiche umfassen Personen, welche häufig unter einem Mangel an Informationen leiden und dadurch „schnell abgehängt werden“ (Transkript 6, Z. 169). Bildungsangebote für Menschen aus diesem Bereich sind immer mit einem größeren Aufwand verbunden. Das ZiBB bietet außerdem auch Fortbildungen für Fachkräfte an (vgl. Transkript 6, Z. 53 und Z. 164-171).

Amund Schmidt ist ausgebildeter Diplom-Rehabilitationspädagoge und -Sozialarbeiter und arbeitet seit 1981 im Bereich Menschen mit Behinderung (vgl. Transkript 7, Z. 34-35). Seit 2012 ist er bei der Lebenshilfe Bildung in Berlin tätig. Begonnen hat er als Projektleiter im ERW-IN-Büro, diese Abkürzung steht für Erwachsenenbildung inklusiv (vgl. Transkript 7, Z. 13-14). Im Rahmen dieser Projektarbeit besteht bereits seit 2010 eine Kooperation mit der VHS Mitte. Gemeinsam werden Kurse angeboten, die dem vermuteten Bedarf von Menschen mit Lernschwierigkeiten entsprechen sollen. Anders als in anderen Städten gibt es in Berlin 12 unabhängige Volkshochschulen, wobei diese Projektarbeit das Ziel verfolgt, die Zusammenarbeit auch in den anderen Bezirken zu etablieren. Nach Beendigung der Arbeit als Projektleiter arbeitete Herr Schmidt weiterhin bei ERW-IN und betreut heute zum Teil weiterhin die Organisation von Angeboten der inklusiven Erwachsenenbildung. Für den Großteil seiner Arbeitszeit ist er jedoch in der Durchführung von Kursen und Fortbildungen tätig, da sich seit einem Jahr eine neue Mitarbeiterin um organisatorische Angelegenheiten wie zum Beispiel die Koordination mit den Volkshochschulen kümmert (vgl. Z. 16-44). Auch in Zusammenarbeit mit Co-Dozenten, welche selbst eine Behinderung haben (vgl. Transkript 7, Z. 83-84), bietet er Bildungsangebote an. Des Weiteren war er einige Jahre Lehrbeauftragter an der Humboldt Universität Berlin (vgl. Transkript 7, Z. 199-200).

4.2 Inklusion in der Praxis

Vor dem Einstieg in den Hauptteil der Analyse, muss festgehalten werden, dass in den geführten Interviews zum Teil abweichende Auffassungen der Begriffe Inklusion und Behinderung verwendet werden. Dies ist am ehesten der Tatsache geschuldet, dass keine allgemeingültigen Definitionen der beiden Begriffe existieren (siehe Kapitel 2.1 und 2.2). Für ein besseres Verständnis der nachstehenden Auswertungen werden die Abweichungen vorab kurz dargestellt.

Wird die Verwendung des Behinderungsbegriffs genauer betrachtet, lässt sich feststellen, dass insbesondere in zwei der Interviews wiederholt die Formulierung „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ (z.B. Transkript 7, Z. 110-111) anstelle von Menschen mit Behinderung oder Menschen mit geistiger Behinderung verwendet wird. Frau Dr. Schneider erklärt, dass diese Formulierung beim ZiBB bewusst gewählt wurde und führt aus, was diese aussagen soll: „Wobei wir bei Lernschwierigkeiten ausdrücklich

eben die Selbstbezeichnung von People First nutzen und es sowohl Lernbehinderung, als auch die sogenannte geistige Behinderung meint“ (Transkript 6, Z. 5-7).

Auch der Inklusionsbegriff wird in verschiedener Interpretation verwendet. Zum Teil erläutern die interviewten Experten ihr persönliches Verständnis von Inklusion. So beschreibt Herr Schmidt im Interview, dass es in der Praxis verschiedene Verständnisse von inklusiver Erwachsenenbildung gibt und erläutert zwei Extreme. Zum einen wird inklusive Erwachsenenbildung als eine Form der Erwachsenenbildung verstanden, die sich an bestimmte Formen von Behinderungen richtet. Diese stellt zielgruppenspezifische Angebote zur Verfügung. Zum anderen werde der Begriff so interpretiert, dass jedes Angebot inklusiv sein sollte. Diese Vorstellung bezeichnet Herr Schmidt als radikale Version und stellt diese zugleich in Frage, da es Bereiche gibt, bei denen das Thema der Kurse ausschlaggebend führe ihre inklusive Ausgestaltung ist (vgl. Transkript 7, Z. 455-467). Sein Verständnis von Inklusion beschreibt er als einen Mittelweg zwischen den beschriebenen Extremen: „Inklusion bedeutet für mich auch äh nicht nur das Recht auf Exklusion, sondern das auch äh es wird auch immer exklusiv etwas sein. Das entscheidende ist, dass Behinderung nicht mehr äh so ein Parameter ist“ (Transkript 7, Z. 481-483). Herr Dr. Korfkamp hingegen äußert ein Verständnis von Inklusion, welches der radikalen Version, die Herr Schmidt beschreibt, entspricht: „Also von meinem Grundverständnis her ist eigentlich jedes Angebot der Volkshochschule inklusiv oder auch integrativ, wie man es nennen will“ (Transkript 4, Z. 36-37). Er begründet dies mit dem gesetzlichen Auftrag einer Volkshochschule, für jeden Menschen ungeachtet seiner persönlichen und bildungsbiographischen Umstände Bildungsangebote zur Verfügung zu stellen (vgl. Transkript 4, Z. 37-40). In Bezug auf den Inklusionsbegriff äußert Herr Galle-Bammes die Bedenken, dass dieser „in der Schule kaputt gemacht wird“ (Transkript 2, Z. 426-427), während er außerdem hinterfragt, ob die in der VHS Nürnberg gehandhabte Praxis bereits „die perfekte Inklusion“ (Transkript 2, Z. 115-116) darstellt. Gleichwohl beschreibt er ein sehr gutes Gelingen der Ermöglichung der Teilhabe behinderter Menschen an Kursangeboten. Dieses belegt er damit, dass im deutschlandweiten Vergleich in Nürnberg ein sehr hoher Anteil der Menschen mit Behinderungen, die zum Beispiel in Werkstätten arbeiten, dennoch an den Bildungsangeboten der Volkshochschule teilnehmen (vgl. Transkript 2, Z. 117-120). In der Arbeit von Herrn Galle-Bammes findet der Begriff „Einzelinklusion“ (Transkript 2,

Z. 290) Anwendung. Darunter ist zu verstehen, dass in einigen Angeboten maximal zwei Teilnehmende mit Behinderung an einem Kurs partizipieren, da die Erfahrung gezeigt habe, dass eine größere Anzahl zu Gruppenbildung führt und aus diesem Grund nicht sinnvoll ist (vgl. Transkript 2, Z. 286-292).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei den interviewten Experten zum Teil unterschiedliche Verständnisse der Begriffe Behinderung und Inklusion vorherrschen. Außerdem werden die Begriffe Integration und Inklusion beziehungsweise integrativ und inklusiv an einigen Stellen synonym verwendet. Dies gilt es bei der Analyse zu beachten.

4.2.1 Angebotsstruktur und Planung der Angebote

Um die Planung der angebotenen Kurse und Veranstaltungen genauer betrachten zu können, wird zunächst ein Blick auf die verschiedenen Kursprogramme und bedienten Themenspektren geworfen. In einigen Einrichtungen gibt es feste Kursprogramme, die in Form von Broschüren und im Internet einsehbar sind. Von solchen berichten Herr Galle-Bammes (vgl. Transkript 2, Z. 20-27), Frau Beeres-Fischer (vgl. Transkript 3, Z. 7-9), Herr Dr. Korfkamp (vgl. Transkript 4, Z. 18) und Herr Schmidt (vgl. Transkript 7, Z. 94-100), wobei manche dieser Angebote Besonderheiten aufweisen.

Das Kursprogramm, von dem Frau Beeres-Fischer berichtet, ist beispielsweise speziell für Menschen mit einer geistigen Behinderung ausgeschrieben. Dieser Titel wurde bewusst gewählt und begründet sich in der Tatsache, dass in diesem Bereich sehr wenige Angebote vorhanden sind (vgl. Transkript 3, Z. 9). Jedoch werden in der Jugendbildungsstätte Nordwalde sowohl die bereits erwähnten, zielgruppenspezifischen Angebote für Menschen mit einer geistigen Behinderung, als auch Angebote, die für alle Menschen offen sind, angeboten (vgl. Transkript 3, Z. 16-18). Die Titulierung der Angebote am Bildungszentrum in Nürnberg wird völlig gegensätzlich vorgenommen. Um Einschränkungen und Behinderung weniger in den Fokus zu nehmen, sondern vielmehr eine Kompetenzerwartung zu fördern, wird dort von barrierefreiem Lernen gesprochen. So berichtet Herr Galle-Bammes davon, dass mit diesem Ziel auch das Seniorenprogramm zu „Bildung tagsüber“ (Transkript 2, Z. 27) umbenannt wurde. Zum Themenspektrum des Bildungszentrums in Nürnberg zählen klassische Bereiche wie Musik, Theater, Kreativ-Kurse, Grundbildungskurse, Kochkurse, Computerkurse und

auch politische Bildung. Als besondere Beispiele nennt er eine Zeitung und eine Radiosendung. Hinzu kommen Veranstaltungen, bei denen Themen wie die UN-BRK oder das Gleichstellungsgesetz behandelt werden. Sie sollen Menschen mit Behinderungen dabei unterstützen, ihre Rechte besser einfordern zu können (vgl. Transkript 2, Z. 93-104). Außerdem zählen Reisen und Angebote aus dem Bereich der Erlebnispädagogik zum Programm des Bildungszentrums (vgl. Transkript 2, Z. 106-107).

Die Besonderheit der VHS Rheinberg besteht darin, dass ihre Angebote, anders als in anderen Volkshochschulen, in Form eines Jahresprogramms gestaltet werden, welches in etwa den Zeiten eines Schuljahres gleicht (vgl. Transkript 4, Z. 18-21). Die behandelten Inhalte werden durch das Weiterbildungsgesetz vorgegeben und umfassen sechs Hauptbereiche. Zu diesen zählen ein Grundangebot im Bereich der politischen und kulturellen Bildung sowie Angebote aus den Bereichen Bewegung und Gesundheitsbildung, dem traditionellen Bereich der Fremdsprachen inklusive Deutsch als Fremdsprache, Integrations-Kurse und Angebote aus dem Bereich der beruflichen Bildung und EDV (vgl. Transkript 4, Z. 24-33). Herr Schmidt beschreibt das Themenspektrum der Kurse, die vom Büro ERW-IN in Zusammenarbeit mit der Berliner VHS Mitte angeboten werden, als ähnlich denen einer allgemeinen VHS. Dennoch handelt es sich um ein relativ flexibles Programm, welches sich nicht jedes Semester wiederholt, sondern gemeinsam von der Landeszentrale politische Bildung und der Lebenshilfe Bildung immer wieder neu erstellt wird. Es umfasst unter anderem viele Angebote aus dem Bereich der politischen Bildung (vgl. Transkript 7, Z. 50-52 und Z. 94-97).

Ohne ein derartiges Kursprogramm arbeiten Frau Junge und Frau Dr. Schneider. Bei Frau Junge begründet sich dies darin, dass sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hannover nur eines ihrer Seminare inklusiv anbietet. Ein weiteres inklusives Seminar wird von einer ihrer Kolleginnen angeboten. Während das Seminar von Frau Junge jedes Sommersemester stattfindet und sich mit dem Thema *Geschichte erleben* befasst, behandelt das im Seminar ihrer Kollegin die Themen *Mitbestimmung, Politik und Demokratie* (vgl. Transkript 5, Z. 18-29 und Z. 74-77). Die Arbeit von Frau Dr. Schneider findet in der Regel in Form von Kooperationen mit anderen Einrichtungen, die häufig aus dem Sektor der Behindertenhilfe stammen, statt, wobei die Angebote in der Regel als Modell-Projekte stattfinden, weshalb es kein festes Programm wie an einer VHS gibt. Zusätzlich zu diesen Modellprojekten werden vom ZiBB

Fortbildungen für Fachkräfte angeboten. Aktuell liegt bei den Kursen der Schwerpunkt auf berufsbegleitenden Qualifikationen (vgl. Transkript 6, Z. 38-41 und Z. 53 sowie Z. 174-177).

Diese Angebote und Kurse weisen durchaus Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf, welche sich ebenso in ihrer Planung wiederfinden lassen. Im Bildungszentrum Nürnberg entstehen die Angebote auf der Grundlage bestimmter Fähigkeiten oder Initiativen der angestellten Kursleitungen oder aufgrund eines durch das Team um Herrn Galle-Bammes vermuteten Bedarfs, welcher noch nicht abgedeckt wird. In diesem Zusammenhang bemüht er sich, neue Kursleitungen zu finden, welche die entsprechende Lücke abdecken können. In Bezug auf die Planung und Durchführung von Kursen, beschreibt er, dass es wichtig ist, vorab zu erfahren, welche Teilnehmerinnen und Teilnehmer angemeldet sind und welche Unterstützungsbedarfe sie mitbringen. Ein Hinweis auf das erforderliche Ausmaß der Unterstützung lässt beispielsweise bereits daraus schließen, ob ein Behindertenfahrdienst benötigt wird. So hat eine per Fahrdienst anreisende Person vermutlich auch im Kurs selbst einen gewissen Unterstützungsbedarf. Wird ein solcher Bedarf ermittelt, werden den Kursleitungen zur Unterstützung ihrer Arbeit FSJ-Kräfte oder eine Kursassistentin zu Seite gestellt. In ca. 16% der angebotenen Kurse ist eine zusätzliche Person zur Unterstützung anwesend (vgl. Transkript 2, Z. 158-169 und Z. 191-194).

Anders gestaltet sich die Planung bei Frau Junges Seminar *Geschichte erleben*. Dieses wird bereits seit mehreren Jahren angeboten und wurde mit Beginn ihrer Arbeit an der Universität Hannover von ihr übernommen. Das Seminar findet in mehreren Wochenend-Blöcken statt, wodurch die inklusive Organisation des Seminars erleichtert wird. Wöchentliche Treffen über eine übliche Seminarlänge von 90 Minuten, würden für Menschen mit Behinderungen die Teilnahme erschweren. Etwa ein halbes Jahr vor Beginn des Seminars wird mit einer Ausschreibung, welche sich an Menschen mit Behinderungen richtet, für das Seminar geworben. Diese wird vorrangig an Träger, deren Arbeit sich an Menschen mit einer geistigen Behinderung richtet, versandt und auf der Homepage von *gemeinsam lernen*¹ veröffentlicht. Die eingehenden Anmeldungen werden gesammelt, bevor im März die Zusagen verschickt werden. Im Optimalfall kommen etwa zehn Anmeldungen von Menschen mit Behinderung zustande. Die

¹ <https://www.ifs.uni-hannover.de/de/abteilungen/allgemeine-behindertenpaedagogik-und-soziologie/projekt-gemeinsam-lernen/>

Studierenden können sich zum Seminar *Geschichte erleben* ebenso wie zu ihren anderen Vorlesungen und Seminaren regulär im Frühjahr anmelden. Da es sich um ein besonderes Seminar handelt, wird dieses in der Regel jedoch vorab schon einmal vorgestellt, um die Studierenden über das Format des Seminars zu informieren. Frau Junge vermutet, dass das Seminar mit seinen Blockterminen auf Studierende aufwändiger wirkt als andere Seminare und schlussfolgert daraus, dass diejenigen, die sich dennoch für das Seminar anmelden, besonders motiviert sind (vgl. Transkript 5, Z. 32-51 sowie Z. 147-175).

