

Jonas Becker, Felix Buchhaupt,
Dieter Katzenbach, Deborah Lutz,
Alica Strecker, Michael Urban

Qualifizierung für Inklusion

**Berufsschule, Hochschule,
Erwachsenenbildung**

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung

herausgegeben von
Dieter Katzenbach & Michael Urban

Band 4

Jonas Becker, Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach,
Deborah Lutz, Alica Strecker, Michael Urban (Hrsg.)

Qualifizierung für Inklusion

Berufsschule, Hochschule, Erwachsenenbildung



Waxmann 2022
Münster • New York

Diese Publikation wurde aus den finanziellen Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Band 4

Print-ISBN 978-3-8309-4515-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-9515-9

<https://doi.org/10.31244/9783830995159>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2022

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Inhalt

*Jonas Becker, Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach, Deborah Lutz,
Alica Strecker & Michael Urban*

Qualifizierung für Inklusion in der Berufsschule, Hochschule und Erwachsenenbildung – zur Kontextualisierung der Erträge eines aktuellen Forschungsprogramms	7
---	----------

*Christian Jäntsche, Jürgen Gerdes, Lars Heinemann, Ullrich Bauer,
Uwe H. Bittlingmayer, Baris Ertugrul, Amelie Hirsch, Sandra Kirchhoff,
Jochen Kleres, Michel Knigge, Andreas Köpfer, Evangelia Kouka, Sanja Markovic,
Gözde Okcu, Katharina Papke, Paulo Pinheiro & Katja Scharenberg*

Das Projekt „Schule tatsächlich inklusiv“. Entwicklung und Pilotierung einer inklusionsbezogenen Fortbildung für Lehrpersonen und andere pädagogische Fachkräfte	23
---	-----------

Matthias Vonken, Jens Reißland, Patrick Schaar & Tim Thonagel

Inklusive Berufsbildung – die Rolle der Lebenswelt für inklusives Lernen.....	43
--	-----------

*Saskia Schuppener, Matthias Otten, Andrea Platte, Pia Algermissen,
Hannah van Ledden, Sebastian Hempel, Mandy Hauser, Daniel Bergelt
& Anna Nutz*

Partizipative Lehre im Kontext inklusionssensibler Hochschule	59
--	-----------

Marianne Hirschberg & Helge Stobrawe

Ein Fortbildungsmodul für eine Inklusive Erwachsenenbildung. Das Projekt INAZ – Ein Mixed-Methods-Ansatz für die Ermittlung von Qualifikationen und Bedarfen in der Alphabetisierung und dem Zweiten Bildungsweg	75
---	-----------

*Sabine Lauber-Pohle, Ramona Kahl, Simone Postigo Perrez &
Ramin Siegmund*

Qualifizierung für eine inklusive allgemeine Erwachsenenbildung – Ergebnisse aus dem Projekt iQ_EB	89
---	-----------

*Jonas Becker, Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach, Deborah Lutz,
Alica Strecker & Michael Urban*

Qualifizierung für Inklusion in der Berufsschule, Hochschule und Erwachsenenbildung – zur Kontextualisierung der Erträge eines aktuellen Forschungsprogramms

1. Einleitung – Entstehungskontext und Ziele der Reihe „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“

Im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) aus-
geschriebenen Förderrichtlinie zur „Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für in-
klusive Bildung“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2016) wurden
im Zeitraum von 2017 bis 2021 insgesamt 39 Forschungsprojekte gefördert. Diese
haben sich der Thematik der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für Inklusi-
on über verschiedene Bildungsbereiche hinweg mit sehr unterschiedlichen Fragen
und Methoden genähert. Eines dieser Projekte ist das „Metavorhaben ‚Qualifizie-
rung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung‘“ (MQInkBi, Förderkenn-
zeichen: 01NV1701), welches neben der Vernetzung der Projekte insbesondere auch
die Verbreitung und den Transfer der Ergebnisse aus der Förderrichtlinie unterstützt.
Dazu dient u. a. die Herausgabe der auf vier Bände angelegten Reihe „Qualifizierung
der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“, deren vierter, hier vorliegen-
der Band die Forschungsergebnisse und Transferprodukte derjenigen Projekte vor-
stellt, die sich mit der Qualifizierung des tätigen Personals für Inklusion in der Be-
rufsschule, der Hochschule und der Erwachsenenbildung auseinandergesetzt haben.
Insgesamt soll die Reihe einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, die Erträge der im
Kontext der Förderrichtlinie durchgeführten Forschungs- und Entwicklungsaktivi-
täten zusammenhängend zu erschließen. Damit soll die Dissemination sowohl der
Forschungsergebnisse als auch der entwickelten Aus-, Fort- und Weiterbildungs-
konzepte, der Instrumente und der Materialien in die differenten gesellschaftlichen
Bereiche der Wissenschaft, der Aus-, Fort- und Weiterbildungseinrichtungen, der
Bildungsadministration, der Politik und nicht zuletzt auch der Bildungspraxis unter-
stützt werden.

Dieser Entstehungskontext und der heterogene Kreis von Adressat:innen des
vorliegenden Herausgeber:innenbandes bringt es mit sich, dass der Band unter-
schiedliche Aufgaben zu erfüllen hat und unterschiedliche Lesarten bzw. Rezepti-
onsformen ermöglicht. So soll er, die Bereiche der Berufsschule, Hochschule und
Erwachsenenbildung betreffenden, Forschungsergebnisse und Materialien zur Qua-
lifizierung aus der Förderrichtlinie zusammenhängend erschließen und dadurch ers-
tens einer breiteren Öffentlichkeit einen Überblick über aktuelle Entwicklungsten-
denzen in diesem Feld vermitteln und zweitens den in diesem Bereich forschenden

Wissenschaftler:innen einen Einstieg in die tiefergehende Rezeption der Resultate der Förderrichtlinie ermöglichen. Um die Dissemination zusätzlich zu unterstützen, werden darüber hinaus die Publikationen der einzelnen Forschungsprojekte über die Homepage des Metavorhabens (www.qualifizierung-inklusion.de) fortlaufend gesammelt sowie die Online-Zeitschrift „Qfi - Qualifizierung für Inklusion“ (www.qfi-oz.de) herausgegeben. Außerdem werden derzeit Systematic Reviews vorbereitet, die eine Einordnung der Forschung aus der Förderrichtlinie in den Bereichen der Elementarpädagogik, der Grundschule, der Sekundarstufe sowie der Berufsschule, Hochschule und Erwachsenenbildung im internationalen Kontext erlauben.

Der vorliegende Band soll zugleich auch einen Überblick über die auf dieser Forschung basierenden, praxisrelevanten Produkte bieten. Diese Zielsetzung dürfte von besonderem Interesse für diejenigen sein, deren Aufgabe es ist, Aus-, Fort- und/oder Weiterbildungsangebote im Bereich der Qualifizierung für inklusive Bildung in Berufsschule, Hochschule und Erwachsenenbildung zu konzipieren und durchzuführen. Auch einzelne Einrichtungen sowie aktive Einrichtungs- und Bildungsangebots-träger im Bereich der Erwachsenenbildung bilden daher eine Zielgruppe des Bandes.

Wenngleich sich die hier versammelten Projekte an unterschiedlichen Forschungsparadigmen orientieren und verschiedene Forschungsdesigns verwenden, so gilt doch für die meisten Projekte, dass sie eine Entwicklungs- und Transferdimension enthalten. Bei vielen dieser Projekte steht diese Dimension im Zentrum der Forschungs- und Entwicklungsarbeit. In der auf die Bereiche der Berufsschule, Hochschule und Erwachsenenbildung bezogenen Bündelung bietet der Band einen Überblick über aktuell für diese Felder genutzte Qualifizierungsansätze und -konzeptionen sowie dazugehörige Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaterialien. Die entwickelten Konzepte sind jeweils den nachfolgenden Projektbeiträgen zu entnehmen. Die dazugehörigen Materialien sind darüber hinaus teilweise über externe Links (Open Educational Resources) abrufbar¹. In dieser Hinsicht kommt dieser von uns für die Bereiche der Berufsschule, Hochschule und Erwachsenenbildung herausgegebenen Sammlung – wie auch den drei sich auf den Elementarbereich, die Grundschule und die Sekundarstufe beziehenden Bänden – eine intermediäre, Wissenschaft und Praxis vernetzende Aufgabe zu. Diese kann man in Anlehnung an Watling Neal, Neal, Kornbluh, Mills und Lawlor (2015) insofern auch als eine Brokerage-Funktion beschreiben, als dass die Sammelbände einen wichtigen Ausschnitt der einschlägigen Forschung zur Qualifizierung für Inklusion und die daraus hervorgehenden Transferprodukte auch jenseits des wissenschaftlichen Feldes in einer leicht zugänglichen Form darbieten.

Weitere Zielsetzungen des Bandes liegen darin, auch im Bereich der Bildungsadministration für inklusionsbezogene Qualifizierungsbedarfe der pädagogischen Fachkräfte zu sensibilisieren und für den Bereich der Bildungs- und Wissenschaftspolitik mit der Ergebnispräsentation zugleich die Desiderate zu verdeutlichen, denen sich zukünftige Steuerungsimpulse für das Feld der empirischen Bildungsfor-

1 Eine tabellarische Übersicht über die in der gesamten Förderrichtlinie in den verschiedenen Bildungsbereichen entwickelten Konzepte und Materialien ist online abrufbar unter www.waxmann.com/buch4515.

schung im Hinblick auf Inklusion widmen könnten. In dieser Dimension schließt der Band an die von Döbert und Weishaupt (2013a) zusammengetragenen Expertisen an – darunter die von Buchmann und Bylinski (2013) zur inklusiven Berufsbildung, von Tippelt und Schmidt-Hertha (2013) sowie Lelgemann, Rothenberg und Schindler (2013) zu Inklusion im Hochschulbereich sowie von Schmidt-Hertha und Tippelt (2013) zu Inklusion in der Weiterbildung. Auch bei den von Döbert und Weishaupt versammelten Expertisen handelt es sich um hybride Texte, die zwar im wissenschaftlichen Diskurszusammenhang geschrieben wurden, Forschungsstände synthetisierten und analysierten, darin aber doch auf eine politische Zielsetzung bezogen waren, insofern sie die Forschungsdesiderate im Hinblick auf Governance und Forschungsförderung beschrieben und Handlungsempfehlungen aussprachen, die sich nicht nur auf Wissenschaft, sondern ebenso auf die gesellschaftlichen Bereiche jenseits der Wissenschaft bezogen, die auch der vorliegende Band adressiert.

Schon diese 2013 veröffentlichten Expertisen waren durch das BMBF beauftragt und können als eine unmittelbare Vorarbeit betrachtet werden, auf deren Grundlage die Förderrichtlinie zur „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ konzipiert wurde. Damit steht das der Förderrichtlinie zugrundeliegende Cluster von insgesamt 39 Forschungsprojekten – darunter zwei zur Berufsschule (InklusiBus, StiEL), eines zur Hochschule (ParLink) und zwei zur Erwachsenenbildung (INAZ, iQ_EB) – in einem spezifischen, nicht nur wissenschaftlich bestimmten, sondern mindestens ebenso stark forschungs- und bildungspolitisch beeinflussten Entstehungszusammenhang. Man kann dies als eine intersektorale Ko-Konstruktion betrachten, die aus der Kooperation oder dem vernetzten Zusammenwirken von Prozessen in der Wissenschaft, der Politik, der Bildungspraxis und der Öffentlichkeit erwuchs und die exemplarisch dafür stehen kann, dass in einer solchen komplexen Konstellation normative Thematiken zunehmend als gesellschaftlich drängend und für das Zusammenspiel dieser unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereiche relevant betrachtet werden können. Bezogen auf die Thematik der Inklusion kann mit der 2009 in Kraft getretenen UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) sogar eine markante einzelne Landmarke identifiziert werden, die sehr stark in die differnten gesellschaftlichen Felder hineingewirkt und deren Wahrnehmung die jeweils auch feldspezifisch ausgeprägten, zugleich aber auch intersektoral korrespondierenden Prozesse stark beschleunigt hat. So hatten beispielsweise Döbert und Weishaupt in ihrer Expertise das Erfordernis nicht nur einer Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für Inklusion, sondern eines Umbaus des gesamten Bildungssystems als eindeutige Konsequenz der Ratifizierung der UN-BRK gesetzt:

Wie auch immer vorgegangen wird, eines dürfte von Anfang an unstrittig sein: Die Realisierung des konzeptionellen Anspruchs der UN-Behindertenrechtskonvention und damit der Übergang zu inklusiver Bildung dürfte ein längerfristiger Prozess in Deutschland werden. Die besondere Herausforderung besteht darin, alle im Bildungswesen aktuell wie künftig notwendigen Entscheidungen, Schritte und Maßnahmen strategisch am Ziel inklusiver Bildung auszurichten (Döbert & Weishaupt, 2013b, S. 7).

Dennoch sollten weder die Ratifizierung der UN-BRK noch das Zustandekommen dieser Förderrichtlinie oder die hier zusammengestellten Forschungs- und Entwicklungsergebnisse vergessen lassen, dass die normative Inklusionsforderung jenseits des Rechts zwar nicht weniger, aber eben auch nicht mehr ist als eine normative Setzung. Damit ist sie auch ein Impuls, der sich in die spezifischen Logiken unterschiedlicher gesellschaftlicher Felder übersetzen muss und dort auf eine widersprüchliche Gemengelage historisch ausdifferenzierter Strukturen und mehr oder weniger routinierter und schwer veränderbarer Prozessabläufe trifft (vgl. Urban, 2019).

Auch die Förderrichtlinie selbst kann als eine solche Übersetzung betrachtet werden, in der eine normative Orientierung in eine ganz konkrete textliche Ausgestaltung der Ausschreibung der Fördermöglichkeit von Forschungsschwerpunkten übertragen wurde. So lassen sich etwa die die inhaltliche Arbeit rahmenden Fragen, in welchem Umfang und mit welchen Zeitkontingenten Fördermittel bereitgestellt werden, welche Maßgaben zum Transfer und zur Dissemination formuliert werden, als solche Übersetzungsleistungen verstehen. Inhaltlich betrifft die Übersetzungsleistung u. a. die Priorisierung von Qualifizierungsprozessen gegenüber Themen wie Diagnostik, der Gestaltung von Übergängen oder auch ganz anderen Themen, die im Zusammenhang mit dem Aufbau inklusiver Bildungssysteme hätten fokussiert werden können. Es betrifft ebenso die theoretische Formierung des in dieser Förderrichtlinie zugrunde gelegten Inklusionsbegriffs: In der fachlichen Diskussion hat sich in den Bildungswissenschaften die Unterscheidung zwischen einem engen und einem weiten Inklusionsbegriff etabliert, wobei nur das enge Begriffsverständnis ausschließlich auf Menschen mit Beeinträchtigungen abzielt. Ein weites Verständnis von Inklusion umfasst demgegenüber alle Dimensionen der Heterogenität bzw. Differenz (vgl. z. B. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015; Löser & Werning, 2015). Mit diesem weiten Verständnis von Inklusion geht auch eine Annäherung von Sonderpädagogik und allgemeiner Erziehungswissenschaft einher (Sturm, 2016), wie sie z. B. schon Hinz (2004) in der Entwicklung von der Praxis der Integration zur Praxis der Inklusion dargestellt hat. In der Ausschreibung der Förderrichtlinie wurde allerdings das Ziel formuliert, dass eine wissenschaftlich fundierte Grundlage zur Qualifizierung der Fachkräfte geschaffen werden soll, um „gemeinsame Lehr-Lernprozesse behinderter und nicht behinderter Lernender“ (BMBF, 2016, S. 1) erfolgreich umsetzen zu können. Damit wurde für die Projekte der Förderrichtlinie ein auf das Differenzmerkmal der Behinderung fokussiertes Inklusionsverständnis vorgegeben.

2. Kontextualisierung des Inklusionsdiskurses in der Berufsschule, Hochschule und Erwachsenenbildung

Der vorliegende Herausgeber:innenband unterscheidet sich insofern von den ersten drei Bänden der Reihe „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“, als die fünf hier versammelten Aufsätze nicht einen einzelnen, als solchen klar umrissenen und beschreibbaren, Bildungsbereich adressieren, sondern mit Berufsschule, Hochschule und Erwachsenenbildung drei verschiedene Felder themati-

sieren, in denen Fragen der inklusiven Bildung und der dafür erforderlichen Qualifizierung des pädagogischen Personals bisher noch nicht so intensiv diskutiert wurden. Dies spiegelt sich auch in der vergleichsweise geringen Anzahl an Projekten wider, die sich im Rahmen der Förderrichtlinie „Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für inklusive Bildung“ mit diesen Feldern auseinandersetzen.

Für das Feld der beruflichen Bildung halten Buchmann und Bylinski (2013, S. 157) fest, dass die Bemühungen um Inklusion im Feld der beruflichen Bildung noch am Anfang stehen. So sei „das Übergangssystem [der beruflichen Bildung] bildungspolitisch zunächst schlicht als Indikator für Exklusion bzw. nichtgelingende Inklusion im Bildungssystem zu betrachten“. Auf Ebene des wissenschaftlichen Diskurses macht Buchmann (2020, S. 138) die lakonische Feststellung: „*Diversität, Migration und Inklusion* tauchen als explizite Begrifflichkeiten in den Standard(nachschlage)werken der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht auf“. Passend hierzu schreiben Köpfer, Papke, Heinemann und Bittlingmayer (2020, Abs. 5), dass sich „in Deutschland die Diskussion um ‚Inklusion‘ in der beruflichen Bildung zeitlich verzögert“ habe. Obwohl sich im schulischen Diskurs seit geraumer Zeit breite Diskussionen unter einem Einbezug verschiedener Perspektiven und wissenschaftstheoretischer Positionen entwickelt haben (vgl. zusammenfassend Buchhaupt et al., 2022; Lutz et al., 2022), kommt den Berufsschulen vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit zu (vgl. Jäntsche et al. im vorliegenden Band). Mit der Thematisierung der „Widersprüchlichkeit der Idee von ‚Inklusiver Bildung‘ bei gleichzeitiger Steuerung des dualen Ausbildungssystems durch Marktverhältnisse“ (Köpfer et al., 2020, Abs. 6) weisen Köpfer und Kolleg:innen auf ein strukturelles Spannungsverhältnis hin, das sich in den weiteren Schulformen nicht in dieser Schärfe zeigt und das zur Folge hat, dass die Frage nach inklusiver Bildung in der Berufsschule nicht nur zeitlich verzögert einsetzt, sondern inhaltlich auch vor spezifischen – oder erweiterten – Problemkonstellationen steht, die in den anderen Schulformen nicht so unmittelbar durchschlagen.

Für das Feld der Hochschule halten Klein und Schindler (2016, S. 7) fest, dass „hier eine Diskrepanz zu inklusiver Schulpolitik und -praxis zu beobachten [ist], die deutlich besser erforscht sind“, wenngleich die Autorinnen mit Verweis auf § 2 im Hochschulrahmengesetz den gesetzlichen Auftrag zur Vermeidung von Barrieren für Studierende bereits in die 1970er-Jahre datieren. Sie konstatieren allerdings, dass bisher „individualisierende Maßnahmen“ (Wild & Esdar, 2014, S. 60, zitiert nach Klein & Schindler, 2016, S. 7) überwiegen, eine „grundlegende barrierefreie Gestaltung der Strukturen, Verfahren und Angebote der Hochschulen“ (Klein & Schindler, 2016, S. 7) aber noch ausstehe. Da es sich bei der Hochschule nicht um ein „in sich schlüssiges System von Anforderungen und Priorisierungen“ (Tippelt & Schmidt-Hertha, 2013, S. 217) handelt – was den beteiligten Akteur:innen zwar einerseits höhere Freiheitsgrade erlaubt, nicht selten aber andererseits auch zu „in sich widersprüchlich[en]“ (Tippelt & Schmidt-Hertha, 2013, S. 217) Anforderungen führen kann – ist die Implementierung von übergeordneten Steuerungsimpulsen zur Umsetzung inklusiver Bildung und entsprechenden Professionalisierungsprozessen erschwert. Darüber hinaus kann dieses Strukturmerkmal des Hochschul-

systems dazu führen, dass die Bearbeitung struktureller Barrieren nicht durch die Organisation Hochschule erfolgt, sondern individualisierend an die von ihnen betroffenen Studierenden delegiert wird (Tippelt & Schmidt-Hertha, 2013, S. 218). Dabei waren die Studierenden bereits vor der Aufnahme eines Studiums im Verlauf ihrer Bildungskarriere mit Barrieren vorheriger Bildungsorganisationen konfrontiert (vgl. am Beispiel von Menschen mit Legasthenie: Hampel, 2011, v.a. Kapitel 3.1). Als Adressat:innengruppe inklusiver Hochschulbildung benennen Dannenbeck und Dorrance (2016, S. 28) nicht nur Menschen mit Beeinträchtigung, sondern auch „Personen mit Familienpflichten, Berufstätige und beruflich Qualifizierte, Berufsrückkehrer_innen, Studienabbrecher_innen oder arbeitslose Akademiker_innen“. Entsprechend der Heterogenität dieses Adressat:innenkreises sind die Barrieren vielfältig, die hier relevant werden können. Die Bandbreite reicht dabei beispielsweise von einer mangelnden Barrierefreiheit auf dem Campus oder in den Gebäuden, über eine nicht ausreichende Sensibilisierung von Lehrenden für entsprechende Bedürfnisse und Belange von Studierenden, bis hin zur Kollision studentischer Bedürfnisse mit strikten Vorgaben, etwa in Prüfungsordnungen (vgl. Stemmer, 2016, S. 85f.). Darüber hinaus erzeugt der „Kontakt mit dem ‚universitären Habitus‘ [...] nicht selten den Eindruck intellektueller Minderwertigkeit“ (Alheit, 2020, S. 22), wenn hier kein Passungsverhältnis hergestellt werden kann (zu habitusbezogenen Passungsproblematiken im Kontext Hochschule vgl. Lindmeier & Meyer, 2016, S. 315f.; Stemmer, 2016, S. 64). Vor diesem Hintergrund kommt auch Fähigkeitserwartungen, die insbesondere mit der Institution der Universität und deren Tradition verbunden sind, die Bedeutung eines zentralen Diskriminierungsmechanismus im Hochschulsystem zu (vgl. Powell, 2016, S. 37). Auffällig ist darüber hinaus, dass in Publikationen zur Frage inklusiver Bildung an der Hochschule (vgl. etwa die Sammelbände von Dannenbeck, Dorrance, Moldenhauer, Oehme & Platte, 2016 sowie von Klein, 2016) die Perspektive dominiert, Menschen mit Beeinträchtigung als Rezipient:innen hochschulischer Bildung, also als Studierende, zu verstehen, nicht aber als Akteur:innen im Sinne von Angestellten oder Lehrenden (vgl. hierzu Schuppener et al. im vorliegenden Band).

Betrachtet man nach diesen kurzen Schlaglichtern auf Fragen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext Berufsschule und Hochschule nun den Bildungsbereich der Erwachsenenbildung², so sieht man sich mit einer noch höheren strukturellen Heterogenität des Feldes konfrontiert. Während die Felder der Berufsschule und Hochschule jeweils ihre Entsprechung in den historisch konkret ausdifferenzierten organisationalen Strukturen – die verschiedenen Formen der Berufsschule einerseits und die verschiedenen Formen der Hochschule andererseits – haben, sieht dies im Bereich der Erwachsenenbildung anders aus: Die Erwachsenenbildung zeichnet sich durch eine sehr große Vielfalt unterschiedlicher Organisationsformen

2 In Anlehnung an die Systematisierung von Weinberg (2000, S. 15) nutzen wir hier *Erwachsenenbildung* als übergeordneten Begriff der, „unabhängig von Rechtsstatus und bildungspolitischem Stellenwert, alle Organisationsformen [umfasst], die der Bildung Erwachsener in Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft dienen“. Darunter fällt dann etwa auch die betriebliche Weiterbildung.

und organisationaler Verortungen aus. Darüber hinaus weist sie in ihrer Angebots-, Anbieter:innen- und Adressat:innenstruktur einige Spezifika auf, die mit Blick auf Fragen inklusiver Bildung eine entsprechende Kontextualisierung nötig machen. Um dies zu verdeutlichen, wird der Bildungsbereich der Erwachsenenbildung im Folgenden etwas ausführlicher vorgestellt. Im dritten Abschnitt des Beitrags erfolgt dann wieder der Rückbezug auf Berufsschule und Hochschule.

Bei der Erwachsenenbildung handelt es sich um einen Bildungsbereich, dessen zentrales Merkmal seine „enorme Vielfalt [...] in institutioneller, inhaltlicher und methodischer Hinsicht“ (Filla, 2013, S. 3) darstellt. Historisch geht diese Vielfalt unter anderem auf den „spezifischen Konstitutionsprozess [der Erwachsenenbildung] ‚von unten‘, aus der Gesellschaft heraus“ (Filla, 2013, S. 3) zurück. Mit dieser enormen und mitunter schwer überschaubaren Vielfalt, die von Forneck und Wrana (2005) etwa mit dem Bild eines „parzellierte[n] Feld[es]“ charakterisiert wird, geht auch die Besonderheit einher, dass der dem Bildungssystem von außen angebrachte normative Impuls der Inklusion, eben nicht auf *eine* für die Erwachsenenbildung relativ eindeutig beschreibbare Logik trifft, im Rahmen derer er (re-)interpretiert wird und mehr oder weniger starke Wirkungen entfalten kann. Stattdessen trifft der normative Impuls der Inklusion hier auf eine ganze Reihe auf Detailebene unterschiedlich ausdifferenzierter Felder, die im Rahmen ihrer jeweiligen organisationalen und funktionalen Logiken unterschiedlich auf diesen Impuls reagieren. Konkretisieren lässt sich dies an dem Beispiel, dass vermutlich aufgrund der unterschiedlichen Strukturen und Organisationskulturen in der Volkshochschule der Impuls Inklusion völlig anders aufgenommen und bearbeitet wird als etwa in der betrieblichen Weiterbildung für Mitarbeiter:innen und/oder Leitungspersonal von Unternehmen, bei denen eine Orientierung an der Erwirtschaftung von ökonomischen Gewinnen die primäre organisationale Logik ist. Dieses Nebeneinander verschiedener organisationaler und funktionaler Logiken erschwert es unter anderem auch, im Bereich der Erwachsenenbildung übergeordnete Steuerungsimpulse zur Umsetzung von Inklusion wirksam werden zu lassen.

Konkret zeigt sich die Heterogenität des Bildungsbereiches der Erwachsenenbildung auch auf der Ebene der verschiedenen Anbieter:innen, der Handlungsfelder sowie Adressat:innen. Einen systematischen diesbezüglichen Überblick gibt etwa das „Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ (Tippelt & Hippel, 2018). Man stößt hierbei auf eine Bandbreite von Anbieter:innen, die „von betrieblichen Personalabteilungen über kommerzielle Weiterbildungsunternehmen bis hin zu Volkshochschulen und Bildungsvereinen“ (Faulstich & Zeuner, 2010, S. 22) reicht, die dann jeweils eigene Organisationsformen aufweisen und zielgruppenspezifische Inhalte anbieten. Dietrich und Schade (2008, S. 53) weisen darauf hin, dass bei der Erfassung und Darstellung von Trägerschaften im Bereich der Erwachsenenbildung „unterschiedliche Systematisierungen vorliegen“, wobei bei der von ihnen gewählten Systematisierung private Anbieter:innen und Volkshochschulen den weitaus größten Anteil ausmachen. Diese Heterogenität der Anbieter:innen- und Trägerstruktur steht in engem Zusammenhang mit der thematischen Breite der Erwachsenenbildung und hat zur Folge, „dass man im Weiterbildungsbereich praktisch alles lernen kann, was

an Wissen und Können in der modernen Gesellschaft vorhanden ist“ (Weisser, 2002, S. 118). Allerdings betont Weisser, dass aus dieser spezifischen organisatorischen Ausgangslage keine prinzipielle inklusive Struktur der Erwachsenenbildung abzuleiten sei: Um überhaupt Zugang zu Maßnahmen der Erwachsenenbildung zu erhalten, müssen die Teilnehmer:innen „zum Teil sehr verschiedene Konditionen erfüllen“ (Weisser, 2002, S. 121), die dann jeweils Teilhabebarrrieren darstellen können. „Dazu gehören mindestens die Kenntnis des Angebots, eine genügende Vorbildung, häufig auch eine bestimmte Funktion und Stellung in der Arbeitswelt, Kapital, für Lernprozesse verfügbare Zeit etc. (Weisser, 2002, S. 121; vgl. ähnlich Schmidt-Hertha & Tippelt, 2013, v.a. Abschnitt 1). Aufgrund einer, etwa im Vergleich zur schulischen Bildung, geringen staatlichen Regulierung und Rahmung der Erwachsenenbildung ist dieser Bildungsbereich in weiten Teilen stärker und unmittelbarer von einer marktförmigen Logik geprägt (vgl. Gieseke, 2018, S. 1057; Schmidt-Hertha & Tippelt, 2013, S. 248), die der Programmatik von Inklusion im Sinne einer niedrigschwelligen und möglichst barrierereduzierten Teilhabe auch in diesem Feld funktional zuwiderlaufen kann. Passend zu diesen Einschätzungen der Erwachsenenbildung stellen Hirschberg, Lauber-Pohle und Kahl (2020, Abs. 3) fest, dass die „Diskurse der Inklusions- oder Behindertenpädagogik und der allgemeinen Erwachsenenbildung [...] nach wie vor weitgehend getrennt [verlaufen] und [...] nur punktuell zueinander“ finden. Dementsprechend sind „empirische Forschungsbefunde zu dieser neuen Perspektive [der Inklusion] für den quartären Sektor unseres Bildungssystems nach wie vor nur vereinzelt zu finden“ (Heimlich & Behr, 2018, S. 1209).

Die Berücksichtigung von Menschen mit Beeinträchtigung als Adressat:innen von Angeboten der Erwachsenenbildung erfährt in den 1970er-Jahren zum ersten Mal überhaupt Aufmerksamkeit (vgl. Ackermann, 2019; Heimlich & Behr, 2018; Hirschberg et al., 2020). Dabei können zwei Stränge ausgemacht werden (vgl. auch Ackermann, 2017, S. 140f.): Zunächst „existierte in der BRD ein Erwachsenenbildungsangebot innerhalb der Behindertenhilfe, das sich [...] vor allem in ‚Werkstätten für Menschen mit Behinderungen‘ bzw. in Wohneinrichtungen sozusagen ‚exklusiv‘ etabliert hatte und von Einrichtungen getragen wurde“ (Ackermann, 2019, S. 18). Darüber hinaus waren es insbesondere einzelne Volkshochschulen in verschiedenen Städten der Bundesrepublik Deutschland, die mit einzelnen Kursen Menschen mit Beeinträchtigung adressierten (vgl. Ackermann, 2019; Heimlich & Behr, 2018). Wenngleich hierdurch Angebote entstanden, die zumindest losgelöst von Sondereinrichtungen entwickelt wurden, zielten auch diese Angebote noch nicht darauf ab, Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen gemeinsame Bildungsangebote zu machen. Vielmehr ging es darum, Menschen mit Beeinträchtigung zunächst überhaupt als Adressat:innen von Erwachsenenbildung zu begreifen. Eine grundlegende Trendwende lässt sich dabei bis heute nicht feststellen (vgl. Babilon, 2017): „Erwachsenenbildung für behinderte Menschen findet in Deutschland traditionell in Einrichtungen der Sozialhilfe, der betrieblichen Ausbildung sowie dem zweiten Arbeitsmarkt statt (Rehabilitationseinrichtungen, Werkstätten) und weniger in der allgemeinen, öffentlichen Aus- und Weiterbildung“ (Hirschberg et al., 2020, Abs. 4). In seinem Überblick zum sich noch in der Entwicklung befindenden Feld inklusi-

ver Erwachsenenbildung zählt Ackermann (2019) etwa folgende relevante Akteure auf: Volkshochschulen, Selbstvertretungsgruppen (vgl. hierzu z. B. Hemm, 2018), Träger der Behindertenhilfe, Aktion Mensch (v.a. in der Unterstützung durch Anschubfinanzierung für Projekte und Initiativen) sowie vereinzelte Hochschulen. Auffällig ist allerdings, dass auch in der Diskussion um eine inklusive Erwachsenenbildung, ähnlich wie in anderen Bildungsbereichen, bisher die Perspektive dominiert, Menschen mit Beeinträchtigungen als Rezipient:innen von Erwachsenenbildung zu sehen, nicht aber als Anbieter:innen bzw. Lehrende (vgl. hierzu Otten, Hempel, Masurek & Platte, 2020; Goldbach, Leonhardt & Staib, 2020; Ackermann, 2019, S. 18; Tippelt & Schmidt-Hertha, 2013, S. 220) oder Forschende (vgl. Hauser & Kreamsner, 2018; Buchner, Koenig & Schuppener, 2016) zu Angeboten der Erwachsenenbildung.