Auf die Frage nach dem Ablauf der Planung eines Kurses antwortet Herr Landini, dass es sinnvoll ist, wenn bei dieser bestimmte Standards eingehalten werden. Besonders die Erfahrung des Scheiterns habe gezeigt, was berücksichtigt werden muss (vgl. Transkript 1, Z. 100-105). Als erste Voraussetzung benennt er Barrierefreiheit und den einwandfreien organisatorischen Ablauf. Außerdem muss sich die entsprechende Kursleitung auf das Thema einlassen. Beim zweiten Schritt spricht er von der Notwendigkeit, auf gutes, aufgearbeitetes Material zurückgreifen zu können. Kurse, welche schon länger bestehen und bisher nicht inklusiv angeboten wurden, sind nicht automatisch auch für ein inklusives Konzept geeignet. Beim dritten Schritt spricht er von der Frage, wie die Zielgruppe erreicht werden kann. An dieser Stelle schlägt Herr Landini vor, aktiv an die Menschen mit Behinderung oder ihre Vertreter heranzutreten und ihnen – idealerweise in leichter Sprache – das Kursangebot vorzustellen. Beim vierten und letzten Schritt nennt er die Bereiche Logistik, Organisation und Finanzierung – Dienstleistungen wie zum Beispiel Fahrdienste müssen organisiert und vor allem finanziert werden. Außerdem spricht er an, dass auch die Finanzierung der Weiterbildungseinrichtungen, in denen die Angebote stattfinden, gewährleistet sein muss. Hierbei gilt es jedoch darauf zu achten, dass die Teilnahmegebühren nicht zu hoch angesetzt werden, da ansonsten unabhängig davon, wie gut die vorherigen Schritte vollzogen wurden, der geplante Kurs nicht gelingen wird (vgl. Transkript 1, Z. 112-142). Einen weiteren Aspekt bei der Kursplanung stellt die Auswahl der angebotenen Themen dar, wobei verschiedene Vorgehensweisen beschrieben werden. Herr Galle-Bammes erklärt hier das ursprüngliche Bestreben, das gesamte Angebotsspektrum einer VHS anzubieten, weshalb sich in der Kursplanung am Bildungszentrum

Nürnberg grundsätzlich Angebote zu allen Themenbereichen finden lassen (vgl. Transkript 2, Z. 90-93).

In einigen Fällen haben die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Einfluss auf die Auswahl der Kursthemen. So berichten zum Beispiel Herr Galle-Bammes, Frau Beeres-Fischer und Herr Schmidt, dass die Kursthemen durch den Kreis der Mitarbeitenden vorgeschlagen und ausgewählt werden (vgl. Transkript 2, Z. 191-192, Transkript 3, Z. 40-43 sowie Transkript 7, Z. 92-94). In der Jugendbildungsstätte Nordwalde, gehören zum Team der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auch Co-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter mit geistiger Behinderung. Auch sie werden am Entscheidungs- und Planungsprozess beteiligt. Darin sieht Frau Beeres-Fischer einen klaren Vorteil. Sie beschreibt, dass durch sie „Themen, die vielleicht den Leuten, die zwanzig Jahre im Beruf sind, überhaupt nicht einfallen würden“ (Transkript 3, Z. 58-60) Einzug in das Programm finden. Hinzu kommt, dass auch von den Teilnehmenden gelegentlich Wünsche geäußert werden (vgl. Transkript 3, Z. 65). Bei der internationalen Veranstaltung *EuroContact* besteht zusätzliche eine Kooperation mit der Universität in Köln, wodurch Studierende und Co-Mitarbeitende an der Themenauswahl bei dessen Planung beteiligt sind (vgl. Transkript 3, Z. 42-47). Ähnlich beschreibt Herr Schmidt von der Lebenshilfe Bildung die Auswahl der Kursthemen. Diese wird zum einen davon beeinflusst, was als Bedarf wahrgenommen und erfragt wird, zum anderen werden auf Verdacht neue und aktuelle Themen aufgegriffen beziehungsweise angeboten, weil ein bestehendes Interesse daran vermutet wird (vgl. Transkript 7, Z. 255-264). Anders als bisher beschrieben läuft die Themenauswahl bei Herrn Landini und Frau Junge ab. Bei dem Seminar *Geschichte erleben* steht das Thema grundsätzlich fest. Frau Junge erläutert, dass dieser Kurs aufgrund eines anderen inklusiv angebotenen Seminars zustande gekommen ist. Das initiale Seminar wurde unter dem Begriff *Mitbestimmung* angeboten. Aus diesem entwickelte sich im Verlauf *Geschichte erleben*, weil sich zeigte, dass „auch geschichtliche Themen einfach wichtig sind und historisches Lernen auch im Alter noch einen besonderen Stellenwert haben sollte“ (Transkript 5, Z. 79-81). Besonders aufgrund der Rolle von Menschen mit Behinderungen in der Zeit des Nationalsozialismus beschreibt Frau Junge den hohen Stellenwert des Themas (vgl. Transkript 5, Z. 74-88). Auf die Frage, wie die Themen für seine Seminare ausgewählt werden, nennt Herr Landini verschiedene Herangehensweisen. Als klassischen Ansatz beschreibt er, dass bereits

bestehende, nicht-inklusive Kurse für Menschen mit Behinderung geöffnet werden und ihre Planung entsprechend angepasst wird. In diesem Fall stehen die Themen demnach bereits fest. Eine andere Möglichkeit besteht darin, in einer Werkstatt oder an einem Ort, an dem die Zielgruppe mutmaßlich vermehrt anzutreffen ist, das Interesse an bestimmten Themen zu ermitteln und zu diesen dann Angebote zu planen. Häufig genannte Themen sind zum Beispiel „Bewegung und Sport, [...] aber auch Computer und Medienkompetenz“ (Transkript 1, Z. 67-68). Außerdem hat er es sich zur Aufgabe gemacht, eigene Angebote zu entwickeln (vgl. Transkript 1, Z. 33-36, Z. 56-58 sowie Z. 76).

Teilweise wurde in der Beschreibung der Kursplanung bereits angesprochen, dass Wünsche zu bestimmten Kursthemen an die Kursleitungen herangetragen werden. Herr Galle-Bammes berichtet jedoch, dass Informationen darüber, was im Kursangebot konkret vermisst wird, selten bei ihm ankommen. Wenn hingegen zum Beispiel im Bereich Einschreibung nach Kursen gefragt wird, welche nicht im Programm enthalten sind, werden diese notiert und dahingehend evaluiert, ob sie in das Programm integriert werden können und sollen. Nicht nur über den Bereich Einschreibung werden Themenwünsche ermittelt, auch von Sozialdiensten von Behindertenwerkstätten, Betreuern aus Wohnheimen oder Angehörigen werden Bedarfe kommuniziert. Herr Galle-Bammes betont allerdings, dass dies nicht den regulären Weg darstellt, über den neue Angebote entstehen (vgl. Transkript 2, Z. 179-191). Auch Herr Dr. Korfkamp beschreibt, dass gelegentlich Ideen oder Vorschläge an die VHS Rheinberg herangetragen werden. In diesem Falle wird versucht, sie im Rahmen der Strukturen zu realisieren. Er schränkt allerdings ein, dass diese Realisierung von den gegebenen Möglichkeiten, also dem pädagogischen Personal und barrierefreien Räumlichkeiten abhängt, welche wiederum nicht immer vorhanden oder verfügbar sind (vgl. Transkript 4, Z. 263-270). Frau Junge berichtet, dass bisher nicht die Nachfrage besteht, andere Seminare ebenfalls zu öffnen und inklusiv anzubieten, ist sich aber sicher, dass ein solches erweitertes Angebot theoretisch gut angenommen und genutzt würde. Als Einzelfall beschreibt sie, dass eine Teilnehmerin auf eigenen Wunsch und aus eigener Initiative an anderen Seminaren als Gasthörerin teilnimmt. In ihrem Fall sind die äußeren Gegebenheiten barrierearm, wodurch es für sie gut umsetzbar ist (vgl. Transkript 5, Z. 92-98). Dieser Fall ist ein gutes Beispiel für gelingende Inklusion und Übertragungs-

Effekte, da der Besuch des ersten inklusiven Seminars für die erwähnte Teilnehmerin den weiteren Weg zur Teilnahme an Seminaren geebnet hat. Frau Dr. Schneider äußert, dass es als positives Zeichen gewertet werden kann, wenn Bedarfe an sie oder das ZiBB herangetragen werden. Dies zeigt, dass Bedarfe grundsätzlich existieren und die Arbeit des Vereins auf dem richtigen Weg ist. Bedingt dadurch, dass das Zentrum für inklusive Bildung und Beratung ein noch kleiner Verein ist, sind die Umsetzungsmöglichkeiten derartiger Wünsche jedoch begrenzt (vgl. Transkript 6, Z. 240-250).

Dass bestimmte Themen aufgrund ihrer Inhalte im Rahmen von Kursen der inklusiven Erwachsenenbildung nicht behandelt werden, schließen alle sieben Interviewpartnerinnen und Interviewpartner aus (vgl. u.a. Transkript 2, Z. 147-148 und Transkript 7, Z. 221). Herr Landini merkt jedoch an, dass er selbst nicht am Auswahlprozess der angebotenen Themen, beteiligt ist. Er übernimmt eine beratende Rolle, während die Entscheidung über das endgültige Angebot bei der jeweiligen Institution liegt (vgl. Transkript 1, Z. 90-97). Auch Frau Beeres-Fischer gibt an, dass im Normalfall alle vorgeschlagenen Themen angenommen werden. Als einzig denkbare Einschränkung, in deren Rahmen Kurse zu bestimmten Themen gegebenenfalls nicht stattfinden können, benennt sie den Faktor der Durchführungskosten. Doch auch diese könnten gegebenenfalls über eine entsprechende Anpassung der Teilnahmegebühr realisiert werden (vgl. Transkript 3, Z. 50-54). Herr Dr. Korfkamp sieht währenddessen bestimmte Themenbereiche besser für ein inklusives Angebot geeignet als andere. Als Beispiele nennt er hier Bewegungsangebote oder Kurse aus dem kreativen und künstlerischen Bereich. Schwieriger schätzt er hingegen den Bereich der Fremdsprachen ein, da in diesem Zusammenhang bestimmte Standards erfüllt werden müssen. Es reiche schließlich nicht aus, einen Kurs unter dem Label inklusiv in das Programm aufzunehmen, ohne sich um eine gewisse Qualität zu bemühen (vgl. Transkript 4, Z. 421-435). Im Gegensatz dazu äußert Frau Junge die Meinung, dass die Begründung, ein Thema sei zu heikel oder aufwändig, um es in einem inklusiven Setting anzubieten, dem Grundgedanken von Inklusion widerspricht. Außerdem merkt sie an, dass Bildung ein Recht für alle Menschen ist und deshalb auch denjenigen mit Behinderung zugänglich gemacht werden sollte (vgl. Transkript 5, Z. 109-116). Frau Dr. Schneider ist einer ähnlichen Meinung. Sie spricht davon, dass sich besonders eine Tabuisierung und die

randständige Behandlung von Themen als Probleme erweisen (vgl. Transkript 6, Z. 180-182).

Bei der Planung inklusiver Angebote wurde an einigen Stellen das Thema der zielgruppenspezifischen Angebote angesprochen. Herr Schmidt berichtet, dass dieses Thema auch bei der Lebenshilfe Bildung viel diskutiert wurde. Bis zum Beginn seiner Arbeit dort wurden die Kurse als Zielgruppenangebote ausgeschrieben. Im Jahr 2013 wurde diese Gestaltung geändert – aktuell steht nicht mehr im Programm, dass die Kurse für bestimmte Zielgruppen ausgelegt sind. Anstelle dessen wird transparent dargestellt, dass die Kurse in einfacher und verständlicher Sprache, in kleinen Gruppen und in einem an die oder den Lernenden angepassten Tempo abgehalten werden. Außerdem werden sie für einen geringen Teilnahmebeitrag angeboten. Alle diese Faktoren führen dazu, dass die meisten Teilnahmen von Menschen mit Lernschwierigkeiten sind (vgl. Transkript 7, Z. 107-124). Dennoch fällt bei einigen Themen auf, dass sie nur von bestimmten Zielgruppen gewählt werden beziehungsweise nur einen bestimmten Personenkreis interessieren. Das Thema Zielgruppe spielt in diesem Sinne jedoch weniger eine Rolle bei der Kursplanung. Herr Schmidt merkt hierzu an, dass bei ERW-IN vielmehr „von Bedarfs- und Interessengruppen“ (Transkript 7, Z. 163-165) gesprochen wird. Herr Galle-Bammes berichtet von einzelnen, gezielten Angeboten, die bereitgestellt werden, genannt sei beispielsweise ein Yoga-Kurs, welcher in deutscher Gebärdensprache angeboten wird. Grundsätzlich ist es jedoch eine Ausnahme, wenn bestimmte Angebote ausschließlich für eine bestimmte Einschränkung angeboten werden. So wird nur dann vorgegangen, wenn es als sinnvoll erachtet wird, entsprechend spezielle Angebote zu machen. Diese Überlegungen betreffen vornehmlich den Bereich der Gebärdensprache und Gesprächskreise für blinde und sehbehinderte Menschen (vgl. Transkript 2, Z. 128-238).

Herr Dr. Korfkamp äußert im Gespräch den Wunsch danach, sich von den bisherigen klassischen Zielgruppenangeboten zu lösen. Er beschreibt:

„wenn wir was mit der Lebenshilfe in Kooperation machen oder auch wenn's mit äh ich glaub St. Bernardin heißt dieses Wohnzentrum in Sonsbeck, dann können Sie zu 99,9% davon ausgehen, dass dort nur auch die Menschen sind, die dort wohnen, die dort arbeiten und die mit Behinderung sind und das ist natürlich nicht integrativ. Die sind dann natürlich an ner allgemeinen Einrichtung, aber eigentlich ist das nichts anderes als »ihr bringt die Teilnehmer, wir bringen die Kursleiter und unser pädagogisches Know-how und dann

macht ihr was für eure Teilnehmer«. Das ist natürlich äh, sagen wir mal minimalst integrativ äh oder inklusiv“ (Transkript 4, Z. 107-116).

Seiner Aussage nach sieht er in zielgruppenspezifischen Angeboten ein Hindernis für das Gelingen inklusiver Angebote. Diese Kritik an der Ausrichtung nach bestimmten Zielgruppen lässt sich auch in der Literatur finden (vgl. Kapitel 2.4).