Hemm (2018, S. 12) weist allerdings auf das Problem hin, dass sich einige Angebote, die als Angebote inklusiver Erwachsenenbildung präsentiert werden, „bei genauerer Betrachtung als Mogelpackung heraus[stellen]“. Er nennt exemplarisch „Angebote der VHS in den Einrichtungen der Behindertenhilfe oder speziell entwickelte Kursprogramme in der VHS – oftmals noch getrennt nach unterschiedlichen Behinderungsarten [...]. Exklusive Strukturen blieben hierbei größtenteils erhalten und wurden zu Unrecht mit dem Etikett ‚Inklusion‘ bedacht“ (Hemm, 2018, S. 12).

Was unter Inklusion verstanden wird, ist auch in der Erwachsenenbildung nicht unbedingt eindeutig definiert. Systematisieren lassen sich die verschiedenen Ansätze und Perspektiven auch hier beispielsweise durch die Unterscheidung eines engen und eines weiten Inklusionsverständnis (siehe Abschnitt 1 des vorliegenden Beitrags). Ein enges Inklusionsverständnis (vgl. etwa Lauber-Pohle, 2019, S. 7f.) findet sich insbesondere im Zusammenhang mit der Bemühung um eine gesetzliche Verankerung inklusiver Erwachsenenbildung. Auch die UN-Behindertenrechtskonvention ist in diesem Zusammenhang eine zentrale Argumentationsfigur (vgl. Heimlich & Behr, 2018, S. 1208; Schmidt-Hertha & Tippelt, 2013; Lauber-Pohle, 2019): So kritisiert beispielsweise Ludwigs-Dalkner (2018, S. 5) unter anderem, dass das Bundesteilhabegesetz die Behindertenrechtskonvention „nicht konsequent“ umsetze. Dieser Position gegenüber steht das weite Inklusionsverständnis, das dann „häufig auch Personen mit Migrationshintergrund, sozial Benachteiligte und Bildungsferne sowie Arbeitslose oder Ältere miteinbezieht“ (Schmidt-Hertha & Tippelt, 2013, S. 248).

Die Frage, was unter Inklusion verstanden wird und wer hiermit adressiert wird, berührt unmittelbar „das erwachsenenpädagogische Dilemma zwischen der Reproduktion von defizitärer Besonderung einerseits und der Gefahr einer Entpolitisierung der Inklusions-Agenda andererseits“ (Schreiber-Barsch & Fawcett, 2019, S. 19): Einerseits müssen Bedürfnisse von Menschen – und damit einhergehend Bedarfe an finanziellen, personellen Ressourcen, didaktischen oder methodischen Kompetenzen der Lehrenden etc. – identifiziert und benannt werden, um sie nicht zuletzt auch politisch einfordern und erstreiten zu können. Mit dieser personenbezogenen Perspektive geht aber zugleich die Gefahr einher, genau solche Prozesse zu verstärken, die

zur Stigmatisierung und Verbesonderung eben jener Personen führen (vgl. auch Katzenbach, 2013, S. 31).³

3. Qualifizierung für Inklusion in der Berufsschule, Hochschule und Erwachsenenbildung

Anschließend an die Ausführungen im vorherigen Abschnitt ist bezogen auf die Frage nach der Qualifizierung des pädagogischen Personals in der Erwachsenenbildung zunächst zur Kenntnis zu nehmen, dass „sich dieses Feld des Bildungswesens historisch wie aktuell durch ein Nebeneinander von haupt- und nebenberuflicher Tätigkeit auszeichnet“ (Faulstich & Zeuner, 2010, S. 10; vgl. auch Weisser, 2002, S. 44ff). Übergreifende Prozesse der Professionalisierung werden hierdurch ebenso erschwert, wie auch dadurch, dass „keinerlei Standards an die Ausbildung der in der Erwachsenenbildung Tätigen“ (Schmidt-Hertha & Tippelt, 2013, S. 249; vgl. Gieseke, 2018) angelegt werden. Insbesondere in Volkshochschulen „partizipiert [das Lehrpersonal] eher an kürzeren Fortbildungsformaten und finanziert diese häufig selbst“ (Krähling, 2020, Abs. 20) – und dies nicht selten bei prekären Beschäftigungsverhältnissen (vgl. Krähling, 2020; Stobrawe, 2020). Insofern unterscheidet sich die Ausgangslage der Qualifizierung pädagogischen Personals für die inklusive Erwachsenenbildung grundlegend etwa vom schulischen Bereich (vgl. hierzu Heinrich, Urban & Werning, 2013; Buchhaupt et al., 2022; Lutz et al., 2022).

Durchaus passend zu der skizzierten Ausgangslage deuten etwa Helge Stobrawes (2020) erste Ergebnisse zur Untersuchung „der Handlungspraxis von Leitungs- und Lehrkräften im Zweiten Bildungsweg“ darauf hin, dass hier durchaus Wissen und Handlungspraktiken bestehen, die einem inklusionspädagogischen Anspruch genügen. Stobrawe identifiziert hierbei aber das Problem, dass all dies vor allem an die Person und das Engagement einzelner Fachkräfte gebunden ist und strukturelle oder systembezogene Möglichkeiten, Fähigkeiten und Ressourcen für „einen geplanten systematisch betriebenen Barriereabbau“ (Stobrawe, 2020, Abs. 42) fehlen (für die Hochschule vgl. ähnlich Tippelt & Schmidt-Hertha, 2013, S. 218; für die Berufsbildung vgl. Buchmann & Bylinski, 2013, S. 154). Dies führe zwar in entsprechenden Fällen zur Möglichkeit der Teilnahme von Menschen mit Beeinträchtigungen an einzelnen Unterrichtsangeboten, habe allerdings gleichzeitig zur Folge, dass „die behinderten Kursteilnehmenden von dem Wohlwollen der Leitungskräfte in dieser Frage abhängig sind“ (Stobrawe, 2020, Abs. 43). Fragt man nach möglichen Ansatzpunkten

3 Siehe zu diesem Dilemma auf einer grundagentheoretischen Ebene Mecheril und Plößer (2009), Dederich (2015) sowie den Herausgeber:innenband von Musenberg, Riegert und Sansour (2018). Zu entsprechenden theoretischen Konstellationen des Inklusionsbegriffs siehe Katzenbachs (2015) Plädoyer, den Inklusionsbegriff vor dem Hintergrund dieser Ambivalenz zu denken sowie Bogers (2015, S. 51) „Theorie der trilemmatischen Inklusion“, um dieser zunächst binär strukturierten Ambivalenz unter Berücksichtigung einer dritten analytischen Ebene konstruktiv zu begegnen. Das Trilemma wird in dem hier thematisierten Zusammenhang auch im Beitrag von Schuppener et al. im vorliegenden Band aufgegriffen (siehe dort Abschnitt 3).

zur Qualifizierung des pädagogischen Personals, stößt man erneut auf das oben beschriebene Dilemma der Gefahr der Verbesonderung beim Versuch der personenbezogenen Benennung von Bedarfslagen. Pointiert formuliert lässt sich hier beispielsweise fragen: Ist als eine Grundlage für einen systematischen Abbau von Barrieren ein spezialisiertes Wissen des pädagogischen Personals, z. B. über verschiedene Beeinträchtigungsformen, eine notwendige Voraussetzung oder trägt ein solch spezialisiertes Wissen gerade zur Verfestigung von eigentlich abzubauenen Barrieren und exklusiven Strukturen bei? Krähling (2020, Abs. 66) plädiert diesbezüglich „aufgrund der höchst unterschiedlichen Assistenzbedarfe und Teilnahmebarrieren von Menschen mit Beeinträchtigung sowie ihren Möglichkeiten von Lernen und Handeln oder Erleben und Erfahren“ sowohl für „Formate im Sinne einer allgemeinen Sensibilisierung für Inklusion als auch einer Auseinandersetzung mit spezifischer Beeinträchtigung“ (vgl. ähnlich und für das Beispiel von Blindheit und Sehbehinderung: Lauber-Pohle & Seitter, 2020).

Mit dieser Problemskizzierung sind am Beispiel des Bildungsbereichs der Erwachsenenbildung zwei Punkte charakterisiert worden, die bei aller Spezifik der unterschiedlichen Felder auch in der Hochschule und der Berufsschule bezüglich Fragen der inklusionsbezogenen Qualifizierung von pädagogischem Fachpersonal von hoher Relevanz sind: Es ist dies einerseits das ambivalente Problem der Fokussierung inklusionsbezogener Sensibilisierung und Kompetenzen auf einzelne Personen, die dann gewissermaßen als ‚Inklusionsexpert:innen‘ innerhalb tendenziell exklusiver Strukturen fungieren. Andererseits ist es das Dilemma der Verbesonderung bei einer personenbezogenen Identifizierung von Bedarfslagen auf Seite der Adressat:innen der unterschiedlichen Bildungsangebote. Dass beiden Punkten in der Diskussion um Qualifizierung für inklusive Bildung eine übergeordnete Bedeutung zukommt, wird auch daran deutlich, dass diese in den betreffenden Expertisen im Sammelband von Döbert und Weishaupt (2013a) thematisiert werden: So wird auch hinsichtlich der Felder der Hochschule und der Berufsbildung als Notwendigkeit benannt, Qualifizierungsmaßnahmen für pädagogisches Fachpersonal im jeweiligen Feld um den systematischen Abbau von strukturellen Barrieren zu ergänzen (für die Hochschule vgl. Tippelt & Schmidt-Hertha, 2013, S. 214f., 218; Lelgemann et al., 2013, S. 235; für die Berufsbildung vgl. Buchmann & Bylinski, 2013, S. 154, 168ff.). Eine damit im Zusammenhang stehende und für den Inklusionsdiskurs insgesamt wichtige Grundfigur besteht darin, Inklusion als eine übergeordnete Querschnittsaufgabe aller pädagogischen Fachkräfte – aber auch bspw. von Verwaltungspersonal – zu begreifen, anstatt diese Aufgabe einzelnen hochspezialisierten Expert:innen in Sonderinstitutionen anzutragen (für die Erwachsenenbildung vgl. Schmidt-Hertha & Tippelt, 2013, S. 246; für die Hochschule vgl. Tippelt & Schmidt-Hertha, 2013, S. 214f.; für die Berufsbildung vgl. Buchmann & Bylinski, 2013, S. 179f.).

4. Kurzvorstellung der Beiträge

Vor dem Hintergrund der bisherigen Erläuterungen erscheint es eigentlich überflüssig, darauf hinzuweisen, dass die fünf im vorliegenden Band publizierten Beiträge eine ganze Bandbreite an Themen und Fragen bearbeiten. Die ersten beiden Beiträge setzen sich mit der Qualifizierung von Personal in beruflichen Schulen auseinander. Der dritte Beitrag fokussiert die Hochschule und die letzten beiden Beiträge zielen auf die Volkshochschule als Anbieterin von Bildungsangeboten im Bereich der Erwachsenenbildung.

Christian Jäntsch und Kolleg:innen aus dem StiEL-Projekt formulieren als Desiderat, dass berufliche Schulen bisher in Hinblick auf die Umsetzung inklusiver Bildung wenig thematisiert wurden. Sie stellen daher eine modularisierte Fortbildung vor, die Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte in beruflichen Schulen adressiert. Die vier inhaltlich aufeinander abgestimmten Module der Fortbildung beinhalten eine Auseinandersetzung mit einem menschenrechtsbegründeten Inklusionsverständnis, die Frage nach inklusiver Diagnostik und Didaktik, nach Kooperation in inklusiven Settings sowie nach Schulentwicklungsprozessen. Ein Charakteristikum der Fortbildung ist, dass hier Inputphasen und eine Phase der Erprobung von (Unterrichts-)Material miteinander verschränkt werden. Am Ende folgt ein kurzer Ausblick auf die Mixed-Methods-Evaluation der Fortbildung, in die neben der Perspektive der Teilnehmenden auch die Perspektive von Schüler:innen einbezogen wurde.

Matthias Vonken, Jens Reißland, Patrick Schaar und Tim Thonagel aus dem InklusiBuS-Projekt nähern sich der Frage nach inklusiver Bildung im Rahmen der Berufsschule unter Bezugnahme auf das Konzept der Lebenswelt. Mithilfe einer qualitativen Interviewstudie sowie einer quantitativen Online-Fragebogenstudie werden verschiedene Zugänge und Strategien von Lehrkräften bei der pädagogischen Vermittlung verschiedener Lebenswelten untersucht. Dabei steht die Problematik des Verständnisses und des Austausches über differente Lebenswelten im Zentrum. Auf dieser Grundlage werden Empfehlungen für die Weiterbildung von Berufsschullehrkräften formuliert.

Saskia Schuppener und Kolleg:innen aus dem ParLink-Projekt geben Einblicke in ihre Arbeit im Feld der Umsetzung inklusiver Bildung im Bereich der Hochschule. Hier wurden unter Rekurs auf das Konzept partizipativer Lehre Lehrveranstaltungen von Menschen mit Behinderungserfahrungen durchgeführt und in partizipativen Prozessen qualitativ beforscht. Dabei wird auch der Praxistransfer in Form einer Website vorgestellt, die als Ergebnis- und Erfahrungspool über die Projektlaufzeit hinaus zur Verfügung steht und die Möglichkeit bietet, sich über verschiedene Rezeptionsmodalitäten über die Arbeit im Projekt zu informieren.

Marianne Hirschberg und Helge Stobrawe vom INAZ-Projekt wenden sich der Volkshochschule als bundesweit größter Anbieterin kommunaler Angebote in öffentlicher Finanzierung in der Erwachsenenbildung zu und setzen sich hier speziell mit Kursen zur Alphabetisierung sowie dem System des Zweiten Bildungswegs auseinander. Aufbauend auf einer Mixed-Methods-Erhebung bei Kursleitenden in diesem Feld wurde in Abstimmung mit behinderten Referent:innen in eigener Sache

ein Fortbildungsmodul entwickelt. Dieses Fortbildungsangebot adressiert mit den Kursleitenden eine Personengruppe, die diese Tätigkeit häufig auf Honorarbasis o.Ä. durchführt. Dabei wird die Frage nach psychischen Beeinträchtigungen fokussiert.

Sabine Lauber-Pohle, Ramona Kahl, Simone Postigo Perrez und Ramin Siegmund vom iQ_EB-Projekt bewegen sich ebenfalls im Feld der Volkshochschule. Auf Grundlage einer Mixed-Methods-Untersuchung, in der auch die Perspektive von Teilnehmenden an Angeboten der Erwachsenenbildung erfasst wurde, wurde in Abstimmung mit verschiedenen Praxisverbänden eine modularisierte Fortbildungsreihe entwickelt, die leitendes und planendes hauptamtliches Personal in Volkshochschulen adressiert und dabei exemplarisch das Thema Blindheit und Sehbeeinträchtigung fokussiert. Die Fortbildungsreihe wurde so konzipiert, dass sie auch jenseits des Praxisfeldes der Volkshochschulen eingesetzt werden und zudem weitere Beeinträchtigungsformen und Unterstützungsbedarfe thematisieren kann.

Die tabellarische Übersicht über die entwickelten Konzepte, Materialien sowie Hinweise zu deren Verfügbarkeit und Erwerb finden sich unter www.waxmann.com/buch4515.



Literatur

- Ackermann, K.-E. (2017). „Pädagogische Professionalität“ im Handlungsfeld inklusive Erwachsenenbildung. Eine Problemskizze in vier Thesen. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. 1. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute* (S. 134–152). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ackermann, K.-E. (2019). Inklusive Erwachsenenbildung in Deutschland. *weiter bilden. Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (1), 17–20. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/weiterbilden/2019-inklusion-02.pdf>.
- Alheit, P. (2020). Ein kritischer Blick auf Öffnungs- und Schließungstendenzen ausgewählter europäischer Universitätssysteme. In Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung & Fernstudium e. V., C. Iller, B. Lehmann, G. Vierzigmann & S. Vergara (Hrsg.), *Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule* (S. 19–32). Bielefeld: wbv.
- Babilon, R. (2017). *Inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten – eine qualitative Studie in England*. Dissertation, Universität Koblenz-Landau, Landau. Verfügbar unter: https://kola.opus.hbz-nrw.de/opus45-kola/frontdoor/deliver/index/docId/1682/file/Babilon_Inklusive+Erwachsenenbildung_Dissertation.pdf.
- Boger, M.-A. (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buchhaupt, F., Becker, J., Katzenbach, D., Lutz, D., Strecker, A. & Urban, M. (2022). Qualifizierung für Inklusion in der Grundschule – zur Kontextualisierung der Erträge eines aktuellen Forschungsprogramms. In F. Buchhaupt, J. Becker, D. Katzenbach, D. Lutz, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion: Grundschule* (S. 7–22). Münster: Waxmann. <https://www.doi.org/10.31244/9783830995135>

- Buchmann, U. (2020). Zum Verhältnis von Diversität, Migration und Inklusion in der Berufsbildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 137–149). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_13
- Buchmann, U. & Bylinski, U. (2013). Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 147–202). Münster: Waxmann.
- Buchner, T., Koenig, O. & Schuppener, S. (Hrsg.). (2016). *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016). Richtlinie zur Förderung der Forschung zu „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ (Bundesanzeiger AT 29.03.2016 B5).
- Dannenbeck, C. & Dorrance, C. (2016). Da könnte ja jede/r kommen! – Herausforderung einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 22–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dannenbeck, C., Dorrance, C., Moldenhauer, A., Oehme, A. & Platte, A. (Hrsg.). (2016). *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dederich, M. (2015). Kritik der Dekategorisierung. Ein philosophischer Versuch. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84(3), 192–205. <https://doi.org/10.2378/vhn2015.art24d>
- Dietrich, S. & Schade, H.-J. (2008). Institutionelle Strukturen der Anbieter in der Weiterbildung. In D. Gnahs, K. Helmut & S. Seidel (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand* (S. 45–56). Bielefeld: wbv.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.). (2013a). *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (2013b). Einleitung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 7–10). Münster: Waxmann.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2010). *Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz.
- Filla, W. (2013). *Geschichte der Erwachsenenbildung – Ein Überblick*. Weinheim: Juventa. Verfügbar unter: https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo.html?tx_beltz_educationencyclopedia%5Barticle%5D=12521&tx_beltz_educationencyclopedia%5Baction%5D=article&tx_beltz_educationencyclopedia%5Bcontroller%5D=EducationEncyclopedia&cHash=1e24506aa1a90b0b1eb84b6a1acc6d11.
- Forneck, H.-J. & Wrana, D. (2005). *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Gieseke, W. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 1051–1069). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_52
- Goldbach, A., Leonhardt, N. & Staib, L. (2020). Partizipative Lernerfahrungen – Sichtweisen zur inklusionsorientierten Erwachsenenbildung im Hochschulbereich. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 2(4). <https://doi.org/10.21248/QfI.43>
- Hampel, N. (2011). *Menschen mit Legasthenie an Hochschulen*. Aachen: Shaker.
- Hauser, M. & Kremsner, G. (2018). Gemeinsames Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. *Zeitschrift Erwachsenenbildung und Behinderung*, (1), 30–38.
- Heimlich, U. & Behr, I. (2018). Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachse-*

- nenbildung/Weiterbildung (6., überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 1206–1223). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_58
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Hemm, M. (2018). *So gelingt inklusive Erwachsenenbildung. Der Bamberger Weg zu einer inklusiven Volkshochschule – ein Praxisleitfaden*. Marburg: Verlag der Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V.
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hirschberg, M., Lauber-Pohle, S. & Kahl, R. (2020). „Professionalisierung für eine inklusive Erwachsenenbildung“. Vorwort der Herausgeber*innen. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 2(4). <https://doi.org/10.21248/QfI.63>
- Katzenbach, D. (2013). Inklusion – Begründungsfiguren, Organisationsformen, Antinomien. In R. Burtcher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 27–38). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/14/1114w>
- Katzenbach, D. (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion* (S. 19–32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klein, U. (Hrsg.) (2016). *Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Klein, U. & Schindler, C. (2016). Inklusion und Hochschule: Eine Einführung. In U. Klein (Hrsg.), *Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung* (S. 7–18). Weinheim: Beltz Juventa.
- Köpfer, A., Papke, K., Heinemann, L. & Bittlingmayer, U. H. (2020). Inklusion in der beruflichen Bildung – Pädagogische Fachlichkeit in der Praxis von Berufsschullehrpersonen. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 2(1). <https://doi.org/10.21248/qfi.28>
- Krähling, S. (2020). Professionalitätsentwicklung in der allgemeinen, öffentlichen Erwachsenenbildung für Inklusion – ein Systematisierungsversuch der Fortbildungspraxis an Volkshochschulen. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 2(4). <https://doi.org/10.21248/QfI.49>
- Lauber-Pohle, S. (2019). Dimensionen einer inklusiven, allgemeinen Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), 7–17. <https://doi.org/10.3278/HBV1901W007>
- Lauber-Pohle, S. & Seitter, W. (2020). Erwachsenenpädagogische Fachlichkeit für eine inklusive allgemeine Erwachsenenbildung: eine kooperative Mehrebenenherausforderung am Beispiel von Blindheit und Sehbeeinträchtigung. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 2(1). <https://doi.org/10.21248/QfI.29>
- Legemann, R., Rothenberg, B. & Schindler, C. (2013). Inklusive Bildung in Hochschulen und die Professionalisierung der Lehrenden. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 231–239). Münster: Waxmann.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 7–16. <https://doi.org/10.25656/01:11565>
- Lindmeier, B. & Meyer, D. (2016). Verschiedenheit der Teilnehmer_innen als Ausgangspunkt einer diversitätssensiblen Hochschule. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 312–328). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Löser, J. M. & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 17–24. <https://doi.org/10.25656/01:11567>

- Ludwigs-Dalkner, W. (2018). Erwachsenenbildung im Zeichen der Reform des SGB IX und der Umsetzung des BTHG. *Zeitschrift Erwachsenenbildung und Behinderung*, (1), 3–9. Verfügbar unter: [http://www.geseb.de/files/GEB/Dokumente zum Download/Zeitschrift/Komplette Zeitschriften\(1990-2016\)/ZEuB_2018-1-Auszug.pdf](http://www.geseb.de/files/GEB/Dokumente%20zum%20Download/Zeitschrift/Komplette%20Zeitschriften(1990-2016)/ZEuB_2018-1-Auszug.pdf).
- Lutz, D., Becker, J., Buchhaupt, F., Katzenbach, D., Strecker A. & Urban, M. (2022). Qualifizierung für Inklusion in der Sekundarstufe – zur Kontextualisierung der Erträge eines aktuellen Forschungsprogramms. In D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt D. Katzenbach, D. Lutz, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion: Sekundarstufe* (S. 7–24). Münster: Waxmann. <https://www.doi.org/10.31244/9783830995142>
- Mecheril, P. & Plößler, M. (2009). Differenz. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 194–208). Weinheim: Beltz.
- Musenber, O., Riegert, J. & Sansour, T. (Hrsg.). (2018). *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Otten, M., Hempel, S., Masurek, M. & Platte, A. (2020). „Die Blicke gehen alle nach vorne“ – Qualitative Rekonstruktion zum Anerkennungserleben von Bildungsfachkräften für Inklusion. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 2(3). <https://doi.org/10.21248/QfI.36>
- Powell, J. J. W. (2016). Von Ableismus zur universal design Universität. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 34–51). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781554849>
- Schmidt-Hertha, B. & Tippelt, R. (2013). Inklusion in der Weiterbildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 241–262). Münster: Waxmann.
- Schreiber-Barsch, S. & Fawcett, E. (2019). Semantiken von Inklusion: Benennungspraktiken an vhs unter der Agenda inklusiver Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (1), 18–30. <https://doi.org/10.3278/HBV1901W018>
- Stemmer, P. (2016). *Studieren mit Behinderung/Beeinträchtigung. Teil I: Recherchestudie – Inklusion im Hochschulbereich*. Baden-Baden: Nomos.
- Stobrawe, H. (2020). Inklusive Bildung für Erwachsene?! Eine Betrachtung der Handlungspraxis von Leitungs- und Lehrkräften im Zweiten Bildungsweg. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 2(4). <https://doi.org/10.21248/QfI.48>
- Sturm, T. (2016). Phasen der Entwicklung Inklusiver Bildung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 179–183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5>.
- Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (2013). Inklusion im Hochschulbereich. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 203–229). Münster: Waxmann.
- Urban, M. (2019). Inklusion aus systemtheoretischer Perspektive. Ein Hinweis auf theoretische Komplikationen und die Skizzierung eines komplexen Forschungsprogramms. In M. Hartmann, M. Hummel, M. Lichtblau, J. M. Löser & S. Thoms (Hrsg.), *Facetten inklusiver Bildung. Nationale und internationale Perspektiven auf die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme* (S. 40–47). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Watling Neal, J., Neal, Z. P., Kornbluh, M., Mills, K. J. & Lawlor, J. A. (2015). Brokering the Research-Practice Gap: A typology. *American Journal of Community Psychology*, 56(3–4), 422–435. <https://doi.org/10.1007/s10464-015-9745-8>
- Weinberg, J. (2000). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung* (überarbeitete Neuaufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weisser, J. (2002). *Einführung in die Weiterbildung*. Weinheim: Beltz.

*Christian Jäntsch, Jürgen Gerdes, Lars Heinemann, Ullrich Bauer,
Uwe H. Bittlingmayer, Baris Ertugrul, Amelie Hirsch, Sandra Kirchhoff,
Jochen Kleres, Michel Knigge, Andreas Köpfer, Evangelia Kouka, Sanja
Markovic, Gözde Okcu, Katharina Papke, Paulo Pinheiro &
Katja Scharenberg*

Das Projekt „Schule tatsächlich inklusiv“

Entwicklung und Pilotierung einer inklusionsbezogenen Fortbildung für Lehrpersonen und andere pädagogische Fachkräfte

Zusammenfassung

Im Rahmen des Verbundprojekts „Schule tatsächlich inklusiv – Evidenzbasierte modulare Weiterbildung für praktizierende Lehr- und andere pädagogische Fachkräfte (StiEL)“ stehen die Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Fortbildungsangebots für Lehrpersonen und andere pädagogische Fachkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen zum Umgang mit Inklusion in Schule und Unterricht im Mittelpunkt. Die Fortbildung besteht aus den vier Modulen 1) Inklusionsverständnis und Heterogenität, Menschenrechtsbildung und Soziales Lernen, 2) Inklusive Diagnostik und Didaktik, 3) Kooperation und 4) Inklusive Schulentwicklung und Unterstützungssysteme. Die Wirksamkeit der Fortbildung wurde auf Ebene der Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräfte sowie der Schüler:innen evaluiert. In diesem Beitrag liegt der Fokus auf der Darstellung der Fortbildungsinhalte.

Schlüsselworte: Fortbildung, Inklusion, Evaluation, pädagogische Fachkräfte, berufliche Bildung

Abstract

The project “Schools truly inclusive – evidence-based modular training for practicing teachers and additional educational staff (StiEL)” developed a further education course for teachers and other pedagogical staff at general and vocational schools enabling participants to deal with the challenges of inclusive instruction and school development. The course consists of four modules, namely 1) notions of inclusion and heterogeneity, human rights education and social learning, 2) inclusive diagnostics and didactics, 3) co-operation, and 4) inclusive school development and scaffolding structures. The effectiveness of the further training course was evaluated on teaching staff as well as on student level. In this article, we focus on presenting the course contents.

Keywords: Further training, inclusion, evaluation, teaching staff, vocational education

1. Hintergrund und Ziele des Projekts

Gemäß der gesetzlichen Grundlage der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ist ein inklusives Bildungssystem zu realisieren (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2018). Eine angemessene Qualifizierung des Personals in den Bildungseinrichtungen ist – neben anderen Bedingungen (wie z.B. einer angemessenen Ressourcen- und Personalausstattung)

– eine Grundvoraussetzung zur Realisierung eines inklusiven Bildungssystems (Allmendinger & Wrase, 2014; Weishaupt, 2016). Dabei ist zunächst auf die Bedeutung der Einstellung zu Inklusion zu verweisen, welche die Akzeptanz der Unterschiedlichkeit von Schüler:innen als Grundlage des pädagogischen Handelns hervorhebt (Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow, 2015; Stellbrink, 2012). Ferner geht es um diagnostische und didaktische Kompetenzen, um den unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der Lernenden gerecht zu werden (Dumont, 2019; Moser, 2018). Ein menschenrechtlich begründetes Inklusionsverständnis hat darüber hinaus zwei weitere Implikationen. Zum einen geht es um ein der Anerkennung der individuellen Würde und Persönlichkeitsentwicklung korrespondierendes menschenrechtliches Bildungsverständnis. Dies schließt die systematische Förderung insbesondere sozialer, kommunikativer, kooperativer und personaler Kompetenzen für alle Schüler:innen ein (Kultusministerkonferenz, 2011). Zum anderen ergibt sich aus der UN-BRK, dass Behinderungen und Benachteiligungen nicht allein als personenbezogene Merkmale, sondern in ihrem Verhältnis zu Barrieren und Ausgrenzungsprozessen innerhalb der Schulstruktur und -kultur gesehen werden müssen (Slee & Allan, 2009). Die Leitlinien der UN-BRK fordern unter dem Schlagwort der *Bewusstseinsbildung* ausdrücklich auch die Adressierung einstellungsbedingter Barrieren, um so „Klischees, Vorurteile [...] in allen Lebensbereichen zu bekämpfen“ (UN-BRK, Art. 8). Auch in dieser Hinsicht eignen sich schulische Anstrengungen zur Förderung des sozialen Lernens, des Umgangs mit Diversität und des wechselseitigen Respekts (Bittlingmayer, Gerdes & Sahrai, 2012), die mit Menschenrechtsbildung systematisch verbunden werden können (Gerdes, Sahrai, Bittlingmayer & Sahrai, 2015). So ist Inklusion als eine Aufgabe umfassender Schulentwicklung zu verstehen (Werning, 2014).

Das Verbundprojekt „Schule tatsächlich inklusiv – Evidenzbasierte modulare Weiterbildung für praktizierende Lehr- und andere pädagogische Fachkräfte (StiEL)“¹ hat zum Ziel, zur Weiterqualifizierung der pädagogischen Fachkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen beizutragen. Im Zentrum stehen die Entwicklung, Durchführung und Evaluation einer modularen Fortbildung zur Unterstützung im Umgang mit inklusionsbezogenen Herausforderungen in Schule und Unterricht. Das Projekt wurde in den Bundesländern Baden-Württemberg, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Dieser Beitrag skizziert zunächst einige allgemeine konzeptionelle Hintergründe der im Rahmen des StiEL-Projekts entwickelten Fortbildung (Abschnitt 2). Im Anschluss wird die Fortbildung hinsichtlich der Entwicklung, der Struktur und des Aufbaus vorgestellt (Abschnitt 3). Darauf folgen Beschreibungen der Fortbildungsdurchführung (Abschnitt 4) und der Resonanz auf die Fortbildung unter Rückgriff auf einige Evaluationsergebnisse (Abschnitt 5). Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf die zu erwartenden Projektergebnisse (Abschnitt 6).

1 Das Verbundprojekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1715A-C gefördert.

2. Grundsätzliche Überlegungen zur Entwicklung der Fortbildung

Bislang besteht aufseiten der Lehrkräfte sowie deren Interessensverbänden Skepsis bezüglich der bisherigen Umsetzung von Inklusion an Schulen. Forschungsergebnisse zu inklusionsbezogenen Einstellungen von Lehrkräften zeigen überwiegend, dass Lehrkräfte zwar eine eher positive Einstellung gegenüber Inklusion haben, aber hinsichtlich der Möglichkeiten praktischer Umsetzung häufig eher skeptisch oder negativ eingestellt sind (Avramidis & Norwich, 2002; Wocken, 2015). Diese Skepsis beruht u. a. darauf, dass Lehrkräfte ihre Kompetenzen zur Durchführung inklusiven Unterrichts als eher gering einschätzen (Leipziger, Tretter & Gebhardt, 2012; Sermier, Benoit & Bless, 2011) und die (Möglichkeiten zur) Qualifikation in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung als unzureichend wahrnehmen (forsa, 2017; Seitz & Haas, 2015). Darüber hinaus sind bestimmte Bildungsbereiche – wie etwa berufsbildende Schulen – bislang noch kaum in den Umsetzungsfokus von Inklusion gerückt.

Betrachtet man das bestehende Fortbildungsangebot, generell wie auch auf Inklusion bezogen (Amrhein & Badstieber, 2013; Johannmeyer, Cramer & Drahmman, 2019), dominieren Einzelveranstaltungen mit überwiegend kürzerer Dauer, die sich auf jeweils sehr spezifische Inhalte konzentrieren und die i. d. R. einzelne Lehrkräfte adressieren. Das widerspricht erkennbar dem Forschungsstand zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte. Als erfolgreich gelten Lehrkräftefortbildungen, wenn die Fortbildungsteilnahme zu intendierten Veränderungen der Kognitionen und der Erweiterung des Professionswissens sowie des daraus resultierenden unterrichtspraktischen Handelns führt, das sich wiederum in der kognitiven, sozialen, emotionalen oder personalen Entwicklung der Schüler:innen niederschlägt (Lipowsky, 2014). Fortbildungen sollten dazu die jeweilige thematische Relevanz akzentuieren, die Teilnehmenden aktiv einbeziehen und an Lehrpläne, unmittelbar praktisch relevante Unterrichtsinhalte und konkrete Herausforderungen und Fallkonstellationen anknüpfen (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017; Haenisch, 1994; Lipowsky & Rzejak, 2012). Ferner wird die Bedeutung einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit den Inhalten betont. Dazu sollten Fortbildungen als Abfolge von Input, Erprobung und Reflexion gestaltet sein (Daschner & Hanisch, 2019; Lipowsky, 2019).

Aus übergreifender Inklusionsperspektive erscheint die Unterstützung von Kooperationsprozessen im Kontext von Schulentwicklung äußerst bedeutsam. Inklusion wird, auch unter dem Einfluss administrativer und institutioneller Rahmenstrukturen, dennoch vielfach auf eine Aufgabe der Sonderpädagogik verkürzt und entsprechend an Personen aus dem Bereich der Sonderpädagogik, aber auch der Schulsozialpädagogik, der Schulpsychologie und der Schulbegleitung delegiert (Budde, Blasse, Reißler & Wesemann, 2019). Dies wiederum kann inklusionswidrige Praktiken der äußeren Differenzierung, Separierung und Etikettierung zur Folge haben. Auch weitere, insbesondere rekonstruktive Analysen zeigen deutliche Tendenzen in dieser Richtung (Gerdes, Heinemann & Bittlingmayer, 2021; Köpfer, Papke & Gerdes, 2020; Köpfer, Papke, Heinemann & Bittlingmayer, 2020).

3. Entwicklung, Struktur und Aufbau der StiEL-Fortbildung

Das Projekt StiEL lässt sich grob in drei Arbeitsphasen beschreiben (vgl. Abbildung 1). Um elaborierte Inhalte zu ergründen, wurde ein systematisches Review inklusionsrelevanter Literatur durchgeführt, welches schließlich modulspezifisch fokussiert wurde. Um inklusionsbezogene Fortbildungsbedarfe und praxisbezogene Herausforderungen zu eruieren, wurde auf der Angebotsseite ein Screening bereits bestehender inklusionsorientierter Fort- und Weiterbildungsangebote in den drei Bundesländern durchgeführt und in Bezug auf Kerninhalte, Formate, Zielgruppenorientierung und Qualitätskriterien ausgewertet. Überdies wurden auf der Nachfrageseite Interviews (N=45) mit Lehrkräften, Schulleitungen und weiterem pädagogischen Personal sowie mit Expert:innen für Aus-, Fort- und Weiterbildungsgänge durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Auf dieser Grundlage wurde eine auf wesentliche inklusionsrelevante Inhalte und fortbildungsangemessene Methoden fokussierte sowie bedarfsorientierte Fort- und Weiterbildung für pädagogisches Fachpersonal an Schulen entwickelt und dann in den drei beteiligten Bundesländern durchgeführt. Die Fortbildung wurde quantitativ und qualitativ evaluiert (vgl. Abschnitt 5), um so Effekte und angestoßene Transformationsprozesse der Fort- und Weiterbildung angemessen abbilden zu können.

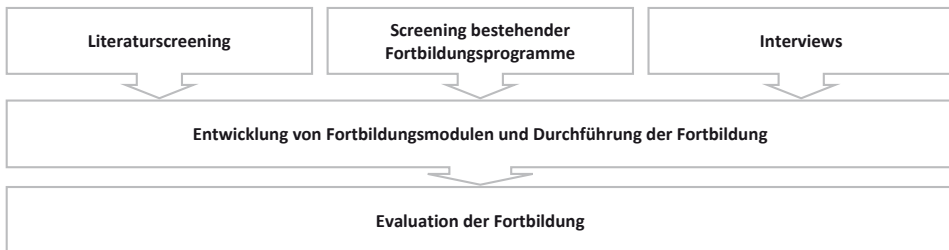


Abbildung 1: Projektphasen

Mit der StiEL-Fortbildung wurde versucht, möglichst viele Merkmale präsumtiv wirksamer Fortbildungen aufzugreifen, ohne aber gleichzeitig hohe motivationale oder beruflich-praktische Teilnahmebarrieren aufzurichten. Viele Aspekte wurden auch als Fortbildungsbedarfe bzw. -wünsche im Rahmen der im Projekt durchgeführten Bedarfsanalyse (Bittlingmayer et al., 2019) geäußert: z.B. der Wunsch nach praktisch relevanter und kontinuierlicher Unterstützung und geeigneten Handlungsempfehlungen, Handreichungen und Unterrichtsmaterialien, eine angemessene Anwendungsperspektive für theoretische Inhalte, Möglichkeiten der aktiven Beteiligung der Teilnehmenden und des kollegialen Austauschs sowie auch der Wunsch nach Unterstützung bei der Etablierung und Aufrechterhaltung von Strukturen multiprofessioneller Kooperation.

Die im StiEL-Projekt angesprochene Zielgruppe waren kleinere, möglichst multiprofessionelle Schulteams mit etwa zwei bis drei Fachkräften der Sekundarstufe I bzw. der beruflichen Bildung. So sollten schulische Kooperationen schon während der Fortbildung angeregt und Transferpotenziale für Schulentwicklungsprozesse angereizt werden. Der Aufbau der Fortbildung lässt sich beschreiben als eine sequenzierte Abfolge verschiedener Lehr-Lernphasen (vgl. Abbildung 2). Das sequenzierte Format unserer Fortbildung reagiert auf die Tatsache sich gegenüberstehender und widersprechender Erwartungen, die Lehrkräfte bei unserer im Projekt durchgeführten Befragung häufig geäußert haben. Einerseits wird Inklusion der Sache nach als so herausfordernd, vielfältig und schwierig aufgefasst, dass überwiegend mehrtägige, längerfristige, kontinuierliche Fortbildungen in Teams, am besten mit praxisbegleitenden Elementen gewünscht werden. Andererseits werden die realistischen Möglichkeiten, umfangreichere Fortbildungen zusätzlich zu den Unterrichtsverpflichtungen, schulalltäglichen Belastungen und in Vereinbarkeit mit familiären und privaten Interessen zu absolvieren, generell skeptisch beurteilt. Um die Inputphase eher im Sinne einer Erarbeitungsphase durch den gemeinsamen Austausch zu gestalten, erhalten die Teilnehmenden im Vorfeld der ersten Präsenzphase (Fortbildungsblock I) je Modul einen kurzen im Projektkontext verfassten Vorbereitungstext. Diese Inhalte werden in Fortbildungsblock I aufgegriffen und können auf der Grundlage der Vorbereitung vertiefend erläutert und diskutiert werden. Der Fortbildungsblock I schließt mit dem Angebot der praktischen Umsetzung einzelner Aspekte der vorgestellten Konzepte in einer Erprobungsphase. Wenn möglich, kann die Erprobung durch die Fortbildenden unmittelbar in den Schulen begleitet werden, indem diese als Ansprechpartner:innen bereitstehen. Der Fortbildungsblock II schließt die StiEL-Fortbildung ab. Hier steht zum einen die Reflexion über die Inhalte des ersten Fortbildungsblocks und insbesondere über die praktischen Erfahrungen aus der Erprobungsphase im Zentrum. Zum anderen werden in Fortbildungsblock II auch neue weiterführende Impulse der (inklusions-)pädagogischen Arbeit in den Schulen gegeben. Für beide Fortbildungsblöcke ist jeweils ein Zeitrahmen von 1,5 Tagen anbe-
raumt.

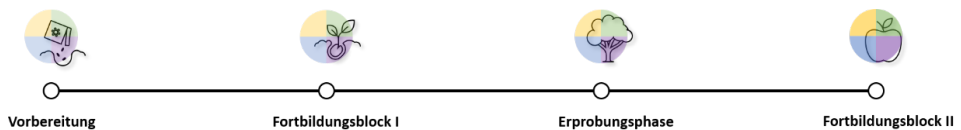


Abbildung 2: Ablauf der StiEL-Fortbildung

Das StiEL-Fortbildungskonzept ist modular aufgebaut (vgl. Abbildung 3). Die vier Module (vgl. Abschnitt 4) decken zwar zentrale inklusionsbezogene Themen in ihrem übergreifenden Zusammenhang ab, beanspruchen allerdings nicht, alle für Inklusion relevanten Aspekte ausführlich und vertiefend zu behandeln. Innerhalb der einzelnen Module ist die Fortbildung durch unterschiedliche Aktivitäten strukturiert. Diese sind darauf ausgerichtet, die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen

Lerngegenstand durch unterschiedliche Lernwege in verschiedenen Lernsettings anzuregen. Dabei wird darauf Wert gelegt anzuerkennen, dass die Teilnehmenden ihrerseits bereits Expert:innen für Schule und Unterricht sind. Indem die Teilnehmenden ihre eigenen Erfahrungen in die Diskussion einbringen, wird deren Expertise als Ressource für den Austauschprozess nutzbar gemacht.

Für die Durchführung der Fortbildung liegen je Modul ein erläuterndes Modulmanual sowie Präsentationsfolien im PowerPoint-Format mit erläuternden Hinweisen bzw. Skripten und Zusatzmaterialien für einzelne Aktivitäten vor.

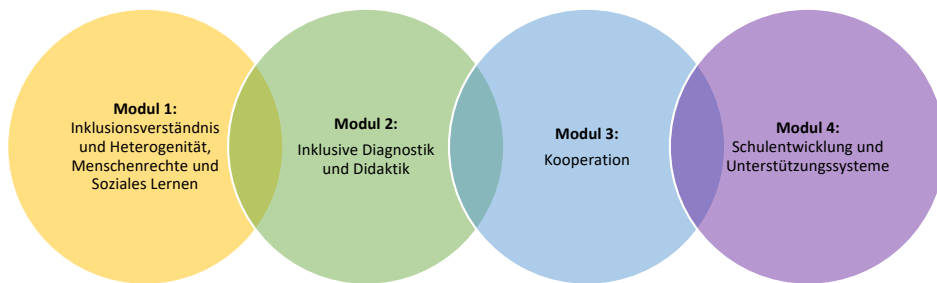


Abbildung 3: Modulstruktur der StiEL-Fortbildung

4. Beschreibungen der Module der StiEL-Fortbildung

Im Folgenden werden die spezifischen fachlichen Hintergründe der einzelnen Module kurz erläutert sowie die angestrebten Kompetenzziele und der grobe Ablauf der unterschiedlichen Aktivitäten skizziert.

4.1 Modul 1: Inklusionsverständnis und Heterogenität, Menschenrechtsbildung und Soziales Lernen

4.1.1 Hintergrund

Angesichts der Vielfalt unterschiedlicher Inklusionsverständnisse in Wissenschaft, Bildungspraxis und Alltag (Grosche, 2015; Piezunka, Schaffus & Grosche, 2017) wird in diesem Eingangsmodul der Inklusionsbegriff selbst zum Thema gemacht. Im ersten Teil erfolgt – auf Basis der Erfahrungen der Teilnehmenden mit schulischer Heterogenität und Inklusion – eine gemeinsame Verständigung und Reflexion über verschiedene Aspekte und Beispiele von Exklusionen (Budde & Hummrich, 2015): einerseits in gesamtgesellschaftlicher Hinsicht, andererseits spezifischer bezogen auf Schule und Unterricht. Im zweiten Teil werden – in Anbetracht des engen Zusammenhangs aktueller bildungspolitischer, schulorganisatorischer und pädagogisch-didaktischer Umsetzungsbemühungen von Inklusion mit staatlichen Verpflichtungen, die sich aus der Ratifizierung einer Menschenrechtskonvention ergeben – Kernaspekte eines menschenrechtlichen Inklusionsverständnisses (Bielefeldt, 2017)

vorgestellt und diskutiert. Das Menschenrecht auf (inklusive) Bildung besteht zu einem wesentlichen Teil aus einem Recht auf Menschenrechtsbildung (Reitz & Rudolf, 2014). Mithin spielt neben dem Zusammenhang von Inklusion und expliziter Menschenrechtsbildung auch die Förderung von sozialen Kompetenzen, die mit der Achtung von Menschenrechten korrespondieren, eine zentrale Rolle. Insgesamt wird dabei die Angemessenheit eines eher weiteren Inklusionsverständnisses deutlich, das über die Kategorie Behinderung oder attestierter sonderpädagogischer Förderbedarf hinaus auch weitere Heterogenitätsdimensionen in den Blick nimmt: wie z. B. Geschlecht, Migrationshintergrund, Religion und soziale Herkunft. Im dritten Teil dieses Moduls wird schließlich in Unterrichtsmaterialien zur Menschenrechtsbildung, zum sozialen Lernen und zur schulischen Partizipationsförderung eingeführt, die im Rahmen der Fortbildung den Teilnehmenden zur Verfügung gestellt werden. Die Bereitstellung von im Unterricht direkt einsetzbaren Unterrichtseinheiten zur Förderung von gegenseitiger Toleranz und Anerkennung sowie von schulischer Partizipation erfolgt vor der Hintergrundüberlegung, dass inklusionspädagogische Herausforderungen sich nicht auf pädagogische Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden beschränken lassen, sondern ebenso die Verhältnisse in der gesamten Klassen- und Schulgemeinschaft betreffen.

4.1.2 Kompetenzziele

Die Teilnehmenden

- kennen verschiedene Inklusionsverständnisse und Heterogenitätsdimensionen,
- können die eigene Haltung und Praxis im Kontext von Inklusionsverständnissen, verschiedenen Heterogenitätsmerkmalen sowie deren Ausgrenzungspotenziale reflektieren und hinterfragen,
- kennen Kernelemente der Menschenrechte und des Menschenrechts auf inklusive Bildung,
- kennen verschiedene Aspekte von Menschenrechten und die damit verbundenen Herausforderungen einer angemessenen Menschenrechtsbildung,
- sind bereit und in der Lage, das eigene pädagogische Handeln an Menschenrechten zu orientieren,
- kennen Unterrichtsmaterial zum sozialen Lernen und zur Menschenrechtsbildung und sind bereit und in der Lage, dieses angemessen im Unterricht einzusetzen.

4.1.3 Ablauf

Modul 1 verfolgt im ersten Fortbildungsblock gleichsam eine dreiteilige Schwerpunktsetzung (vgl. Abbildung 4), die eine Plenumsdiskussion zu Inklusion und Heterogenität sowie zwei Inputvorträge zur Inklusion als menschenrechtliches Prinzip

und zur Einführung in das bereitgestellte Unterrichtsmaterial zur Menschenrechtsbildung und dem sozialen Lernen vorsieht.

Inklusion und Heterogenität

- Gemeinsames Nachdenken (15')
- Gemeinsames Erörtern: Ausgrenzungspotentiale (20')
- Zusammenfassung und Ausblick (20')

Inklusion, Menschenrechte und Menschenrechtsbildung

- Inputvortrag (30')

Menschenrechtsbildung und Soziales Lernen

- Einführung in das Unterrichtsmaterial (30')

Abbildung 4: (Mögliche) Zeitstruktur Modul 1 Fortbildungsblock I (jeweils in Klammern: Dauer in Minuten)

In der Erprobungsphase setzen die Teilnehmenden das Unterrichtsmaterial ein. Für den zweiten Fortbildungsblock werden Aktivitäten zur Reflexion des Einsatzes des Unterrichtsmaterials, die vertiefende Begründung von Menschenrechtsbildung als fächerübergreifendes Bildungsziel, fakultativ die kritische Diskussion bzw. Reflexion des Klassenrates als demokratiepädagogisches Instrument der Förderung von Teilhabe sowie die Bearbeitung einer Differenzierungsmatrix (vgl. Abschnitt 4.2) der Menschenrechtsbildung bereitgestellt, bevor die Einordnung in ein Verständnis von Inklusion das Modul 1 abschließt (vgl. Abbildung 5).

Reflexion über den Einsatz der Unterrichtsmaterialien

- Plenumsdiskussion (30')

Menschenrechtsbildung als Bildungsziel

- Inputvortrag zur schulrechtlichen Rahmung und zum fächerübergreifenden Charakter der Menschenrechtsbildung (15')

Klassenrat

- Kritische Diskussion des Klassenrats anhand von Positionskarten (fakultativ, 45')
- Kritische Reflexion von Klassenratssituationen anhand von Fall- und Kommentarkarten (fakultativ, 45')

Differenzierungsmatrix: Menschenrechtsbildung

- Puzzle in Gruppenarbeit (30')

Inklusionsverständnis und Handlungsplanung

- Plenumsdiskussion (30')

Abbildung 5: (Mögliche) Zeitstruktur Modul 1 Fortbildungsblock II (jeweils in Klammern: Dauer in Minuten)

4.2 Inklusive Diagnostik und Didaktik

4.2.1 Hintergrund

Ein inklusionsorientierter Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass Schüler:innen mit unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsständen gemeinsam in heterogenen Lerngruppen lernen und die Unterschiedlichkeit in der Unterrichtsgestaltung Berücksichtigung findet (Kultusministerkonferenz, 2011). Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, dass Lehrkräfte zum einen über diagnostische Kompetenzen verfügen, die es ermöglichen, Kenntnisse über die individuellen Lernstände und Lernprozesse zu erlangen. Mit dem Begriff der Diagnostik können unterschiedliche Perspektiven assoziiert werden. Im Rahmen der StiEL-Fortbildung soll das Verständnis einer pädagogischen Diagnostik (Prengel, 2016) vertieft werden. Eine solche ist zu verstehen als Analyse individueller Lernausgangslagen – und zwar weitgehend losgelöst von etwaigen Statuszuschreibungen – unter Berücksichtigung unterschiedlicher Bedingungen sowohl auf individueller Ebene als auch mit Blick auf die Beziehungssysteme, in die Lernprozesse eingebunden sind (Carle, 2001). Zum anderen brauchen Lehrkräfte didaktische Konzepte, mit Hilfe derer, aufbauend auf den Erkenntnissen diagnostischer Prozesse, alle Lernenden entsprechend ihrer Lernentwicklung gefördert werden können. Leitgedanke der Auseinandersetzung mit einer inklusiven Didaktik ist es, unterschiedliche Perspektiven auf guten bzw. inklusiven Unterricht zu integrieren (Seitz, 2008). Es wird davon ausgegangen, dass der Unterricht für inklusive Lerngruppen sehr viele Bezugspunkte zu gutem Unterricht an Regelschulen aufweist (Klemm & Preuss-Lausitz, 2012). Erkenntnisse über allgemeindidaktische Prinzipien guten Unterrichts (Klieme & Warwas, 2011) bilden sodann den Ausgangspunkt der Hinführung zum Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Ein solcher ermöglicht, in Bezug auf einen gemeinsamen Gegenstand (Feuser, 2012) individualisiertes mit gemeinschaftlichem Lernen zu vereinbaren (Werning & Lütje-Klose, 2016). Für die explizite Ergänzung um konkrete Merkmale eines an Inklusion orientierten Unterrichts wird das Bielefelder Modell einer inklusiven Didaktik (Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014) hinzugezogen.

Im Sinne der Anwendungsorientierung für die eigene inklusive Unterrichtsplanung und -praxis wird die Differenzierungsmatrix zur Gestaltung inklusiven Unterrichts (Sasse, 2014; Sasse & Schulzeck, 2021) vorgestellt und als kooperativer diagnostischer Prozess wird in die Methode der Förderplanung im Team für die Sekundarstufe (FiT-S) (Krauskopf, Rogge, Salzberg-Ludwig & Knigge, 2019b) eingeführt.

4.2.2 Kompetenzziele

Die Teilnehmenden

- kennen verschiedene Verständnisse des Diagnostikbegriffs,
- können den individuellen Lern- und Entwicklungsstand von Lernenden unter Berücksichtigung unterschiedlicher Ebenen, die das Lernhandeln beeinflussen, erfassen,
- wissen um die Qualitätsmerkmale allgemeiner und einer Inklusion unterstützenden Didaktik,
- können die Differenzierungsmatrix als konkretes Instrument inklusiver Unterrichtsplanung nutzen,
- können die Methode FiT-S (Förderplanung im Team für die Sekundarstufe) als auf Kooperation basierendes diagnostisches Instrument für die gezielte Förderung einzelner Schüler:innen anwenden.

4.2.3 Ablauf

Für Modul 2 erfolgt im ersten Fortbildungsblock zunächst ebenfalls eine dreiteilige Schwerpunktsetzung (vgl. Abbildung 6). In einem ersten Schritt wird auf ein pädagogisches Verständnis von Diagnostik hingewirkt. Dieses wird sodann als Ausgangspunkt der Beschäftigung mit Anforderungen an eine an Inklusion orientierte Didaktik aufgegriffen. In einem letzten Schritt wird mit der Differenzierungsmatrix eine konkrete Methode der Unterrichtsplanung vorgestellt, die das Potential hat, diese Ansprüche zu erfüllen.

Inklusive Diagnostik

- Inputvortrag (15')
- Übung zur Analyse individueller Lernvoraussetzungen im Tandem (30')

Inklusive Didaktik

- Erstellung und Diskussion einer Wortwolke zu Basisdimensionen guten Unterrichts (30')
- Inputvortrag zur Ergänzung von Merkmalen inklusiver Didaktik (15')

Differenzierungsmatrix

- Inputvortrag zur Differenzierungsmatrix (15')
- Übungen zur Differenzierungsmatrix als Lerntheke: Besprechung eines Erklärvideos, Diskussion von Beispielmatrizen, Entwicklung einer eigenen Differenzierungsmatrix (30')
- Reflexion der Übung im Plenum (15')

Abbildung 6: (Mögliche) Zeitstruktur Modul 2 Fortbildungsblock I (jeweils in Klammern: Dauer in Minuten)

Für die Erprobungsphase ist in diesem Modul vorgesehen, dass die Teilnehmenden die Arbeit an und im Idealfall mit der Differenzierungsmatrix für ein konkretes Unterrichtsthema (fachspezifisch oder auch fächerübergreifend) in Zusammenarbeit mit Kolleg:innen fortführen bzw. spezifizieren.

Der zweite Fortbildungsblock ist stark durch die unmittelbare Integration der Module 2 und 3 gekennzeichnet (vgl. Abbildung 7). Dies folgt der Logik, dass die besprochenen Methoden der Diagnostik und Didaktik unmittelbar kooperative Prozesse erfordern und diese vor dem Hintergrund der Voraussetzungen, der Herausforderungen und der Chancen gelingender Kooperation reflektiert werden. Den Einstieg in den zweiten Block für dieses Modul markiert der Rückblick auf zentrale Logiken der Diagnostik und Didaktik aus dem ersten Block. Damit wird auf die Reflexion bzw. die Vertiefung der (kooperativen) Arbeit an und mit der Differenzierungsmatrix hingeführt. Als weiterer Schwerpunkt des zweiten Blocks wird ausgehend von dem Rückblick zur multiprofessionellen Kooperation mit Förderplanung im Team für die Sekundarstufe (FiT-S) (Krauskopf, Rogge, Salzberg-Ludwig & Knigge, 2019a, 2019b) ein konkretes Konzept der individuellen Förderplanung im Rahmen kooperativer Diagnostik vorgestellt und in der Fortbildung exemplarisch erprobt. Darüber hinaus liegen fakultativ Inputvorträge zu Möglichkeiten der Differenzierung und Kooperation im Unterricht vor, um etwaige Bedarfe, die sich in der Fortbildung aufzeigen, abdecken zu können.

Die Differenzierungsmatrix als Methode der Umsetzung inklusiver Didaktik

- Rückblick Diagnostik und Didaktik Fortbildungsblock I in Form eines Inputs (15')
- Reflexion bzw. Vertiefung der Nutzung der Differenzierungsmatrix im Plenum (45')
- Reflexion der kooperativen Prozesse im Plenum (15')

Förderplanung im Team für die Sekundarstufe (FiT-S)

- Rückblick Kooperation Fortbildungsblock I in Form eines Inputs (5')
- Inputvortrag zu FiT-S (10')
- Durchführung FiT-S in Gruppen (45')
- Reflexion zu FiT-S im Plenum (15')

Möglichkeiten der Differenzierung und Kooperation im Unterricht

- Inputvortrag zu Differenzierung im Unterricht (fakultativ, 15')
- Inputvortrag zu Möglichkeiten der Kooperation im Unterricht (fakultativ, 15')

Abbildung 7: (Mögliche) Zeitstruktur Modul 2 Fortbildungsblock II (jeweils in Klammern: Dauer in Minuten)

4.3 Kooperation

4.3.1 Hintergrund

Kooperation inner- und außerhalb des Unterrichts ist notwendig, um der erhöhten Komplexität inklusiven Unterrichts entsprechen zu können (Lütje-Klose & Urban, 2014). Dabei kollidiert eine in dieser Hinsicht erforderliche Kooperation mit institutionalisierten Formen professionellen Handelns von Lehrer:innen (Gill, 2005). Neben der allgemeinen Verunsicherung durch den institutionellen Wandel, den die Realisierung von Inklusion nach sich zieht, ist dies eine wesentliche Quelle für Vor-

behalte und Widerstände durch Lehrkräfte. Dies ist sowohl auf der Ebene einzelner (teilnehmender) Lehrkräfte als auch auf der Ebene des ggf. für Kooperation zu gewinnenden Kollegiums zu berücksichtigen. In diesem Modul wird den Teilnehmenden eine grundlegende Perspektive auf Kooperation im Kontext schulischer Inklusion vermittelt, welche die Reflexion von und gestaltende Partizipation in Kooperationsprozessen ermöglicht. Dafür werden sowohl die strukturellen und personellen Hindernisse als auch die Bedingungen gelingender Kooperation beleuchtet (Widmer-Wolf, 2018), weshalb die Themen Kompetenzen, Rollenverständnis und Rollenübernahme, Teambildung und Reflexion behandelt werden. Der Übergang von der Theorie zur Praxis soll neben verschiedenen Übungen durch die Förderplanung im Team (Krauskopf et al., 2019b) sowie von gemeinsamen Schulentwicklungsmaßnahmen und der Reflexion dieser kooperativen Arbeit geleistet werden.

4.3.2 Kompetenzziele

Die Teilnehmenden

- kennen die Formen multiprofessioneller Kooperation inner- und außerhalb des Unterrichts,
- können Kooperationsprozesse verstehen, reflektieren und mitgestalten,
- können Hindernisse von Kooperation erkennen und dafür Lösungsmöglichkeiten entwickeln.

4.3.3 Ablauf

Der Ablauf des Moduls 3 zum ersten Fortbildungsblock ist durch den diskursiven Austausch über Voraussetzungen von Kooperationsprozessen gekennzeichnet (vgl. Abbildung 8). Ein kurzer Impulsvortrag leitet mit einem unmittelbaren Bezug zum Vorbereitungstext in die Thematik ein. Es folgt eine intensive Verständigung über die Rollen- bzw. Kompetenzprofile der unterschiedlichen schulischen Akteur:innen, dem sich ein Rollenspiel über Konfliktpotential anschließt, das u.U. in diesen begründet liegt. Um den Blick wiederum für gelingende Kooperationsprozesse zu öffnen, werden abschließend die persönlichen Vorstellungen über ideale Kooperationskonstellationen („Traumteam“) mit den Erfahrungen im eigenen Schulteam abgeglichen.

Kooperation als Voraussetzung schulischer Inklusion

- Inputvortrag zur Bedeutung multiprofessioneller Kooperation (10')

Rollen, Kompetenzen und Konflikte

- Erkennen eigener und Anerkennen anderer Kompetenzen im Plenum (25')
- Rollenspiel als Denkhüte zu Konflikten (25')

Teambildung

- Diskussion über Traumteamerfahrungen im Plenum (20')
- Reflexion über tatsächliche Teamerfahrungen (10')

Abbildung 8: (Mögliche) Zeitstruktur Modul 3 Fortbildungsblock I (jeweils in Klammern: Dauer in Minuten)

Die Erprobungsphase ist für dieses Modul dadurch gekennzeichnet, dass die kooperativen Prozesse, die durch die Anliegen aus den anderen Modulen angeregt werden, im Hinblick auf das Gelingen der Zusammenarbeit reflektiert werden.

Da die Zusammenarbeit im Team als wesentliche Voraussetzung für die Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse gilt, erfolgt, wie bereits oben beschrieben, eine unmittelbare Integration der beiden Module 2 und 3 im zweiten Fortbildungsblock; mithin werden die diskutierten Prozesse der Unterrichtsgestaltung und individuellen Förderung jeweils im Hinblick auf die Zusammenarbeit im Team reflektiert.

4.4 Inklusive Schulentwicklung und Unterstützungssysteme

4.4.1 Hintergrund

Schulische Inklusion spielt nicht nur eine Rolle in der konkreten Unterrichtspraxis, auf dem der Fokus der zuvor beschriebenen Module lag. Ihr Gelingen ist ebenso in Rahmenbedingungen eingebunden, die Schule als Organisation bereitstellt und hervorbringt (Allan & Sturm, 2018). Diese Bedingungen können gemeinsam in Schulentwicklungsprozessen entsprechend (mit-)gestaltet werden. Dies ist ein schrittweiser Prozess des Wandels von Schulen mit dem Ziel, die Praxis von Lehrkräften und allen am Unterricht beteiligten Akteur:innen zu unterstützen und weiterzuentwickeln. Dabei ist es wichtig, dauerhafte Formen (multi-)professioneller Kooperation und Unterstützung zu organisieren. Schließlich muss der Schulalltag so organisiert werden, dass die Bedürfnisse der unterschiedlichen Schüler:innen sowie des schulischen Personals berücksichtigt und Barrieren für das Lernen abgebaut werden (Booth & Ainscow, 2019). Dies hat auch mit praktischen Fragen wie z. B. der Gestaltung von Stundenplänen oder der Organisation von Kooperationszeiten zu tun, um eine wenig segregierende Unterrichtspraxis zu ermöglichen.

Eine inklusive Schule erfordert auch die Öffnung von Entscheidungsprozessen hin zu mehr Partizipation und geteilter Verantwortlichkeit. Auf dieser Grundlage kann sich eine Schule hin zu einer problemlösenden Organisation verändern, die sich den komplexen Herausforderungen inklusiver Bildung als schulische Aufgabe

stellt und gemeinsam durch adäquaten Ressourceneinsatz nach Lösungsmöglichkeiten sucht.

4.4.2 Kompetenzziele

Die Teilnehmenden

- können an ihrer eigenen Schule Unterstützungsstrukturen, -kulturen und -praktiken entdecken, mit aufbauen und nachhaltig etablieren,
- können weitere Beteiligte (Schüler:innen, weiteres pädagogisches Personal und Eltern) in einen Schulentwicklungsprozess einbinden,
- können kooperationsfördernde Strukturen in inner- und außerschulischen Kontexten nutzen und aufbauen und auf dieser Basis erhöhte Selbstwirksamkeit im Unterricht gewinnen.

4.4.3 Ablauf

Der Aufbau des Moduls 4 fußt wesentlich auf dem Inklusions- und Reflexionsverständnis des Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2003; Booth & Ainscow, 2019). Nach einer kurzen Einführung in das Modul wird der Index für Inklusion als Reflexionsmanual durch einen Impulsvortrag vorgestellt. In Form eines Marktplatzes sollen sich die Teilnehmenden dann zu ihrem Bedarf und entsprechenden Schwerpunkten der Schulentwicklung verständigen. Die Ergebnisse werden im Plenum gesammelt und diskutiert (vgl. Abbildung 9).

Einführung und Modulübersicht

- Inputvortrag (5')

Vorstellung des Index für Inklusion und seiner möglichen Anwendungen

- Inputvortrag (25')

Auswahl, Diskussion und Präsentation möglicher Schulentwicklungsprojekte

- Auswahl und Diskussion im Team (Marktplatz) (30')
- Vorstellung im Plenum (30')

Abbildung 9: (Mögliche) Zeitstruktur Modul 4 Fortbildungsblock I (jeweils in Klammern: Dauer in Minuten)

Die Teilnehmenden sollen hinreichend ermutigt und befähigt werden, die hier angestoßenen Ideen in der Erprobungsphase mit engagierten Kolleg:innen unter Einbeziehung der Schulleitung in der Schule weiter zu verfolgen und so den in Gang gesetzten inklusionsorientierten Schulentwicklungsprozess fortführen.