4.2.2 Durchführung der Angebote – Konzepte, Vorgehensweisen, Kursabläufe

Bei der Durchführung der Angebote finden unterschiedliche Vorgehensweisen und Konzepte Anwendung, außerdem werden verschiedene Ziele verfolgt. Das Angebot von Herrn Landini stellt hier jedoch im Vergleich mit den übrigen beschriebenen Institutionen einen gesonderten Fall dar, da er bei den Angeboten der landesweiten Service- und Beratungsstelle Inklusion in der Weiterbildung das Ziel verfolgt, die Kurse nicht selbst zu leiten. Diese Aufgabe soll eine andere Fachkraft der Institution übernehmen, während er das vorbereitete Kursmaterial bereitstellt. Dennoch besteht die Möglichkeit, dass er den Beginn eines solchen Kurses begleitet, sollte dies gewünscht sein. Seine Funktion in einer solchen Situation ist es, der Kursleitung die Sorge zu nehmen, Fehler zu machen. In der Regel sei dies ohnehin nicht der Fall, berichtet Herr Landini. Die Option, dass er einen Kurs begleitet, steht den Einrichtungen zu Verfügung, stellt aber ein freiwilliges Angebot dar (vgl. Transkript 1, Z. 46-52). Vom Bildungszentrum in Nürnberg wird seit fünf Jahren verstärkt dafür geworben, dass Menschen mit Behinderung auch das reguläre Kursangebot in Anspruch nehmen. Eine solche Teilnahme an den Angeboten aus dem regulären Programm wird dann stärker unterstützt und ist zum ermäßigten Preis von 20€ für 13 Termine möglich (vgl. Transkript 2, Z. 52-60). Außerdem besteht die Möglichkeit, einen Behindertenfahrdienst zu organisieren. Sollte dieser benötigt werden, lässt sich daraus bereits schließen, dass in der Regel auch die Unterstützung durch eine Kursassistenz sinnvoll ist (vgl. Transkript 2, Z. 161-165). In dem ehemals als integrativ bezeichneten Bereich kann bereits ein relativ hoher Anteil von Menschen mit Behinderung in den angebotenen Kursen verzeichnet werden. Dieser liegt zwischen 20% und 25% (vgl. Transkript 2, Z. 68-75). Frau Dr. Schneider beschreibt anhand der Ausbildung zu WenDo-Trainerinnen beispielhaft, wie ein Kurs abläuft. Es handelt sich um eine zweieinhalbjährige Ausbildung, die sich in drei Module unterteilen lässt. Insgesamt finden 15 Terminblöcke statt, von denen drei Termine als Reflexions-Tage eingeplant sind. Die Frauen werden in Teams

beziehungsweise Tandems mit dem Ziel ausgebildet, am Ende der Ausbildung gemeinsam WenDo-Trainings als inklusive Kurse anbieten zu können. Die Frauen mit Lernschwierigkeiten sind dann Expertinnen in eigener Sache. Frau Dr. Schneider berichtet, dass es sich bewährt hat, im Rahmen der Blockseminare mit einem Wissensvorsprung zu arbeiten. Das heißt, dass die Frauen mit Lernschwierigkeiten die ersten zwei oder drei Tage im Kurs unter sich lernen und ihre Tandempartnerinnen später dazu stoßen. Die Frauen mit Lernschwierigkeiten nehmen dann bereits ein erstes Mal die Rolle der Expertinnen ein und vermitteln ihren Partnerinnen die zuvor erarbeiteten Inhalte und Übungen (vgl. Transkript 6, Z. 12-31 sowie Z. 119-129). Ein weiteres, ebenfalls nach diesem Konzept geplantes Projekt (vgl. Transkript 6, Z. 129-130) besteht in der Ausbildung zur So-und-so-Beratung. Diese wurde von Frau Stahl entwickelt, einer Kollegin von Frau Dr. Schneider, die im vergangenen Jahr tödlich verunglückte (vgl. Transkript 6, Z. 69-70). Durch deren Tod kam es bei diesem Projekt zu einem deutlichen Einschnitt. Aktuell wird an diesem Projekt mit dem Ziel gearbeitet, dieses auszuweiten und eine Beratungsausbildung für Menschen sowohl mit, als auch ohne Lernschwierigkeiten anzubieten. Hierzu arbeitet das ZiBB in Kooperation mit Bielefeld Bethel an einem Testlauf (vgl. Transkript 6, Z. 106-117).

In den Kursen von Herrn Schmidt gibt es keinen klassischen, gleichbleibenden Ablauf. Sein Vorgehen beschreibt er als relativ flexibel in der Methodenauswahl und immer an die individuellen Themen angepasst. Bereits das Kennenlernen und Warm-Ups verknüpft er für gewöhnlich bereits mit dem Thema des jeweiligen Kurses (vgl. Transkript 7, Z. 169-179). Er beschreibt es als „gewachsene Erkenntnisse“ (Transkript 7, Z. 70-71), dass es sinnvoll ist, einen Anschluss an das Alltagsleben der Menschen zu finden und darauf den Kurs aufzubauen und folglich im Gespräch mit der Gruppe, in Diskussionen oder auch über andere Methoden die Inhalte gemeinsam zu erarbeiten. Die so gewonnenen Erkenntnisse werden dabei visualisiert festgehalten. Dabei verzichtet er weitestgehend auf den Einsatz von Medien wie Beamer und Präsentationen, sondern setzt vielmehr auf Flipcharts, die mit Wort und Bild im Kursverlauf selbst gestaltet werden können. Außerdem setzt Herr Schmidt auf Wiederholungen im Sinne von wiederholtem Nachfragen, beispielsweise. Wie war der Tag? Oder: An was können wir uns vom letzten Mal erinnern? Auch Rollenspiele nennt er als erfolgreiche und sinnvolle Methode. Durch diese können die besprochenen Sachverhalte selbst erlebt und

nachvollzogen werden, wodurch sie leichter zu begreifen sind (vgl. Transkript 7, Z. 185-197 sowie Z. 206-216).

Eine weitere Frage zielt darauf ab, ob in den verschiedenen Einrichtungen die Möglichkeit für die Kursleitungen besteht, an Weiterbildungen, welche sie auf inklusive Kursangebote vorbereiten und für die Bedarfe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sensibilisieren sollen, teilzunehmen. Die Antworten fallen hierzu durchaus sehr unterschiedlich aus. Eine der Aufgaben von Herrn Landini ist es, eben solche Weiterbildungen in Form von Multiplikatoren-Veranstaltungen anzubieten. Da seine Stelle landesweit zuständig ist, ist es ihm nicht möglich, in jeder Weiterbildungseinrichtung vor Ort inklusive Seminare zu begleiten. Aus diesem Grund werden die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer VHS in einer zentralen Veranstaltung weitergebildet. Eine andere Möglichkeit stellt die Durchführung von Pilotprojekten, welche sich nach Herrn Landini im Idealfall zu einer Art Schneeballsystem entwickeln, dar. Als Beispiel nennt er ein Pilotprojekt, dass in einer Zusammenarbeit zwischen der VHS Ingelheim und einem Werkstattssystem aus Heidesheim, der Zoar, stattgefunden hat. Dort wurde das Kursprogramm vor Ort getestet. Sollte dieses angenommen werden und auf positive Reaktionen stoßen, besteht im Anschluss die Möglichkeit, das Format von dort aus weiter zu verbreiten. Beim Beispiel der Zoar gibt es in Rheinland-Pfalz 16 Zweigstellen, an denen besagte Kurse ebenfalls angeboten werden könnten und von wo aus diese idealerweise immer weiterverbreitet würden (vgl. Transkript 1, Z. 145-160). Ähnliches berichtet Herr Galle-Bammes: Kursleitungen, welche in ihrer beruflichen Laufbahn noch nicht mit Menschen mit Behinderungen gearbeitet haben, werden zunächst vorbereitet und in ihren Kursen zum Beispiel von FSJ-Kräften begleitet (vgl. Transkript 2, Z. 196-201). Außerdem bietet Herr Galle-Bammes in Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Volkshochschulverband eintägige Schulungen an, in deren Rahmen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Volkshochschulen „fit für Inklusion“ (Transkript 2, Z. 390-391) gemacht und dafür sensibilisiert werden, welche Auswirkungen es hat, wenn Menschen mit Behinderung an ihren Kursen teilnehmen (vgl. Transkript 2, Z. 391-395). Deutlich anders beschreibt Herr Dr. Korfkamp die Situation.

„Nein, ich kenn' das, also ich kenn jetzt nicht alles in Nordrhein-Westfalen, aber ich hab', also vom Landesverband der Volkshochschulen gibt's solche Fortbildungen nicht. Ich hab' auch noch von keiner Einrichtung äh das gehört von Volkshochschulen, dass die das machen. Wenn's das gibt ist es nicht an meine Ohren gedungen und äh- nee also ich wüsste

nicht, dass es da so etwas gibt. Das ist ja auch fachlich sehr ambitioniert, ne. Also die brauchen ja erstmal auch äh Vermittler“ (Transkript 4, Z. 184-190).

Aus diesem Abschnitt geht hervor, dass Herrn Dr. Korfkamp derartige Weiterbildungsmöglichkeiten nicht bekannt sind und sie demnach in der VHS Rheinberg nicht angeboten werden. Ein solches Vorhaben schätzt er zudem als besonders komplex und schwierig zu erreichen ein. In der Jugendbildungsstätte Nordwalde gibt es ebenfalls keine Weiterbildungen dieser Art. Dies ist in dem Fall darin begründet, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entweder aus einem Studienbereich kommen, in dem entsprechendes Wissen bereits vermittelt wird, oder bereits über langjährige Berufserfahrungen aus dem sozialen Bereich verfügen. Unabhängig davon gibt es einmal im Jahr beim sogenannten Team-Tag Vorträge oder Workshops zu ausgewählten Themen. Diese umfassen zum Beispiel aktuelle Entwicklungen aus gesellschaftlichen Bereichen oder Informationen zu medizinischen Angelegenheiten wie Anfällen oder Erster Hilfe (vgl. Transkript 3, Z. 72-84).

Da Frau Junge Sonderpädagogin und an der Universität Hannover beim Institut für Sonderpädagogik tätig ist, erübrigen sich auch bei ihr entsprechende Weiterbildungen. Auf die Frage, ob es für Dozierende aus anderen Fachbereichen die Möglichkeit gibt, an Weiterbildungen zu Inklusion in der Lehre teilzunehmen, antwortet sie, dass sie dies für einen interessanten Gedanken hält (vgl. Transkript 5, Z. 123-124). Anstelle von Weiterbildungsmöglichkeiten wünscht sie sich im Rahmen der Hochschullandschaft vielmehr eine bessere Vernetzung und eine Arbeits- und Lernkultur, die einen Erfahrungsaustausch fördert. Zurzeit nimmt sie es so war, dass zwischen den verschiedenen Instanzen eine gewisse Konkurrenz herrscht. Dabei wäre zu erwarten, dass alle Seiten von einem Erfahrungsaustausch profitieren könnten (vgl. Transkript 5, Z. 130-139).

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beim ZiBB kommen, ähnlich wie in der Beschreibung von Frau Beeres-Fischer, aus dem Bereich der Arbeit mit Menschen mit Behinderung und haben aus diesem Grund keinen Bedarf an derartigen Weiterbildungen. Sie haben sich vielmehr zu diesem Verein zusammengeschlossen, weil sie es für wichtig erachten, Menschen mit Lernschwierigkeiten vermehrt Qualifikationsmöglichkeiten zu bieten. Die Idee, Kurse zur Sensibilisierung für die Arbeit mit Menschen mit Behinderungen anzubieten, kam im Verein bereits auf, konnte allerdings aufgrund knapper

Ressourcen bisher nicht in Angriff genommen werden (vgl. Transkript 6, Z. 258-263). Frau Dr. Schneider beschreibt, dass vom ZiBB Fortbildungen für Fachkräfte angeboten werden (vgl. Transkript 6, Z. 53). Mit Hilfe des bereits erwähnten Konzepts der So-und-so-Beratung kann innerhalb von Beratungsgesprächen ein besseres gegenseitiges Verständnis erleichtert und gefördert werden (vgl. Transkript 6, Z. 83-87). Dieses würde somit insgesamt den Umgang miteinander erleichtern und zielt damit in eine ähnliche Richtung wie die bereits genannten Sensibilisierungskurse. An einem Projekt zu diesem Beratungskonzept wird im ZiBB derzeit gearbeitet (vgl. Transkript 6, Z. 114-115).

Herr Schmidt antwortet auf die Frage nach Weiterbildungsmöglichkeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, dass es jährlich eine zweitägige Fortbildung zu inklusiver Erwachsenenbildung gibt. In der Regel ist diese Veranstaltung ausgebucht oder sogar überbucht. Grundsätzlich wird der Fortbildungsauftrag jedoch bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern selbst gesehen und entsprechend einer motivierten Arbeitseinstellung erwartet. Hinzu kommt die Möglichkeit, einmal im Jahr an Reflexions- und Programmgesprächen teilzunehmen. Außerdem beschreibt Herr Schmidt es als allgemein bekannt, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im ERW-IN Büro immer bereit sind, unterstützende und beratende Gespräche zu führen, sollte es zu Problemen kommen. Gleichzeitig berichtet er, dass ein solcher Gesprächsbedarf nur selten besteht (vgl. Transkript 7, Z. 278- 296). Außerdem wurde aktuell von einem Professor der Heilpädagogik aus Berlin die Möglichkeit zu einem persönlichen Coaching angeboten, welches bisher allerdings von keinem der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Anspruch genommen wurde. Herr Schmidt führt dies auf eine gewisse Ambivalenz zurück, die in Bezug auf den Wunsch nach fachlichem Austausch und einem tatsächlichen stattfindenden Diskurs zu beobachten ist. Er vermutet, dass eine der Ursachen dafür in der Tatsache begründet ist, dass im Bereich der Erwachsenenbildung viele Menschen freiberuflich tätig sind und aufgrund dessen keine Zeit für derartige Gespräche haben. Er stellt die These auf, dass es nicht zur Kultur unter Freiberuflern gehört, kollegiale Beratung zu praktizieren, sondern eher für sich zu arbeiten (vgl. Transkript 7, Z. 297-316).

4.2.3 Herausforderungen in der Praxis inklusiver Erwachsenenbildung

In der inklusiven Erwachsenenbildung treten immer wieder neue Herausforderungen auf, welche in den geführten Interviews zusammen mit einigen Hindernissen und zum Teil auch Problemen beschrieben wurden. Herr Landini spricht im Interview unter anderem über das Thema der Finanzierung von Kursen, welches sowohl aus der Perspektive der Bildungseinrichtungen, als auch der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu betrachten ist. So muss zum Beispiel die Finanzierung von Weiterbildungseinrichtungen gesichert werden. Diese kann jedoch nur schwierig über eine entsprechend hohe Kursgebühr geschehen, schließlich gilt es zu bedenken, dass Menschen mit einer Anstellung in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung lediglich ein geringes Einkommen zu Verfügung haben.

„Wenn ich jetzt nen Kurs für 80€ anbiete als VHS ähm, ein Werkstattbeschäftigter im Monat aber nur 100€ verdient, kann ich die ersten drei Schritte so gut vollzogen haben wie ich nur wollte, es wird trotzdem keiner kommen, weil ich mein, wenn man das auf das Durchschnittseinkommen in Deutschland mal umrechnet, dann würde so ein Kurs dreieinhalbtausend oder dreitausend Euro kosten und dann würd ja auch keiner kommen“ (Transkript 1, Z. 135-141).

Mit diesem Beispiel verdeutlicht er, dass der Aspekt der Finanzierung ein erhebliches Hindernis in Bezug auf eine Kursteilnahme darstellen kann. Hinzu kommt, dass häufig auf beiden Seiten Berührungsängste bestehen. So beschreibt er zum einen, dass Menschen mit Behinderung allein aufgrund der Tatsache, dass sie sich nicht trauen in, Bildungseinrichtungen wie eine VHS zu gehen und nach einem Kursprogramm zu fragen, häufig keine Kenntnis von den angebotenen Kursen haben (vgl. Transkript 1, Z. 125-128). Aus diesem Grund hält er es für unerlässlich, aktiv für inklusive Kursangebote zu werben und sich dafür einzusetzen, dass Möglichkeiten gefunden werden, Menschen mit Behinderung zu der Teilnahme an den entsprechenden Bildungsangeboten zu ermutigen. Zum anderen führt er an, dass in den Bildungseinrichtungen häufig die Sorge besteht, Fehler zu machen. Um den Ängsten auf beiden Seiten entgegenwirken zu können, werden Kontakte benötigt, die eine vermittelnde Funktion erfüllen (vgl. Transkript 1, Z. 237-249). Das Problem, dass der Personenkreis derjenigen, welche in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung arbeiten, finanziell benachteiligt ist, spricht auch Herr Galle-Bammes an. Aus diesem Grund werden die

Kursangebote im Bildungszentrum Nürnberg für sie zu einem ermäßigten Preis angeboten. Doch nicht nur finanziell wird der Personenkreis unterstützt. Ebenso wie Herr Landini beschreibt auch Herr Galle-Bammes, dass Menschen mit Behinderung häufig zögern an Kursen aus dem regulären Programm teilzunehmen, weshalb seit fünf Jahren verstärkt dafür geworben wird (vgl. Transkript 2, Z. 52-60). Hinzu kommt, dass die Angebote des Fachbereiches *Barrierefrei Lernen* und der VHS sehr umfangreich sind und aufgrund dessen aufmerksam darauf geachtet werden muss, ob Menschen mit einer Behinderung tatsächlich an dem Angebot von Herrn Galle-Bammes teilnehmen sollten oder für einen Kurs aus dem allgemeinen Angebot der VHS in Frage kommen (vgl. Transkript 2, Z. 243-257). Er berichtet, dass grundsätzlich vom Bereich *Barrierefrei Lernen* ein Kursangebot bereitgestellt wird, das dem einer VHS weitestgehend entspricht, jedoch mit der Ausnahme, dass Schwimmkurse aufgrund rechtlicher Schwierigkeiten aktuell nicht im inklusiven Programm angeboten werden können. Dies sei zwar über viele Jahre möglich gewesen, aber hinsichtlich der gegenwärtigen Lage nicht umsetzbar und schon seit längerem ein großes Problem (vgl. Transkript 2, Z. 147-155). An anderer Stelle macht Herr Galle-Bammes darauf aufmerksam, dass das Ausmaß der zusätzlichen Unterstützung und Einzelinklusion, wie es in seinem Arbeitsbereich genannt wird, nicht oder nur schlecht messbar ist. Dadurch kann häufig nicht transparent gemacht werden, welche Arbeit und welcher Aufwand hinter diesen Bemühungen stecken. Um dies besser offenlegen zu können, müsste mehr darüber gesprochen werden (vgl. Transkript 2, Z. 310-315). Diese Schwierigkeit tritt zum Teil auch innerhalb der Einrichtung selbst auf, hinzu kommt außerdem, dass zunehmend neue Methoden zur Anwendung kommen und entwickelt werden müssen. Als Beispiel nennt er, dass sich vermehrt gehörlose Menschen an seinen Fachbereich wenden, weil sie Vorträge aus dem Kursprogramm besuchen möchten. In einem solchen Fall werden die Kosten für einen Dolmetscher oder eine Dolmetscherin der deutschen Gebärdensprache übernommen. Zu einem Vortrag kamen dann 14 gehörlose Menschen, was Herr Galle-Bammes als positive Rückmeldung zu seiner Arbeit und als zufriedenstellendes Resultat wertet (vgl. Transkript 2, Z. 317-328).