Dieser ist zentraler Bezugspunkt des Austauschs in Fortbildungsblock II (vgl. Abbildung 10). Nach einer kurzen Rekapitulation des ersten Fortbildungsblocks soll der

jeweils von den Teilnehmenden berichtete Entwicklungsprozess der eigenen Schule – gemäß einer kasuistischen Logik – als Fall in den gegenseitigen Austausch eingehen. Dabei kann auch die Identifikation von Schwierigkeiten und Hürden im Entwicklungsprozess als wichtiger Schritt der Schulentwicklung betrachtet und vertiefend diskutiert werden. Abschließend können die Teilnehmenden ihre Überlegungen im Plenum vorstellen. Ein fakultatives Angebot berichtet von erfolgten (und in diesem Sinne erfolgreichen) Entwicklungsprozessen beispielhafter Schulen und kann so die Auseinandersetzung mit der eigenen Schulentwicklung flankieren.

Rekapitulation des Moduls

- Inputvortrag (5')

Aufarbeitung und Skizzierung der angestoßenen Schulentwicklungsprozesse

- Vorstellung und Feedback durch Teilnehmende im Plenum (50')
- Vorstellung im Plenum (30')

Optional (wenn ein Schulentwicklungsprozess nicht möglich war)

- Peerfeedback zu Schwierigkeiten und weiteren möglichen Projekten (30')

Fakultativ: Vorstellung zusätzlicher Anwendungsbeispiele

- Inputvortrag (10-30')

Abbildung 10: (Mögliche) Zeitstruktur Modul 4 Fortbildungsbereich II (jeweils in Klammern: Dauer in Minuten)

5. Einblicke in erste Evaluationsergebnisse

Neben der Entwicklung und Pilotierung einer inklusionsorientierten Fort- und Weiterbildung war auch die Durchführung einer quantitativen und qualitativen Evaluation ein zentrales Element des StiEL-Projekts, um Effekte der Fort- und Weiterbildung aufseiten der Lehrpersonen, der weiteren pädagogisch tätigen Personen sowie aufseiten der Schüler:innen mit einem Mixed-Methods-Design abbilden zu können. Die Evaluation gliedert sich in eine Prä-Erhebung (vor der Fortbildung) und eine Post-Erhebung (im Anschluss an die Fortbildung) (vgl. Abbildung 11). Die in den Fort- und Weiterbildungen erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen der Teilnehmenden und die Umsetzung des erworbenen Wissens in das Unterrichtsgeschehen wurden untersucht, um zum einen gesicherte Aussagen über die Effekte der durchgeführten Fortbildung zu generieren und zum anderen eine Kontextualisierung des erworbenen Wissens in der Unterrichts- und Schulpraxis zu erheben. Ziel dieses Vorgehens ist es, zur Evidenzbasierung der Fortbildung auf der Ebene von Lernenden, von Schulklassen sowie von Einzelschulen beitragen und Empfehlungen und Handlungsvorschläge für die bildungspolitische Steuerung von Inklusion ableiten zu können. Dies leistet aus unserer Sicht einen wichtigen Beitrag, die augenblicklich noch massive Kluft zwischen den mit Inklusion verbundenen menschenrechtlichen Grundlagen und normativen Erwartungen einerseits und der alltäglichen schulpraktischen Umsetzung andererseits zu reduzieren.

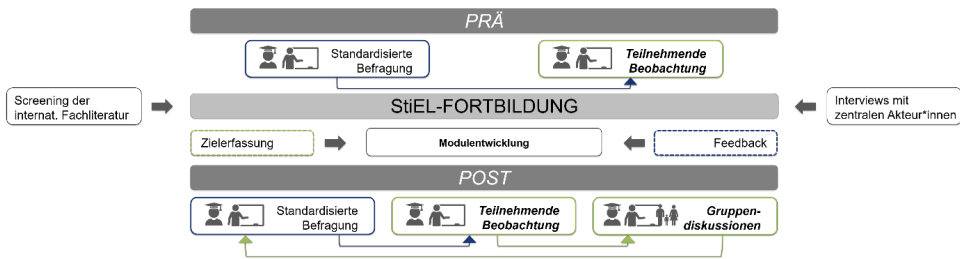


Abbildung 11: Evaluationsdesign

In der Prä-Erhebung wurden standardisierte schriftliche Befragungen der Lehrpersonen und Schüler:innen sowie teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Im Rahmen der Post-Erhebung wurden die Fragebogenerhebung und die Gruppendiskussionen aufgrund der pandemiebedingten Schulschließungen so weit wie möglich online durchgeführt. Vorläufige Ergebnisse wurden bereits für die abschließende Weiterentwicklung der Fortbildungsmodule genutzt. Allerdings kann schon festgestellt werden, dass Teilnehmende in den Gruppendiskussionen der Post-Erhebung angemerkt haben, dass sich ihr Selbstverständnis im Umgang mit den Herausforderungen von Inklusion geändert hätte.

Zusätzlich wurden die Fortbildungsteilnehmenden jeweils am Ende der Fortbildungsblöcke in Hinblick auf die Wahrnehmung und Nutzung der Fortbildungsinhalte anhand eines standardisierten Fragebogens schriftlich befragt. Hier wurden die Lehrpersonen gebeten, die Fortbildung insgesamt zu beurteilen und ihre individuelle Innovationsbereitschaft zum Einsatz der thematisierten Fortbildungsinhalte in der Unterrichtspraxis einzuschätzen. Im Anschluss an die Fortbildung sollte darüber hinaus angegeben werden, inwiefern die Lehrpersonen durch den Einsatz der zur Verfügung gestellten Fortbildungsmaterialien bei ihren Schüler:innen Veränderungen wahrgenommen hatten. Erste Ergebnisse dieser Evaluation zeigen, dass die Fortbildung hinsichtlich der eingesetzten didaktischen Methoden, des Inhalts, des subjektiv eingeschätzten Lernerfolgs und der Passung zum Fortbildungsziel positiv beurteilt wurde. Hinsichtlich des Transfererfolgs gaben die Teilnehmenden an allen Standorten am Ende der Fortbildung an, dass sie die Fortbildungsinhalte in ihrem Unterrichtsalltag angewandt haben und dass sie positive Auswirkungen auf die Schüler:innen durch die Anwendung der Fortbildungsinhalte bemerkt hätten. Insgesamt deuten diese ersten vorliegenden Evaluationsbefunde darauf hin, dass die Fortbildung in Form, Inhalten und didaktisch-methodischer Ausrichtung bei der Zielgruppe auf Resonanz gestoßen ist. Inwieweit die Fortbildung auch die Kompetenzentwicklung der pädagogischen Fachkräfte sowie der Schüler:innen beeinflusst hat, werden die noch laufenden Auswertungen der erhobenen quantitativen und qualitativen Daten zeigen.

6. Ausblick

Das im hier vorgestellten Projekt StiEL entwickelte und durchgeführte Fortbildungsangebot wurde durch die Teilnehmenden überwiegend positiv aufgenommen. Der Ansatz, pädagogisches Personal von allgemein- und berufsbildenden Schulen zusammenzubringen, erwies sich in Bezug auf den gegenseitigen Austausch während der Fortbildung als außerordentlich fruchtbar. Die Rückmeldungen der Teilnehmenden sowie die Zwischenergebnisse der Evaluation erlaubten es, die Fortbildungsstruktur sowie die Inhalte noch einmal zu präzisieren.

Auch wenn die weitere Auswertung der Evaluationsergebnisse Effekte nicht nur auf der Ebene des pädagogischen Personals, sondern auch auf der der Schüler:innen zeigen sollte, darf der Einfluss einer Fortbildung nicht überschätzt werden. Dennoch kann eine solche Impulse für eine inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung setzen, ist dabei allerdings, neben anderen entgegenkommenden Bedingungen, auf das weitergehende Engagement der teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte angewiesen, angestoßene Schulentwicklungen weiter zu verfolgen.

Die am StiEL-Projekt Beteiligten beabsichtigen auch nach dem Ablauf der Förderphase eine möglichst weite Verbreitung der entwickelten Fortbildung zu ermöglichen. Die Fort- und Weiterbildungsmodule werden momentan so umgearbeitet, dass sie möglichst ohne weitere Anleitung von Fortbildenden und weiteren Interessierten genutzt werden können. Die Materialien sollen in Open-Access-Datenbanken, unter anderem über die Bildungsportale der Bundesländer, zur Verfügung gestellt werden. Zusätzlich wird die Fortbildung so weit wie möglich in das Fort- und Weiterbildungsangebot der am Projekt beteiligten Universitäten integriert.

Literatur

- Allan, J. & Sturm, T. (2018). Inklusive Schulentwicklung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch Schulische Inklusion* (S. 175–190). Opladen: Budrich.
- Allmendinger, J. & Wrase, M. (2014). Das Recht auf Inklusion. *Schulsystem und Pädagogik* müssen sich ändern. *WZB Mitteilungen*, (145), 39–42. Verfügbar unter: <https://bibliothek.wzb.eu/artikel/2014/f-18646.pdf>.
- Amrhein, B. & Badstieber, B. (2013). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerfortbildungen_zu_Inklusion_2013.pdf.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bauftraggeber der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.) (2018). Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK). Verfügbar unter: https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile&v=7.
- Bielefeldt, H. (2017). Inklusion als Menschenrechtsprinzip. *Zeitschrift für Menschenrechte*, 11(1), 60–73.

- Bittlingmayer, U. H., Gerdes, J. & Sahrai, D. (2012). Politische Bildung unter erschwerten Bedingungen in Förderschulen. In B. Widmaier & F. Nonnenmacher (Hrsg.), *Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen* (S. 131–149). Bad Schwalbach im Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Bittlingmayer, U. H., Gerdes, J., Scharenberg, K., Köpfer, A., Donath, J., Heinemann, L. ... & Siebenson, S. (2019). *StiEL. Schule tatsächlich inklusiv. 1. Zwischenbericht. Ergebnisse der 1. Phase des Verbundprojektes: Expert_innen-Interviews, Screening der Fortbildungsangebote, Screening der Literatur*. Unveröffentlicht. Pädagogische Hochschule Freiburg, Universität Bielefeld, Universität Potsdam.
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.). (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Budde, J., Blasse, N., Reißer, G. & Wesemann, V. (2019). Inklusion als Professionalisierungsdilemma? *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/512/391>.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 33–41. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21068>
- Carle, U. (2001). *Kind-Umfeld-Analyse als Werkzeug für die Unterrichtsplanung*. Bremen: Univ. <https://doi.org/10.25656/01:1479>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Daschner, P. & Hanisch, R. (Hrsg.). (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V.* Weinheim: Beltz Juventa.
- Dumont, H. (2019). Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 249–277. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0840-0>
- Feuser, G. (2012). *Eine zukunftsfähige „Inklusive Bildung“ – keine Sache der Beliebigkeit!* Verfügbar unter: <https://www.georg-feuser.com/eine-zukunftsfahige-inklusive-bildung-keine-sache-der-beliebigkeit/>.
- forsa. (2017). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung. Auswertung Nordrhein-Westfalen*. Berlin: forsa. Politik- und Sozialforschung GmbH. Verfügbar unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2017_05_10_Inklusion_an_Schulen_Auswertung.pdf.
- Gerdes, J., Heinemann, L. & Bittlingmayer, U. H. (2021). Inklusionsverständnisse schulischer pädagogischer Fachkräfte im Verhältnis zu einer menschenrechtlichen Perspektive auf Inklusion. In B. Fritzsche, A. Köpfer, M. Wagner-Willi, A. Böhrer, H. Nitschmann & C. Lietzmann (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie: Abgrenzungen und Brückenschläge* (S. 287–301). <https://doi.org/10.2307/j.ctv1hm8gd8.22>
- Gerdes, J., Sahrai, D., Bittlingmayer, U. H. & Sahrai, F. (2015). Menschenrechtsbildung und Demokratie-Lernen als zentrale Bausteine einer inklusiven politischen Bildung. In C. Dönges, W. Hilpert & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 69–77), Bonn: BpB.
- Gill, B. (2005). *Schule in der Wissensgesellschaft. Ein soziologisches Studienbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80435-8>
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1

- Haenisch, H. (1994). Wie Lehrerfortbildung Schule und Unterricht verändern kann. *Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung*, (27), 1–9.
- Johannmeyer, K., Cramer, C. & Drahmann, M. (2019). Das Angebot an Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Ergebnisse einer Dokumentenanalyse. In C. Cramer, K. Johannmeyer & M. Drahmann (Hrsg.), *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg* (S. 41–52). Tübingen. <https://doi.org/10.25656/01:16567>
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2012). Was ist guter inklusiver Unterricht? In K. Metzger, E. Weigl & E. Breitenbach (Hrsg.), *Inklusion – praxisorientiert. Didaktische und methodische Anregungen, erprobte Modelle und Materialien, für alle Jahrgangsstufen* (S. 19–32). Berlin: Cornelsen.
- Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der Individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 805–818. <https://doi.org/10.25656/01:8782>
- Köpfer, A., Papke, K. & Gerdes, J. (2020). Rekonstruktionen zum Verhältnis von Inklusionsverständnissen und -bedingungen in der Praxis von Lehrkräften. *Journal für Psychologie*, 27(2), 170–191. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-170>
- Köpfer, A., Papke, K., Heinemann, L. & Bittlingmayer, U. H. (2020). Inklusion in der beruflichen Bildung – Pädagogische Fachlichkeit in der Praxis von Berufsschullehrpersonen. *Qfl – Qualifizierung für Inklusion*, 2(1), <https://doi.org/10.21248/qfi.28>
- Krauskopf, K., Rogge, F., Salzberg-Ludwig, K. & Knigge, M. (2019a). *Förderplanung im Team für die Sekundarstufe (FiT-S). 55 Planungskarten*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Krauskopf, K., Rogge, F., Salzberg-Ludwig, K. & Knigge, M. (2019b). *Förderplanung im Team für die Sekundarstufe (FiT-S). Anleitung für die effiziente Planungssitzung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der Inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Münster: Waxmann.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J. & Schitow, K. (2015). Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (S. 181–196). Immenhausen: Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3xb2.16>
- Kultusministerkonferenz. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf.
- Leipziger, E., Tretter, T. & Gebhardt, M. (2012). Inklusion an oberfränkischen Grundschulen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(10), 433–439.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -Weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 511–541). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2019). Wie kommen Befunde der Wissenschaft in die Klassenzimmer? – Impulse der Fortbildungsforschung. In C. Donie, F. Foerster & M. Obermayr (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 144–161). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_18
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen effektiver Lehrerfortbildungen. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung* (S. 235–253). Immenhausen: Prolog.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklu-

- siver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112–123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Moser, V. (2018). Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 283–291). Opladen: Budrich.
- Piezunka, A., Schaffus, T. & Grosche, M. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 207–222.
- Prengel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 49–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reitz, S. & Rudolf, B. (2014): *Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. Verfügbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/_migrated/tx_commerce/Studie_Menschenrechtsbildung_fuer_Kinder_und_Jugendliche_barrierefrei.pdf.
- Sasse, A. (2014). Unterrichtsvorbereitung und Leistungseinschätzung im Gemeinsamen Unterricht. In S. Peters & U. Widmer-Rockstroh (Hrsg.), *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule* (S. 118–137). Frankfurt am Main: Grundschulverband e. V.
- Sasse, A. & Schulzeck, U. (2021). Die Differenzierungsmatrix als Rahmen für Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts. In A. Sasse & U. Schulzeck (Hrsg.), *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis* (S. 11–34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S. (2008). Leitlinien didaktischen Handelns. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59(6), 226–233.
- Seitz, S. & Haas, B. (2015). Inklusion kann gelernt werden! Weiterbildung von Lehrkräften für die Inklusive Schule. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84(1), 9–20. <https://doi.org/10.2378/vhn2015.art02d>
- Sermier, D. R., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 291–307. Verfügbar unter: https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/4-2011_20120104/sermier.pdf.
- Slee, R. & Allan, J. (2009). Excluding the Included: A Reconsideration of Inclusive Education. In: P. Hick & G. Thomas (Hrsg.), *Inclusion and diversity in education* (S. 366–383). London: SAGE.
- Stellbrink, M. (2012). Inklusion als Herausforderung für die Entwicklung von Unterricht, Schule und Lehrerbildung. In S. Fürstenau (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 83–99). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18785-3_5
- Weishaupt, H. (2016). Inklusion als umfassende schulische Innovation. Streitbare Anmerkungen zu einer wichtigen Schulreform. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 62, S. 27–41). Weinheim: Beltz Juventa.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. (4., überarbeitete Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Widmer-Wolf, P. (2018). Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 299–314). Opladen: Budrich.
- Wocken, Hans (2015). *Über Bremsen, Barrieren und Blockaden im Inklusionsdiskurs. Ein bildungspolitisches Streitgespräch mit den „moderaten“ Inklusionsreformern*. Verfügbar unter: <http://www.hans-wocken.de/Texte/Bremsen-Barrieren-Blockaden.pdf>.

Inklusive Berufsbildung – die Rolle der Lebenswelt für inklusives Lernen

Zusammenfassung

Inklusiv gestaltete Berufsbildung erhöht die bereits inhärente Heterogenität dieses Bereichs noch zusätzlich. Jenseits von Diskussionen auf der Bildungssystemebene ist hier darüber zu diskutieren, wie berufliches Lernen in Unterrichtssituationen inklusiv gestaltet werden kann. Der vorliegende Beitrag klärt zunächst die Bedeutung von Inklusion im Unterrichtsgeschehen auf systemtheoretischer und phänomenologischer Basis. Unter den Aspekten von Unterricht als sozialem System und Lebenswelt als Grundlage der Teilhabe an sozialen Systemen werden anhand von Ergebnissen einer qualitativen und quantitativen Untersuchung mit Lehrkräften, Schüler:innen und Ausbilder:innen Möglichkeiten der Beförderung der inklusiven Teilhabe aller Schüler:innen am beruflichen Unterrichtsgeschehen aufgezeigt.

Schlüsselworte: Berufsbildung, Inklusion, Situation, Systemtheorie, Phänomenologie

Abstract

Inclusive vocational education and training increases the already inherent heterogeneity of education. Beyond discussions revolving around the education system, it is necessary to discuss the inclusive design of vocational learning in teaching situations. This article clarifies the meaning of inclusion in the teaching process based on systems theory and phenomenology. By considering teaching as a social system and life world as the basis of participation in social systems, the article shows possibilities of promoting the inclusive participation of all students in vocational teaching based on the results of a qualitative and quantitative study with teachers, students and trainers.

Keywords: Vocational education, inclusion, situation, systems theory, phenomenology

1. Einführung

Die Unterschiedlichkeit der Auszubildenden in vielerlei Hinsicht ist immer schon integraler Bestandteil der beruflichen Bildung, insbesondere in der Form des dualen Systems. „Heterogenität“ ist eine Zustandsbeschreibung der Lage in beruflichen Schulen. Bestrebungen, auch in der beruflichen Bildung inklusiv (eigentlich: noch inklusiver) zu agieren, erhöhen diese Heterogenität zusätzlich und bringen neue Anforderungen an das Unterrichten mit sich. Beschreibt „Heterogenität“ also den Zustand, so ist „Inklusion“ im weiteren Sinne der Prozess, der zu mehr Heterogenität führt.

„Heterogenität“ hat viele Facetten, kann sich bspw. auf Herkunft, sozialen Status, Vorbildung, Leistungsfähigkeit etc. pp. beziehen. Ihnen gemeinsam ist, dass sie Einfluss auf die Lebenswelten der Schüler:innen haben und über diesen Weg für Lernen relevant werden: „Die Subjektivität der Lebenswelt ergibt sich im doppelten Sinne: Einmal dadurch, dass sich die Lebensbedingungen der Menschen unterscheiden. Zugleich dadurch, dass sich die Menschen selbst unterscheiden (in ihrer physischen

und psychischen Ausstattung). Es unterscheidet sich also zum einen das, *was* wahrgenommen wird, zum anderen aber auch, *wie* etwas wahrgenommen wird“ (Kraus, 2013, S. 149). Diese Lebenswelten bilden im Folgenden den Ausgangspunkt für die Untersuchung der Ermöglichung gemeinsamer Lehr-Lernprozesse in einer inklusiven Berufsbildung. Dazu werden wir zunächst theoretische Erklärungsansätze vorstellen. Sie bilden die Grundlage für eine empirische Untersuchung bei Lehrkräften, Schüler:innen und Ausbilder:innen der beruflichen Bildung zur Ermöglichung inklusiven Unterrichts. Den Abschluss bilden daraus abgeleitete Empfehlungen zu dessen Gestaltung.

2. Inklusion systemtheoretisch

Betrachten wir Inklusion systemtheoretisch (im Sinne des Luhmannschen Ansatzes), dann geht es nicht mehr um Individuen, die in das System inkludiert sind oder nicht. Ein soziales System besteht nur aus Kommunikation (Luhmann, 1999, S. 191ff.). *Menschen* als Vereinigung unterschiedlicher Systeme (psychisches System, Herz-Kreislaufsystem etc. pp.) befinden sich in der Umwelt sozialer Systeme, und die meisten ihrer *Teile* sind systemtheoretisch irrelevant. Es geht nur um die psychischen Systeme, also das Bewusstsein der am Unterricht beteiligten oder zu beteiligenden Individuen. Hier sind alle inkludiert, die strukturell an ein soziales System gekoppelt sind und somit zur Komplexität der Kommunikation beitragen und von ihr beeinflusst werden. „Die Differenz von Inklusion und Exklusion bezieht sich auf die Art und Weise, in der eine Gesellschaft es den Individuen erlaubt, Personen zu sein und daher an der Kommunikation teilzunehmen“ (Baraldi, Corsi & Esposito, 1999, S. 78). Mit „Personen“ sind dabei nicht Menschen an sich gemeint, sondern Adressat:innen von Kommunikation (ebd.). Solange also eine individuelle Möglichkeit der Teilnahme an Kommunikation besteht, findet Inklusion statt. *Inklusiver Unterricht* bedeutet im vorgestellten Modell die strukturelle Kopplung aller psychischen Systeme an die Unterrichtskommunikation, also an das eine soziale System Unterricht. Sie bewirkt eine Komplexitätsveränderung in den beteiligten Systemen. Voraussetzung für gemeinsamen Unterricht wäre es daher, dass die Komplexität eines sozialen Systems die psychischen Systeme nicht in einem Maß über- oder unterfordert, das für sie nicht mehr verarbeitbar ist.

3. Situation und Lebenswelt

Eine Voraussetzung für die Anschlussfähigkeit der Kommunikation im sozialen System ist, dass die Lehrkraft, die wesentlich zur Produktion dieser Kommunikation beiträgt, selbst einschätzen kann, was anschlussfähig ist. Dafür ist es notwendig, zu verstehen, was andere verarbeiten können. Es bedarf dafür des Verständnisses der Lebenswelt der anderen und der Fähigkeit, geeignete Situationen für gemeinsames Handeln zu erzeugen. Das gilt für alle beteiligten psychischen Systeme, also auch für

die Schüler:innen mit und ohne Behinderung/Benachteiligung untereinander. Um also strukturelle Kopplungen zu ermöglichen, müssen die Lebenswelten der einzelnen transparent im Sinne von „verstehbar“ werden, um gemeinsame Lernhandlungen zu befördern. Dazu betrachten wir zunächst Situation, um darauf aufbauend die Bedeutung von Lebenswelt aufzeigen zu können.

3.1 Situation

Situation ist ein sehr spezifischer und in unterschiedlichen Disziplinen vielfach untersuchter Begriff (z.B. Hoefert & Brauns, 1982; Markowitz, 1979; Schulz-Schaefer, 2009), wenn auch in der Pädagogik eher weniger intensiv betrachtet (siehe auch Beck, 1996, S. 87; anders bei Mollenhauer, 1972). Zu unterscheiden sind hier Situation und Lage. Während letzteres einen Punkt in Raum und Zeit meint, ist Situation nicht in der gleichen Weise beschreibbar. Sie ist eher die Reflexion von Lage. In diesem Sinne ist Situation ebenso an Individuen gebunden wie Lage, aber nicht im gleichen Maß an Raum und Zeit. „Die Situation ist nicht die Lage, in der jemand an einem bestimmten Raum-Zeit-Punkt (objektiv) ist, sondern ‚Situation‘ ist die subjektive Wahrnehmung und Deutung all der oben genannten Faktoren zu einem bestimmten Raum-Zeit-Punkt“ (Reichert, 2013, S. 159).

Situation bekommt erst dann Bedeutung und damit Wirksamkeit, wenn Individuen ihr Bedeutung zumessen (Thomas-Theorem, vgl. Thomas & Thomas, 1928, S. 571). Situationen *sind* also nicht an sich, sondern bedürfen erst der *Entdeckung* bzw. *Erzeugung* durch das Subjekt. Sie sind nichts Definierendes und auch nichts Definiertes, sondern etwas zu Definierendes, gleichwohl sie als a priori mögliche Situationsdefinitionen bereits in der Lebenswelt vorhanden sind. Eine Situation wird erst zu einer Situation, wenn ein Ausschnitt aus der Lebenswelt bewusst und zum Gegenstand gemacht wird. Das passiert dadurch, dass man ihn thematisiert, ihm also eine (subjektive oder intersubjektive) Bedeutung verleiht. Mit dieser Definition von Situation wird zugleich Komplexität reduziert, indem aus der Vielzahl möglicher Situationsdefinitionen selektiert wird (vgl. Vonken, 2005).

3.2 Lebenswelt

Die Lebenswelt ist „durch einen kulturell überlieferten und sprachlich organisierten Vorrat an Deutungsmustern repräsentiert“ (Habermas, 1987, S. 189). Eine Situation ist dabei ein Ausschnitt aus Verweisungszusammenhängen dieser Lebenswelt (Habermas, 1987, S. 187). Der Lebensweltbegriff beschreibt „die vorwissenschaftliche gemeinsame Erfahrungswelt, das ‚Reich der ursprünglichen Evidenzen‘“ (Dietz, 1993, S. 31). Sie ist nicht Gegenstand von Interpretationen des Menschen, sondern der Rahmen, innerhalb dessen interpretiert wird. Dabei ist sie entstanden aus den bereits erfolgten Konstruktionen und Interpretationen von Welt, besteht aus den intersubjektiven Gewissheiten und zu Selbstverständlichkeiten gewordenen Deutun-

gen. Sie stellt den *erworbenen* Vorrat möglicher Deutungen zwischen dem a priori Gegebenem und der a posteriori strukturierten Welt dar.

Die Definition einer Situation im Rahmen der Lebenswelt ist im Weiteren eingeschränkt durch den *Horizont* als Begrenzung möglicher Situationsdeutungen durch die Lebenswelt; d.h. wir definieren nur solche Situationen, die in unsere Lebenswelt eingebettet sind. Die Lebenswelt wiederum, und mit ihr die Grenzen, verändert sich mit jeder neuen Situation und natürlich mit dem Lernen.

Perspective and horizon are the interrelated features of what is phenomenologically called a situation (...). Being situated is the ongoing *movement from the actual to the possible*, the present to the future, the given to the new, the real to the imaginary. This movement or change is the principle of what we call experience and behaviour. To live means to live in and toward changing horizons (Graumann, 1989, S. 97).

3.3 Lernen, Lebenswelt und Situation

Dieses „ongoing movement“ zeigt eine enge Verbindung zu Lernen als Aufbruch aus dem Jetzt in ein Zukünftiges. Lernen findet in Situationen statt (z.B. Lave, 1991), und meint auch die Erweiterung der Lebenswelt und ihrer Grenzen. Wir können nur von dem ausgehend lernen, was in unserer Lebenswelt bereits eingebettet und durch unsere persönlichen Grenzen beschränkt ist, aber ebendiese durch Lernen erweitern.

Beim gemeinsamen Lernen bedarf es einer *gemeinsamen* Situationsdefinition. „Die Situation ist jedem erst einmal aus seiner Perspektive gegeben und damit für jeden einzigartig, oft auch nicht genau bestimmt, sondern nur vorläufig oder vage, und die Deutungen sind entwicklungsoffen“ (Reichert, 2013, S. 161). Diese eigene Perspektive ist die Lebenswelt, die für eine gemeinsame Lernsituation einerseits bewusst und externalisiert, andererseits von anderen verstanden und akzeptiert werden muss. Eine solche gemeinsame Situationsdefinition kann nach Habermas über kommunikative Aushandlungsprozesse erreicht werden, in dem sich die Beteiligten auf eine gemeinsame Deutung verständigen (siehe Habermas, 1987, S. 185ff.). Dabei scheinen Situationstheorien oftmals davon auszugehen, dass alle an der Situation Beteiligten per se zu vergleichbaren Situationsdefinitionen kommen können (z.B. Reichert, 2013, S. 167). Das ist in inklusiven Lehr-Lern-Situationen nicht umstandslos gegeben, weil sich die Lebenswelten hier ggf. sehr deutlich unterscheiden. Die Entfernung der Lebenswelten steigt mit der Distanz der Lebenslagen.

Für gemeinsames Lernen sind daher zunächst Möglichkeiten gemeinsamer Situationsdefinitionen zu schaffen. Die Beteiligten sind in die Lage zu versetzen, die Lebenswelt und Grenzen der jeweils anderen zu verstehen, damit die psychischen Systeme an das soziale System Unterricht strukturell gekoppelt werden können. Dafür darf die Komplexität des sozialen Systems die psychischen Systeme nicht über- oder unterfordern. Die Lebenswelt dient dabei als *Strukturierungshilfe* für das psychische System. Legt die Kommunikation im sozialen System nun psychische Vorgän-

ge nahe, die sich in der Struktur nicht nur nicht wiederfinden, sondern deutlich darüber hinaus gehen, fehlt die Anschlussmöglichkeit. Insofern ist *Lernen* immer eine Gradwanderung der latenten Überforderung psychischer Systeme, die im Gelingensfall und unter der Voraussetzung grundständiger Lebensweltkompatibilität zu einer Veränderung dieser Lebenswelt führt. Durch Komplexitätsaufbau im sozialen System findet so eine indirekte Beeinflussung der Entwicklung der Lebenswelt und der Horizonte statt.

Die Lebenswelt ist der Hintergrund, vor dem Situationen gedeutet (definiert) werden. Die Situationsdefinition wiederum bestimmt, ob Einzelne zu einer Kommunikation etwas beitragen können oder nicht (konvergierende/divergierende Situationsdefinition) (Abb. 1).

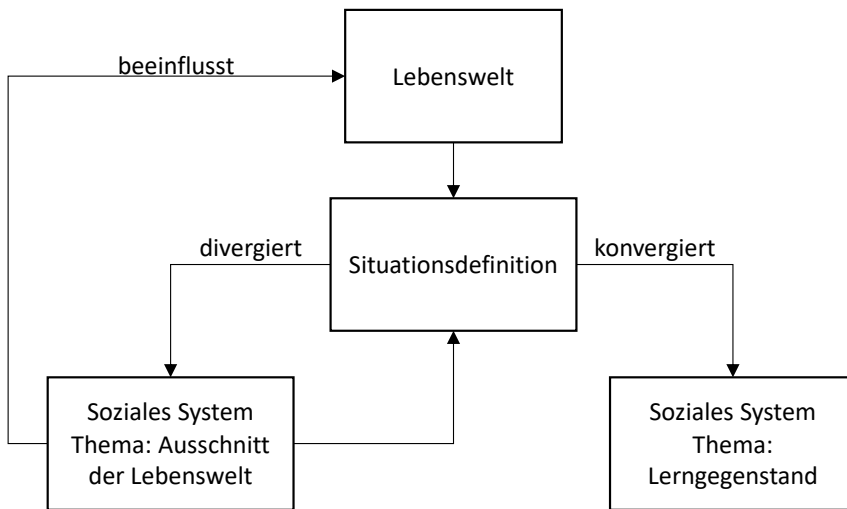


Abbildung 1: Von der Lebenswelt zum sozialen System

Kommt es zu divergierenden Situationsdefinitionen, sollte sich das soziale System zu einem kommunikativen Aushandlungsprozess über die Situationsdeutung ändern. Das Thema wäre dann nicht mehr das gemeinsame Lernen, sondern der Verstehensprozess der unterschiedlichen Lebenswelten (bzw. relevanter Teile). Ist ein solcher erfolgt, kann eine erneute Situationsdefinition entweder zur Kommunikation über den Lerngegenstand führen oder erneute Aushandlungsprozesse erfordern. Auch ein Scheitern dieses Prozesses ist möglich und ggf. wahrscheinlich. Gemeinsames Lernen ist erst dann möglich, wenn sich die Situationsdefinitionen ausreichend angenähert haben, um ein gemeinsames soziales System zu begründen. Im Zuge des Verständigungsprozesses kommt es dabei auch zu Veränderungen der Lebenswelt („lernen“) in dem Sinne, dass bei Überschreiten des jeweils subjektiven Horizontes der eigenen Situationsdefinition die Grenze der Lebenswelt sich verändern kann und im besten Falle die unterschiedlichen Situationshorizonte sich aufeinander zubewegen: „Insofern ist also auf Grund der operationalen Geschlossenheit menschlicher Kognition, [sic] die Lebenswelt einerseits eine unhintergebar subjektive Kategorie,

die allerdings andererseits auf Grund der strukturellen Koppelung den Bedingungen der Lebenslage unterliegt“ (Kraus, 2013, S. 152).

Die Wahrscheinlichkeit von vorne herein konvergierender Situationsdefinitionen sinkt mit zunehmender Divergenz der relevanten Lebenswelten. Insofern kommt bei steigender Heterogenität dem Abgleichen der Lebenswelten erhöhte Bedeutung zu. Allerdings gilt: „Kommunikation ist unwahrscheinlich“ (Luhmann, 1981, S. 26). Die Lehrkraft bekommt daher eine kommunikationsvermittelnde und -stiftende Rolle, und das gilt auch und insbesondere für die Aushandlung gemeinsamer Situationsdefinitionen und das Verständlichmachen der unterschiedlichen Lebenswelten. Die Schüler:innen sind dazu in gleicher Weise aufgefordert. Diese Überlegungen führen zu folgenden Fragestellungen in Bezug auf die Beförderung inklusiven Lehrens und Lernens:

- Wie können individuelle Lebenswelten für andere zugänglich und verständlich gemacht werden?
- Wie können Grenzen der Lebenswelten aufgezeigt und verstehbar gemacht werden?
- Mit welchen Strategien versuchen Lehrer:innen bereits, verschiedene Lebenswelten und Horizonte für andere sichtbar zu machen?
- Wie machen Schüler:innen (mit/ohne Beeinträchtigungen) ihre Lebenswelt für andere verstehbar, um gemeinsame Situationsdefinitionen möglich zu machen?

4. Grundlagen der Untersuchungsmethodik

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurde im ersten Schritt eine qualitative Interviewstudie durchgeführt, welche die subjektiven (Alltags-)Theorien beim Erschließen und Vermitteln zunächst fremder Lebenswelten bei Akteur:innen der beruflichen Bildung offenlegen sollte. Ausgehend von den theoretischen Überlegungen konnten drei befragungsrelevante Gruppen ermittelt werden: Berufsschullehrkräfte, Auszubildende und Ausbilder:innen. Die Befragung wurde mittels leitfadengestützter Interviews durchgeführt und in Anlehnung an die Methode der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967, 1998) ausgewertet. Im Verlauf der Studie stellte sich nach insgesamt 53 Interviews (24 Lehrkräfte, 6 Ausbilder:innen, 23 Jugendliche mit/ohne Benachteiligung/Behinderung) eine Sättigung ein. Bei der Durchführung haben wir uns an den definierenden Komponenten der Praxis der Grounded Theory nach Glaser & Strauss orientiert (Charmaz, 2014, S. 7f.; Glaser & Strauss, 1967, 1998; Strauss, 1987). Es wurden sowohl zwischen den Gruppen als auch innerhalb der theoretischen Samples konstante Vergleiche durchgeführt (zu weiteren Details vgl. Vonken, Reißland, Schaar, Thonagel & Benkmann, 2021). Die Ergebnisse wurden in einer anschließenden Online-Fragebogenstudie überprüft und mittels T-Tests und Faktorenanalysen zu Strategien der Lehrkräfte verdichtet. Insgesamt 866 Lehrkräfte aus 1781 Schulen aus allen 16 Bundesländern nahmen teil.

5. Verstehen anderer Lebenswelten und Erzeugung von Situationen zum Austausch von Lebenswelten

In diesem Abschnitt stellen wir die Ergebnisse der beiden Untersuchungen in gekürzter Form¹ dar. Zunächst wird aufgezeigt, welche Vorgehensweisen zum Verstehen der Lebenswelt durch Lehrkräfte extrahiert werden konnten, gefolgt von den Erkenntnissen zur Erzeugung von Situationen des Lebensweltaustausches durch Lehrkräfte im Unterricht.

5.1 Die Suche nach Zugängen zu anderen Lebenswelten

Bevor die Lehrkraft im Unterricht zwischen den Lebenswelten der Jugendlichen als vermittelnde Instanz wirken kann, muss diese zunächst selbst die Lebenswelten entschlüsseln. Dazu benötigt sie Zugang zu den Lebenswelten. Den Lehrkräften in unseren Interviews ist dies intuitiv bewusst, und so konnten fünf Zugangsformen extrahiert werden.

1. Direkt-kommunikativer Zugang

Dies ist die naheliegendste Variante, über Kommunikation einen Zugang zur Lebenswelt der Schüler:innen zu erhalten, und findet in Unterrichtssituationen durch direktes Nachfragen oder expliziter in Kennenlernrunden, aber auch in Form von kurzen Gesprächen vor oder nach dem Unterricht statt. Andererseits, dies setzt aber bereits ein etabliertes Vertrauensverhältnis voraus, offenbaren auch Schüler:innen ihre Lebenswelt von alleine, wenn die Lehrkraft als Ansprechperson für Privates akzeptiert wird.

2. Beobachtender Zugang

Weniger obstrusiv als das direkte Ansprechen von Schüler:innen erscheint ihre Beobachtung in verschiedenen Kontexten. Dieser Zugang bietet die Möglichkeit, Aspekte der Lebenswelt zu erkennen, ist aber auch auf mehr Interpretation durch die Lehrkraft angewiesen, als dies beim direkt-kommunikativen Zugang der Fall ist. Allerdings entfernen sich dieser und die weiteren Zugänge immer mehr von den Träger:innen der Lebenswelt. Lehrkräfte fokussieren dabei vordergründig die Körpersprache ihrer Schüler:innen und achten auf Stimmungsschwankungen. Lebenswelt zeigt sich in der Abweichung, im Wechsel von Rollen (vgl. Mead, 1998), wenn auf bewährte Muster der eigenen Lebenswelt zur Deutung von Situationen zurückgegriffen wird. Ein beobachtender Zugang ist für Lehrkräfte beim Versuch der Interpretation schlussendlich voraussetzungsreicher.

¹ Die detaillierte Auswertung finden Sie in Vonken et al. (2021).

3. Indirekt-kommunikativer Zugang

Die Kommunikation mit Dritten, bspw. mit Eltern, anderen Lehrkräften, Sozialarbeiter:innen oder auch den betrieblichen Ausbilder:innen der Schüler:innen, ist für den indirekt-kommunikativen Zugang charakteristisch. In den Interviews, auch erhärtet durch die quantitative Studie, wird dieser Zugang eher zur Vervollständigung und Ergänzung des eigenen Bildes beschrieben.

4. Zugang über Dokumente

Lehrkräften und Ausbilder:innen stehen, je nach Bildungseinrichtung, verschiedene Dokumente mit Schüler:innenbezug zu Verfügung, wie bspw. Lebensläufe, Ausbildungsverträge, Schulzeugnisse, medizinische Gutachten sowie Schulakten, welche Lehrkräfte zur Informationsbeschaffung nutzen können. Dies führt allerdings auch zu einer Abhängigkeit von der Qualität der Konstruktion Dritter, die die Dokumente verfasst haben. Dennoch bieten sie eine Form der Orientierung und einen Abgleich zu den eigenen Konstruktionen über die Schüler:innen. In den Untersuchungen fiel auf, dass der Zugang über Dokumente eher nicht in Kombination mit anderen Zugängen auftritt. Im ungünstigsten Fall werden die Dokumente durch die Lehrkräfte nicht entschlüsselt oder entfalten aus anderen Gründen im Schulalltag keine Wirkung.

Es ist leicht ersichtlich, dass die Entfernung zur Lebenswelt auch mit diesem Zugang weiter zunimmt und die Interpretation seitens der Lehrkraft schwieriger wird, ist diese doch auf die Zuverlässigkeit der Einschätzung anderer angewiesen, anstatt sie selbst vorzunehmen.

5.2 Zum Verstehen der Lebenswelt

Die Ergebnisse der unterschiedlichen Varianten von Zugängen zu Lebenswelten müssen im zweiten Schritt verarbeitet, also rekonstruiert werden, um dann Situationen für inklusive Lehr-Lernprozesse zu erzeugen. Im Verstehensprozess wird oftmals deutlich, dass eigene Grenzen des Zugangs zur Lebenswelt des anderen überwunden werden müssen. Anhand der eigenen Rationalität wird versucht, sich in die Rationalität des Gegenübers hineinzuversetzen: „Es ist offenbar: daß [sic], wenn man sich ein denkend Wesen vorstellen will, man sich selbst an seine Stelle setzen und also dem Objecte [sic], welches man erwägen wollte, sein eigenes Subject [sic] unterschieben müsse“ (Kant, 2003, A 223). Lehrkräfte stellen eine andere Lebenswelt fest, wenn diese ein Abweichen von einer irgendwie gearteten Verhaltensnorm/-erwartung erkennen lässt, oder in Situationen des Konflikts, bspw., wenn Schüler:innen an eine Frustrationsgrenze geraten. Ein solches Verhalten evoziert häufig eine Nachfrage seitens der Lehrkraft (siehe Abschnitt 5.1). Nach diesem Feststellen muss eine weitere Verarbeitung des Wahrgenommenen erfolgen. Erarbeiten wir uns exemplarisch, wie sich ein solcher Verstehensprozess darstellen kann:

Weil, mich hineinzusetzen, im Prinzip in die Lebenswirklichkeit einzudringen, würde ja auch heißen, ich müsste ja im Prinzip deren Lebenswirklichkeit verstehen. Die verstehe ich aber zu großen Teilen nicht, weil ich aus einer ganz anderen Richtung auch komme, aus sozial anderen Richtungen, aus bildungsmäßig anderen Richtungen, als manche Schüler. Muss man ja ehrlich gesagt auch sagen. Ich glaube, jemand der sein ganzes Leben von Hartz IV gelebt hat und von seinen Eltern das zum Beispiel nur so wahrnimmt, dass es auch irgendwie so geht, und der sich dann quält, in die Schule zu gehen, dem seine Lebenswirklichkeit kann ich nicht verstehen (LK 03, 26).

1. Eigene Lebenswelt als Konstruktionshintergrund

Das Beispiel zeigt die eigene Lebenswelt als Grundlage der Rekonstruktion des Zugangs zu anderen. Offenbar konnte die Lehrkraft in ihrem Leben keine Erfahrungen damit sammeln, was es bedeutet, von Arbeitslosengeld II zu leben, sodass hier keine eigenen Konstruktionen dazu vorliegen und Informationen Dritter für das Verstehen genutzt werden. Situationen werden in den Grenzen der eigenen Lebenswelt gedeutet, in jeder Situation ist bereits ein Verweisungszusammenhang eingebettet (vgl. Heidegger, 1967; Joas, 1996), welcher ihre Deutung vorwegnimmt. Weit entfernte Lebenswelten sind dabei eine Hürde für ihre Nachvollziehbarkeit: „In der natürlichen Einstellung tritt mir der mangelnde Einklang meines Wissensvorrats nur dann ins Bewußtsein [*sic*], wenn eine neuartige Erfahrung nicht in das bishin als fraglos geltende Bezugsschema hineinpaßt [*sic*]“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 35). Interpretationen mit der eigenen Lebenswelt als Konstruktionshintergrund und unter Zuhilfenahme von Fremdkonstruktionen können helfen, Grenzen des Nachvollziehens fremder Lebenswelten zu überwinden.

2. Hineinversetzen in ein Gegenüber

Ein Hineinversetzen in die Lebenswelt fällt dementsprechend schwer und wird in diesem Fall unterlassen. Ein solches ist darauf angewiesen, die Lebenswirklichkeit des Gegenübers zu verstehen, um dessen Empfindungen in einer bestimmten Situation, einer Herausforderung antizipieren oder mitdenken zu können. Reflektierend findet ein Erschließen von Lebenswelt zunächst auf rein kognitiver Ebene statt, wobei der Versuch unternommen wird, auch die jeweiligen Emotionen nachzuvollziehen.

3. Konstruktionen zu anderen Lebenswelten

Das Ergebnis stellt dann die eigenen Konstruktionen zur Lebenswelt des Gegenübers dar. In dem Beispiel erschließt sich die Lehrkraft aus dem Aufwachsen mit ALG II eines Schülers dessen Schulunlust, eine Konstruktion also zum Verhalten und zur Teilnahme am Unterricht. In Bezug auf Lehrkräfte konnten Konstruktionen zum Umgang der Schüler:innen untereinander, zum privaten Umfeld der Schüler:innen, zur Gedanken- und Gefühlswelt der Schüler:innen sowie Konstruktionen zu Behinderung, Benachteiligung und Inklusion herausgearbeitet werden. Diese werden im Anschluss handlungsleitend für den weiteren Umgang mit dem Gegenüber und, um

hier wieder eine Schleife zu den Zugängen zu ziehen, sollten eventuell in Frage gestellt und durch weitere Erkenntnisse validiert werden.

4. Erkennen von Lebensweltgrenzen Anderer

Verstehen wir die Lebenswelt als einen Erfahrungs- und Möglichkeitsraum des Agierens und Deutens in der Welt, so wird unmittelbar deutlich, dass dieser Raum nicht unendlich, sondern begrenzt ist. Gemeint sind Grenzen des Verstehens. Jenseits dieser Grenzen verlassen wir unsere sicheren Deutungsmuster. Ebenso wie die oben aufgeführte Lehrkraft die Lebenswelt des Schülers nicht nachvollziehen kann, beobachten dies Lehrkräfte bei Schüler:innen untereinander. Zwei Zugänge sind in den Untersuchungen dazu aufgefallen: entweder auf kommunikativer Ebene oder anhand beobachteten Verhaltens.

5.3 Erzeugen von Situationen zum Lebensweltaustausch

Auf das Feststellen und Deuten von Lebenswelten der Schüler:innen durch die Lehrkraft erfolgt im nächsten Schritt der Übertrag auf die Handlungsebene. Die Lehrkraft unterstützt die Schüler:innen dabei, einen ähnlichen Prozess des Feststellens und Deutens zu durchlaufen. Dazu ist es nötig, dass sie ihre Konstruktionen reflektiert und Unterrichtsansätze ableitet.

Die gewonnenen Erkenntnisse zu Unterrichtsansätzen zum Erzeugen von Situationen lassen sich in Form von Fragen gliedern:

1. Wer oder Was? – mit den handlungsleitenden Bezugspunkten Lehrkraft, Gruppe oder Regelwerk

Zur Initiierung und Rahmung von Situationen des Erzeugens eines Lebensweltaustausches lassen sich drei Ebenen finden. Zunächst stellen sich Lehrkräfte in der Durchführung von Unterrichtsansätzen häufig selbst in den Mittelpunkt. Indem diese das eigene Handeln bewusst auf die Bedarfe der Schüler:innen ausrichten, auf korrekte Aussprache achten, einen respektvollen Umgang mit den Schüler:innen und deren lebensweltlichen Informationen sowie weitere Sekundärtugenden vorleben, wird die Rahmung jener Situationen von der Lehrkraft aufrechterhalten. Ebenso in der Verantwortung der Lehrkräfte liegt die Anpassung des Anforderungsniveaus im Unterricht. Auf einer zweiten Ebene konzentrieren sie sich auf die Zusammenarbeit der Schüler:innen. Für das Erkennen der Lebenswelten sollen diese sich gegenseitig unterstützen und gegebenenfalls bei unverständlichen Sachverhalten als Lebensweltmittler:innen agieren. Auf der dritten Ebene finden sich Formen von Regelwerken, die Lehrkräften bei der Erzeugung oder Aufrechterhaltung von Situationen dienlich sind. Werte wie Respekt, Solidarität und Loyalität sowie die Einführung von Umgangsregeln begründen eine Atmosphäre, die eine Lebensweltöffnung unter den Schüler:innen ermöglicht.

2. Für wen? – Unterstützung der Kommunikation auf Individuums- oder Gruppenebenen

Die Ansätze zur Unterstützung der Schüler:innen unterscheiden sich darin, ob sie sich auf ein Individuum oder eine Gruppe beziehen. Ersteres zeigt sich in der individuellen Anpassung schulischer Abläufe und Strukturen, wie etwa im Sportunterricht, wenn Schüler:innen mit körperlichen Einschränkungen „(...) beispielsweise in einen speziellen Krafraum gehen können, um dort sozusagen an ihrer restlichen Körperhaltung zu arbeiten“ (LK 04, 04) oder durch die individuelle Nutzung zusätzlicher Medien.

3. Wie? – Austausch von Lebenswelten mittels kommunikativer und erfahrungsbasierter Ansätze

Für den lebensweltlichen Austausch der Schüler:innen untereinander werden sowohl kommunikative als auch erfahrungsorientierte Ansätze genutzt. Kommunikativ gilt es, die Schüler:innen in größtmöglichem Maße zu Wort kommen zu lassen und sich mit Sachverhalten diskursiv auseinanderzusetzen. Gesprächsrunden, Kennenlernspiele und Partner:inneninterviews bringen die Schüler:innen dazu, sich anhand gesetzter Themen auszutauschen. Alternativ kann auf die Strukturierung von Situationen verzichtet und den Schüler:innen die Verantwortung des Lebensweltaustauschs übertragen werden. In diesem Freiraum sollen sie dann eigene Kommunikationsformen entwickeln und sich kennenlernen. Begründet wird das entweder mit großem Vertrauen oder auch mit dem Gefühl, für das Vordringen in die Lebenswelten keine Berechtigung zu haben.

6. Empfehlungen für die Weiterbildung von Lehrkräften²

Die erste Schwierigkeit des Umgangs mit heterogenen Gruppen im Unterricht besteht darin, diskrepante Lebenswelten zu erkennen und damit verstehend umzugehen. Dazu muss die Lehrkraft sich zunächst ihrer eigenen Lebenswelt, Sozialisation und Grenzen bewusst werden und versuchen, die Differenzen zu explizieren. Extern gewonnene Informationen können dafür zu fehlerbehaftet sein (Stille-Post-Prinzip). Ein vollständigeres Verständnis der Lebenswelten der Schüler:innen verspricht die Kombination von direkten und indirekten Zugängen zur Lebenswelt. Lehrkräfte entwickeln dabei ein Bewusstsein dafür, in welchen Kombinationen ein möglichst umfassender Einblick zu gewinnen ist. Darauf aufbauend sollen hier im Weiteren in den drei Dimensionen Beteiligung, Bereitstellung und Thematisierung Empfehlungen gegeben werden, welche Aspekte im Rahmen einer Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte in inklusiven Settings Berücksichtigung finden können.

2 Ausführlich in Vonken, Reißland, Schaar, Thonagel und Benkmann (2021).

6.1 Beteiligung

Die Beteiligung der Schüler:innen wurde häufig als Grundlage benannt. Die Voraussetzung für die Beteiligung aller am Unterrichtsgeschehen ist die lebensweltliche Anschlussfähigkeit i.S.v. struktureller Kopplung. Diese stellt wiederum die Voraussetzung für das Erzeugen entsprechender Situationen dar, in denen Lebenswelt-austausch stattfinden kann.

Partizipative Verhaltensrahmung

- Regelsets, wie bspw. Klassenkodex, gemeinsam mit den Schüler:innen aufstellen,
- Verantwortung für Erstellung und Kontrolle der Einhaltung mit den Schüler:innen teilen,
- Kompromisse schließen.

Bewusstsein füreinander

- Heterogenität in der gesamten Klasse implizit verhandeln: Keine explizite Fremdzuschreibung von Hilfebedarfen und Abweichungen durch die Lehrkraft,
- Schüler:innen die Möglichkeit geben, Hilfebedarfe anderer zu erkennen und ihnen Freiheit geben, Hilfestellung zu leisten,
- Gestaltung von Aufgaben und Auswahl von Unterrichtsmethoden zur Förderung von Aktivität und Kooperation der Schüler:innen.

6.2 Bereitstellung

Perspektivwechsel bieten einen Ansatz, das Denken und Empfinden des jeweils anderen nachzuvollziehen. Damit verändert sich der Ausschnitt der Lebenswelt, der in einer Situation thematisiert wird. Dabei reicht es nicht aus, nur die Lage im Raum, also den physischen Standpunkt, zu ändern, wobei sich dabei tatsächlich schon die optischen Eindrücke ändern. Zuvor Verborgenes, nicht Gesehenes, wird jetzt ein Teil der wahrgenommenen Realität.

Prinzip Freiwilligkeit

- Perspektivwechsel kann lediglich angebahnt, nicht erzwungen werden,
- Ausgehend von eher allgemeinen Themen hin zur privaten Lebenswelt,
- Ausgehend von offenen Gesprächsrunden hin zur konkreten Kommunikationsaufforderung.

Einbezug externer Lebenswelten

- Externe Personen, die möglichst Bezüge zum Ausbildungsberuf der Jugendlichen aufweisen, können Möglichkeiten für einen Perspektivwechsel bieten,
- Praktika, so diese im Lehrplan vorgesehen sind, bieten die Möglichkeit, Lebenswelten aufzusuchen, welche einen maximalen Kontrast zur eigenen Lebenswelt bieten.

Lerngegenstand & Lebenswelt

- Verknüpfen der Lebenswelten von Schüler:innen mit Behinderung/Benachteiligung mit aktuellen Lerngegenständen,
- Erfordert größtmögliche Sensibilität und intaktes Vertrauensverhältnis in der Schulklassse.

6.3 Thematisierung

Reflexion kann ein weiterer Zugang sein. Als eine nach innen gerichtete kognitive Handlung, einem inneren Dialog vergleichbar, bietet sie einen Ansatz, der die gesamte Klasse betrifft. Aus den empirischen Daten konnten drei unterschiedliche Vorgehensweisen herausgearbeitet werden.

Lehrkraft im Zentrum

- Lehrkräfte können Erfahrungen ihrer eigenen Biografie im Unterricht zur Reflexion bereitstellen.

Schüler:in im Zentrum

- Klärende Gespräche mit Schüler:innen bei gegebenen Anlässen,
- Diese Gespräche benötigen Zeit und einen entsprechenden Rahmen.

Kenntnis von und Umgang mit der eigenen Andersartigkeit

- Die Vielfalt in beruflichen Schulen bietet Potenziale für Perspektivwechsel,
- Deutungs- und Handlungsalternativen müssen aufgezeigt und erprobt werden.

7. Zum Abschluss

Wie zu sehen ist, sind die Voraussetzungen für inklusives Lernen im Beruf ebenso mannigfaltig wie die Möglichkeiten, es zu initiieren. Wir haben uns bewusst in dieser Studie³ darauf beschränkt, die Bedingungen der Möglichkeiten für inklusive Berufsbildung zu erforschen und zu beschreiben. Was hier nicht zu finden ist, sind Ausführungen zur thematischen Ausgestaltung inklusiven Lehrens und Lernens. Das bleibt der Fachdidaktik vorbehalten. Bevor jedoch darüber nachgedacht werden kann, ob und wie Inhalte inklusiv aufbereitet werden können, sollte versucht werden, die Unterrichtssituation selbst unabhängig vom Thema inklusiv zu gestalten, so dass eine strukturelle Kopplung aller an die Unterrichtskommunikation möglich wird. Das ist die eigentliche Herausforderung, denn wenn es für die Beteiligten an Lernprozessen nicht ermöglicht wird, *gemeinsam* zu lernen, kann Unterricht immer nur integrativ, aber niemals inklusiv sein.

3 Das der Studie zugrundeliegende Projekt „Inklusive Berufsbildung und Situationsdefinition (InklusiBuS)“ wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1711 gefördert.

Literatur

- Baraldi, C., Corsi, G. & Esposito, E. (1999). *GLU – Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, K. (1996). Die ‚Situation‘ als Bezugspunkt didaktischer Argumentationen – Ein Beitrag zur Begriffspräzisierung. In W. Seyd & R. Witt (Hrsg.), *Situation, Handlung, Persönlichkeit: Kategorien wirtschaftspädagogischen Denkens. Festschrift für Lothar Reetz* (S. 87–98). Hamburg: Feldhaus Edition Hamburger Buchwerkstatt.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2. Aufl.). Los Angeles, California: SAGE.
- Dietz, S. (1993). *Lebenswelt und System. Widerstreitende Ansätze in der Gesellschaftstheorie von Jürgen Habermas*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York, New York: Aldine.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Graumann, C. F. (1989). Perspective Setting and Taking in Verbal Interaction. In R. Dietrich & C. F. Graumann (Hrsg.), *Language Processing in Social Context* (S. 95–122). Burlington: Elsevier Science.
- Habermas, J. (1987). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft* (4. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heidegger, M. (1967). *Sein und Zeit* (11., unveränderte Aufl.). Tübingen: Niemeyer.
- Hoefert, H.-W. & Brauns, H.-P. (Hrsg.). (1982). *Person und Situation: Interaktionspsychologische Untersuchungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Joas, H. (1996). *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, I. (2003). *Kritik der reinen Vernunft*. Wiesbaden: Fourier.
- Kraus, B. (2013). *Erkennen und Entscheiden. Grundlagen und Konsequenzen eines erkenntnistheoretischen Konstruktivismus für die Soziale Arbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Hrsg.), *Perspectives on socially shared cognition* (S. 63–82). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10096-003>
- Luhmann, N. (1981). Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation* (S. 25–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-01340-2_2
- Luhmann, N. (1999). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Markowitz, J. (1979). *Die soziale Situation: Entwurf eines Modells zur Analyse des Verhältnisses zwischen personalen Systemen und ihrer Umwelt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mead, G. H. (1998). *Geist, Identität und Gesellschaft* (11. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mollenhauer, K. (1972). *Theorien zum Erziehungsprozeß: Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen*. München: Juventa.
- Reichert, J. (2013). ‚Auf einmal platzte ein Reifen.‘ Oder: Kommunikatives Handeln und Situation. In A. Ziemann (Hrsg.), *Offene Ordnung?* (S. 155–182). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01528-2_8
- Schulz-Schaeffer, I. (2009). Handlungszuschreibung und Situationsdefinition. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61(2), 159–182. <https://doi.org/10.1007/s11577-009-0049-6>
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838524122>.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Thomas, W. I. & Thomas, D. S. (1928). *The child in America*. New York, New York: Knopf.
- Vonken, M. (2005). *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vonken, M., Reißland, J., Schaar, P., Thonagel, T. & Benkmann, R. (2021). *Inklusive Berufsbildung. Vom Verstehen der Lebenswelt und dem Erzeugen inklusiver Lehr-Lern-Situationen*. Bielefeld: wbv.

*Saskia Schuppener, Matthias Otten, Andrea Platte, Pia Algermissen,
Hannah van Ledden, Sebastian Hempel, Mandy Hauser, Daniel Bergelt
& Anna Nutz*

Partizipative Lehre im Kontext inklusionssensibler Hochschule

Zusammenfassung

Diversität und Partizipation werden im Kontext inklusiver Bildung bislang primär auf der Ebene von Lernenden (Heterogenität der Schüler:innenschaft, der Studierenden) betrachtet, weniger auf der Ebene der Lehrenden. Das Forschungsprojekt ParLink widmet sich diesem Desiderat und beforscht ein sich aktuell (international) entwickelndes Praxisfeld: den Einsatz von Menschen mit Behinderungs- und Sonderinstitutionserfahrungen als Dozierende (Bildungsfachkräfte/Bildungs- und Inklusionsreferent:innen) in sozial- und erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Durch Aufnahme des Selbstvertretungsanspruches „Nicht über uns ohne uns“ kann eine Perspektive in die Hochschuldidaktik eingebracht werden, die bisher keine Berücksichtigung fand.

Das Projekt analysiert die Relevanz sogenannter *partizipativer Lehre* als Teil einer inklusiven Hochschuldidaktik im Hinblick auf die *inklusive Qualität der Hochschulbildung*. Hierzu wird der Blick auf die strukturelle Einbettung partizipativer Lehre in sozial- und erziehungswissenschaftlichen Studiengängen (Kindheitspädagogik/Pädagogik der frühen Kindheit, Schulpädagogik und Soziale Arbeit/Sozialpädagogik) gerichtet, wozu auch das Verhältnis von Exklusivität von tertiärer Bildung und sozialer Chancengerechtigkeit gehört. Dabei wird zum einen untersucht, an welchen Stellen in den Curricula ausgewählter Hochschulbildungsbereiche ein Einsatz von Bildungsfachkräften/Bildungs- und Inklusionsreferent:innen bedeutsam wäre (Dokumentenanalyse von Studienordnungen, thematische Gruppendiskussionen). Zum anderen geht es um die rekonstruktive Analyse des Bildungsarrangements aus der Perspektive einer praxeologischen Wissenssoziologie. Dazu werden die pädagogischen Ordnungen und Handlungsorientierungen in Lehrveranstaltungen untersucht (Videographie und interpretative Analyse von Videosequenzen mit der dokumentarischen Methode) sowie das didaktische Erleben der Lehr- und Lerninhalte seitens der Studierenden und der Bildungsfachkräfte/Bildungs- und Inklusionsreferent:innen rekonstruiert (partizipative Analyse in Form von Gruppendiskussionen). Das gesamte Projekt ist auf einen partizipativen Forschungsstil hin angelegt und wurde von einer partizipativen Forschungsgruppe begleitet und mitgestaltet. Als Praxistransfer wurde eine Homepage als Informations- und Austausch-Pool¹ zu inklusiver Hochschulentwicklung sowie partizipativer Lehre und Forschung gestaltet.

Schlüsselworte: Inklusive Hochschulentwicklung, partizipative Lehre, partizipative Forschung, Handlungsorientierungen, Erfahrungswissen

Abstract

In the context of inclusive education, diversity and participation are mostly considered primarily at the level of learners (heterogeneity of the student body) and less so at the level of teachers. The research project ParLink addresses this issue by investigating an emerging field of practice (internationally): the involvement of persons with own experiences of disabilities and a life in special institutions as lecturers. As experts on inclusion they teach specifically in

¹ ParLink-Ergebnis- und Erfahrungspool: <https://www.partizipative-lehre.de/>.

academic courses about social and educational science. By including the self-advocacy claim “not about us without us”, a perspective can be introduced into higher education didactics that has not yet been considered.

The project analyzes the relevance of so-called participatory teaching as part of inclusive higher education didactics with regard to the inclusive quality of the higher education institutions. On the one hand, the structural conditions of participatory teaching in programs for social and educational sciences will be focused. That includes also the nexus of exclusiveness of tertiary education and social justice. On the other hand, a reconstructive analysis addresses the educational arrangement based on the perspective of a sociology of knowledge. For this purpose, the pedagogical orders and action orientations in courses are examined (using videography and interpretative analysis of video sequences with the documentary method). Also the subjective experiences of this particular setting by both groups, the students and the experts on education and inclusion are reconstructed (through participatory analysis in the form of group discussions). The entire project was designed in a participatory research style and was accompanied and co-designed by a participatory research group. As a practical hub for transfer and dissemination, a homepage was created to utilize the results and experiences of the project in order to foster inclusive university development and participatory teaching and research.

Keywords: Inclusive higher education development, participatory teaching, participatory research, action orientations, experiential learning

1. Ziele des ParLink-Projekts

Verbunden mit einem menschenrechtsbasierten Anspruch auf inklusive Bildung ist auch der Bereich der tertiären Bildung aufgerufen, sich als *(Re)Produktionsstätte der Exklusivität* (vgl. Alheit, 2014) zu hinterfragen und die eigenen Strukturen, welche durch ableistische und meritokratische Logiken (vgl. Przytulla, 2021) geprägt sind, kritisch zu reflektieren. Fähigkeitsbasierte Zugangsbeschränkungen sind an Hochschulen für Studierende und Lehrende bzw. Forschende hoch wirkmächtig: *Fähige Subjekte* sollen *fähige Subjekte* ausbilden. „Behinderung“ stand und steht [hier] symbolisch für die Störung dieser Zielsetzungen der Subjektproduktion und der damit verwobenen Programmatik“ (Akbaba & Buchner, 2019, S. 43). Demzufolge sind bspw. Menschen, denen kognitive Einschränkungen zugeschrieben werden, als *disabled* („un_fähig“) markiert und haben in der Regel weder Zugang, noch Bildungsrecht oder Mitgestaltungsmöglichkeiten innerhalb von Hochschulen. Hochschulen sind mit der UN-BRK aufgefordert, sich als „ein Ort des Lehrens und Lernens [weiterzuentwickeln], der die Ideen inklusiver Bildung aufgreift“ (Hauser, Schuppener, Kreamsner, Koenig & Buchner, 2016, S. 278). Hier scheint besonders die Reformierung einer exklusiven Hochschulkultur im Hinblick auf eine Innovierung der Formate der *Wissensproduktion* und *Wissensvermittlung* (Schuppener, Goldbach, Leonhardt, Langner & Mannewitz, 2020) angezeigt.