Sorgen und Ängste von Seiten der Weiterbildungseinrichtungen in Bezug auf das inklusive Kursangebot beobachtet auch Frau Beeres-Fischer. Dabei sieht sie an dieser Stelle vielmehr die Möglichkeit, Menschen mit Behinderung als Zielgruppe zu

erschließen und somit den Bestand der Einrichtungen weiter zu sichern (vgl. Transkript 3, Z. 160-164). Bedenken sind jedoch nicht ausschließlich von Seiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer oder der Anbieter von Bildungsangeboten zu beobachten. Frau Beeres-Fischer berichtet auch von großen Sorgen und Ängsten auf Seiten der Eltern von Menschen mit Behinderung:

„Oder ich habe jetzt sieben Leute die mit nach Spiekeroog fahren von der Lebenshilfe in Gronau, äh wo ich Eltern habe, die, dass sie sich eigentlich nicht trauen ihre Kinder wegzuschick- Kinder ist gut, die sind alle jenseits der 40, ne so“ (Transkript 3, Z. 95-98).

Die in diesem Zitat beschriebenen Ängste beziehen sich zwar insbesondere auf Reisen im Allgemeinen, können jedoch trotzdem ein Hindernis für die Teilnahme an den angebotenen Bildungsreisen darstellen. Probleme anderer Art treten teilweise bei der Durchführung von Seminaren auf. Diese bestehen allerdings häufiger auf individueller zwischenmenschlicher Ebene und nicht prinzipiell aufgrund von Behinderung oder Nicht-Behinderung. Dabei handelt es sich nach Aussage von Frau Beeres-Fischer um Dinge wie: „Der ist mir zu laut“ (Transkript 3, Z. 125) oder „Der schnarcht oder die schnarcht“ (Transkript 3, Z. 125). Andere Schwierigkeiten treten gelegentlich auf, wenn sich parallel zu einem Seminar für Menschen mit geistiger Behinderung andere Gruppen in der Jugendbildungsstätte befinden. Da Menschen mit einer geistigen Behinderung häufig distanzloser agieren, kommt es vor, dass die anderen Gruppen bei der Distanzierung unterstützt werden müssen. Dies stelle in den inklusiven Kursen aber weniger ein Problem dar (vgl. Transkript 3, Z. 122-135).

Neben dem bereits mehrfach erwähnten Problem der Finanzierung spricht Herr Dr. Korfkamp außerdem ein bei Menschen ohne Behinderung wenig ausgeprägtes Interesse an inklusiven Kursen an (vgl. Transkript 4, Z. 71-84). Als Grund für die geringe Bereitschaft, an inklusiven Kursen teilzunehmen, beschreibt er unter anderem strukturelle Probleme. So finden zum Beispiel Kurse, an welchen Menschen mit Behinderung teilnehmen können, häufig in den Behinderteneinrichtungen und nicht in der VHS statt, wodurch wiederum die Hemmschwelle nichtbehinderter Menschen steigt, an den entsprechenden Kursen teilzunehmen. Außerdem beschreibt er Vorbehalte und Hemmungen nichtbehinderter Menschen gegenüber Menschen mit Behinderung, von denen er auch sich selbst nicht ausnimmt.

„Es ist erstmal ungewöhnlich, dann ähm Menschen um sich zu haben, die unterschiedliche Behinderungen haben, die auch teilweise ganz andere soziale Verhaltensweisen haben. Also wenn Sie Leute haben, also Menschen haben mit Trisomie 21, äh dann sind die- die sind total lieb, die sind total freundlich aber die sind oft- auf ne, äh also bestimmt auch total distanzlos, also die kommen auf einen zu freudestrahlend, umarmen einen und äh da muss man auch erstmal äh mit- also den Umgang mit lernen Also dadurch, dass wir ja im normalen Berufsleben, wenn Sie jetzt nicht in dem Bereich arbeiten, haben Sie ja relativ geringe Kontakte mit den Personen“ (Transkript 4, Z. 136-145).

Die in dem Zitat beschriebenen Unsicherheiten spiegeln sich auch in einem von ihm angeführten Beispiel wider. In dem beschriebenen Fall hat ein sehbehinderter Mann an einem Chigong-Kurs teilgenommen. Die Kursleiterin ist darauf jedoch nicht vorbereitet gewesen und hat sich dementsprechend gefragt, wie sie damit umgehen muss, ob der Betroffene einer besonderen Betreuung bedarf und wie sie ihm und gleichzeitig dem Rest der Gruppe gerecht werden kann. Um solche Verunsicherungen zu vermeiden, bedarf es bestimmter Weiterbildungsmöglichkeiten für Kursleitungen, die auf inklusive Settings in der Erwachsenenbildung vorbereiten, erklärt Herr. Dr. Korfkamp (vgl. Transkript 4, Z. 168-181). Einen Teil der Verantwortung, derartige Schwierigkeiten zu beseitigen sieht er beim Gesetzgeber. Dieser müsse eine Optimierung der Infrastruktur und finanzielle Förderung im Bereich der allgemeinbildenden Erwachsenenbildung gewährleisten. Außerdem sei für das Gelingen von Inklusion ein Umdenken in der Gesellschaft notwendig (vgl. Transkript 4, Z. 147-151). Ein weiteres Hindernis sieht Herr Dr. Korfkamp darin, dass bei langjähriger Tätigkeit in der Erwachsenenbildung eine zunehmende Betriebsblindheit einsetzt und besondere Bedarfe nicht mehr notwendigerweise erkannt werden (vgl. Transkript 4, Z. 235-237).

Auch Frau Junge beschreibt unter anderem ein Problem, dass bereits in den anderen Interviews angesprochen wurde: Die Erreichbarkeit der Bildungseinrichtung für Menschen mit Behinderung (vgl. Transkript 5, Z. 61-65). Außerdem berichtet sie, dass Wohnheime oder Werkstätten häufig ein Hindernis im Rahmen der Erreichbarkeit von Menschen mit Behinderung darstellen. Wird der Flyer für das Seminar *Geschichte erleben* an Institutionen versandt, fungieren sie nicht selten als filternde Instanz, indem sie „aussortieren und sagen »Das Thema ist jetzt für den nichts. Da geben wir gar nicht den Flyer raus«“ (Transkript 5, Z. 234-235). Aus diesem Grund gestaltet es sich zum

Teil mühsam, neue Institutionen als Kooperations- oder Ansprechpartner zu gewinnen (vgl. Transkript 5, Z. 233-240).

Anhand ihrer Arbeit an dem Projekt *frauen.stärken.frauen*. beschreibt Frau Dr. Schneider verschiedene Schwierigkeiten. Sie bemängelt, dass in Einrichtungen der Behindertenhilfe noch immer die Fürsorge im Fokus der Praxis steht. Dies wird anhand des folgenden Auszuges deutlich: „Ich sag mal so, ich finde schon erstaunlich weit noch verbreitet in der sogenannten Behindertenhilfe ähm, dass den Nutzern und Nutzerinnen einfach wenig zugetraut wird“ (Transkript 6, Z. 286-288). Dieser Gedanke zeigte sich auch beim Anwerben nichtbehinderter Teilnehmerinnen für die Projektarbeit. Häufig zeigten sich die Frauen zwar interessiert, schreckten dann jedoch vor einer Teilnahme zurück, weil sie sich vor einer vermeintlichen Verantwortung, die sie nach eigener Auffassung übernehmen müssten, scheuten. Für diejenigen Lernpartnerinnen, welche letztendlich an dem Projekt *frauen.stärken.frauen*. teilgenommen haben, war eine ähnliche Frage sehr zentral. Sie befassten sich eingehend damit, wie ihre Rolle in der Lernpartnerschaft definiert ist beziehungsweise wie sie selbst authentisch und zugleich ihren Partnerinnen mit Lernschwierigkeiten auf einer gleichberechtigten Ebene begegnen. Mit diesen Fragen beschäftigt sich die Projektarbeit weiterhin, da sie bislang nicht endgültig beantwortet werden konnten (vgl. Transkript 6, Z. 334-348). Eine weitere organisatorische Hürde besteht in der Tatsache, dass Beschäftigungsverhältnisse von Menschen mit Behinderung, welche in einer Werkstatt arbeiten, eine Sonderwelt darstellen. Sie informierte sich zu den Themen und Möglichkeiten von Freistellungen oder Anträgen auf Bildungsprämien und stellte fest, dass es keine eindeutigen Regelungen für den Fall gibt, dass Menschen mit Behinderungen beispielsweise eine Bildungsprämie beantragen möchten (vgl. Transkript 6, Z. 207-221).

Herr Schmidt spricht im Interview an, dass eine besondere Schwierigkeit in der Beschaffung didaktischer Mittel und Kursmaterialien besteht. Für den Bereich der inklusiven Erwachsenenbildung gibt es prinzipiell keine Möglichkeit des käuflichen Erwerbs. Deshalb erarbeiten die Kursleitungen die Materialien für ihre Kurse häufig selbstständig (vgl. Transkript 7, Z. 306-308). Andere Probleme betreffen eher organisatorische Aspekte, wozu unter anderem die Erreichbarkeit von Menschen mit Behinderung zählt. Diese könne am besten über Beratungsgespräche verbessert werden. In einer solchen Beratung können die zur Verfügung stehenden Angebote erläutert

und zeitgleich Interessen und Bedarfe der Personen ermittelt werden. Hinzu kommt, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmern häufig auf unterstützende Angebote, wie Assistenzleistungen zurückgreifen müssten. Für diesen Umstand gibt es in Berlin jedoch keine Regelungen, zudem stehen den Betreuungspersonen nicht die Ressourcen für eine 1:1-Betreuung zur Verfügung. Dies führt schließlich dazu, dass einige Personen nicht an Kursen teilnehmen können, weil ihnen die benötigte Unterstützung fehlt. In wenigen Ausnahmen übernehmen dann beispielsweise Angehörige die Begleitung (vgl. Transkript 7, Z. 359-379).

4.3 Indizien für das Gelingen oder Scheitern von Inklusion

Um annäherungsweise ermitteln zu können, welche Faktoren ein Gelingen oder Scheitern von inklusiven Bildungsangeboten in der allgemeinbildenden Erwachsenenbildung beeinflussen, wird in diesem Kapitel der Blick auf die Fragen: (a) *Wird die Zielgruppe erreicht?* (b) *Wie wird die Zielgruppe erreicht?* (c) *Wie fallen Reaktionen auf die Anwesenheit inklusiver Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer aus?* und (d) *Wie wird mit Beschwerden umgegangen?* gerichtet. Abschließend werden einige der in den Interviews angeführten Fallbeispiele kurz beschrieben.

Im Fall von Herrn Landini unterscheidet sich die Zielgruppe, welche er mit seiner Arbeit anzusprechen beabsichtigt, von denen der restlichen Interviewpartnerinnen und -partnern. Die Angebote der Landesweiten Service- und Beratungsstelle Inklusion in der Weiterbildung richten sich an Weiterbildungseinrichtungen mit dem Ziel, dass diese inklusive Bildungsangebote in ihr Programm aufnehmen beziehungsweise diese ausbauen. Diese Angebote werden zwar häufig mit Interesse betrachtet, jedoch beschreibt Herr Landini die Resonanz als „recht spröde“ (Transkript 1, Z. 34). Er führt dies darauf zurück, dass es sich bei Inklusion um ein Thema handelt, auf welches sich die Institutionen einlassen müssen. Hinzu kommt, dass viele Entscheidungsträger den Bedarf daran, inklusive Kurse in ihr Programm aufzunehmen, entweder nicht wahrnehmen oder nicht über die benötigten Mittel für eine derartige Erweiterung des Programms verfügen. Besonders mühsam sei es, ohne persönliche Kontakte Institutionen zu werben. Besser funktioniert es, wenn bereits ein persönlicher Kontakt geknüpft wurde (vgl. Transkript 1, Z. 36-43). An anderer Stelle wurde bereits beschrieben, dass Herr Landini auf Anfrage eine unterstützende und begleitende Funktion während der

Einführungsphase eines inklusiven Kursangebots übernimmt. Auf Grundlage der so gesammelten Erfahrungen, berichtet er, dass Werbung und Informationen in einfacher Sprache einen großen Einfluss darauf haben, Menschen mit Behinderung zu erreichen (vgl. Transkript 1, Z. 123-130).

Herr Galle-Bammes beschreibt, dass sich das Bildungszentrum in Nürnberg darum bemüht, mit allen Akteuren aus dem Bereich der Behindertenarbeit zusammen zu arbeiten. Zu diesen zählt beispielsweise die Lebenshilfe, in deren Fachbeirat Herr Galle-Bammes mitgewirkt hat und so wichtige Kontakte knüpfen konnte. Hinzu kommt, dass in Nürnberg insofern besondere Umstände gegeben sind, als dass die größte Werkstatt für Menschen mit Behinderung eine städtische gemeinnützige GmbH ist, mit der von Beginn an eine Kooperation etabliert wurde – genauer gesagt ist aus dieser Kooperation der Bereich *Barrierefrei Lernen* entstanden (vgl. Transkript 2, Z. 214-228). Im kreativen Bereich werden die inklusiven Kurse schon seit längerem gut angenommen. Unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern kann ein Anteil von ca. 20% bis 25% von Menschen ohne Behinderungen verzeichnet werden (vgl. Transkript 2., Z. 70-75). Zum Teil nehmen Menschen mit Behinderung sowohl am Programm des Bereichs *Barrierefrei Lernen*, als auch an allgemeinen Angeboten des Bildungszentrums teil. Herr Galle-Bammes berichtet, dass dies häufig Menschen sind, die bereits ein verhältnismäßig hohes Bildungsniveau aufgrund ihres schulischen Werdegangs mitbringen. Dies sei besonders häufig bei blinden Menschen der Fall (vgl. Transkript 2, Z. 276-279).