Das Projekt „Partizipative Lehre im Kontext inklusionssensibler Hochschule (ParLink)“² widmet sich in diesem Zusammenhang der spezifischen Analyse eines

2 Das Verbundprojekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1735A-B gefördert.

besonderen Lehrformates: der *partizipativen Lehre*. Dieses Lehrkonzept ist begrifflich angelehnt an das Konzept der Partizipativen Forschung und adressiert die Beteiligung der *Subjekte von Teilhabe und Inklusion*³ (vgl. Boger, 2015, 2017, 2019, 2020) an der akademischen Wissensproduktion und Wissensvermittlung. Dies erscheint besonders wichtig, weil sich kaum Formate finden lassen, „die dezidiert die Perspektive und Expertise der Betroffenen oder die behindertenpädagogischen Expertisen und Diskurse einbeziehen“ (Schuppener, Schlichting, Goldbach & Hauser, 2021, S. 152).

Durch partizipative Lehre können Menschen, die bisher keinen Zugang zu akademischer Wissensvermittlung hatten, als Lehrende tätig sein. Im deutschsprachigen Raum gibt es mittlerweile mehrere unterschiedliche Ansätze und Projekte, die Menschen mit differenten Behinderungserfahrungen – und ohne akademischen Bildungshintergrund – zu partizipativ Lehrenden qualifizieren. Die Qualifizierungsteilnehmer:innen arbeiten und lehren zu Themen wie Inklusion, Teilhabe und Behinderung, teils unter Rückbezug auf eigene biographische Erfahrungen, und bilden sich vereinzelt auch interessenbezogen zu individuellen Themenbereichen weiter (vgl. Goldbach et al., i.E.).

Das Forschungsprojekt ParLink fokussiert das übergreifende Ziel, durch die Analyse partizipativer Lehre die inklusive Qualität der Hochschulbildung auszubauen.

Inklusive Bildung muss sich zum einen in Studieninhalten/Curricula abbilden und eine inklusive methodisch-didaktische Umsetzung finden (vgl. Platte & Schultz, 2011) und wird zum anderen „auch als Leitidee für die Aus- und Fortbildung aller pädagogischen Berufe eingefordert“ (Tippelt & Schmidt-Hertha, 2013, S. 208). Diese Weiterentwicklung bedarf mit einer expliziten Orientierung an Teilhabeprinzipien (Bartelheimer et al., 2020; Kommission Sozialpädagogik, 2019) der Perspektive und Expertise von Menschen mit Behinderungen.

Durch die Verortung des ParLink-Projektes im Bereich der *Professionalisierungsforschung* sind die Adressat:innen der Projektergebnisse zum einen Studierende als angehende Pädagog:innen und zum anderen Hochschuldozierende.

2. Forschungsdesign und Analyseperspektiven von ParLink

Wie in Abb. 1 zu sehen, gliedert sich das Forschungsdesign ausgehend von den zwei Dimensionen *Struktur* und *Handeln* in vier miteinander verbundene empirische Analysefoki. Sie werden mit drei für sich stehenden methodischen Analysezugängen bearbeitet. Die drei komplementär angelegten methodischen Zugänge liefern in unterschiedlicher Weise jeweils ihren Beitrag zur Untersuchung der vier Aspekte und damit zur Beantwortung der forschungsleitenden Zielsetzung im Hinblick auf die Rekonstruktion der strukturellen inklusiven Handlungsorientierungen und interaktionalen Gelingensbedingungen für partizipatives Lehren (siehe Abb. 1).

3 „Als Subjekte werden hier Personen verstanden, die Diskriminierungserfahrungen haben und damit von außen zumeist als marginalisierte Personen beschrieben bzw. konstruiert werden“ (Schuppener et al. 2021, S. 155; vgl. hierzu auch Otten 2020).



Abbildung 1: ParLink-Forschungsdesign

2.1 Forschungspraxis und methodologische Reflexionen

An dieser Stelle sollen methodische und methodologische Besonderheiten in beiden Teilprojekten des ParLink-Projekts erläutert werden. In Abschnitt 2.1.1 liegt der Fokus auf dem partizipativen Forschungsstil, dem sich insbesondere das Leipziger Teilprojekt im Rahmen der empirischen Forschungsarbeit verschrieben hat, sowie auf den in diesem Teilprojekt angewendeten qualitativen Methoden. Im Abschnitt 2.1.2 werden die stärker rekonstruktiv geprägten Methoden des Kölner Teilprojekts sowie Überlegungen zur Erarbeitung von Forschungsmaterialien für eine partizipative Forschungsarbeit erläutert.

2.1.1 Methodik und partizipativer Forschungsstil im Teilprojekt Leipzig

Im Leipziger Teilprojekt wurde in Zusammenarbeit mit einer partizipativen Forschungsgruppe⁴ geforscht. So versuchten wir, uns einem partizipativen Forschungsstil (vgl. Bergold & Thomas, 2012) anzunähern, dessen Ziel es war, „die Personen,

⁴ Die Ko-Forschenden der partizipativen Forschungsgruppe sind: Elisabeth Holler, Marc David Janzowski, Jessica Marie Roeb, Julia Schramm, Laura Schwörer, Josefine Stangier, Isabell Veronese und Gizem Yüce.

auf welche die Forschung ausgerichtet ist, aktiv in den Forschungsprozess“ (Reisel, Egloff & Hedderich, 2016, S. 636) einzubeziehen und ihnen als Ko-Forscher:innen die Teilhabe am kritischen Diskurs der inklusionsorientierten Hochschulentwicklung zu ermöglichen.⁵

Die partizipative Forschungsgruppe begleitete den Forschungsprozess. Sie wurde in möglichst viele methodische Entscheidungen einbezogen, bereitete Erhebungen vor und diskutierte Forschungsergebnisse. Dazu wurden gemeinsam Forschungsmethoden und Hilfsmittel entwickelt und reflektiert, um die Ko-Forschenden methodisch zu schulen und die gemeinsame Forschungsarbeit zu gestalten. Zu diesem Zweck fanden Forschungsgruppentreffen, Forschungswerkstätten und zahlreiche weitere Kleingruppentreffen statt, die zur intensiven inhaltlichen Zusammenarbeit sowie zur Vorbereitung von Veröffentlichungen genutzt wurden. Zwischen den persönlichen Treffen wurde die Zusammenarbeit über einen E-Mail-Verteiler und die Verwendung zahlreicher Online-Tools aufrechterhalten.⁶

Im Sinne unseres partizipativen Anspruchs lag ein besonderer Fokus darauf, das Risiko einer Pseudopartizipation (Hauser, 2020) zu minimieren. Über die Projektlaufzeit hinweg waren daher, in Reaktion auf Reflexionsprozesse innerhalb der partizipativen Forschungsgruppe, immer wieder Veränderungen im konkreten Tun sowie in grundlegenden Fragen notwendig. Nachdem zunächst die geplante partizipative Durchführung der Curriculumsanalyse scheiterte, plante die partizipative Forschungsgruppe neue Datenerhebungen in Form der in Abschnitt 3.2 beschriebenen Gruppendiskussionen. In diesem Rahmen war die partizipative Beteiligung an Forschungsaufgaben (Ableitung konkreter Forschungsfragen, Entwicklung eines Diskussionsleitfadens, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse) möglich. Insbesondere im letzten Arbeitsschritt, der Interpretation unserer Ergebnisse, war methodische Flexibilität vonnöten. Nach einer experimentellen Arbeitsphase mit der Methode der Objektiven Hermeneutik (Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2009) wurden die Gruppendiskussionen vorrangig mit der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Zusätzlich zu unseren inhaltsbezogenen Forschungsergebnissen konnten wir durch die Erfahrungen während des dreijährigen Forschungsprozesses auch zahlreiche Ergebnisse auf einer Metaebene – bspw. bezüglich der partizipativen Forschungsarbeit selbst – zutage fördern, die wir im Rahmen von Veröffentlichungen, der Abschlusstagung und des Ergebnis-Erfahrungspools teilen.

5 Eine genaue Schilderung unseres partizipativen Anspruchs und seiner Umsetzung findet sich bei Algermissen, Schwörer & Veronese (2020).

6 Eine Beschreibung der Mediennutzung in der partizipativen Forschungsarbeit, auch in der Corona-Pandemie, ist nachzulesen bei Schwörer, van Ledden, Algermissen & Hauser (i.E.).

2.1.2 Rekonstruktive Methodik und partizipative Forschungsmethoden im Teilprojekt Köln

Interpretative bzw. rekonstruktive Forschung fokussiert vor allem die impliziten Wissens- und Sinnstrukturen, welche handlungsleitend hinter explizit verwendeten Alltagsbegriffen, normativen Programmatiken und offenkundigen Praktiken liegen (vgl. Bohnsack, 2017). Damit ist notwendigerweise eine Transformation von subjektiven Alltagsdeutungen und umgangssprachlichen Benennungen hin zu abstrakten Konzepten, Typologien und theoretischen Modellen mit größerem Generalisierungsgrad verbunden (vgl. Bohnsack, 2017; Hitzler, 2020). In unserem Forschungsprojekt stellt sich damit die Herausforderung, diese methodische Grundposition einer partizipativen Orientierung in der Forschung selbst zu verbinden und zu vereinbaren.⁷

Erst in der Verständigung und Aushandlung dieser verschiedenen, aber gleichermaßen relevanten Wirklichkeitszugänge entfaltet partizipative Forschung ihr Potenzial (vgl. Unger, 2014; Eßer, Schär, Schnurr & Schröer, 2020). Gerade ein erfahrungsdiverses, interpretierendes Kollektiv bietet Chancen, die erforderliche Perspektivenvielfalt und ein wirklich kontrolliertes Fremdverstehen mit und durch andere zu ermöglichen (Reim & Riemann, 1997; Reichertz, 2013). Wir vertreten deshalb die Auffassung, dass mit entsprechender Unterstützung und Aufbereitung von Forschungsmaterialien prinzipiell auch Laienforschende bzw. Ko-Forschende im Sinne einer rekonstruktiven Perspektive mitforschen können, wenn ihnen die Grundprinzipien der für die Forschung relevanten Methodologie(n) in einer alltagsnahen Sprache erklärt werden. Diese Herausforderung wurde im Rahmen der empirischen Forschung des Kölner Teilprojekts aufgenommen: Ein Produkt dieser Methodeninnovation sind drei kurze Erklärvideos, in denen die Dokumentarische Methode in einer leicht verständlichen Sprache mit Beispielen erläutert wird. Die Videos wurden in mehreren Entwicklungs- und Verfeinerungszyklen sowohl mit Wissenschaftler:innen aus der rekonstruktiven Forschung als auch mit Menschen mit Lernschwierigkeiten und Forschungslaien erörtert und sukzessive angepasst. Später wurden exemplarische Ausschnitte aus dem empirischen Material (Videografien, Fotogramme und Interviewpassagen) im Rahmen von Forschungswerkstätten gemeinsam mit den Bildungsfachkräften interpretiert. Obwohl das Kölner Teilprojekt selbst nicht partizipativ konzipiert war, wurde also im Zuge der Forschung ein Produkt entwickelt, das rekonstruktive Forschung selbst inklusiver sowie ihre spezifische Stärke des methodisch kontrollierten Fremdverstehens auch für partizipative Forschung anschlussfähig macht.

⁷ Grundlegende methodologische Überlegungen zu dieser Frage können nachgelesen werden bei Hempel & Otten (2021).

3. Reflexionen einer veränderten Hochschulbildung

Anders als in konventionellen Lehrformaten im Themenkomplex Inklusion, in denen üblicherweise über Menschen mit Behinderung und ihre (vermeintlichen) Belange gelehrt wird, orientiert sich die von uns beforschte Lehre an der emanzipatorischen Programmatik der Disability Studies. In einer dreijährigen Qualifizierung werden sogenannte Bildungsfachkräfte /Bildungs- und Inklusionsreferent:innen ausgebildet und dazu befähigt, Studierenden, aber auch anderen Zielgruppen, in Vorträgen und Seminaren inklusionsspezifische Themen zu vermitteln. Sie können somit als „lehrende Fachleute auf der Basis eigener Behinderungszuschreibungen“ (Otten, Hempel, Masurek & Platte, 2020, Abs. 11) bezeichnet werden.

Im Folgenden geben wir einen kurzen Einblick in unsere Forschungsergebnisse.

3.1 Partizipative Lehre und Inklusive Hochschulentwicklung – Teilprojekt Köln

Das Kölner ParLink-Teilprojekt nähert sich dem neuartigen Lehrformat der partizipativen Lehre mit einer rekonstruktiven Forschungsperspektive. Der Fokus liegt auf Fragen nach der Praxeologie der Lehre (vgl. Asbrand & Mertens, 2018; Wagner-Willi, 2016), aber auch nach der reflexiven Bezugnahme auf die eigene Lehrpraxis der Bildungsfachkräfte bzw. Rezeptionspraxis der Studierenden. Praxis und Reflexion unterliegen dabei strukturellen und strukturierenden Rahmungen und reproduzieren diese auch im Handeln, sodass Inklusion auch als rahmende, normative, institutionelle soziale Konstruktion in die Analyse einbezogen wird.

Mit dieser gegenstandstheoretischen Perspektive wurden zwei Seminare und eine Vorlesung videografiert, um der Frage nachzugehen, wie sich die partizipative Lehre performativ überhaupt vollzieht. Auf Grundlage ausgewählter Videosequenzen wurden außerdem Interviews mit den Bildungsfachkräften selbst geführt, wodurch ein reflexiver Zugang zu ihrer eigenen Lehrpraxis ermöglicht wurde. Als drittes empirisches Element wurden zudem Gruppendiskussionen mit Studierenden aus pädagogischen Studiengängen geführt, die die Lehre der Bildungsfachkräfte über ein ganzes Semester hinweg erleben konnten. Hier war das Ziel die Rekonstruktion von handlungsleitenden Orientierungen in Bezug auf Inklusion und Behinderung.

Mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2010) wurde eine Methodologie ausgewählt, die einerseits eine rekonstruktive Auswertung der verschiedenen Datentypen ermöglicht, andererseits aber auch das Spannungsfeld von normativer (Inklusions-)Programmatik und dem Modus Operandi der Handlungspraxis – Bohnsack (2017, S. 103) spricht hier von einer „notorische[n] Diskrepanz“ – in den Blick genommen werden konnte. Mit der von uns gewählten AnalyseEinstellung kann somit ein vertiefter Einblick in das komplexe Bildungsarrangement partizipativer Lehre erfolgen, insbesondere auch mit Blick auf die unvermeidlichen Norm-Habitus-Spannungen im normativ besetzten Feld inklusiver Bildung.

Im Zuge der dokumentarischen Interpretationen kristallisieren sich verschiedene Aspekte heraus, die für partizipative Lehrformate von Bedeutung sind: In den

Rekonstruktionen der Videografien lässt sich auf Ebene der Bildungsfachkräfte eine sehr deutliche Handlungsorientierung an einer „Akteur:innenrolle im Kollektiv“ herausarbeiten. Die Bildungsfachkräfte sprechen überwiegend in Wir-Form, was besonders auch in evaluativen Aussagen zur Arbeitsweise und Zielen der eigenen Lehre zum Ausdruck kommt. Sie wird von den Bildungsfachkräften als „Teamarbeit“ verstanden, was sich auch auf der performativen Ebene in detailliert abgestimmten Rollen- und Arbeitsaufteilungen während der Lehrveranstaltungen dokumentiert. Trotz einer didaktischen Fokussierung der individuellen biografischen Erfahrungen, also einer programmatischen Subjekt-Betonung, kann die Handlungsorientierung an einer „Akteur:innenrolle im Kollektiv“ als ein zentrales Merkmal der partizipativen Lehre herausgearbeitet werden.

Auf der strukturell-organisationalen Ebene des Bildungsarrangements partizipativer Lehre zeigen sich deutliche normative Setzungen. In den Aussagen der Bildungsfachkräfte lässt sich nach dem Trilemma der Inklusion (Boger, 2017) eine deutliche Verortung auf der Linie Empowerment-Normalisierung abbilden. Eine gleichzeitige Dekonstruktion der Repräsentationslogik zugeschriebener Beeinträchtigungen und damit einhergehender Diskriminierungserfahrungen, die in der partizipativen Lehre eine wichtige Rolle spielen, wäre dem Trilemma zufolge damit nicht möglich und lässt sich im Material auch tatsächlich kaum beobachten. So lässt sich die ausgeprägte affirmative Bezugnahme auf Inklusion (als ideellen Wert an sich) erklären.

Bei den Studierenden dokumentierte sich eine Diskrepanz zwischen Erwartungen an die Seminare und dem Erleben der Lehre. Die narrativen Einblicke und teils auch die Übungen zur Simulation von Exklusions- und Inklusionserlebnissen wurden zwar oft als bereichernde Abwechslung zur „üblichen“ Hochschullehre gewürdigt. Allerdings erscheint ihnen das Erleben von „Behinderungsrepräsentation“ allein nicht ausreichend als professionelle Vorbereitung auf die eigene spätere berufliche Praxis. Daher stellt sich die Frage, wie ein handlungspraktischer Transfer der durchaus erlebten „inklusiven Momente“ (Platte & Krönig, 2017) aus den Seminaren mit den Bildungsfachkräften auf die eigene inklusionsreflexive Professionalisierung intensiviert und stärker reflektiert werden kann.

3.2 Partizipative Lehre und Inklusive Hochschulentwicklung – Teilprojekt Leipzig

In den durch das Leipziger Teilprojekt durchgeführten Gruppendiskussionen mit Berufserfahrenen und Studierenden aus den Fachbereichen Soziale Arbeit, Kindheitspädagogik und Schulpädagogik sowie behinderten und nicht-behinderten Dozierenden wird deutlich, dass die Teilnehmer:innen partizipative Lehre eng mit einer allgemeinen Inklusionsorientierung von Hochschulen verknüpfen. Darüber hinaus beziehen sie sich immer wieder auf den Zusammenhang zwischen Hochschulen bzw. akademischer Praxis in Lehre und Forschung und gesamtgesellschaftlichen Bedingungen und betonen, wie sehr diese sich wechselseitig beeinflussen.

Die Teilnehmer:innen sehen in der Umsetzung partizipativer Lehre einerseits die Chance, Hochschulen für alle Beteiligten zu angenehmeren Orten des Lehrens und Lernens zu machen. Sie zeichnen ein Idealbild inklusionsorientierter Hochschulkultur, in der auf der Grundlage „gegenseitiger Anerkennung als Mensch[en]“ (Person 5), „Betroffene“ einbezogen werden und alle Beteiligten „gemeinsam Wissen [...] erfahren und [...] entwickeln [können]“ (Person 6).

Die Teilnehmer:innen der Gruppendiskussionen erhoffen sich von der Umsetzung partizipativer Lehre andererseits, dass die Erfahrungen, die in einer inklusionsorientierten Hochschule gemacht werden können, in die Gesellschaft hinauswirken. Denn an der Hochschule würden „die Führungskräfte von morgen“ ausgebildet werden, die dann „schon wissen, wie man damit umgehen soll“ (in Bezug auf Behinderung und Inklusion) (Person 5). Als Praxis dieser Veränderung diskutieren die Studierenden, Dozierenden und Berufserfahrenen besonders den Kontakt Studierenden ohne Behinderungserfahrungen zu Studierenden und Dozierenden mit Behinderungserfahrungen durch partizipative Lehre. Es sei besonders in ihren eigenen Studienfächern wichtig, dass die Absolvent:innen sich mit verschiedenen Lebenswegen und gesellschaftlichen Positionierungen auseinandersetzen, die sie nicht aus eigener Erfahrung kennen. Vor allem die teilnehmenden Studierenden äußern den Anspruch an Hochschulen, dass es „nicht um die Produktion von Wissen geht, sondern eher um das Menschliche dadran“ (Person 4), sowie den Anstoß zu Selbstreflexion darüber „wer bist du oder wer willst du sein oder was wollen wir überhaupt mit der Sozialen Arbeit?“ (Person 5). Aus dem Kontakt mit Menschen, die ihnen Einblick in ihre Biographie und darin enthaltene Diskriminierungs- und Behinderungserfahrungen geben, erhoffen sie sich also selbstreflexive Anlässe und folglich selbstreflexive Kompetenzen. Darin wird jedoch ein Dilemma deutlich, das ein Teilnehmer mit dem Wunsch „nicht als Anschauungsobjekt dienen“ zu wollen, äußerte: Die Bildungsfachkräfte/Bildungs- und Inklusionsreferent:innen werden als Dozierende mit Behinderungserfahrung u. a. durch die inhaltlich tendenziell erfahrungsbasierte, repräsentative Ausrichtung der partizipativen Lehrangebote umso mehr als Angehörige und Repräsentant:innen der Gruppe *Menschen mit zugeschriebener Behinderung* und weniger als Individuen betrachtet.

Dies ist eines von mehreren Spannungsfeldern, die in der Auseinandersetzung mit partizipativer Lehre deutlich werden.

3.3 Implikationen für die (inklusionsspolitische) Weiterentwicklung partizipativer Lehre im Kontext inklusionssensibler Hochschulbildung

Partizipative Lehre wird als Aspekt inklusionsorientierter, diversitätsbewusster Hochschullehre diskutiert und im Rahmen von sogenannten Qualifizierungsprojekten an verschiedenen deutschen Hochschulen praktisch durchgeführt. Partizipative Lehre ist jedoch nur *eine* (wenn auch wichtige) mögliche Antwort auf die Frage, wie akademische Wissensproduktion und -weitergabe inklusionsorientiert gestaltet werden kann. Durch die Erkenntnisse aus dem ParLink-Projekt wird ein wechsel-

seitiger Zusammenhang zwischen den Entwicklungen an Hochschulen sowie deren Wissens(re)produktion und den gesamtgesellschaftlichen Verhältnissen deutlich. Die Durchführung einzelner Projekte und Initiativen wird dem umfassenden Charakter inklusiver Veränderungsprozesse letztlich nicht gerecht. Partizipative Lehrprojekte führen, wie auch in diesem Beitrag gezeigt werden kann, zu wichtigen Impulsen und damit zum Um- und Neudenken in den bisher deutlich exklusiv ausgerichteten Hochschulkontexten. Sie würden aber – für sich stehend und ohne Einbettung in breite inklusive Entwicklungen – Gefahr laufen, zur (Re-)Produktion eindimensionaler Zuschreibungen und letztlich machtvoller Verhältnisse mit allen damit verbundenen Mechanismen wie Diskriminierungen, Stereotypisierungen etc. beizutragen (vgl. Goldbach & Leonhardt, i.E.).

Eine „breite inklusive Entwicklung“ würde im Kontext von Hochschule bedeuten, dass auf allen Ebenen des Systems Veränderungen vollzogen werden und sich Hochschulen bzw. die darin agierenden Akteur:innen ihrer sozialen Verantwortung bewusst sind und dieses Bewusstsein in die Ausgestaltung von Lehre und Forschung sowie in deren strukturelle und kulturelle Bedingungen einfließt (vgl. Goldbach et al., i.E.). So könnte auf der Mikroebene die Ausrichtung auf eine diversitätsbewusste Ausgestaltung der Hochschullehre im Fokus stehen und dabei reflexiv ganz grundlegende Fragen zur Wirk- und Definitionsmacht im Kontext von Wissensproduktion und Wissensvermittlung im tertiären Bildungsbereich aufwerfen, nicht zuletzt auch in der Forschung selbst (Hametner, 2013). Die Erfahrungen und Erkenntnisse aus den (partizipativen) Lehrpraktiken könnten dann auf der Mesoebene in die Entwicklung neuer Studienkonzepte eingebunden werden. Der Konzeptentwicklung müsste im Sinne eines *Doing Disability* (vgl. Köbsell, 2016) eine kritische Auseinandersetzung mit den bisherigen Logiken der Fähigkeits- und Leistungsorientierung an Hochschulen vorausgehen, wodurch sich sowohl die Zugangs- als auch die Studien- und Prüfungsmodalitäten diversitätsbewusst verändern ließen (vgl. Goldbach et al., i.E.). Im Diskurs um Hochschulpolitik kommt *Exzellenz* und *Qualität* eine wesentliche Bedeutung zu und beide Konstrukte werden in ihrer praktischen Auslegung nach wie vor mit dem Drang nach exklusiven Strukturen verbunden (vgl. Algermissen, Hauser & van Ledden, 2020). So gibt es bis heute „nur wenige Beispiele und Konzepte, die eine Teilhabe aller Mitglieder der Gesellschaft an der Hochschulbildung als Bereicherung für die Exzellenz der Hochschulen beschreiben und beides strukturell verbinden“ (Goldbach et al., i.E.). Dabei geht es nicht darum, die bisherigen leistungsgeprägten Exzellenz-Argumentationen unhinterfragt aufzugreifen und anzuwenden, sondern Exzellenz im Sinne inklusionsorientierter Hochschulentwicklung aus der Perspektive von Partizipation und Chancengerechtigkeit neu zu interpretieren. Die damit verbundenen veränderten Lesarten und Zugangsweisen bergen wiederum ein großes Potential für die Entwicklungen auf der Meso- und Mikroebene und damit auch für die strukturelle, kulturelle und ideelle Eingebundenheit und Ausgestaltung partizipativer Lehre.

4. Praxistransfer

4.1 Der ParLink-Fachtag: Erfahrungsaustausch zu partizipativer Lehre

Der Rahmen für einen Austausch über die ParLink-Projektergebnisse war die digitale, barrierearme Fachtagung *„Zwischen Abstand und Augenhöhe – Erfahrungsräume partizipativer Lehre und Forschung“*⁸ am 21. Mai 2021. Hier waren an inklusionsorientierter Hochschulentwicklung Interessierte eingeladen, sich insbesondere zu Formaten und Adaptionsmöglichkeiten der partizipativen Lehre und Partizipativen Forschung auszutauschen. Dabei ging es auch um die Vernetzung von partizipativ Lehrenden und Forschenden im deutschsprachigen Raum.

Der Praxistransfer der Projektergebnisse sollte insbesondere den beforschten und involvierten Personengruppen die Möglichkeit geben, über ihre Erfahrungen und die Ergebnisse der Forschung in Austausch zu treten. Dabei wurde auch die Website mit dem ParLink-Ergebnis- und Erfahrungspool vorgestellt, der über den Projektzeitraum hinaus zur Verfügung steht (siehe Abschnitt 4.2).

Das Programm wurde in verständlicher Alltagssprache geplant und durchgeführt. Eine möglichst weitreichende barrierearme Kommunikation wurde über verschiedene Wege sichergestellt: Abbildungen in Vorträgen wurden audiodeskriptiv beschrieben, es standen Schriftsprachdolmetscher:innen und Gebärdensprachdolmetscher:innen bereit. Eine Graphic Recorderin fasste die Ergebnisse in live gemalten Zeichnungen graphisch zusammen. In sechs parallelen Workshops wurden abschließend speziellere Aspekte partizipativer Lehre und Forschung behandelt. In allen Workshops waren Wissenschaftler:innen, pädagogische Praktiker:innen und Bildungsfachkräfte/Bildungs- und Inklusionsreferent:innen von verschiedenen Hochschul-Standorten beteiligt. Die Dokumentation der Tagung ist im Ergebnis- und Erfahrungspool zu finden.

4.2 Der ParLink-Ergebnis- und Erfahrungspool

Als Teil des Praxistransfers wird im Projekt eine Website aufgebaut, die als sogenannter Ergebnis- und Erfahrungspool mehrere Funktionen hat: Er soll

- über den Aufbau und Ablauf des ParLink-Projekts informieren,
- die Forschungsergebnisse in unterschiedlichen Formaten sowohl für akademisch interessierte Öffentlichkeit als auch für pädagogische Praxis darstellen,
- über das Projektende hinaus einen „Ort“ für Austausch über die Themenbereiche *partizipative Lehre*, *partizipative Forschung* und *inklusive Hochschulentwicklung* bieten,
- die im Projekt verwendeten Forschungsmethoden im Sinne eines „Methodenpools“ erklären und verfügbar machen.

8 <https://www.partizipative-lehre.de/tagung>.

Eine barrierearme Gestaltung mit unterschiedlichen Rezeptionsmodalitäten (Texte in schwerer und leichter verständlicher Sprache, Audios, Filme, Fotos etc.) soll dazu beitragen, dass Menschen mit unterschiedlichem Erfahrungsstand im Bereich wissenschaftlicher Forschung einen Zugang zu den Projektergebnissen erhalten und in den Diskurs eingeladen werden. An der Erstellung der Website-Inhalte ist auch die partizipative Forschungsgruppe beteiligt, zudem wurden partizipativ Lehrende von anderen Standorten beratend einbezogen. Gastbeiträge aus anderen Forschungsprojekten und die Weiterleitung auf thematisch benachbarte Projekte und Websites sind ebenfalls vorgesehen. Auch Besucher:innen der Website werden zum Einreichen eigener Beiträge angeregt und so in die Diskussion einbezogen.

5. Ausblick

Im Verlauf des ParLink-Projektes konnten Professionalisierungsanliegen im Kontext inklusiver (Hochschul-)Bildung differenzierter betrachtet und diskutiert werden. Ausgehend von den erhobenen Daten und neben den Forschungswerkstätten im Projekt ergaben sich im Projektverlauf regelmäßige Formate des Austausches mit den qualifizierten und angehenden Bildungsfachkräften/Bildungs- und Inklusionsreferent:innen aus Kiel, Köln, Leipzig und Heidelberg. Die damit begonnenen inhaltlichen Reflektionen und strukturellen Vernetzungen lassen nachhaltige Impulse für inklusive Hochschulentwicklungen auf mehreren Ebenen erwarten:

1. Der inhaltliche Diskurs über die Rolle und die Arbeit der Bildungsfachkräfte/Bildungs- und Inklusionsreferent:innen kann vertieft und fortgesetzt werden und damit zur Qualitätsentwicklung der einzelnen Institute, Projekte und Qualifizierungen beitragen.
2. Die ausgebaut Vernetzung zwischen den Hochschulen mit Projekten/Angeboten partizipativer Lehre lässt Strukturen vergleichen, reflektieren und optimieren und inklusive Hochschulentwicklung über einzelne Institutionen hinaus konturieren.
3. Für die bislang beteiligten Hochschulen kann die Lehre durch Bildungsfachkräfte/Bildungs- und Inklusionsreferent:innen als realer Bestandteil inklusiver Hochschul-/Fakultätsentwicklung ausgemacht werden.

Bestehende Praktiken sowohl in der Erstellung von Curricula als auch in konkreten Vermittlungssituationen werden damit durch die Perspektive derer, um die es geht, ergänzt und gegebenenfalls korrigiert.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Arbeit der Bildungsfachkräfte/Bildungs- und Inklusionsreferent:innen über ihren primären Auftrag der partizipativen Lehre hinaus offensichtlich Fragen der inklusiven Hochschulentwicklung aufruft und damit Anstöße zum Wandel gibt. In diesem Zusammenhang bleiben auch Fragen eines Doing Dis_ability (vgl. Köbsell, 2016) im Kontext von Hochschullehre und damit einhergehende (Re-)Produktionen von Dominanzkulturen (vgl. Rommelspacher, 2006) offen und reflexionswürdig.

Literatur

- Akbaba, Y. & Buchner, T. (2019). Dis_ability und Migrationshintergrund. Differenzordnungen der Schule und ihre Analogien. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64(3), 240–252.
- Algermissen, P., Hauser, M. & van Ledden, H. (2020). Inklusion ist (k)eine Frage der Persönlichkeit – Inklusive Kompetenzen institutionell verankern! *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 2(1). <https://doi.org/10.21248/qfi.23>
- Algermissen, P., Schwörer, L. & Veronese, I. (2020). (Ko-)Forschen mit partizipativem Anspruch. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(3), 95–106.
- Alheit, P. (2014). Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studien zur „neuen deutschen Universität“. In N. Ricken, H.-Ch. Koller & E. Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität – revisited* (S. 195–208). Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bartelheimer, P., Behrisch, B., Daßler, H., Dobslaw, G., Henke, J. & Schäfers, M. (2020). *Teilhabe – eine Begriffsbestimmung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bergold, J. & Thomas, S. (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 13(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1801>
- Boger, M.-A. (2015). Das Trilemma der Depathologisierung. In C. Schmechel, F. Dion, K. Dudek & M. Roßmöller (Hrsg.), *Gegendiagnose. Beiträge zur radikalen Kritik an Psychologie und Psychiatrie* (S. 268–288). Münster: Edition Assemblage.
- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – Eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion Online*, (1). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>.
- Boger, M.-A. (2019). Wer partizipiert an wessen Bildung? – Einsatzpunkte einer universalismuskritischen Bildungstheorie. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 42(3), 4–10.
- Boger, M.-A. (2020). Mad Studies und/in/als Disability Studies. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell & C. Wesselmann (Hrsg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung* (S. 41–55). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Opladen: UTB.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Eßer, F., Schär, C., Schnurr, S. & Schröer, W. (2020). Einleitung Partizipative Forschung in der Sozialen Arbeit. Teilhabe an der Wissensproduktion unter Bedingungen sozialer Ungleichheit. *Neue Praxis, Sonderheft 16*, 3–23.
- Goldbach, A. & Leonhardt, N. (im Erscheinen). Elemente von Macht im Kontext einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung. Erfahrungen aus dem Hochschulprojekt der Universität Leipzig: „Qualifizierung von Bildungs- und Inklusionsreferent*innen in Sachsen (QuaBIS)“. In M. Proyer, G. Kremsner, R. Grubich, B. Schimek, F. Paudel & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Manuskript eingereicht zur Publikation.
- Goldbach, A., Hauser, M., Schuppener, S., Leonhardt, N., van Ledden, H. & Bergelt, D. (im Erscheinen). Social responsibility in the context of inclusive higher education development – experiences and insights from the perspective of participatory higher education teaching. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. Manuskript eingereicht zur Publikation.
- Hametner, K. (2013). Wie kritisch ist die rekonstruktive Sozialforschung? Zum Umgang mit Machtverhältnissen und Subjektpositionen in der dokumentarischen Methode. In P.C. Langer, A. Kühner & P. Schweder (Hrsg.), *Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu*

- einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung (S. 135–147). Wiesbaden: Springer VS.
- Hauser, M. (2020). *Qualität und Güte im gemeinsamen Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. Entwurf und Diskussion von Qualitätskriterien Partizipativer und Inklusiver Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hauser, M., Schuppener, S., Kremsner, G., Koenig, O. & Buchner T. (2016). Auf dem Weg zu einer Inklusiven Hochschule? Entwicklungen in Großbritannien, Irland, Deutschland und Österreich. In T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 278–289). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hempel, S. & Otten, M. (2021). Partizipation als Element rekonstruktiver Forschung. Methodische Spannungen und forschungsethische Notwendigkeiten. In J. Engel, A. Epp, J. Lipkina, S. Schinkel, H. Terhart & A. Wischmann (Hrsg.), *Bildung im gesellschaftlichen Wandel – Qualitative Forschungszugänge und Methodenkritik* (S. 211–228). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742552>
- Hitzler, R. (2020). Zentrale Merkmale interpretativer Sozialforschung. In R. Hitzler, J. Reichertz & N. Schröer (Hrsg.), *Kritik der Hermeneutischen Wissenssoziologie* (S. 82–98). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.) (2019). *Teilhabe durch*in*trotz Sozialpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Köbsell, S. (2016). Doing Dis_ability: Wie Menschen mit Beeinträchtigungen zu „Behinderten“ werden. In K. Fereidooni & A. P. Zeoli (Hrsg.), *Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung* (S. 89–103). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Datenanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Otten, M. (2020). Kategorisierung und Repräsentation: Methodologische Grenzerkundungen zur Forschung über Flucht und Behinderung. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell & C. Wesselmann (Hrsg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung* (S. 151–157). Weinheim: Juventa.
- Otten, M., Hempel, S., Masurek, M. & Platte, A. (2020). „Die Blicke gehen alle nach vorne“ – Qualitative Rekonstruktion zum Anerkennungserleben von Bildungsfachkräften für Inklusion. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 2(4). <https://doi.org/10.21248/qfi.36>
- Platte, A. & Schultz, C.-P. (2011). Inklusive Bildung an der Hochschule – Impulse für LehrerInnenbildung und Soziale Arbeit. In P. Flieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte – Integration – Inklusion* (S. 254–252). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Platte, A. & Krönig, F. K. (2017). *Inklusive Momente. Unwahrscheinlichen Bildungsprozessen auf der Spur*. Weinheim: Beltz.
- Przytulla, N. V. (2021). *Exzellente inklusiv. Deutsche Hochschulen zwischen meritokratischer Ideologie und inklusivem Anspruch*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Reisel, M., Egloff, B. & Hedderich, I. (2016). Partizipative Forschung. In I. Hedderich, J. Hollenweger, G. Biewer & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 363–644). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reichert, J. (2013). *Gemeinsam Interpretieren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reim, T. & Riemann, G. (1997). Die Forschungswerkstatt. In G. Jakob & H.-J. von Wensierski (Hrsg.), *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis* (S. 223–238). Weinheim: Juventa.
- Rommelsbächer, B. (2006). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda.
- Schuppener, S., Goldbach, A., Leonhardt, N., Langner, A. & Mannewitz, K. (2020). Inklusion inklusiv vermitteln: Menschen mit Behinderungserfahrungen als Lehrende an der Hochschule. In R. Schneider-Reisinger & M. Oberlechner (Hrsg.), *Diversitätssensible Pädagogik* (S. 115–128). Wiesbaden: Springer VS.

- dagogInnenbildung in Forschung und Praxis: Utopien, Ansprüche und Herausforderungen* (S. 108–117). Opladen: Budrich.
- Schuppener, S., Schlichting, H., Goldbach, A. & Hauser, M. (2021). *Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwörer, L., van Ledden, H., Algermissen, & Hauser, M. (im Erscheinen). Zusammenarbeit und Mediennutzung in einer Partizipativen Forschungsgruppe. In M. Proyer, G. Kremsner, R. Grubich, B. Schimek, F. Paudel & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Manuskript eingereicht zur Publikation.
- Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (2013). Inklusion im Hochschulbereich. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 203–230). Münster: Waxmann.
- Unger, H. v. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner-Willi, M. (2016). Kritischer Diskurs inklusiver Forschung aus Sicht der praxeologischen Wissenssoziologie. In T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 216–230). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ein Fortbildungsmodul für eine Inklusive Erwachsenenbildung

Das Projekt INAZ – Ein Mixed-Methods-Ansatz für die Ermittlung von Qualifikationen und Bedarfen in der Alphabetisierung und dem Zweiten Bildungsweg

Zusammenfassung

Das Ziel des Projekts INAZ ist es, eine Fortbildung für eine Inklusive Erwachsenenbildung zu entwickeln. Ausgangspunkt hierfür ist das Recht auf einen barrierefreien Zugang zu Bildung für Erwachsene gemäß der Behindertenrechtskonvention (BRK) (Art. 24 Abs. 5 BRK). Als Grundlage für die Entwicklung der Fortbildung wurden die bereits vorhandenen Qualifikationen und Kompetenzen sowie die bestehenden Bedarfe von Kursleitenden in der Alphabetisierung und dem Zweiten Bildungsweg erfasst. Hierfür wurde ein Mixed-Methods Design aus qualitativen Gruppendiskussionen und quantitativer Befragung mittels eines Online-Fragebogens eingesetzt. Theoretische Grundlage für die Untersuchung bildet die subjektwissenschaftliche Lerntheorie Klaus Holzkamps (1995b). In Kooperation mit behinderten Referent:innen des CASCO-Projekts wurde aus den Ergebnissen der Untersuchung dann die Fortbildung mit den drei Themenschwerpunkten Bewusstseinsbildung, barrierefreie Binnendifferenzierung und Umgang mit psychischen Behinderungen entwickelt.

Schlüsselworte: Inklusive Erwachsenenbildung, Fortbildung, Behindertenrechtskonvention, Zweiter Bildungsweg, Alphabetisierung, Qualifizierung und Professionalisierung der Lehrkräfte

Abstract

The aim of the INAZ project is to develop a training module for inclusive adult education. The starting point for this is the right to accessible education of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) (Art 24 Abs. 5 CRPD). Before we developed the training module, we analysed the already existing qualifications and competences as well as the existing needs of teaching staff in literacy and second-chance education. This was done by collecting data using a mixed-methods design conducting group discussions as well as a nationwide survey with an online questionnaire. The theoretical basis for the study is Klaus Holzkamp's subject-scientific learning theory (1995b). In cooperation with disabled trainers of the CASCO project, the results of the study were used to develop the training module with three main topics: awareness raising, barrier-free internal differentiation and professional interaction with psychological disabilities.

Keywords: Inclusive adult education, advanced training, Convention on the Rights of Persons with Disabilities, second chance education, literacy training, qualification and professionalisation of teachers

1. Ziel des Projekts INAZ

Ziel des Projekts „Inklusive Bildung in der Alphabetisierungspraxis und im System des Zweiten Bildungswegs (INAZ)“¹ ist es, ein Fortbildungsmodul für eine Inklusive Erwachsenenbildung im Bereich der Alphabetisierung und des Zweiten Bildungswegs zu entwickeln. Das Fortbildungsmodul richtet sich in erster Linie an die Kursleitenden, die für eine Inklusive Erwachsenenbildung fortgebildet werden wollen oder sollen. Hiervon profitieren mittelbar alle Kursteilnehmenden und im Besonderen behinderte Kursteilnehmende im Sinne eines Abbaus bestehender Barrieren in der Unterrichtsgestaltung.

Anders als im Bereich der schulischen Bildung ist das Thema Inklusion in der Erwachsenenbildung wenig beforscht (Ackermann, 2017, S. 134; Babilon, 2018, S. 32), was auch für Forschungslücken wie den Zweiten Bildungsweg allgemein betreffend gilt (Bellenberg, im Brahm, Demski, Koch & Weegen, 2019, S. 14, Käßplinger, 2009). Besonders ist dies auch für die Themen Erwachsenenbildung und Behinderung festzustellen (Freitag, 2012). Für die Alphabetisierung hingegen gilt dies für die Adressat:innen und Teilnehmenden weniger, aber auch hier ist das Thema Behinderung wenig beachtet (Grotlüschen & Buddeberg, 2020; Grotlüschen, Nienkemper & Bonna, 2014; Rosenblatt & Bilger, 2011). Dem zweiten „Teilhabebericht über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen“ zu Folge, verlassen jedoch 71 Prozent der Förderschüler:innen die Schule ohne Hauptschulabschluss (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2016, S. 93). Diese finden sich dann in Alphabetisierungskursen (Rosenblatt & Bilger, 2011) und im System des Zweiten Bildungswegs wieder.

Ausgangspunkt der Untersuchung für diesen bisher vernachlässigten Aspekt des Bildungssystems bildet die Behindertenrechtskonvention (BRK). Die BRK bekräftigt den Paradigmenwechsel in der Betrachtung von Behinderungen. Demnach ist Behinderung als Ergebnis der Interaktion von individuellen Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren zu verstehen (Art. 1 Uabs. 2, Präambel lit. e BRK; Hirschberg, 2011). Hiermit werden die bestehenden Barrieren verstärkt in den Blick genommen, die auch die Teilhabe behinderter Menschen am Bildungserwerb erschweren oder verhindern. Um das *Behindertwerden* durch Barrieren hervorzuheben, verwendet das Projekt INAZ bewusst die Formulierung „behinderte Menschen“. Wenn Barrieren nicht strukturell abgebaut werden können, müssen angemessene Vorkehrungen im Einzelfall geschaffen werden (Art. 2 Uabs. 4 BRK; Aichele, 2012). Als systematische Herangehensweise ist es daher sinnvoll, das Lehrpersonal für eine Inklusive Bildung zu schulen (Art. 24 Abs. 4 BRK), was auch die Erwachsenenbildung betrifft (Art. 24 Abs. 5 BRK, Hirschberg & Lindmeier, 2013).

Als theoretische Grundlage für die Entwicklung des Fortbildungsmoduls wird die subjektwissenschaftliche Lerntheorie Klaus Holzkamps herangezogen (1995b). Diese stellt konsequent die Lernenden in den Mittelpunkt (Holzkamp, 2004). Dies war für das Fortbildungsmodul in doppelter Hinsicht wichtig, da zum einen das Lehr-

1 BMBF-Förderkennzeichen: 01NV1728, Laufzeit: 01.04.2018 bis 31.07.2021.

personal inklusive Konzepte der Bildungsvermittlung erlernt, zum zweiten die Lernenden und ihre individuellen Bedarfe beim Lernen beachtet werden. Als Basis für die Entwicklung des Fortbildungsmoduls wurden bereits bestehende Qualifikationen und Kompetenzen der Kursleitenden sowie deren bestehende Bedarfe für die Umsetzung eines inklusiven Bildungsangebots erhoben. Hierfür wurden zunächst Gruppendiskussionen durchgeführt, um einen ersten Überblick über das Forschungsfeld zu gewinnen. Die Analyse der Gruppendiskussionen bildete zudem die Grundlage für die Entwicklung einer deutschlandweiten Befragung von Kursleitenden mittels eines Online-Fragebogens.

Die Entwicklung des Fortbildungsmoduls erfolgte in Kooperation mit behinderten Referent:innen des CASCO-Projekts.² Das CASCO-Projekt hat zum Ziel, behinderte Menschen als Expert:innen in eigener Sache zu qualifizieren, um die Belange behinderter Menschen als selbst Betroffene aktiv und auf fachlicher Augenhöhe vertreten zu können. Thematisch gliedert sich das entwickelte Fortbildungsmodul in drei Themenbereiche, nämlich Bewusstseinsbildung, barrierefreie Binnendifferenzierung und professionellen Umgang mit psychischen Behinderungen. Durch die Referent:innen wurde das Fortbildungsmodul mehrfach erprobt. Nach der Auswertung der Erprobungsphase wird das Fortbildungsmodul abschließend überarbeitet und zum Abschluss des Projektes an die interessierten Institutionen der Erwachsenenbildung und Weiterbildungsträger übergeben.

2. Erfassung von Gelingensbedingungen einer Inklusiven Erwachsenenbildung auf theoretischer und methodischer Ebene

Mit dem Paradigmenwechsel von Behinderung (Art. 1 Uabs. 2, Präambel lit. e BRK) und der Forderung nach Barriereabbau durch Schulungen (Art. 24 Abs. 4 BRK) bildet die BRK den Ausgangspunkt für die Entwicklung des Fortbildungsmoduls. Hierbei ist darauf zu verweisen, dass zwar von Forderungen gesprochen wird, diese aber rechtlich verbindlichen Charakter besitzen, seitdem die BRK am 26.03.2009 als einfaches deutsches Recht in Kraft getreten ist.

2.1 Theoretische Einordnung

An diese rechtlich verbindlichen Forderungen der BRK lässt sich mit der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie (Holzkamp, 1995b) anknüpfen. In seinen Überlegungen zur alltäglichen Lebensführung rückt Holzkamp (1995a) jene Dinge in den Vordergrund, die sich als Barrieren verstehen lassen und den Bildungserwerb behindern. Lernen lässt sich demnach nicht ohne äußere lebenspraktische Einflüsse denken. Von diesen Einflüssen hängt ab, inwiefern Lernchancen überhaupt wahrgenommen werden können (Holzkamp, 1995b, S. 263ff.).

2 CASCO-Projekt („Vom Case zum Coach“): <http://casco.isl-ev.de/casco-projekt/unsere-idee-was-ist-casco>.

Unter dem Begriff der alltäglichen Lebensführung versteht Holzkamp ursprünglich die Situation von Studierenden (Holzkamp, 1995a, S. 817). Das Konzept lässt sich jedoch auch allgemein auf Lernsituationen anwenden. Die Bedingungen der alltäglichen Lebensführung einzelner Personen können sich stark unterscheiden. Ob eine Person die ihr gebotenen Lernchancen wahrnehmen kann, hängt davon ab, ob die Person z.B. auf die Nutzung eines Rollstuhls angewiesen ist und bauliche Barrieren eine Teilnahme am Unterricht unmöglich machen oder diese erschweren. Das Besondere des Konzepts der alltäglichen Lebensführung ist aber, dass sich diese nicht speziell auf das Thema Behinderung bezieht, es existieren vielmehr unterschiedliche Faktoren, dies kann z.B. auch die Betreuung eines Kindes sein, die den Besuch von Lehrveranstaltungen nur zu bestimmten Zeiten zulässt. Daher bezieht sich die alltägliche Lebensführung nicht auf spezielle Lernende, sondern betrifft vielmehr alle Lernenden, die von höchst unterschiedlichen Faktoren der alltäglichen Lebensführung beeinflusst sein können.

Darüber hinaus beschreibt die subjektwissenschaftliche Lerntheorie, als deren Bestandteil die alltägliche Lebensführung verstanden werden kann, einen Idealfall des Lernens, das expansive Lernen (Holzkamp, 1995b, S. 190f.). Diese Form des Lernens beschreibt den Prozess der Wissensaneignung, der aus der Lösung eines Handlungsproblems hervorgeht. Holzkamp rückt hiermit das lernende Subjekt selbst in den Fokus. Nach Holzkamp erfolgt Lernen nicht aufgrund der Initiierung eines Lehrenden, entscheidend ist vielmehr das Handlungsproblem des Lernenden und dessen Lösung durch ihn selbst (Holzkamp, 2004, S. 29f.). Den Prozess aus dem Erkennen eines Handlungsproblems und dem Bewusstwerden des eigenen unzureichenden Wissens zur Überwindung dieses Handlungsproblems, das zur Aufnahme einer Lernhandlung führt, um dieses Wissen zu erwerben, bezeichnet Holzkamp als Lernschleife (Holzkamp, 1995b, S. 183).

Expansives Lernen ist jedoch an Bedingungen geknüpft (Holzkamp, 1995b, S. 190ff.). Orientiert sich das Lernen im Sinne einer einsetzenden Lernschleife an einem Handlungsproblem und kann dieses mit einem subjektiv angemessenen Aufwand des Lernenden überwunden werden, lernt das Subjekt expansiv. Ist das Lernen hingegen mit der Abwehr einer Bedrohung verknüpft, da das Lernen unter Zwang geschieht und sich nicht an den Handlungsproblemen des Lernenden orientiert und dieser daher mit dem Lernen keinen Nutzen verbindet, erfolgt das Lernen defensiv und löst beim Lernenden Widerstände aus (Holzkamp, 1995b, S. 192f.). Lernen und der Lernerfolg sind daher immer beeinflusst von der eigenen Lebenswelt und den vorherrschenden Bedingungen des Lernens. Dies gilt es, sowohl bei der Fortbildung der Kursleitenden zu beachten, die in diesem Fall selbst Lernende sind, als auch bei der Vermittlung von Methoden für eine Inklusive Erwachsenenbildung, die sich auf das Lernen der Kursteilnehmenden bezieht.

2.2 Mixed-Methods-Design und methodisches Vorgehen

Das Mixed-Methods-Design zur Datenerhebung beinhaltete drei problemzentrierte Gruppendiskussionen (Kühn & Koschel, 2018) mit Leitungskräften und Kursleitenden. In diesem ersten Schritt sollte das Untersuchungsfeld zunächst überblicksartig erfasst werden, um ein besseres Verständnis für die Situation an den Volkshochschulen und die Kursleitenden zu entwickeln. Die Ergebnisse der Analyse der Gruppendiskussionen in der Tradition der konstruktivistischen Grounded Theory (Charmaz, 2014) dienten in einem nächsten Schritt als Grundlage für die Entwicklung des deutschlandweiten Online-Fragebogens.

Um die Kursleitenden erreichen zu können, wurde dem Online-Fragebogen³ eine Telefonstudie vorgeschaltet, mittels der die Standorte, Erreichbarkeit und Anzahl von Kursleitenden in Alphabetisierungskursen, Integrationskursen mit Alphabetisierung (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, BAMF) und Kursen des Zweiten Bildungswegs ermittelt wurden. Als Ergebnis zeigte sich, dass insgesamt 5.101 Kursleitende an bundesweit 447 Volkshochschulen in den genannten Kursformaten lehren. Da die Kursleitenden in der überwiegenden Mehrheit als Honorarkräfte an den Volkshochschulen arbeiten, sind diese oftmals schlechter zu erreichen als festangestellte Mitarbeitende.

Daher wurde über die Standorte darum gebeten, die Zugangsdaten des Online-Fragebogens an die Kursleitenden in den entsprechenden Kursen weiterzuleiten. Es ist zu vermuten, dass aufgrund der schlechten Erreichbarkeit und einer mitunter hohen Fluktuation der Honorarkräfte sowie einem Wechsel von Kursangeboten an den Volkshochschulender Rücklauf mit einer Quote von 5,49 % geringer als erhofft ausfiel. Dennoch bildet der Rücklauf aus der deutschlandweiten Online-Befragung⁴ zusammen mit den Erkenntnissen der Gruppendiskussionen⁵ eine solide Datengrundlage für die kooperative Entwicklung des Fortbildungsmoduls mit den CAS-CO-Referent:innen, das im folgenden Abschnitt genauer erläutert werden soll.⁶

3. Das Fortbildungsmodul „Inklusive Erwachsenenbildung in der Alphabetisierung und im Zweiten Bildungsweg“

Das Fortbildungsmodul „Inklusive Erwachsenenbildung in der Alphabetisierung und im Zweiten Bildungsweg“ gliedert sich in drei Themenbereiche, die Bewusstseinsbildung, die barrierefreie Binnendifferenzierung und den Umgang mit psychi-

3 Telefonstudien und Erhebung mittels Online-Fragebogen wurden von kmf vielhaber durchgeführt (<http://www.kmf-vielhaber.de/>).

4 Für eine detailliertere Darstellung der Ergebnisse aus der Online-Befragung siehe Bonna, Stobrawe & Hirschberg (2021, S. 230–236), der komplette Ergebnisbericht der Online-Befragung wird in der Abschlusspublikation des Projekts veröffentlicht.

5 Für eine detailliertere Darstellung der Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen siehe Bonna, Stobrawe & Hirschberg (2019).

6 Unser besonderer Dank gilt der Unterstützung des Deutschen Volkshochschulverbands, der Landesverbände der Volkshochschulen, den Volkshochschulen sowie den Kursleitenden, die an den Befragungen teilgenommen haben.

schen Behinderungen. Diese thematische Gliederung orientiert sich eng an den Ergebnissen der Datenanalyse. Diese Ergebnisse spiegeln die durch die Kursleitenden selbst benannten Bedarfe wider und sind somit sehr nah an den tatsächlichen Herausforderungen aus deren alltäglicher Praxis. Ebenso wurden bei der Datenerhebung die bereits bestehenden Qualifikationen und gelingenden Methoden der Kursleitenden ermittelt, die den rechtlichen Ausführungen einer Inklusiven Erwachsenenbildung entsprechen (Art. 24 Abs. 5 in Verb. mit Art. 2, 5 und 9 BRK).

Mit diesem Vorgehen sollten die bereits bestehenden individuellen Lösungen der Kursleitenden für die genannten bestehenden Bedarfe nutzbar gemacht werden. Hiermit nimmt das Fortbildungsmodul direkt eine Erkenntnis aus der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Klaus Holzkamps auf (1995b). Den Kursleitenden werden im Fortbildungsmodul keine abstrakten Lösungen präsentiert, sondern Lösungen, die sich direkt an ihren genannten Bedarfen orientieren und die im Sinne der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie als Handlungsprobleme verstanden werden können. Diese Handlungsprobleme können von den Kursleitenden lernend überwunden werden, sofern für sie der antizipierte Lernaufwand in einem angemessenen Verhältnis zwischen bestehenden Handlungsproblemen und deren Lösung durch die neu erlernten Methoden einer Inklusiven Erwachsenenbildung steht. Die durch einzelne Kursleitende bereits entwickelten und angewandten Praktiken, die mögliche Lösungen von Handlungsproblemen aufzeigen und gleichzeitig auch der BRK entsprechen, besitzen eine hohe Glaubwürdigkeit durch ihren direkten Praxisbezug.

Dies ist relevant für die Akzeptanz des Fortbildungsmoduls und somit auch als Lernanreiz für die Kursleitenden, die noch nicht über entsprechende Fähigkeiten verfügen. Es ist der Versuch, einen Raum mit optimalen Bedingungen für ein expansives Lernen zu schaffen. Aber nicht nur die Inhalte, auch das Format orientiert sich an den durch die Kursleitenden benannten Bedürfnissen. Im Rahmen der deutschlandweiten Online-Befragung wurde auch die beste Zeitspanne für das Fortbildungsmodul erfragt, um eine möglichst hohe Teilnahmebereitschaft zu gewährleisten. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass die Kursleitenden an den Volkshochschulen in der Regel als Honorarkräfte beschäftigt sind und ihre Fortbildungen unbezahlt in der Freizeit absolvieren müssen. Die Rückmeldungen der Kursleitenden ergaben eine Dauer von einem Tag (bzw. 8 Unterrichtsstunden von je 45 Minuten). Entsprechend mussten Inhalte und die zur Verfügung stehende Dauer des Fortbildungsmoduls in Einklang gebracht werden.

Um die drei genannten Themenbereiche in der zur Verfügung stehenden Zeit behandeln zu können, fokussiert die Fortbildung generell den Umgang mit behinderten und nicht-behinderten Kursteilnehmenden in gemeinsamen Lernsettings der Erwachsenenbildung. Das heißt aber auch, dass maßgeschneiderte didaktische Konzepte für spezielle Sprachniveaus in der Alphabetisierung oder einzelne Unterrichtsfächer im Zweiten Bildungsweg kein Bestandteil des Fortbildungsmoduls sind. Dies hätte notwendigerweise eine zu große Spezifizierung und auch Einschränkung bedeutet, die nicht zielführend erschien. Vielmehr wurde entschieden, das Fortbildungsmodul inhaltlich so zu gestalten, dass es für eigene Kursszenarien modifiziert werden kann. In diesem Sinne sollte bei den Kursleitenden ein Bewusstsein dafür

geschaffen werden, individuelle Lösungen unter Rückgriff auf allgemeine Prinzipien zu schaffen, die eine Teilhabe am Bildungssystem entsprechend dem Grundsatz der Nicht-Diskriminierung und Partizipation ermöglichen (Hirschberg, 2010, S. 22f.). Im folgenden Abschnitt werden Ablauf und Inhalt des Fortbildungsmoduls entsprechend der drei zentralen Themenbereiche näher dargestellt.

3.1 Bewusstseinsbildung

Die Bewusstseinsbildung betrifft einen Punkt des Fortbildungsmoduls, deren Notwendigkeit zwar nicht explizit, aber implizit mehrfach aus den Rückmeldungen der Kursleitenden abzuleiten ist. Auch die Ergebnisse der Gruppendiskussionen und etliche ausgewertete Items des Online-Fragebogens weisen darauf hin, dass die Kursleitenden in vielen Bereichen große Unsicherheiten, Befürchtungen und Widerstände bzgl. Behinderung zeigten. Dies war sowohl bei der Verwendung von Begrifflichkeiten zu bemerken, als auch in der Beschreibung des direkten Umgangs mit behinderten Kursteilnehmenden. Hierdurch verdeutlicht sich die Bedeutung dieses Themenbereichs, den es sensibel anzugehen gilt (Art. 8 BRK).

Fortbildungseinheit Bewusstseinsbildung (1 h)

- Input (1/2 h): Menschenrechtliche Perspektive auf Inklusive Bildung und Behinderung
 - (Lern-) Ziele: Die Teilnehmenden lernen die BRK und den neuen Behindertensbegriff kennen,
 - Methoden: PowerPoint Präsentation zur BRK und Aussagen zu gelingenden Praktiken der Kursleitenden aus den Befragungen des Projekts INAZ, BRK Quiz, Aussagen/ zur BRK die von den Teilnehmenden adäquat eingeschätzt werden müssen. Frage an das Plenum: “Wo/Wann fühlen Sie sich behindert?”; Kurze Diskussion, danach Input durch Referent:in zu den Menschenrechten der BRK,
 - Material: Flipchart, PowerPoint Präsentation, BRK.
- Gruppenübung (1/2 h): Erfahrung mit und von Barrieren
 - (Lern-) Ziele: Sensibilisierung für Barrieren in der Bildungsarbeit/dem eigenen Kurs,
 - Methoden: Anwendung der Materialien zur Bewusstseinsbildung. Die Materialien werden von den Teilnehmenden über den gesamten Tag getauscht und ausprobiert,
 - Material: Verdunkelungsbrillen, Brillen, die verschiedene Sehbehinderungen simulieren, Langstock, Leihrollstuhl, Gehörschutz, Ohrstöpsel, Kopfhörer mit MP3-Player bei der Bearbeitung von Aufgaben (Simulationen: Stimmenhören und/oder Tinnitus-Beispiel), anspruchsvolle Texte in kurzer Zeit lesen und wiedergeben und/oder Texte in Fremdsprache lesen und wiedergeben zur Simulation von Lernschwierigkeiten.
- Überleitung (1/2 h): Anknüpfung zu barrierefreier Binnendifferenzierung

- (Lern-) Ziele: Möglichkeiten der barrierefreien Unterrichtsgestaltung vorstellen,
- Methoden: Denkaufgabe in Kleingruppen: „Was bedeutet barrierearme Gestaltung des Unterrichts?“, „Wie kann der Unterricht umgesetzt werden?“; Ergebnisse werden auf Moderationskarten und/oder Flipchart festgehalten und den anderen Kleingruppen präsentiert,
- Material: Moderationskarten und/oder Flipchart.

3.2 Barrierefreie Binnendifferenzierung

Das zweite Thema des Fortbildungsmoduls, die barrierefreie Binnendifferenzierung, ergab sich explizit durch die von den Kursleitenden in den Befragungen benannten Bedarfe. Die Kursleitenden gaben an, dass die Heterogenität von Lernständen und Leistung der Kursteilnehmenden zunimmt (Bellenberg, im Brahm, Koch & Weegen, 2019; Bonna et al., 2019, S. 39). Vielfach wurde von den Kursleitenden der Wunsch nach konkreten didaktischen Konzepten für die Anwendung und entsprechend aufbereitetem Unterrichtsmaterial geäußert.

Dieser Wunsch konnte im Rahmen des eintägigen Fortbildungsmoduls nicht bzgl. konkreter Fächer erfüllt werden, jedoch sollte der Themenbereich der barrierefreien Binnendifferenzierung über existierende Konzepte wie etwa das Universal Design of Learning (Fisseler, 2015) informieren, Barrieren und deren Abbau für spezifische Beeinträchtigungen reflektieren und den Kursleitenden damit Möglichkeiten der barrierefreien Unterrichtsgestaltung vermitteln. Hierfür wurden die folgenden Inhalte bzw. der folgende Ablauf für das Fortbildungsmodul entwickelt.

Fortbildungseinheit barrierefreie Binnendifferenzierung

- Frage an das Plenum (1/4 h): „Warum sind die Ergebnisse von Teilnehmenden in der Bearbeitung von Aufgaben in den Kursen oftmals so unterschiedlich?“
 - (Lern-)Ziele: Sensibilisierung für eine barrierefreie Unterrichtsgestaltung,
 - Methoden: Diskussion im Plenum mit Moderation durch die Referent:innen, Ergebnisse auf Flipchart festhalten,
 - Material: Flipchart.
- Input zu UDL (1/4 h): „Warum sind die Ergebnisse von Teilnehmenden in der Bearbeitung von Aufgaben in den Kursen oftmals so unterschiedlich?“
 - (Lern-)Ziele: Anwendung von UDL im Kurs und Lernzielkontrolle mit UDL,
 - Methoden: Fragen: „Wie entdecke ich, was meine Kursteilnehmenden brauchen, individuelle Zielbestimmung der Lernziele, individueller Entwicklungs- oder auch Förderplan“; Zur weiteren Reflexion „One-Minute-Paper“ mit der Frage: „Was brauche ich, um gut lernen zu können?“; Die Teilnehmenden notieren sich innerhalb einer Minute, was Ihnen dazu einfällt, am Ende der Themeneinheit wird in einer Abschlussreflexion zu UDL hierauf Bezug genommen,
 - Material: Stifte, Papier oder Moderationskarten.

- Gruppenübung (1/2 h): Frage: “Wie kann barrierefreie Binnendifferenzierung in der Erwachsenenbildung funktionieren?”
 - (Lern-)Ziele: Die Teilnehmenden können Lernmaterialien barrierefrei und binnendifferenzierend gestalten und einsetzen,
 - Methoden: Übung: Leichte Sprache anhand von wissenschaftlichen Texten zu Leichter Sprache und anhand von Beispielen. Frage: “Was sind Grundprinzipien Leichter Sprache?”; Übung: Was bedeutet bauliche Barrierefreiheit? Aufgabe: Raumskizze eines barrierefreien Unterrichtsraumes/einer barrierefreien Einrichtung erstellen oder mit Lego bauen. Übung zu Sinnesbeeinträchtigungen. Aufgabe: Eine Unterrichtseinheit entwickeln und mögliche Sinnesbeeinträchtigungen (Sehen, Hören) berücksichtigen. Frage: “Welche Materialien und Methoden können für einen barrierefreien Unterricht genutzt werden?”; PowerPoint Präsentation zu Aussagen und gelingenden Praktiken der Kursleitenden aus den Befragungen des Projekts INAZ,
 - Material: Stifte, Papier/Moderationskarten, Flipchart, Lego, Texte zu UDL und Leichter Sprache.
- Frage an das Plenum (1/4 h): Lernzielkontrolle mit UDL
 - (Lern-)Ziele: Die Teilnehmenden haben Kenntnisse über die Lernzielkontrolle mit UDL,
 - Methoden: Diskussion im Plenum mit Moderation durch Referent:in, Ergebnisse werden auf Flipchart/Moderationskarten festgehalten,
 - Material: Stifte, Flipchart und/oder Moderationskarten.
- Reflexion (1/4 h): Vor- und Nachteile barrierefreier Binnendifferenzierung
 - (Lern-)Ziele: Barrierefreie Binnendifferenzierung ist langfristig erleichternd für die Unterrichtspraxis,
 - Methoden: Diskussion im Plenum: „Welchen Nutzen hat eine barrierefreie Binnendifferenzierung auch für Menschen ohne Behinderungen?“ mit Moderation durch Referent:in, Ergebnisse werden auf Flipchart/Moderationskarten festgehalten,
 - Material: Stifte, Papier oder Moderationskarten.