Frau Beeres-Fischer berichtet, dass die Frage, wie sie Menschen mit Behinderung erreichen kann, im Rahmen ihrer Arbeit keine besondere Rolle spielt. Die Angebote für Menschen mit Behinderung gibt es in der Jugendbildungsstätte Nordwalde schon derart lange, dass sie inzwischen einen hohen Bekanntheitsgrad in der Umgebung erreicht haben. Vieles laufe in diesem Bereich über *Mund-zu-Mund-Propaganda* und die Empfehlungen anderer (vgl. Transkript 3, Z. 88-95). Außerdem gibt es Fälle, in deren Rahmen der Kontakt über die Lebenshilfe hergestellt wird. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Lebenshilfe treten zum Teil mit Aussagen wie „wir können das nicht machen. Aber ich will, dass die Leute wegkommen und dass die Eltern das lernen“ (Transkript 3, Z. 99-101) an sie heran. Die Aussage bezieht sich auf eine Gruppe von Menschen mit Behinderung, welche an einer Bildungsreise der Jugendbildungsstätte

teilnahm und deren Eltern Bedenken hatten, ihre bereits erwachsenen Kinder verreisen zu lassen. Dieses Beispiel wurde in Abschnitt 4.4.3 zu Herausforderungen und Hindernissen in der Praxis bereits behandelt. Grundsätzlich berichtet Frau Beeres-Fischer, dass es großen Andrang auf die Bildungsangebote für Menschen mit Behinderung gibt. Diesen erklärt sie unter anderem damit, dass solche Angebote nur in sehr geringem Maße zur Verfügung stehen (vgl. Transkript 3, Z.104-106). Sie berichtet jedoch auch, dass es sich im Rahmen inklusiver Seminare im Vergleich mit rein zielgruppenspezifischen Angeboten schwieriger gestaltet, die jeweilige Zielgruppe zu erreichen. „Da muss man schon attraktive Angebote haben“ (Transkript 3, Z. 110-111) erklärt sie. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer inklusiver Angebote profitieren aber letztendlich von inklusiven Kursen und sind am Ende häufig erstaunt, warum es nicht gebräuchlich ist, dass Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam an Kursen oder Reisen teilnehmen (vgl. Transkript 3, Z. 111-118). Der *EuroContact* ist ein weiteres, ebenfalls bereits erwähntes inklusives Seminar, welches in der Jugendbildungsstätte Nordwalde stattfindet. Hier wird die Zielgruppe über verschiedene Strategien erreicht. Es bestehen Kooperationen und Kontakte in verschiedenen Ländern Europas sowohl mit unterschiedlichen Institutionen aus dem Bereich der Behindertenhilfe, als auch mit Schulen. Darüber hinaus wird mit einer freien Ausschreibung für den *EuroContact* geworben. Auf diese Ausschreibung melden sich Menschen mit oder ohne Behinderungen einerseits und Flüchtlinge andererseits, wodurch eine sehr heterogene Seminargruppe entsteht. In diesem Sinne gelingt beim *EuroContact* Inklusion auf einer breiteren Ebene (vgl. Transkript 3, Z. 26-37).

„Die speziellen Angebote und da will ich jetzt auch ganz ehrlich sein, tun sich an unserer Einrichtung oder im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung sehr schwer“ (Transkript 4, Z. 62-64) berichtet Herr Dr. Korfkamp. Gleichwohl kann er von einigen Teilnahmen behinderter Menschen an Kursen aus dem regulären Programm der VHS Rheinberg berichten. Diese hängen jedoch immer mit dem Grad der Behinderung der betroffenen Person zusammen. Manchmal reiche es aus, dass lediglich der für den Kurs bereitgestellte Raum barrierefrei ist, in anderen Fällen sei eine Begleitperson erforderlich. Abhängig vom Grad der Behinderung wird Begleitpersonen eine kostenlose Teilnahme ermöglicht, um einen ungestörten Kursablauf zu gewährleisten (vgl. Transkript 4, Z. 50-64). Vor ein paar Jahren wurde die VHS Rheinberg von der Lebenshilfe

kontaktiert und auch zum Inklusionsbeirat der Stadt Xanten eingeladen. In Zusammenarbeit mit der Lebenshilfe wurde dabei versucht, Kurse zu planen und anzubieten, welche jedoch aufgrund von Unklarheiten bezüglich der Finanzierung nicht zustande kamen. Der Inklusionsbeirat in Xanten kontaktierte die VHS, da aufgefallen war, dass der Newsletter nicht barrierefrei dargestellt wurde. Der Vorsitzende des Inklusionsbeirates habe daraufhin die VHS Rheinberg beraten, wie der Newsletter angeboten werden könnte, damit er auch für Menschen mit einer Seh- oder Hörbehinderung zugänglich ist. Diese Konsultation stellt den Beginn der aktuell bestehenden Zusammenarbeit dar (vgl. Transkript 4, Z. 89-101).

Das Seminar *Geschichte erleben* richtet sich sowohl an Studierende der Universität Hannover, als auch an Menschen mit Behinderung, wodurch es zwei unterschiedliche, zu erreichende Gruppen gibt. Studierende können das Seminar aus dem bestehenden, allgemeinen Angebot frei wählen. Es handelt sich nicht um ein Pflichtseminar, sondern wird freiwillig belegt. Frau Junge beschreibt jedoch, dass es durch die Struktur der Blocktermine an Wochenende zu einer unbeabsichtigten Selektion kommt, wobei die 12 Plätze für die Studierenden in der Regel alle belegt seien. Die restlichen 10 Plätze im Seminar werden für Menschen mit Behinderung ausgeschrieben. Einige dieser Plätze werden von Teilnehmerinnen oder Teilnehmern belegt, welche das Seminar bereits kennen und ein weiteres Mal teilnehmen möchten, da ihnen der Kurs so gut gefiel (vgl. Transkript 5, Z. 53-60). Probleme das Seminar auszubuchen, gab es bisher noch nicht.

„Mhh es kamen tatsächlich eigentlich immer genug Anmeldungen, aber es bedeutet oftmals auch, dass wir hinterher telefonieren müssen ähm und es ist immer gut, wenn wir Adressen direkt von den Menschen mit Behinderung haben, weil häufig ist die Zwischenschaltung von ner Institution, wie ein Wohnheim oder eine Werkstatt ein Hindernis, weil die aussortieren und sagen »Das Thema ist jetzt für den nichts. Da geben wir gar nicht den Flyer raus« oder so. Ähm das können wir halt sehr, sehr schwer beeinflussen. Die Institutionen, die unser Seminar schon kennen, wo schon Teilnehmer bei uns waren, sind da etwas weniger vorurteilsbehaftet, aber neue Institutionen zu gewinnen, ist dahingehend manchmal etwas schwierig. Und da muss man nachjustieren, manchmal mit telefonieren und nochmal erklären, wie ist das denn und ja genau.“ (Transkript 5, Z. 230-240)

Aus voranstehendem Auszug aus dem Interview mit Frau Junge geht hervor, dass Schwierigkeiten eher bei dem Versuch auftreten, neue Institutionen von dem bestehenden Seminarangebot zu überzeugen.

Wie einige der anderen Interviewten bereits beschrieben haben, setzt auch das ZiBB auf Kooperationen mit Einrichtungen aus der Behindertenhilfe. Die Erfahrung habe gezeigt, dass die anvisierte Zielgruppe – Menschen mit Lernschwierigkeiten – ansonsten schwer zu erreichen ist. Selbst große und etablierte Organisationen haben jedoch gelegentlich Schwierigkeiten, ausreichend Interessentinnen und Interessenten für ihre Angebote zu finden (vgl. Transkript 6, Z. 39-49). Beim Projekt *frauen.stärken.frauen* wurde ein Informationsfilm erstellt, der das Projekt im Vergleich mit einem Flyer oder einer Informationsveranstaltung, besser veranschaulicht, um auf diese Weise die intendierte Zielgruppe zu erreichen (vgl. Transkript 6, Z. 267-271).

Von der Lebenshilfe Bildung werden in Berlin jährlich ca. 220-230 Kurse im Bereich der inklusiven Erwachsenenbildung angeboten, welche n der Regel auch stattfinden. Herr Schmidt berichtet, dass es nur selten zu Ausfällen aufgrund von geringen Anmeldezahlen kommt (vgl. Transkript 7, Z. 122-126). Um die erforderlichen Anmeldungen zu erreichen, werden gängige Werbestrategien genutzt. So können zum Beispiel die Programme entweder online oder als gedruckte Version eingesehen werden, es gibt zudem Flyer sowie einen großen E-Mailverteiler. Die als Vermittler oder Multiplikatoren infrage kommenden Einrichtungen sind grundsätzlich bekannt, diese erwiesen sich im Sinne einer Reichweitensteigerung jedoch als ineffektiv. Die besten Werbeerfolge wurden mit aktiven Informationsveranstaltungen in Einrichtungen der Behindertenhilfe erzielt.

„wir sind rumgefahren, haben uns vor die Kantinen gestellt mit einem Stand und hatten ein Glücksrad und ein paar Preise auch mit und natürlich auch unsere Programme und Flyer. Und dieses Glücksrad, das sprach sich dann immer rum »Da gibt's was zu gewinnen« und so »Geh mal heute doch in die Kantine«. [...] Und äh haben, also jedes Mal bei so nem Werkstatt-Trip [...] mindesten 50 äh auch Gespräche, die nicht nur über »Hier drehen und das ist der Preis«- also die darüber hinausgingen. Manchmal sehr kurze, manchmal auch längere, die dann Vorurteile aufgebrochen haben, die überhaupt äh also viele wussten auch gar nicht was Volkshochschule ist oder Kurse äh, was sehr, sehr häufig war, dass diese Broschüren oder unsere Programmhefte dort bei irgendwelchen ähm Gruppenleitern in der Werkstatt und beim sozialen Dienst lagen, aber äh es wurde nicht

weiter vermittelt und erst durch unseren Besuch dadurch, dass wir selber darüber gesprochen haben und äh natürlich gefragt wurde: »Was ist das? Wo kommt ihr her? Und was wollt ihr?« und so. [...] Also da ist dann sehr viel passiert und ich glaube, das ist nach wie vor das Entscheidende: das direkte Gespräch“ (Transkript 7, Z. 334-355).

Diese ausführliche Beschreibung verdeutlicht sehr gut, dass Beratungsgespräche in besonderem Maße dazu geeignet sind, Hürden abzubauen, die ansonsten eine Teilnahme an Bildungsangeboten verhindern würden. Im Zitat wird außerdem angedeutet, dass das Konzept der Multiplikatoren nicht immer aufgeht. Häufig bekommen diese zu viel Informationsmaterial zugesandt, sodass es in Vergessenheit gerät, anstatt weiter verbreitet zu werden. Aktuell fehlen der Lebenshilfe Bildung jedoch Zeit und Mittel, um derartige Aktionen regelmäßig umsetzen zu können (vgl. Transkript 7, Z. 330-332 sowie Z. 355-356).

Die Antworten auf die Frage, wie die Reaktionen auf die Anwesenheit inklusiver Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer ausfallen, sind sich in vielen Punkten ähnlich. Sowohl Herr Landini, als auch Frau Beeres-Fischer und Herr Galle-Bammes beschreiben einen in der Regel reibungslosen Ablauf der Kurse. Kleinere Probleme oder Schwierigkeiten verschiedener Art treten wie auch bei nicht-inklusive Kursen gelegentlich auf, wobei Menschen mit und ohne Behinderung gleichermaßen betroffen sind. Beispielsweise könne es vorkommen, dass das Thema nicht zur teilnehmenden Person passt (vgl. Transkript 1, Z. 165-174, Transkript 2, Z. 294-297 und Z. 339-340 sowie Transkript 3, Z. 122-126) Außerdem erwähnen Herr Landini, Herr Dr. Korfkamp und Herr Schmidt, dass es in seltenen Fällen auch Beschwerden gibt. Herr Landini berichtet in diesem Zusammenhang, dass eine Beschwerde bis hin zu der Androhung gereicht habe, einen Kurs aufgrund der gleichzeitigen Teilnahme von Menschen mit Behinderungen nicht mehr zu buchen (vgl. Transkript 1, Z. 175-179, Transkript 4, Z. 298-313 und Transkript 7, Z. 406-407). Häufiger scheinen Probleme in inklusiven Kursen zwischen Menschen mit Behinderung und älteren Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern aufzutreten, da diese in ihrem Leben in der Regel weniger Berührungspunkte mit Menschen mit Behinderung erlebt haben (vgl. Transkript 2, Z. 353-355 und Transkript 7, Z. 406-407). Von eher positiv zu wertenden Beschwerden berichten im Gegensatz dazu Herr Dr. Korfkamp und Herr Schmidt. Herr Dr. Korfkamp beschreibt eine Situation, in der sich Menschen mit Behinderung, die an einem Seminar teilgenommen hatten, darüber beklagten, dass sie gerne gemeinsam mit mehr Menschen ohne Behinderung

gelernt hätten (vgl. Transkript 4, Z. 333-334). Herr Schmidt bewertet Beschwerden wie zum Beispiel: „das ist mir jetzt zu hoch, das versteh' ich nicht und äh sag' das mal bitte nochmal anders“ (Transkript 7, Z. 401-402), als konstruktive Kritik, welche zu einem besseren Verständnis der Diskussion beiträgt. Nur einmal ist es in einem seiner Seminare zu einem Streit zwischen einer Frau mit Behinderung und einem Fonds-Manager gekommen. Hierbei unterstellte sie dem nichtbehinderten Mann, nicht in der Lage zu sein, sich in ihre Situation hineinzusetzen, woraufhin sich beide in ein zunehmendes Streitgespräch verwickelten und Herr Schmidt schlichtend eingreifen musste (vgl. Transkript 7, Z. 389-399). Außerdem können gelegentlich kleinere Schwierigkeiten auftreten, wenn sich einzelne, nichtbehinderte Personen nicht darauf einlassen können, dass in einem inklusiven Kurs in einfacher und leicht verständlicher Sprache gesprochen wird und dass damit einhergehend nicht alle komplexen Details eines Themas diskutiert werden. Hier sieht sich Herr Schmidt in der Verantwortung, Kompromisse zu finden, sodass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Ende zufrieden mit ihrem Kursbesuch sind (vgl. Transkript 7, Z. 409-433).

Frau Junge berichtet, von einem einzelnen Fall im Seminar *Geschichte erleben* in dessen Rahmen einer der behinderten Teilnehmer immer wieder mit Studentinnen aus dem Seminar geflirtet und sie „massiv“ (Transkript 5, Z. 202) „angebaggert“ (Transkript 5, Z. 201-202) hat, woraufhin diese sich hilfeschend an ihre Dozentinnen wendeten (vgl. Transkript 5, Z. 200-206).

In der Frage, wie mit verschiedenen Arten von Beschwerden umgegangen werden sollte, sind sich alle Interviewpartnerinnen und -partner grundsätzlich einig. Es liegt in der Verantwortung der Kursleitung bzw. der Leitung der Bildungsinstitution, sich mit Problemsituationen auseinanderzusetzen (vgl. u.a. Transkript 1, Z. 174-175). Frau Junge arrangierte in der zuvor genannten Situation ein vermittelndes Gespräch zwischen den Studentinnen und dem Kursteilnehmer (vgl. Transkript 5, Z. 206-209). Frau Beeres-Fischer berichtet ebenfalls, dass in Konfliktsituationen zunächst das Gespräch gesucht wird. In diesem werde das Problem angesprochen und aufgearbeitet, woraufhin sich der Konflikt in der Regel lösen ließe (vgl. Transkript 3, Z. 142-144). Für den Fall, dass sich Teilnehmerinnen oder Teilnehmer über die Anwesenheit von Menschen mit Behinderung in den Kursen beklagen, erklärt Herr Dr. Korfkamp, dass sich diese Person nicht mehr anmelden solle, schließlich habe jeder das Recht, sich freiwillig für

einen Kurs anzumelden (vgl. Transkript 4, Z. 317-320). Die Entstehung derartiger Konflikte in der Praxis sowie die damit einhergehenden Herausforderungen für die Kursleitungen müssen beim Thema Inklusion auch bedacht werden, so Herr Dr. Korfkamp. Er merkt an, dass die Neigung zu beobachten sei, Inklusion als einen idealen Zustand darzustellen und Konflikte zu vernachlässigen (vgl. Transkript 4, Z. 322-327). Von dem ihm bekannten Fall beschreibt Herr Landini eine ähnliche Reaktion der Führungskraft. Diese habe in einer klaren Stellungnahme geäußert, dass die Institution für eine solche Offenheit eintrete und daran festhalte (vgl. Transkript 1, Z. 181-184). Um einem Konflikt innerhalb eines Kurses vorzubeugen, wird den Kursleitungen, an deren Kursen ein Mensch mit Behinderung teilnimmt, ein ausführliches Informationsschreiben übergeben. In diesem ist der Bereich *Barrierefrei Lernen*-Kontakt aufgeführt, welcher bei auftretenden Schwierigkeiten konsultiert werden kann (vgl. Transkript 2, Z. 339-345). Einige der interviewten Expertinnen und Experten berichten von Kursen, in denen die Kursleitung von Menschen mit Behinderung übernommen wurde oder wird. Herr Galle-Bammes und Herr Dr. Korfkamp nennen beispielsweise gehörlose Menschen, welche Kurse in deutscher Gebärdensprache anbieten (vgl. Transkript 2, Z. 126-128 sowie Transkript 4, Z. 396-398). Die Umsetzung dieses Kurses beschreibt Herr Dr. Korfkamp als sehr positiv.

„Aber das waren so zwei Jahre, die auch, also aus der Perspektive eigentlich ganz gut waren um auch, also da haben die Teilnehmer sie einfach auch als Expertin akzeptiert, weil einfach klar war »O.K. Das ist so.«. Und man hatte auch gleichzeitig die Möglichkeit neben dem fachlichen Wissen die Lebenswelt dieser Menschen auch ein bisschen kennenzulernen. Und das baut ja dann auch äh naturgemäß auch Hindernisse ab, also auch Distanz, ne“ (Transkript 4, Z. 402-408).

Er hebt hervor, dass ein solches Kursformat dazu beitragen kann, Hindernisse und Distanz im Kontakt zu Menschen mit Behinderung abzubauen. Darüber hinaus berichtet er von einem Vorhaben, dass aus der Zusammenarbeit mit dem Inklusionsbeirat in Xanten entstanden ist. Dessen Vorsitzender über eine Ausbildung zum Entspannungspädagogen verfügt und beabsichtigt als Mensch mit einer Sehbehinderung, inklusive Kurse zu Entspannungstechniken in Zusammenarbeit mit der VHS Rheinberg anzubieten (vgl. Transkript 4, Z. 100-106). Auch in dem von Frau Dr. Schneider beschriebenen Projekt *frauen.stärken.frauen* werden Menschen mit Behinderung als Expertinnen in eigener Sache ausgebildet. Außerdem berichten Frau Beeres-Fischer und Herr

Schmidt von der Zusammenarbeit mit Co-Dozenten bzw. Co-Mitarbeitern (vgl. Transkript 3, Z. 57-58 sowie Transkript 7, Z. 83-84).

Herr Dr. Korfkamp erwähnt jedoch auch einen Fall, in dem der inklusive Ansatz nicht aufgegangen ist. In Kooperation mit einer Einrichtung aus Sonsbeck sollte ein inklusiver Kochkurs angeboten werden. Zu diesem wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus besagter Einrichtung von einem Betreuer angemeldet, welcher für die gesamte Gruppe organisatorische Aufgaben wie die Abwicklung finanzieller und versicherungstechnischer Angelegenheiten übernahm. Aufgrund dieser Tatsache bestand auf organisatorischer Ebene kein Kontakt mit den eigentlichen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern. Sogar Rückmeldungen zum Kurs wurden ausschließlich über die entsprechenden Betreuer an die VHS Rheinberg herangetragen. Abgesehen von dem eigentlichen Kurs gab es demnach keinen Kontakt zu den teilnehmenden Personen. Herr Dr. Korfkamp äußert sich kritisch dazu: „wie soll ich das positiv ausdrücken? Also sie werden sehr gut betreut, auf der anderen Seite werden sie aber auch einen Teil auch entmündigt, weil also das läuft alles über die Einrichtung“ (Transkript 4, Z. 285-288). Insgesamt beschreibt er das Ergebnis des Kurses als „sehr ernüchternd“ (Transkript 4, Z. 69). Als nach einigen Jahren Bilanz gezogen wurde, stellte sich heraus, dass ausschließlich Menschen aus der Einrichtung der Behindertenhilfe, mit der das Angebot in Kooperation initiiert worden war, an dem vermeintlich inklusiven Kochkurs teilgenommen hatten (vgl. Transkript 4, Z. 66-71 sowie Z. 279-293). Er zieht ein resignierendes Fazit zu Kooperationen mit der Lebenshilfe oder anderen Wohneinrichtungen. Er gibt an, dass ein durch die VHS in Kooperation mit einer Einrichtung der Behindertenhilfe angebotenes Seminar in keinem Fall inklusiv stattfindet, sondern ausschließlich aus Teilnehmerinnen und Teilnehmer der entsprechenden Einrichtungen zusammengesetzt ist (vgl. Transkript 107-112). In vielen Fällen finden die Kurse in den Einrichtungen der Behindertenhilfe selbst statt, sodass sie nicht einmal die Zugangsschwelle zur VHS herabsetzen. Dies habe verschiedene strukturelle Probleme zu Ursache (vgl. Transkript 4, Z. 117-128). Eine Rückmeldung im Rahmen des genannten Angebots bestand in der Äußerung, dass sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch Menschen ohne Behinderung in ihren Reihen gewünscht hätten (vgl. Transkript 4, Z. 333-334). Er berichtet jedoch auch, die Erfahrungen gemacht zu haben, dass viele Menschen ohne Behinderung kein Interesse an inklusiven Kursangeboten haben.

Da die Teilnahme an Kursen einer VHS auf dem Prinzip der Freiwilligkeit basieren, wisse er nicht, wie er darauf einen Einfluss ausüben solle (vgl. Transkript 4, Z. 352-354).

Herr Galle-Bammes beschreibt drei Fälle, in denen inklusive Angebote sehr gut funktioniert haben. Zum Beispiel wurden Rollstuhltennis-Kurse angeboten, welche nach einer gewissen Zeit von der Arbeit des Bildungszentrums abgekoppelt und an einen Tennisclub übergeben werden konnten (vgl. Transkript 2, Z. 82-86). An anderer Stelle berichtet er von einem Aikido-Kurs, welcher von einem im Bereich Inklusion bisher unerfahrenen Kursleiter angeboten wurde. An diesem Kurs nahmen erfolgreich blinde Personen und Rollstuhlfahrer teil (vgl. Transkript 2, Z. 203-210). Außerdem nimmt ein schwer körperlich-behinderter Flüchtling aus dem Iran seit ca. zweieinhalb Jahren an einem Deutsch-Kurs teil, wobei er mittlerweile das Sprachniveau B2 erreicht hat und damit ein besonders positives Beispiel aus dem Bereich der Einzelinklusion darstellt (vgl. Transkript 2, Z. 297-315).

Frau Dr. Schneider berichtet, dass für das Projekt der So-und-so-Beratung bisher geplant war, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten zu Beraterinnen und Beratern ausgebildet werden und zeitgleich in einer Beratungsstelle hospitieren. Sie spricht von einem „dualen Ansatz“ (Transkript 6, Z. 141) und räumt gleichzeitig ein, dass dies ein ambitioniertes Vorhaben darstellt. Außerdem beschreibt sie, dass in Zusammenhang mit dem Bundesteilhabegesetz und der ergänzenden unabhängigen Teilhabeberatung (EUTB) zwar viel über die Involvierung von Menschen mit Behinderung in die Beratung diskutiert wurde, die Chance zur Realisierung jedoch nicht wahrgenommen wurde (vgl. Transkript 6, Z. 135-159). Positivere Aspekte kann sie vom Projekt *frauen.stärken.frauen* ausführen. Ein Drittel der Teilnehmerinnen nimmt für die Teilnahme an der Ausbildung weite Strecken in Kauf. So kommen einige der Frauen zum Beispiel „aus Hamburg, aus Süddeutschland [... oder] aus Niedersachsen“ (Transkript 6, Z. 222-223) zu den Kursen. Frau Dr. Schneider beschreibt, dass diese in der Regel auf starken Rückhalt und aktive Unterstützung aus ihrem privaten bzw. beruflichen Umfeld zurückgreifen können. Dies habe einen erheblichen Einfluss auf die Teilnahmemöglichkeiten und -erfolge der Frauen, ohne eine solche Unterstützung würde eine Teilnahme für sie deutlich erschwert (vgl. Transkript 6, Z. 221-234). Dieses Beispiel

verdeutlicht gut, welchen Einfluss Hilfestellungen und Assistenzleistungen auf eine gelingende Teilnahme an inklusiven Bildungsangeboten haben.

4.4 Inklusion: Entwicklungen in der Vergangenheit und aktueller Stand

Zum Ende der Interviews wurden Fragen zur Einschätzung der Entwicklung sowie des aktuellen Stands von Inklusion in der Erwachsenenbildung gestellt. Außerdem wurde zum Teil die UN-BRK und ihr zehnjähriges Bestehen thematisiert, wobei die dazu geschilderten Meinungen und Erfahrungen durchaus unterschiedlich ausfallen.

Herr Landini vertritt die Meinung, dass die UN-BRK keinen Einfluss auf die Entwicklung inklusiver Erwachsenenbildung hat, betont aber, dass dieser eine Basis auf rechtlicher Ebene bietet, was er positiv wertet. Gleichzeitig bemängelt er, dass sich auf Seiten der Menschen, die diesbezüglich Entscheidungen treffen, nicht mit ihr auseinandergesetzt wird (vgl. Transkript 1, Z. 190-193). Zum Beispiel sieht er Verbände und Vertretungen für behinderte Menschen in der Verantwortung, sich mehr dafür einzusetzen, dass Weiterbildungseinrichtungen aktiv für die Etablierung inklusiver Bildung arbeiten. Hinzu komme, dass viele Bildungsangebote von Einrichtungen der Behindertenhilfe bereitgestellt werden, wodurch sie sich besonders auf einzelne Zielgruppen fixieren und getrennt von öffentlich stattfindender Bildung angesiedelt sind. Dies stellt ein Problem dar, welches auch im theoretischen Diskurs (vgl. Kapitel 2.4) von Herrn Ackermann kritisiert wird. Es mangle an Vernetzung und Wissensaustausch unter den verschiedenen Einrichtungen. Insgesamt besteht ein Bedarf an Personen, die innerhalb von Bildungseinrichtungen für die Umsetzung von Inklusion verantwortlich sind. Zu diesem Zweck könnten beispielsweise in der Qualitätssicherung Stellen eingerichtet werden. Besonders die VHS in Stuttgart wird als positives Beispiel hervorgehoben (vgl. Transkript 1, Z. 201-219).

In Bezug auf die UN-BRK spricht auch Herr Galle-Bammes von dem Vorteil, dass Inklusion in ihrem Rahmen zunehmend thematisiert wird, wodurch wiederum eine Verantwortung für Bildungsangebote für Menschen mit Behinderung im Kontext der VHS besser verdeutlicht werden könne. Die aktuelle Entwicklung zeigt, dass Menschen mit Behinderung nicht mehr ausschließlich am Kursangebot des Bereichs *Barrierefrei Lernen* teilnehmen. Etwa 50 Kursbesuche im regulären Angebot werden derzeit von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Bereichs *Barrierefrei Lernen* unterstützt (vgl. Transkript 2, Z. 257-268). In Nürnberg ist das Bildungszentrum im Gegensatz zu früher

nicht mehr alleiniger Anbieter von inklusiven Bildungsangeboten. Mittlerweile bietet beispielsweise das Schauspielhaus eine inklusive Theatergruppe an, auch Sportvereine stellen vermehrt Angebote bereit. Außerdem ist zu beobachten, dass auch die Volkshochschulen einen Handlungsbedarf ihrerseits wahrnehmen und Inklusion nicht mehr allein dem Bereich der Behindertenhilfe überlassen. Als besonderes Beispiel nennt Herr Galle-Bammes die Zusammenarbeit der Lebenshilfe mit der VHS in Bamberg und dem Land mit dem Ziel, die gemeinsamen Bildungsangebote offener zu gestalten. Insgesamt seien viele positive Entwicklungen zu beobachten (vgl. Transkript 2, Z. 377-388 sowie Z. 406-420).

Ähnliche Entwicklungen beschreibt auch Frau Beeres-Fischer. Sie hat Kenntnis von verschiedenen Projekten, die sich verstärkt an Menschen mit Behinderung richten. Außerdem haben viele Volkshochschulen ihre Programme umgestaltet oder Kurse anders ausgewiesen, sodass die Ausrichtung der Angebote klar hervorgehoben wird. Auch einfache Sprache wird in diesem Kontext zunehmend genutzt. Dennoch handelt es sich um einen Prozess, welcher viel Zeit in Anspruch nimmt, da die Mehrheit noch immer distanziert reagiert. Sie bemerkt, dass es noch immer „erschreckend [...] wenig“ (Transkript 3, Z. 105-106) Angebote in der Erwachsenenbildung gibt, welche tatsächlich inklusiv sind. Sorgen und Ängste bezüglich inklusiver Angebote sind bei den Institutionen der Weiterbildung noch häufig der Grund für ihre Zurückhaltung. Dabei schätzt Frau Beeres-Fischer das Potenzial des inklusiven Bildungsbereichs, viele weitere Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu gewinnen, als hoch ein, wodurch sich wiederum die Existenz einiger Einrichtungen der Erwachsenenbildung zusätzlich absichern ließe (vgl. Transkript 3, Z. 157-164).

Herr Schmidt beschreibt, dass Inklusion zwar in ganz Deutschland thematisiert wird, die Entwicklungen in den verschiedenen Bundesländern und Städten allerdings unterschiedlich ausfallen. Seiner Meinung nach begründet sich dies in unterschiedlichen Systemen und Strukturen im Bildungswesen. Weder im Bereich der schulischen Inklusion, noch in Bezug auf Inklusion in der Erwachsenenbildung könne eine einheitliche Entwicklung erfasst werden (vgl. Transkript 7, Z. 446-457).

Herr Dr. Korfkamp bemängelt einen „konsequent niedrigen Stand“ (Transkript 4, Z. 378-379) in Bezug auf die Entwicklung von Inklusion und das zehnjährige Bestehen der UN-BRK.

„Also es ist ein großes schwarzes Loch in der Erwachsenenbildung, also wir sagen natürlich alle wir postulieren »klar, im Grundsatz sind alle Angebote inklusiv« und wenn wir einen barrierefreien Zugang haben stimmt das auch theoretisch. Und wenn man dann wirklich in die Statistik gehen will, ich mein wir erfassen nicht Leute mit Behinderung, weil wär' ja auch mhh- aber wenn man das mal machen würde an vielen Einrichtungen, dann wäre das ein ganz minimaler Anteil“ (Transkript 4, Z. 217-223).

Zu dieser Schlussfolgerung gelangt er aufgrund von Erfahrungen, welche er in seiner Einrichtung mit inklusiven Kursen gemacht hat (vgl. Transkript 4, Z. 106-116 sowie Z. 223-227). Er beschreibt, dass für ein Gelingen von inklusiven Angeboten zunächst ein Umdenken auf gesellschaftlicher Ebene stattfinden muss. Außerdem sieht er großen Bedarf an Schulungen für Kursleiterinnen und Kursleiter, um diese auf inklusive Settings vorzubereiten, sowie einen allgemeinen Beratungsbedarf zum Thema Inklusion in der Erwachsenenbildung (vgl. Transkript 4, Z. 163-168 sowie Z. 178-181). Ergänzend weist er darauf hin, dass Inklusion in der Erwachsenenbildung kein Thema ist, welches an Hochschulen in der Ausbildung zukünftiger Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner ausreichende Betrachtung erfährt. Eine Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion beschränkt sich vor allem auf die Bereiche Kindheit und Jugend (vgl. Transkript 4, Z. 208-212).

Auch aus der Einschätzung von Frau Junge geht hervor, dass sich das Thema Inklusion aktuell vornehmlich auf den Bereich der schulischen Bildung bezieht. Dies wird ihrer Meinung nach „einem inklusiven Gedanken eigentlich nicht gerecht“ (Transkript 5, Z. 263). Sie stellt die Frage danach, warum nur ein bestimmter Abschnitt inklusiv gestaltet werden soll und das übrige gesellschaftliche Zusammensein nicht. Inklusion müsse in allen gesellschaftlichen Bereichen bedacht werden. Durch die UN-BRK stand Inklusion für eine gewisse Zeit verstärkt im Fokus von Entwicklungen und Projekten, dieses Phänomen ist aber mittlerweile wieder zurück gegangen. Dies sollte jedoch nichts daran ändern, inklusive Projekte zu fördern und ein inklusives Bildungssystem weiter auszubauen (vgl. Transkript 5, Z. 261-278). Frau Junge sieht in Bildung und lebenslangem Lernen einen hohen Stellenwert. Besonders „ernsthafte und gesellschaftliche bedeutsame Themen“ (Transkript 5, Z. 252-253) beschreibt sie als wichtig

und befürwortet den Ausbau jeglicher Bildungsangebote. In Bezug auf Inklusion merkt sie an, dass sie zwar eine Entwicklung beobachtet, hebt allerdings auch hervor, dass Universitäten grundsätzlich sehr exklusive Institutionen sind, welche über das Instrument der Hochschulzugangsberechtigungen eine klare Selektion vornehmen (vgl. Transkript 5, Z. 245-257).

Frau Dr. Schneider ist in ihrer Einschätzung sehr zurückhaltend und betont, dass sie sich ausschließlich auf Bereiche beziehen kann, in welchen sie selbst Erfahrungen gesammelt hat oder in denen sie aktiv war. Auch sie bemerkt, dass es auffällig selten inklusive Veranstaltungen gibt und dass es prinzipiell den Menschen mit Behinderungen überlassen bliebe, andere Kurse zu besuchen und die nötige Beachtung einzufordern. Frau Dr. Schneider ist der Überzeugung, dass Inklusion viele Chancen und gleichzeitig auch Herausforderungen beinhaltet, wobei besonders an die Kursleitungen hohe Anforderungen gestellt werden. Ein Bewusstsein für Heterogenität in der Gesellschaft sei nicht besonders ausgeprägt, was sie unter anderem auf das bereits früh separierende Bildungssystem besonders im Bereich der Schule zurückführt. Ihrer Erfahrung nach sei Inklusion dort, wo sie erfolgreich praktiziert wird, für alle Beteiligten eine Bereicherung (vgl. Transkript 6, Z. 361-378).

Inklusion wird laut Herrn Schmidt in der in Deutschland dominierenden Vorstellung mit einem vornehmlich strukturellen Charakter assoziiert, wobei sich diese Auffassung innerhalb der letzten zehn Jahre nach in Kraft treten der UN-BRK kaum weiterentwickelt hat. Verändert habe sich lediglich die Tatsache, dass innerhalb der bestehenden Strukturen Stellen geschaffen wurden, welche sich mit der Umsetzung von Inklusion befassen. Sollten diese allerdings abgeschafft werden, besteht die Gefahr, dass der bisher erreichte Fortschritt in Verbindung mit Inklusion erneut verloren geht. Inklusion „ist kein Automatismus [...], sondern hängt immer noch mit dem Engagement Einzelner zusammen“ (Transkript 7, Z. 499-501). Ob Inklusion derart in den vorherrschenden Strukturen etabliert wird, dass sie zur Selbstverständlichkeit wird, bleibe abzuwarten. Aktueller Stand ist, dass zwei der insgesamt 12 Berliner Volkshochschulen eine Personalstelle für Inklusion eingerichtet haben. Bei den restlichen zehn ist Inklusion zwar in den Richtlinien genannt, aber an keiner anderen Stelle in deren Strukturen zu finden. Das Problem sei, dass sich, sofern sich niemand für das Thema Inklusion verantwortlich fühle, sich auch niemand dafür einsetze (vgl. Transkript 7, Z. 489-510).

4.5 Zukunftsvisionen inklusiver Erwachsenenbildung

Abschließend werden die von den interviewten Expertinnen und Experten gegebenen Einschätzungen zur Zukunft inklusiver Erwachsenenbildung betrachtet.

Herr Landini ist der Auffassung, dass der Erfolg von Inklusion insgesamt von Positiv-Beispielen, welche eine Vorbildfunktion einnehmen, abhängt. Wenn es folglich mehr Vorreiter im Bereich der Inklusion gebe, ist eine zunehmende Verbreitung des Inklusionsgedankens vorstellbar. Allein durch Migration und den demographischen Wandel, sieht er ein gesteigertes Potenzial von Inklusion und der Verwendung leichter Sprache. Ohne positive Beispiele, die eine ermutigende Wirkung haben, werde aber niemand auf das Konzept der inklusiven Erwachsenenbildung vertrauen. Den Versuch einiger Volkshochschulen und anderer Bildungseinrichtungen, diesbezüglich Initiative zu ergreifen, bewertet Herr Landini positiv und hofft auf einen besseren Austausch zwischen den Institutionen, um mit Hilfe von gelungenen Projekten auch andere vom Mehrwert inklusiver Bildungsangebote zu überzeugen (vgl. Transkript 1, Z. 257-282).

Herr Galle-Bammes ist der Meinung, Inklusion sei im Rahmen von Erwachsenenbildung zwar eine Frage der Finanzierung, allerdings auf struktureller Ebene durchaus lösbar (vgl. Transkript 7, Z. 470-473). Er vertritt an dieser Stelle eine Meinung, die mit der Lindmeiers vergleichbar ist (vgl. Kapitel 2.4). Er beschreibt, dass die Erwachsenenbildung allerdings von anderen Entwicklungen beeinflusst wird als Inklusion. Zu den Schwierigkeiten einer VHS zählt es schon seit Langem, dass nicht jede Schicht der Bevölkerung erreicht wird und auch Übertragungs-Effekte durch Teilnehmerinnen oder Teilnehmer, welche sich nach Teilnahme an einem initialen Angebot fächerübergreifend für weitere Kurse anmelden, nur selten gelingen. Er sieht bei Volkshochschulen dennoch das besondere Potenzial, Menschen zusammen zu führen und Begegnungen zu fördern, welche in einem anderen Kontext nicht zustande kämen.

Die aktuellen Entwicklungen zeigen jedoch auch, dass durch die zunehmende Digitalisierung andere Lernmöglichkeiten erschlossen werden und bestimmte Inhalte nicht mehr in der VHS, sondern vielmehr über das Anschauen von Videos gelernt werden. Die durch die Digitalisierung gebotenen Möglichkeiten sollten demnach bestmöglich in die Angebote einer VHS eingegliedert werden (vgl. Transkript 2, Z. 477-501 sowie Z. 510-514 und Z. 531-537).

Frau Beeres-Fischer sieht die Zukunft inklusiver Erwachsenenbildung optimistisch. Das erforderliche Umdenken innerhalb der Gesellschaft werde zwar noch Zeit und Geduld beanspruchen, dennoch zeichne sich eine Entwicklung in die richtige Richtung ab. In Bezug auf die Umsetzung von Inklusion stellt sie in Frage, ob alle Angebote zwingend inklusiver Natur sein müssen. Sie sieht bereits einen Erfolg in der potenziellen Aussicht, eine Vielzahl inklusiver und zielgruppenspezifischer Angebote in einer Institution anzusiedeln und auf dieser Ebene Begegnungen zu schaffen und Distanzen abzubauen. Dies hängt letztendlich von den Trägern der Einrichtungen ab, welche zunächst dazu bereit sein müssen, sich auf eine inklusionsorientierte Umstrukturierung einzulassen. Hinzu kommt, dass nach dem Bundesteilhabegesetz die Menschen mit Behinderung in der Zukunft eigenständig entscheiden, welche Leistung sie wo in Anspruch nehmen wollen (vgl. Transkript 3, Z. 176-179 sowie Z. 187-207). Frau Beeres-Fischer erwartet, dass diese „irgendwann auch vor den Weiterbildungseinrichtungen stehen und sagen »Ja und was machst du für mich?«“ (Transkript 3, Z. 206-207).

Herr Dr. Korfkamp steht der Zukunft von inklusiver Erwachsenenbildung deutlich kritischer gegenüber. Er ist der Ansicht, dass diese nur gelingen könne, wenn sie auch im Bereich Schule konsequent umgesetzt und gefördert werde. Selbst dann sieht er in ihr nur das Potenzial zu einem „kleinen funktionsfähigen Bereich“ (Transkript 4, Z. 365). Er beschreibt einen großen Bedarf an Förderprogrammen, Bildungsmöglichkeiten für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in diesem Bereich sowie vermittelnden Instanzen, die den Kontakt zwischen den Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe herstellen beziehungsweise fördern. Um dort eine Annäherung und Kooperationen zu schaffen, bedarf es aus Seiner Sicht einer stringenten Unterstützung (vgl. Transkript 4, Z. 364-374)

Frau Junge sieht in der Fokussierung auf schulische Inklusion ein großes Problem. Nach der Schule nicht konsequent weiter auf inklusive Bildungs- und Lernangebote zu setzen, entspricht ihrer Meinung nach nicht der Idee von Inklusion. Sie beschreibt einen erheblichen Ausbaubedarf. Gleichzeitig ist sie unsicher, ob beispielsweise im Hochschulbereich finanzielle Förderung an inklusive Projekte vergeben werde. Sie vermutet, dass der aktuelle Fokus vielmehr auf Digitalisierungs-Projekte ausgerichtet ist. Sie würde einen weiteren Ausbau von inklusiver Erwachsenenbildung begrüßen,

wagt aber nicht, vorherzusagen, ob dieser auch implementiert wird (vgl. Transkript 6, Z. 279-296).

Frau Dr. Schneider äußert die Einschätzung, dass gelingende Inklusion, welche die Chancen und Möglichkeiten von Heterogenität für sich zu nutzen weiß, einen großen Fortschritt für die Gesellschaft bedeuten könne, bezeichnet diesen Gedanken jedoch gleichzeitig als utopisch. Im Bereich der Wirtschaft werde Inklusion zwar immer wieder unter dem Schlagwort „diversity“ (Transkript 6, Z. 391) thematisiert, allerdings äußert sie Bedenken, ob in solchen Zusammenhängen wirklich im Sinne von Inklusion gehandelt wird. Prinzipiell ist sie der Meinung, dass aufgrund von demographischen Entwicklungen und der allgemeinen Strukturen der Gesellschaft kein Weg an Inklusion vorbeiführe. In diesem Zusammenhang schreibt sie dem Bereich der Erwachsenenbildung gute Möglichkeiten zu, Verbindungen zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen herzustellen (vgl. Transkript 6, Z. 388-401).

Herr Schmidt vermutet, dass sich inklusive Erwachsenenbildung nur schleppend weiter entwickeln wird. Als ein grundlegendes Problem von Erwachsenenbildung beschreibt er, dass sie in der öffentlichen und politischen Sicht häufig als „Kann-Leistung“ (Transkript 7, Z. 526), die nicht zwangsläufig notwendig ist, wahrgenommen wird. Dementsprechend falle auch die Verteilung von Fördergeldern aus. Hinzu komme ferner, dass Inklusion ein ausgesprochen medienwirksames und gleichermaßen politisch wie emotional aufgeladenes Thema ausmacht, welches in der politischen Diskussion auf die Bereiche der frühkindlichen Bildung und Schule fokussiert ist. Diese Bedingungen werden sich aus der Sicht von Herrn Schmidt nicht ändern und somit ein fortwährendes Problem in der Erwachsenenbildung darstellen (vgl. Transkript 7, Z. 514-535).

5. Zusammenfassung der Ergebnisse

Insgesamt lässt sich anhand der Interviewergebnisse festhalten, dass in der Arbeit der befragten Expertinnen und Experten durchaus Unterschiede bestehen. Es werden verschiedene Konzepte in der Planung und Umsetzung von Bildungsangeboten für Erwachsene mit und ohne Behinderung verfolgt. Bei nahezu allen können Erfolge in der Umsetzung von inklusiven Bildungsangeboten verzeichnet werden.

In der Mehrheit der Fälle wird auf Kooperationen mit Einrichtungen der Behindertenhilfe oder anderen Bildungseinrichtungen gesetzt. Beispielsweise arbeitet das ERW-IN-Büro der Lebenshilfe Bildung mit der VHS Berlin Mitte an gemeinsamen inklusiven Projekten. Herr Dr. Korfkamp – Leiter der VHS Rheinberg – berichtet ebenfalls von einer Kooperation mit einer Einrichtung der Behindertenhilfe. In dem von ihm beschriebenen Fall kam der Kurs zwar zustande, jedoch haben sich ausschließlich Menschen mit Behinderung angemeldet. Die Planung der Kurse beziehungsweise der Kursthemen wird in den verschiedenen Einrichtungen unterschiedlich gehandhabt. In den von Frau Beeres-Fischer, Herrn Galle-Bammes und Herrn Schmidt beschriebenen Fällen beteiligen sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und zum Teil auch Menschen mit Behinderung an der Auswahl der Themen. Bei der Arbeit des ZiBB werden für einzelne Modell-Projekte gezielt Themen ausgewählt. Herr Dr. Korfkamp erklärt, dass die Themenbereiche durch das Weiterbildungsgesetz NRW vorgegeben sind, während im Falle der Arbeit von Frau Junge das Thema feststeht und sich jährlich wiederholt. Herr Landini hingegen ist prinzipiell nicht an der Themenauswahl beteiligt, da diese von der Bildungseinrichtung, in deren Rahmen er eine beratende Funktion einnimmt, vorgenommen wird. In einigen Fällen werden Themenwünsche an die Kursleitungen oder Institutionen herangetragen. Dies wird als gutes Zeichen gewertet, da derartige Wünsche einen bestehenden Bedarf signalisieren. Aus diesem Grund wird sich in der Regel darum bemüht, den geäußerten Wünschen nachzukommen. Alle interviewten Personen bringen zum Ausdruck, dass sie prinzipiell keine Themen für inklusive Bildungsangebote ausschließen würden.

Insgesamt werden in allen Interviews verschiedene Komplikationen beschrieben, die unter anderem bei der Planung der Angebote sowie bei deren Durchführung auftreten. Besonders in strukturellen und logistischen Angelegenheiten können Unklarheiten oder Probleme auftreten.

Besonders häufig wird hier der Bedarf an Assistenzleistungen wie beispielsweise Fahrdiensten oder einer Begleitung während des gesamten Kurses genannt. Parallel dazu wird ein Bedarf an Unterstützung auch für Kursleitungen thematisiert. Im Falle der Arbeit von Herrn Galle-Bammes und Herrn Schmidt finden in diesem Zusammenhang regelmäßig Schulungen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter statt. Außerdem bringen viele der Kursleitungen bereits Erfahrungen aus der Arbeit mit Menschen mit Behinderung mit. In anderen Fällen liegt es in der Verantwortung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, sich zu relevanten Themen eigenverantwortlich zu informieren. Herr Schmidt und Herr Dr. Korfkamp heben hervor, dass es sich häufig nicht einfach gestaltet, an didaktisch aufgearbeitetes Material für inklusive Bildungsangebote zu gelangen. Aufgrund dieser Berichte entsteht der Eindruck, dass die Arbeit von Herrn Landini eine Besonderheit darstellt. Dieser befasst sich damit, Institutionen zum Thema Inklusion zu beraten und Kursmaterial zu inklusiven Formaten an diese zu verkaufen. Außerdem wird die Frage der Finanzierung von Kursen, sowohl von Seiten der Einrichtungen, als auch aus der Perspektive der Teilnehmenden, diskutiert. Bei Menschen mit einer Behinderung handelt es sich um einen finanziell benachteiligten Personenkreis, weshalb inklusive Bildungsangebote zu ermäßigten Preisen angeboten werden müssen. Gleichzeitig stellt sich auch für die Bildungseinrichtungen aufgrund des gesteigerten Planungsaufwandes im Rahmen der inklusiven Angebote häufig die Frage nach der Kostenverteilung und -übernahme. Ein weiteres, häufig angesprochenes Thema stellt die Einstellung der Gesellschaft zum Thema Inklusion dar. Es wird einheitlich berichtet, dass noch immer Unsicherheiten und Vorurteile bezüglich des Umgangs mit Menschen mit Behinderung bestehen und viele nichtbehinderte Menschen kein Interesse an der Teilnahme an inklusiven Kursen haben. Alle interviewten Personen bringen in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit eines Umdenkens innerhalb der Gesellschaft zum Ausdruck. Eine zusätzliche Herausforderung, die es zu bewältigen gilt, ist der Abbau von Ängsten und Sorgen in Bezug auf das Inklusionsvorhaben. Diese treten in verschiedener Form bei den Weiterbildungseinrichtungen, bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern – sowohl bei behinderten, als auch bei nichtbehinderten Menschen – und selbst bei Eltern von Menschen mit Behinderung auf.

Das Gelingen inklusiver Angebote in der Erwachsenenbildung wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Im Rahmen der geführten Interviews werden Fragen zur Erreichbarkeit der Zielgruppe und verschiedenen Reaktionen der Teilnehmenden behandelt. Grundsätzlich beschreiben alle Interviewpartnerinnen und -partner, dass ihre Angebote die Zielgruppe Menschen mit Behinderung erreichen. Hierzu arbeiten viele von ihnen in Kooperation mit Einrichtungen der Behindertenhilfe, um die Annäherung sowie bessere Vernetzung der beiden Bereiche zu fördern. Allgemein kann diese Strategie als zielführend beurteilt werden, jedoch führt dieser Ansatz in manchen Fällen dazu, dass die Angebote allein Menschen mit Behinderung erreichen und somit exklusiv, nicht inklusiv stattfinden. Ein solches Beispiel beschreibt Herr Dr. Korfkamp. Außerdem wird aktive und beratende Werbung in Form von Informationsveranstaltungen oder Beratungsangeboten als erfolgreiche Strategie zum Erreichen der Zielgruppe beschrieben. Diese kann jedoch aufgrund ihres hohen Aufwands nicht immer angewandt werden. Eine durch Frau Junge praktizierte Strategie besteht im Versand von Informationsmaterial an Multiplikatoren. Diese stelle sich allerdings nicht immer als erfolgreich heraus, da beispielsweise Flyer oder ähnliche Informationsbroschüren oftmals nicht weitergereicht werden. Probleme mit anderen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern werden insgesamt nur selten beobachtet. Es wird mehrheitlich angegeben, dass nicht mehr oder weniger Beschwerden als in gewöhnlichen, nicht-inklusiven Kursen aufkommen. Beim Auftreten von Problemen oder Beschwerden wird im Allgemeinen ein klärendes Gespräch initiiert und das Problem auf diese Weise konstruktiv gelöst. In Bezug auf Indizien für ein Gelingen inklusiver Erwachsenenbildung werden vereinzelte Beispiele von Menschen mit Behinderung in der Rolle der Kursleitung genannt. Diese werden als besonders positiv hervorgehoben, da sie dazu beitragen, Distanzen und Vorurteile abzubauen sowie Menschen mit Behinderung im entsprechenden Kontext auch als Expertinnen oder Experten mit der damit einhergehenden Kompetenz wahrzunehmen.

Die Einschätzungen zum aktuellen Stand von Inklusion in der Erwachsenenbildung sowie ihrer Entwicklung der letzten Jahre verdeutlichen, dass das Thema Inklusion zwar bundesweit diskutiert wird, die Entwicklungen in den verschiedenen Bundesländern allerdings sehr unterschiedlich ausfallen. Herr Dr. Korfkamp bemängelt eine konstante Stagnation auf niedrigem Niveau in Bezug auf die Entwicklung von Inklusion

und das zehnjährige Bestehen der UN-BRK. Letztere stellt an anderer Stelle wiederum eine gute Grundlage, auf die sich bei der Umsetzung inklusiver Angebote berufen werden könne, dar. Sie habe jedoch im Rahmen der Gesamtkonstellation laut Herrn Landini keinen besonderen Einfluss auf die Entwicklung von Inklusion. Davon abgesehen wird berichtet, dass zunehmend mehr Einrichtungen einen Handlungsbedarf ihrerseits erkennen. Jedoch wird auch angesprochen, dass noch immer viele Bildungsangebote für Menschen mit Behinderung innerhalb der Einrichtungen der Behindertenhilfe stattfinden, wodurch sie in den meisten Fällen wenig inklusiv sind. In diesem Zusammenhang wird außerdem immer wieder die unzureichende Vernetzung zwischen den verschiedenen Bildungseinrichtungen sowie den Einrichtungen der Behindertenhilfe thematisiert.

Bezüglich der Zukunft inklusiver Erwachsenenbildung äußern sich die meisten Interviewten zuversichtlich. Herr Galle-Bammes beschreibt beispielsweise, dass er Inklusion im Rahmen der Erwachsenenbildung zumindest auf struktureller Ebene für lösbar halte und dass besonders Volkshochschulen die Möglichkeit, bieten Menschen zusammen zu bringen und Kontakte herzustellen, welche in einem anderen Kontext nicht entstehen. Herr Landini ist der Meinung, dass der Erfolg von Inklusion insgesamt von greifbaren Positiv-Beispielen gelingender inklusiver Praxis abhängig ist. Insgesamt erfordert der zukünftige Erfolg inklusiver Erwachsenenbildung ein Umdenken innerhalb der Gesellschaft. Frau Beeres-Fischer erwartet, dass ein solches Umdenken zwar noch Zeit beansprucht, eine positive Entwicklung aber bereits zu erkennen ist. Währenddessen steht Herr Dr. Korfkamp den zukünftigen Möglichkeiten inklusiver Erwachsenenbildung deutlich kritischer gegenüber. Seiner Einschätzung nach könne sie sich allenfalls zu einem kleinen funktionsfähigen Bereich entwickeln. Im Gegensatz dazu sieht Frau Dr. Schneider in gelingender Inklusion einen großen Fortschritt für die Gesellschaft. Frau Junge beschreibt in Anbetracht der aktuellen Situation einen umfassenden Ausbaubedarf inklusiver Erwachsenenbildung, da der aktuelle Fokus auf Inklusion im schulischen Rahmen, ohne dass im Anschluss weiter in inklusiven Lernarrangements gearbeitet wird liegt. Dies entspricht nicht dem Gedanken von Inklusion im eigentlichen Sinne.

Schließlich schätzt Herr Schmidt die zukünftige Entwicklung von inklusiver Erwachsenenbildung als nur langsam voranschreitend ein. In seinen Augen ist die Tatsache,

dass Erwachsenenbildung von gesellschaftlicher und politischer Seite nicht als unbedingt notwendig wahrgenommen wird und in Bezug auf Inklusion die bereits erwähnte Fokussierung auf frühkindliche und schulische Bereiche vorherrscht, ein beständiges Probleme der inklusiven Erwachsenenbildung.

6. Schlussbetrachtung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Inklusion in der Erwachsenenbildung auch nach zehn Jahren UN-Behindertenrechtskonvention kein weit verbreitetes Konzept darstellt.

Die interviewten Expertinnen und Experten beschreiben einheitlich eine Vielzahl von Herausforderungen und Problemen denen sie in der Praxis begegnen. In besonderem Maße werden Finanzierungsprobleme und ein Mangel an Unterstützungsmöglichkeiten für Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie für Kursleitungen angesprochen. Außerdem stellen Berührungsängste und Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderung eine hohe Hemmschwelle dar, welche innerhalb der Gesellschaft nach wie vor weit verbreitet ist. In diesem Zusammenhang wird von allen Befragten ein Umdenken innerhalb der Gesellschaft gefordert. Ohne eine entsprechende, innergesellschaftliche Entwicklung scheint ein Voranschreiten von Inklusion aktuell undenkbar. Des Weiteren wird mehrfach ein Handlungsbedarf von Seiten des Gesetzgebers gefordert. Jedoch ist es, aufgrund der von einigen Interviewten beschriebenen Umstände, dass der bestehende Handlungsbedarf auf politischer Ebene kaum wahrgenommen wird, fraglich, ob sich an dieser Stelle viel bewegen wird. Hinzu kommt, dass Bildung in Deutschland Ländersache ist, wodurch eine bundesweit einheitliche Entwicklung nahezu ausgeschlossen ist.

Die geführten Interviews greifen somit insgesamt die in den theoretischen Vorüberlegungen erläuterten Herausforderungen, Probleme und Chancen inklusiver Erwachsenenbildung auf, bestätigen diese und ergänzen sie zum Teil um weitere Aspekte.

Im Rahmen der erwähnten Beispiele gelingender Inklusion werden die jeweiligen Angebote als Bereicherung für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer wahrgenommen. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass die grundsätzliche Einstellung gegenüber dem Inklusionsvorhaben sowie inklusiver Bildung - dort, wo sie bereits gelingt - wesentlich zuversichtlicher in Bezug auf ihre zukünftige Entwicklung und insgesamt positiver ausfällt. Jedoch bleibt die von Ackermann aufgeworfene Frage, wie Menschen ohne Behinderung dazu angeregt und motiviert werden können, ein Interesse daran zu entwickeln, gemeinsam mit Menschen mit Behinderung zu lernen, weiterhin unbeantwortet.

Auch die zukünftige Entwicklung von inklusiven Bildungsangeboten in der Erwachsenenbildung bleibt ungewiss. Die Einschätzungen der interviewten Expertinnen und Experten hierzu fallen zwar grundsätzlich eher positiv aus, jedoch äußern alle Befragten nach wie vor Bedenken und bestimmte Einschränkungen in Bezug auf den zu erwartenden Erfolg inklusiver Erwachsenenbildung.

Es ist davon auszugehen, dass das Thema Inklusion aufgrund allgemeiner gesellschaftlicher Entwicklungen zunehmend an Bedeutung gewinnen wird. Wie schnell diese Entwicklungen sich in der Bildung Erwachsener niederschlagen werden und inwiefern weiterhin der Schwerpunkt auf frühkindlicher Bildung und schulischer Inklusion beruhen wird, ist nur schwer vorherzusagen.

7. Literaturverzeichnis

- ACKERMANN, K.-E. (2012): Zwischen den Stühlen. Erwachsenenbildung für Menschen mit geistigen Behinderungen. <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/22012/inklusion-03.pdf> (letzter Zugriff: 22.06.2019).
- ACKERMANN, K.-E. (2015): Politische Bildung im inklusiven Bildungssystem – grundsätzliche Fragen. In: Dönges, C. et al. (Hg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe Band 1617), S. 30-44.
- AICHELE, V. (2016): [Art.]: „Behindertenrechtskonvention“. In: Dederich, M. et al. (Hg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 456-457.
- ARNADE, S. (2015): »Nichts über uns ohne uns!« - Die Zivilgesellschaft spricht mit. Staatliche Koordinierungsstelle und Parallelbericht. In: Degener, T./Diehl, E. (Hg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe Band 1506), S. 93-101.
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: wbv Publikation.
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv Publikation.
- BEHR, I./HEIMLICH, U. (2009): Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S: 813-826.
- BENNEWITZ, H. (2013): Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. . In: Friebertshäuser, B. et al. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Juventa Verlag, S. 43 – 59.

- BESAND, A. /JUGEL, D. (2015): Inklusion und politische Bildung – gemeinsam denken!
In: Dönges, C. et al. (Hg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe Band 1617), S. 45-59.
- BÜRLI, A. (2016): Inklusion. a) Inklusion historisch: Integration und Inklusion. In: Dederich, M. et al. (Hg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 126-133.
- DEDERICH, M. (2016): [Art.]: „Behinderung.“ In: Dederich, M. et al. (Hg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 107-110 .
- DEGENER, T. (2015): Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung. In: Degener, T./Diehl, E. (Hg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe Band 1506), S. 55-74.
- FRIEBERTSHÄUSER, B/LANGER, A. (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Juventa Verlag, S. 437-455.
- FURRER, H. (1998): [Art.]: „geistige Behinderung“. In: Baumgart, E./Bücheler, H. (Bearb.) & Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung (Hg.): Lexikon Wissenswertes zur Erwachsenenbildung : fragen - nachschlagen - anwenden ; 750 Definitionen zur Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von geistiger Behinderung, Neuwied (u.a.): Luchterhand, S. 112.
- HUFER, K.-P. (20125): Politische Jugend- und Erwachsenenbildung – auch für Menschen mit Teilnahmeeinschränkung? In: Dönges, C. et al. (Hg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe Band 1617), S. 243-255.
- KRONAUER, M. (2010): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Gegenwart. In: Kronauer, M (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 24-58.

- KRONAUER, M. (2013): Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: Burtscher, R. et al. (Hg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 17-25.
- LANGER, A. (2013): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Juventa Verlag, S. 515 – 526.
- LINDMEIER, C. (1998): [Art]: „Integration“. In: Baumgart, E./Bücheler, H. (Bearb.) & Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung (Hg.): Lexikon Wissenswertes zur Erwachsenenbildung : fragen - nachschlagen - anwenden ; 750 Definitionen zur Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von geistiger Behinderung, Neuwied (u.a.): Luchterhand, S. 145-146.
- LINDMEIER, C. (2000): Integrative Erwachsenenbildung mit Menschen mit Behinderung – Standortbestimmung und Perspektiven. In: Erwachsenenbildung und Behinderung Heft 2. Jahrgang 11, S. 7-18.
- LINDMEIER, C. (2012) Inklusive Erwachsenenbildung als Menschenrecht. In: Ackermann, K.-E. et al. (Hg): Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe, Berlin: Eigenverlag GEB, S. 43-67.
- LINDMEIER, B./LINDMEIER, C. (2012): Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band I: Grundlagen, Stuttgart: Kohlhammer.
- VAN DER LOCH, V. (2008): Wider die Inklusion und Integration – Eine Expedition in die Welt der Sprache. http://www.bioskop-forum.de/media/newsletter-pdf-archiv/newsletter_33.pdf, S. 3-4 (letzter Zugriff: 19.06.2019).
- MAYRING, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U. et al. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag, S. 468-475.
- MEISEL, K. (2012): Bürde oder Paradigma? Inklusion in der Weiterbildung. In: Ackermann, K.-E. et al. (Hg): Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe, Berlin: Eigenverlag GEB, S. 17-26.

- MEUSER, M/NAGEL, U. (2013): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Juventa Verlag, S. 457-471.
- o.V. (1998): [Art.]: „Inclusion“. In: Baumgart, E./Bücheler, H. (Bearb.) & Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung (Hg.): Lexikon Wissenswertes zur Erwachsenenbildung : fragen - nachschlagen - anwenden ; 750 Definitionen zur Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von geistiger Behinderung, Neuwied (u.a.): Luchterhand, S. 142.
- RUDOLF, B. (2017): Teilhabe als Menschenrecht – eine grundlegende Betrachtung. In: Diehl, E. (Hg.): Teilhabe für alle?! Lebensrealitäten zwischen Diskriminierung und Partizipation. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe Band 10155), S. 13-43.
- SCHLUMMER, W. (2012): Erwachsenenbildung – Empowerment – Inklusion. Konkurrierende oder verbindende Impulse in einer sich verändernden Gesellschaft? In: Ackermann, K.-E. et al. (Hg.): Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe, Berlin: Eigenverlag GEB, S. 79-95)
- SEITZ, S. (2016): [Art.]: „Inklusion. c) Inklusion pädagogisch: Handlungsanforderungen in Erziehung und Bildung“. In: Dederich, M. et al. (Hg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 137-139.
- SPECK, O. (1998a): [Art.]: „Behinderung“. In: Baumgart, E./Bücheler, H. (Bearb.) & Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung (Hg.): Lexikon Wissenswertes zur Erwachsenenbildung : fragen - nachschlagen - anwenden ; 750 Definitionen zur Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von geistiger Behinderung, Neuwied (u.a.): Luchterhand, S. 37.
- SPECK, O. (1998b): [Art.]: „geistige Behinderung“. In: Baumgart, E./Bücheler, H. (Bearb.) & Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung (Hg.): Lexikon Wissenswertes zur Erwachsenenbildung : fragen - nachschlagen - anwenden ; 750 Definitionen zur Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von geistiger Behinderung, Neuwied (u.a.): Luchterhand, S. 114.

- THEUNISSEN, G. (1998): [Art.]: „geistige Behinderung“. In: Baumgart, E./Bücheler, H. (Bearb.) & Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung (Hg.): Lexikon Wissenswertes zur Erwachsenenbildung : fragen - nachschlagen - anwenden ; 750 Definitionen zur Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von geistiger Behinderung, Neuwied (u.a.): Luchterhand, S. 115.
- WANSING, G. (2015): Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff. In: Degener, T./Diehl, E. (Hg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe Band 1506), S. 43-54.