3.3 Umgang mit psychischen Behinderungen

Auch das dritte Thema des Fortbildungsmoduls orientiert sich direkt an den Rückmeldungen der an den Befragungen teilgenommenen Kursleitenden. Diese berichten neben der zunehmenden Heterogenität in den Kursen von einer Zunahme psychischer Behinderungen (Bonna et al., 2021, S. 232 f., Bellenberg et al., 2019, S. 61 ff.). Diese werden von dem Kursleitenden als sehr herausfordernd beschrieben (Bonna et al., 2021, S. 229). Vielfach geäußelter Wunsch ist hierbei eine bessere Kenntnis von Diagnosen und gewissermaßen von Patentrezepten zum Umgang mit Kursteilnehmenden mit einer entsprechenden Diagnose.

Dies stellt im Sinne der BRK und auch der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie keine zufriedenstellende Lösung dar. Mit dem Fortbildungsmodul wird daher ver-

sucht, die Bedarfe der betreffenden Kursteilnehmenden mit psychischen Behinderungen in den Mittelpunkt zu rücken, damit diese am Unterricht teilhaben können. Auch hier gibt es ermutigende Beispiele aus der Praxis, in denen äußerst herausfordernde Situationen im Austausch mit den Betroffenen selbst gelöst werden konnten. Diese Beispiele sind auch in den Aufbau der Fortbildungseinheit mit eingeflossen.

Fortbildungseinheit Umgang mit psychischen Behinderungen

- Input (1/2 h): Einstieg in das Thema Umgang mit psychischen Behinderungen, Fokus auf dem Gesamt-Setting von Individuum, Gruppe, Kursleitung und vorhandener psychischer Behinderung als Bestandteil des Kurses (Beachtung: keine individuelle Diagnostizierung, Fokus liegt auf *Umgang* im Kurs)
 - (Lern-)Ziele: Erste Inhalte zum Thema Umgang mit psychischen Behinderungen kennenlernen,
 - Methoden: Vortrag mit PowerPoint Präsentation und der Möglichkeit für Rückfragen,
 - Material: PowerPoint Präsentation, BRK.
- Gruppenübung/Bewegungsübung (1/2 h)
 - (Lern-)Ziele: Sensibilisierung für psychische Behinderungen,
 - Methoden: Kopfhörer mit MP3-Player bei der Bearbeitung von Aufgaben (Simulationen: Stimmenhören und/oder Tinnitus-Beispiel), Bewegungsübung zur Nähe-Distanzerfahrung und engen und weiten Räumen,
 - Material: Kopfhörer mit MP3-Player (Simulationen: Stimmenhören und/oder Tinnitus-Beispiel).
- Storytelling (1/2 h): Umgang mit psychischen Behinderungen im Unterricht
 - (Lern-)Ziele: Umgang mit psychischen Behinderungen im Unterricht im Sinne der BRK erlernen,
 - Methoden: Schilderung von herausfordernden Situationen mit Teilnehmenden im Unterricht, deren Verhalten als psychische Behinderung von den Kurslehrenden wahrgenommen wird, und möglicher Lösungsansätze, eigene Erfahrungen der Kursteilnehmenden diskutieren. PowerPoint Präsentation zu Aussagen und gelingenden Praktiken der Kursleitenden aus den Befragungen des Projekt INAZ,
 - Material: PowerPoint Präsentation, Stifte, Flipchart, Moderationskarten.
- Reflexion (1/4 h): Herausforderungen beim Umgang mit psychischen Behinderungen im Unterricht,
 - (Lern-)Ziele: Barrierefreie Binnendifferenzierung ist langfristig erleichternd für die Unterrichtspraxis,
 - Methoden: Diskussion im Plenum „Wie kann der Umgang mit psychischen Behinderungen im Unterricht gelingen?“ mit Moderation durch Referent:innen, Ergebnisse werden auf Flipchart/Moderationskarten festgehalten,
 - Material: Stifte, Papier oder Moderationskarten.

Das Fortbildungsmodul befindet sich momentan noch in der Erprobungs- und Evaluationsphase. Dieser Teil der Entwicklung des Fortbildungsmoduls hätte ursprünglich im Sommer 2020 abgeschlossen werden sollen, jedoch konnte die Erprobung nicht zu Ende geführt werden, da im Zusammenhang mit dem Auftreten der SARS-Cov-2-Pandemie zahlreiche Erprobungstermine abgesagt werden mussten. Aus diesem Grund wurde die Projektlaufzeit um vier Monate verlängert. Die Erprobung des ursprünglich ausschließlich in Präsenz geplanten Fortbildungsmoduls wurde daher noch bis zum 15.06.2021 als Online-Fortbildung durchgeführt und nach abgeschlossener Evaluation überarbeitet.

Das Fortbildungsmodul in seiner endgültigen Fassung liegt seit dem 12.12.2021 vor und dann dem Deutschen Volkshochschulverband, den Landesverbänden der Volkshochschulen und auf Nachfrage weiteren Weiterbildungsträgern kostenlos zur Verfügung gestellt. Kosten entstehen lediglich für weiteres Material und das Honorar der Referent:innen. Durchgeführt werden kann das Fortbildungsmodul grundsätzlich von Referent:innen, die über Expertise in der Erwachsenenbildung und bzgl. der BRK verfügen, unsere Empfehlung ist jedoch der Einsatz der am Projekt beteiligten CASCO-Referent:innen.

4. Erprobung und Evaluation des Fortbildungsmoduls

Für die Evaluation wird das Fortbildungsmodul an deutschlandweit 12 Volkshochschulstandorten erprobt. Diese Erprobung übernehmen die CASCO-Referent:innen, die auch in die Entwicklung des Fortbildungsmoduls eingebunden waren. Für die Evaluation füllen die Teilnehmenden am Ende jeder Erprobung einen kurzen Fragebogen aus, der für die Evaluation ausgewertet wird. Die Referent:innen fertigen zusätzlich einen Kurzbericht über ihre Eindrücke an.

Als vorläufiges Ergebnis der bisherigen Erprobungstermine kann festgehalten werden, dass sich die Teilnehmenden als auch die Referent:innen einig sind, dass ein eintägiges Fortbildungsmodul eigentlich für einen so umfangreichen Themenbereich zu kurz ist. Dies ist wenig überraschend, resultiert aber aus der Tatsache, dass ein Kompromiss zwischen Dauer und Inhalt gefunden werden musste, um mit der Fortbildung einen möglichst großen Teil der Kursleitenden zu erreichen, da die Kursleitenden lediglich als Honorarkräfte beschäftigt sind und die Fortbildung in ihrer Freizeit absolvieren.

Auch hätten sich die Teilnehmenden konkrete Materialien für den binnendifferenzierenden Unterricht gewünscht. Auf diese Materialien wurde aber bewusst zu Gunsten übergreifender Konzepte wie dem UDL verzichtet. Sehr positiv wurden dafür die ausgewählten Themenbereiche von Bewusstseinsbildung, barrierefreier Binnendifferenzierung und des Umgangs mit psychischen Behinderungen sowie deren praxisorientierte Bearbeitung hervorgehoben. An dieser Stelle bestätigt sich die eingenommene Position, dass ein aus der Praxis für die Praxis entwickeltes Fortbildungsmodul eine hohe Akzeptanz erfährt, wenn es die Handlungsproblematiken der Kursleitenden aufnimmt und praxisnahe Lösungen vermittelt.

5. Ausblick

Das im Projekt INAZ entwickelte Fortbildungsmodul leistet einen relevanten Beitrag zur Fundierung Inklusiver Erwachsenenbildung. Auch mehr als 10 Jahre nach dem Inkrafttreten der BRK am 26.03.2009 in einfaches deutsches Recht ist das Recht auf gleichberechtigten Zugang zum Bildungssystem für behinderte Erwachsene gemäß den Grundsätzen der Nicht-Diskriminierung und Partizipation nicht erreicht. Hierbei bildet die Erwachsenenbildung zwar ein Spezifikum, konzentriert sich die Forschung und politische Förderung doch bisher überwiegend auf das Schulsystem. Dabei leistet gerade die Erwachsenenbildung und hier Alphabetisierungskurse und Angebote des Zweiten Bildungswegs einen wichtigen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit in einem noch nicht bzw. noch nicht vollständig inklusiven Bildungssystem. Die Erwachsenenbildung bietet all jenen einen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung und entsprechend anerkannten Bildungsabschlüssen, die aus vielfältigen Gründen im Schulsystem nicht bestanden haben.

Die Analyse der erhobenen Daten offenbarte in diesem Zusammenhang, dass bereits vielfältige Erfahrungen im Unterricht von behinderten und nicht-behinderten Kursteilnehmenden bestehen, jedoch ein systematisches Fortbildungsangebot fehlt. Vielmehr handelt es sich um einzelne Modellprojekte und das Engagement einzelner Einrichtungen oder Kursleitender. Hier versuchte das Projekt INAZ, bestehende gelingende Praktiken zu erheben und für das Fortbildungsmodul nutzbar zu machen. Der dahinterstehende Gedanke ist, mithilfe der gewonnenen Ergebnisse aus den Daten die benannten Herausforderungen und Bedarfe der Kursleitenden im gemeinsamen Kursangebot behinderter und nicht-behinderter Kursteilnehmender zu beantworten. Die Entwicklung des Fortbildungsmoduls konzentriert sich darauf, Lösungen nach dem Prinzip *aus der Praxis für die Praxis* zu entwickeln, die den Forderungen der BRK entsprechen. Die vorläufigen Ergebnisse aus der Evaluation der Pilotierung des Fortbildungsmoduls bestätigen bisher unseren Ansatz, dessen theoretische Grundlage auf der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie (Holzkamp, 1995b) basiert.

Mit der konsequenten Orientierung an den Handlungsproblemen und den Menschenrechten gemäß der BRK soll aufgezeigt werden, dass inklusive Methoden der Bildungsvermittlung im Sinne der BRK nicht im Widerspruch zu einer effizienten Unterrichtsgestaltung stehen, sondern vielmehr (nach der Einarbeitung) eine Arbeitserleichterung für Kursleitungen darstellen und auch einen Gewinn an Teilhabemöglichkeiten für behinderte und nichtbehinderte Kursteilnehmende bedeuten. Dies ist für die Akzeptanz und Attraktivität des Fortbildungsmoduls relevant sowie auch für eine nachhaltige Entwicklung einer Inklusiven Erwachsenenbildung. Das Fortbildungsmodul kann als ein Schritt unter mehreren gesehen werden, um umfassende gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen. Zukünftig wäre es sinnvoll, die Perspektive behinderter Kursteilnehmer:innen stärker zu beleuchten und diese mittels einer partizipativen Erhebung zu erfassen.

Literatur

- Ackermann, K.-E. (2017). »Pädagogische Professionalität« im Handlungsfeld inklusiver Erwachsenenbildung: Eine Problemskizze in vier Thesen. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderung heute: Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung* (S. 134–152). Weinheim: Beltz Juventa.
- Aichele, V. (2012). *Barrieren im Einzelfall überwinden: Angemessene Vorkehrungen gesetzlich verankern. Positionen der Monitoring-Stelle Nr. 5*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. Verfügbar unter: https://www.reha-recht.de/fileadmin/download/foren/d/2012/D6-2012_Angemessene_Vorkehrungen_gesetzlich_verankern.pdf.
- Babilon, R. (2018). *Inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten – eine qualitative Studie in England*. Verfügbar unter: https://kola.opus.hbz-nrw.de/files/1682/Babilon_Inklusive+Erwachsenenbildung_Dissertation.pdf.
- Bellenberg, G., im Brahm, G., Demski, D., Koch, S. & Weegen, M. (2019). *Bildungsverläufe an Abendgymnasien und Kollegs (Zweiter Bildungsweg)*. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf. Verfügbar unter: https://www.boeckler.de/pdf/p_fofoe_WP_115_2019.pdf.
- Bonna, F., Stobrawe, H. & Hirschberg, M. (2019). „Diese körperlichen Geschichten sind gar nicht das Problem“ – zum Professionalisierungsbedarf in der Inklusiven Erwachsenenbildung. *Erwachsenenbildung und Behinderung*, 30(2), 37–44.
- Bonna, F., Stobrawe, H. & Hirschberg, M. (2021). Inklusive Erwachsenenbildung in der Alphabetisierung und im Zweiten Bildungsweg: Erste quantitative Ergebnisse einer Befragung von Kursleitenden. In A. Grotlüschen (Hrsg.), *Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen. Zeitschrift für Pädagogik*, 67. Beiheft (S. 225–240). Weinheim: Beltz.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2016). *Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung*. Bonn.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2. Aufl.). Los Angeles, California: SAGE.
- Fisseler, B. (2015). Universal Design im Kontext von Hochschule und Hochschulbildung: Internationale Eindrücke und Perspektiven. *RP Reha – Zeitschrift für Rehabilitations-, Teilhabe- und Schwerbehindertenrecht* 2(2), 45–51. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/278453873_Universal_Design_im_Kontext_von_Hochschule_und_Hochschulbildung.
- Freitag, W. K. (2012). *Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule*. Verfügbar unter: https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_253.pdf.
- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (2020). LEO 2018. *Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv Media.
- Grotlüschen, A. & Nienkemper, B., Bonna, F. (2014). Reproduktion von Stereotypen zum funktionalen Analphabetismus – die Fallstricke der Teilnehmendenforschung. In M. Ebner von Eschenbach, S. Günther & A. Hauser (Hrsg.), *Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge* (S. 60–75). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hirschberg, M. (2010). Die gesetzlichen Grundlagen inklusiver Bildung. In R. Wernstedt (Hrsg.), *Schriftenreihe des Netzwerk Bildung. Inklusive Bildung: Die UN-Konvention und ihre Folgen* (S. 21–26). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/07621.pdf>.
- Hirschberg, M. (2011). *Behinderung: Neues Verständnis nach der Behindertenrechtskonvention. Positionen der Monitoring-Stelle Nr. 4*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Hirschberg, M. & Lindmeier, C. (2013). Der Begriff „Inklusion“ – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: R. Burtcher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwach-*

- senenbildung, *Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 39–52). Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/14/1114w039>
- Holzkamp, K. (1995a). Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. *Das Argument*, (212), 817–884.
- Holzkamp, K. (1995b). Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus.
- Holzkamp, K. (2004). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema ‚Lernen‘. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (S. 29–38). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Käpplinger, B. (2009). Der zweite Bildungsweg zwischen dem ersten Bildungsweg und der beruflichen Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 59(3), 206–214. <https://doi.org/10.3278/HBV0903W206>
- Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2018). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch*. (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18937-2_2
- Rosenblatt, B. & Bilger, F. (2011). *Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel)*. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband. Verfügbar unter: <https://www.grundbildung.de/medien/downloads/2011-Bericht-AlphaPanel.pdf>.

*Sabine Lauber-Pohle, Ramona Kahl, Simone Postigo Perez &
Ramin Siegmund*

Qualifizierung für eine inklusive allgemeine Erwachsenenbildung – Ergebnisse aus dem Projekt iQ_EB

Zusammenfassung

Das Projekt „Qualifizierung für eine inklusive, allgemeine Erwachsenenbildung am Beispiel von Blindheit und Sehbeeinträchtigung (iQ_EB)“ erarbeitete ein Konzept für die Qualifizierung von pädagogischem Personal für inklusive Bildung im Kontext der allgemeinen öffentlichen Weiterbildung mit Schwerpunkt auf die Zielgruppe blinder und sehbeeinträchtigter Menschen. Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Richtlinie zur „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ unter dem Förderkennzeichen 01NV1714 gefördert.

Das Projekt iQ_EB war in zwei Phasen unterteilt: eine explorative, datenerhebende und eine konzeptionelle, die Fortbildungsreihe entwickelnde und umsetzende Phase. Die erste Phase wurde mittels Befragungen und vier Fallstudien in einem komplexen Mixed-Methods-Design umgesetzt. Die Erhebungsmethoden und Auswahl der Befragten beziehen sich zum einen auf die organisationalen Bedarfe der Volkshochschulen mit Blick auf die Anforderungen an das Personal, zum anderen auf die teilnehmendenorientierten Bedarfe blinder und sehbeeinträchtigter Adressat:innen. Zusätzlich wurde das Wissen von Expert:innen der Selbsthilfe und einschlägiger Fachgesellschaften der Selbsthilfe hinzugezogen.

Auf Basis der Ergebnisse dieser umfassenden Analyse wurde eine Fortbildungsreihe für das leitende und planende Personal an Volkshochschulen mit vier Grundlagenkursen zur Inklusionsförderung in der allgemeinen Erwachsenenbildung mit den Themenschwerpunkten: Allgemeine Grundlagen der Inklusion, Organisationsentwicklung, Kooperation und Vernetzung sowie inklusive Programmplanung und Angebotsgestaltung entwickelt. Diese wurden um zwei Vertiefungsmodule zu Blindheit und Sehbeeinträchtigung ergänzt. Ziel der Fortbildungsreihe ist die Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften (Leitungen, Programmplanende) in der allgemeinen Weiterbildung zu Inklusion exemplarisch für die Zielgruppe blinder und sehbeeinträchtigter Menschen. Das Konzept kann im deutschsprachigen Raum im Bereich der Volkshochschulen als auch in anderen Segmenten der Weiterbildung eingesetzt werden. Die Vertiefungsmodule können hinsichtlich weiterer Förderschwerpunkte variiert werden.

Zur Vorbereitung und Sicherung einer nachhaltigen Implementierung erfolgten die Projektarbeit und die Entwicklung der Fortbildungsreihe in enger Kooperation und Abstimmung mit den Verbänden des Praxisfeldes. Zu den Kooperationspartnern des Projektes zählten der Hessische Volkshochschulverband (hvv e.V.), der Deutsche Blinden- und Sehbehindertenverband (DBSV e.V.), der Deutsche Verein der Blinden und Sehbehinderten in Studium und Beruf (DVBS e.V.) sowie die Deutsche Blindenstudienanstalt (blista e.V.).

Schlüsselworte: Erwachsenenbildung, Inklusion, Sehbehinderung, professionelle Entwicklung von pädagogischem Personal, Qualifikation, Professionalisierung

Abstract

The project “Qualification for an inclusive, general adult education using the example of blindness and visual impairment – iQ_EB” developed a concept for the qualification of educational staff for inclusive education in the context of general public further education with

a focus on the target group of blind and visually impaired people. The project was funded by the Federal Ministry of Education and Research (BMBF) within the framework of the guideline for the “Qualification of Pedagogical Professionals for Inclusive Education” under the funding number 01NV1714.

The iQ_EB project was divided into two phases, an exploratory phase that collected data and a conceptual phase that developed and implemented a training programme. In the first phase, surveys (guided interviews, online surveys) and four case studies were implemented in a complex mixed-methods design. The survey methods and the selection of respondents related, on the one hand, to the organizational needs of adult education centers with a view to the requirements of the staff, and, on the other hand, to the participant-oriented needs of blind and visually impaired addressees. In addition, the knowledge of experts in relevant specialist organisations (educational and self-help) was included.

On the basis of the results of this comprehensive analysis, an advanced training programme was developed in order to promote inclusion in general adult education. Topics of the four basic courses are general principles of inclusion, organizational development, cooperation and network development as well as inclusive program and course development as well as two advanced courses on blindness and visual impairment. The aim of the training series is the qualification of pedagogical specialists (management, program planners) in general further training on inclusion, with focus on the target group of persons with blindness and visual impairment. The concept can be used in the German-speaking area in public adult education centers as well as in other segments of adult and further education.

To prepare and ensure sustainable implementation, the project was organized in close cooperation and coordination with key actors in the field of adult education and participation and education in the context of visual impairment. Partners of the project included the HVV e.V. (Hessian Adult Education Association), DBSV e.V. (German Federation of the Blind and Partially Sighted), DVBS e.V. (German association of people with visual impairment studying or working) and blista e.V. (Federal Competence Centre for people with blindness and visual impairment, Marburg).

Keywords: Adult education, inclusion, visual impairment, professional development of pedagogical staff, qualification, professionalization

1. Ziele des Projekts

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN, 2008) durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2009 sind auch die Organisationen der Erwachsenenbildung aufgefordert, einen gleichberechtigten Zugang für Menschen mit Behinderungen zu gewährleisten. Inklusion unter der Perspektive von Behinderung ist jedoch (noch) ein wenig diskutiertes Thema in der allgemeinen Erwachsenenbildung, obwohl es derzeit einen gewissen Aufschwung erfährt (u. a. Bildungsberichterstattung, 2014; Münchner Volkshochschule, 2015; Seitter & Franz, 2019; Hirschberg, Lauber-Pohle & Kahl, 2020). Der Bedarf an inklusiven Angeboten in der öffentlichen Erwachsenenbildung ist in der Gesellschaft vorhanden und wird im Kontext des demografischen Wandels durch die steigende Zahl von Menschen mit altersbedingten Hör-, Seh- und Mobilitätseinschränkungen noch zunehmen (Deutsches Zentrum für Altersfragen, 2016). Einrichtungen der kommunalen Erwachsenenbildung stehen vor der Aufgabe, ihre Programme auf organisatorischer, fachlicher und didaktischer

Ebene inklusiv zu gestalten (Rocco & Fornes; 2010; Burtscher et al., 2013; Heimlich & Behr, 2018). Mit insgesamt 894 Einrichtungen sind die Volkshochschulen die größten Anbieter von öffentlich finanzierter kommunaler Erwachsenenbildung in Deutschland (Reichart, Huntemann & Lux, 2020). Gemeinsam sorgen sie für ein umfassendes, inhaltlich breites und für alle Bevölkerungsgruppen offenes Lernangebot. Eine der zentralen Funktionen der kommunalen Volkshochschulen ist daher die Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe (Süssmuth & Eisfeld, 2018).

Fragen der Inklusion und Exklusion spielen für kommunale Volkshochschulen im sozialstrukturellen Sinne mit Themen wie Weiterbildungsteilhabe, Zielgruppen oder Heterogenität seit jeher eine große Rolle (Tietgens, 1982; Hippel, Tippelt & Gebrande, 2018). Bislang findet die Weiterbildung von Menschen mit Behinderung in Deutschland und England hauptsächlich in Einrichtungen der Sonderpädagogik und Rehabilitation statt (Babilon, 2018).

Trotz des allgemeinen Diskurses über die Bedeutung des lebenslangen Lernens als wichtige Bildungsstrategie ist die Inklusion in Bezug auf körperliche Behinderung in der Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis kein breit diskutiertes Thema. Dies liegt an den rechtlichen und finanziellen Unterschieden in der sozialen Unterstützung und der Erwachsenenbildung, die zu zwei unabhängigen Systemen der Erwachsenenbildung geführt haben. Eine Verschiebung hin zu einer offeneren Struktur mit mehr Wahlmöglichkeiten setzt sich erst allmählich durch. Ein wichtiger Aspekt, um diese Situation weiter zu verändern, ist die Sensibilisierung für eine inklusive Gestaltung von Erwachsenenbildung durch die Qualifizierung des pädagogischen und administrativen Personals. Vor diesem Hintergrund zielt das Projekt „Qualifizierung für eine inklusive, allgemeine Erwachsenenbildung am Beispiel von Blindheit und Sehbeeinträchtigung (iQ_EB)“ auf die Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften für inklusive Bildung im Kontext der allgemeinen öffentlichen Weiterbildung, insbesondere Volkshochschulen, und mit Blick auf ein spezifisches Segment von Behinderung in Bezug auf die Gruppe blinder und sehbeeinträchtigter Teilnehmer:innen.¹

Um die genannten Ziele zu erreichen, wandte das Projekt ein komplexes Multi-Methoden-Design an. Alle Stakeholder (Geschäftsführung, pädagogisches Personal, Dozent:innen und Teilnehmer:innen mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung) an hessischen Volkshochschulen wurden in qualitativen Interviews und Online-Fragebögen zu ihren Erfahrungen und ihrem Wissen zum Thema Inklusion befragt (siehe Abschnitt 3). Auf Basis dieser Daten wurden vier Fallstudien entwickelt, die die Interdependenz von Organisations- und Professionsentwicklung im Bereich der Inklusion aufzeigen. Diese Erkenntnisse wurden genutzt, um eine Fortbildungsreihe für

1 Für die Bearbeitung der Fragestellungen wurde der Erhebungsraum auf die hessischen Volkshochschulen begrenzt. Die Fokussierung auf die Zielgruppe der blinden und sehbeeinträchtigten Teilnehmenden ist dabei dem Arbeitsschwerpunkt der Arbeitsgruppe und der Kooperation mit der Deutschen Blindenstudienanstalt geschuldet. Die Verwendung des Begriffs Sehbeeinträchtigung ist bewusst gewählt, um auch Menschen mit Sehbeeinträchtigung einzubeziehen, die nach der gültigen Klassifikation rechtlich nicht als sehbehindert eingestuft werden (vgl. Walther, 2014; Lang & Heyl, 2021, S. 21).

das leitende und planende pädagogische Personal zu entwickeln (siehe Abschnitt 4), durchzuführen und zu evaluieren (siehe Abschnitt 5).²

2. Grundlegende Überlegungen zur Konzeption von Projekt und Fortbildungsreihe

Wie eingangs beschrieben, weist die Anbieterlandschaft in der öffentlichen, allgemeinen Erwachsenenbildung eine hohe Heterogenität und einen geringen Regulierungsgrad auf. Die institutionellen Strukturen der allgemeinen Weiterbildung werden im Allgemeinen anhand ebenenbezogener Tätigkeitsausrichtungen beschrieben und umfassen vier Gruppen: Leitung, Programmplanung, Kursgestaltung und Administration. Die Orientierung erfolgt dabei an den didaktischen Handlungsebenen eines Mehrebenenmodells (vgl. Tietgens, 1992; Schäffter, 1998; Schrader, 2011). Die Gruppe der im Feld tätigen Professionellen ist dabei zweigeteilt in einerseits meist festangestellte, hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende im Bereich der Leitung und Programmverantwortung und andererseits neben- bzw. freiberuflich tätige Mitarbeitende im Bereich von Unterrichts- und Kursgestaltung (Nittel, Schütz, Fuchs & Tippelt, 2011). In Bezug auf die professionelle Entwicklung der Mitarbeitenden, insbesondere auf Ebene der Leitung und des planenden Personals, wird von einer organisationsgebundenen Professionalitätsentwicklung ausgegangen (Seitter, 2011; Lauber-Pohle & Seitter, 2020). Dies gilt auch für die Gestaltung einer inklusiven Öffnung der allgemeinen Erwachsenenbildung. Eine besondere Herausforderung stellt dabei die Passung der Interessen und Bedarfe der Teilnehmer:innen mit der Angebotsgestaltung und Adressatenkonstruktion der Einrichtungen der Erwachsenenbildung unter der Voraussetzung der Freiwilligkeit der Teilnahme und der selbstbestimmten Auswahl von Angeboten dar.

Einerseits sind die Einrichtungen aufgefordert, im Sinne einer doppelten Passungsherausforderung ihr Angebot so zu gestalten, dass es den Bedarfen der Teilnehmer:innen entspricht und gleichzeitig auch weitere Bildungsmöglichkeiten aufweist und eröffnet. Andererseits sind die Teilnehmer:innen herausgefordert, sowohl ihre allgemeinen Weiterbildungsbedarfe und Interessen zu formulieren und mit dem Angebot abzugleichen und gleichzeitig die teilhabespezifischen Anforderungen hinsichtlich Barrierefreiheit und Nachteilsausgleichen zu formulieren und mit den Einrichtungen zu kommunizieren und ggf. auch gemeinsam zu entwickeln. Der doppelten Passungsherausforderung der Einrichtungen steht also die doppelte Orientierungsnotwendigkeit der Lernenden mit Behinderung gegenüber. Eine erfolgreiche Teilnahme gelingt nur, wenn beide Seiten in Einklang gebracht werden können.

2 Im ursprünglichen Projektdesign war die Entwicklung von zwei Fortbildungsreihen vorgesehen, die in einer möglichen zweiten Förderphase erprobt, evaluiert und nachhaltig verankert werden sollten. Mit dem Ausfall der zweiten Förderphase wurde die Entscheidung getroffen, sich auf eine Fortbildungsreihe zu konzentrieren und dabei das leitende und planende, hauptamtliche Personal in den Blick zu nehmen, da im Nachbarprojekt INAZ (siehe Hirschberg & Stobrawe im vorliegenden Band) bereits eine Fortbildung für Kursleitungen entwickelt wurde.

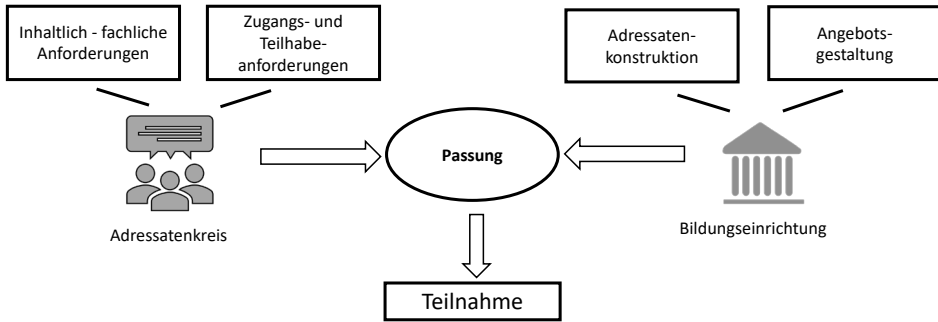


Abbildung 1: Doppelte Passungsnotwendigkeit und doppelte Orientierungsnotwendigkeit als Grundlage für Teilnahmen (eigene Darstellung).

3. Zum methodischen Design des Projekts iQ_EB

Um die im vorherigen Abschnitt beschriebenen Ziele zu erreichen, kam im Projekt iQ_EB ein komplexes Mixed-Methods-Design zur Anwendung, das die organisatorische Sicht mit der Perspektive von Teilnehmer:innen mit Sehbehinderung verbindet. Es besteht aus einer explorativen Phase mit umfangreicher Datenerhebung und einer konzeptionellen Phase im dritten Projektjahr mit der Entwicklung der Fortbildungsreihe „Inklusive allgemeine Erwachsenenbildung“.

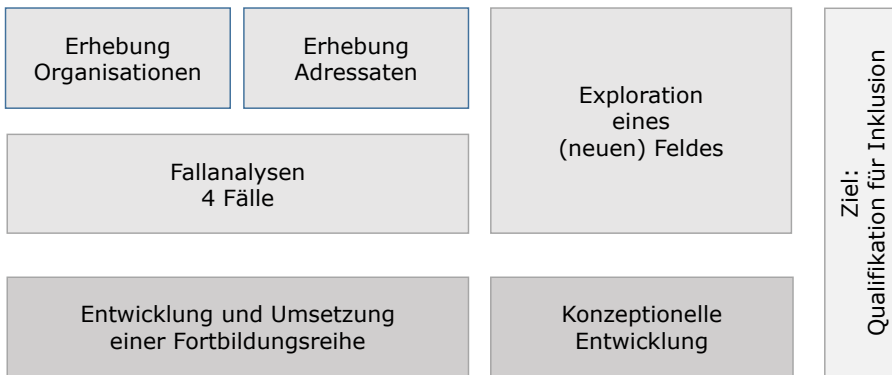


Abbildung 2: Methodisches Design des Projekts „iQ_EB“ (eigene Darstellung).

Auf der Organisationsebene wurden zunächst die Bedürfnisse und Erfahrungen von 29 kommunalen Volkshochschulen in Hessen im Querschnitt anhand von 30 leitfadengestützten qualitativen Interviews von je ca. 90-minütiger Dauer mit den Leitungen und teilweise in Doppelinterviews mit den Stabstellen für Inklusion erhoben. Die zentralen Themenblöcke waren die eigene Rolle in der Einrichtung, Informationen zur Einrichtung, bisherigen Erfahrungen mit Inklusion sowie Blindheit und Sehbehinderung und Qualifikationsbedarfe im Kontext von Inklusion (Krähling,

2020). Auf Basis dieser Interviews wurden vier Fallstudien durchgeführt. Die Fälle wurden nach Faktoren wie geografische Lage, Größe der Kommune und Grad der Aktivität der Einrichtung in Bezug auf Inklusion ausgewählt. Für die Fallanalysen wurden zusätzlich 33 Interviews erhoben, 18 mit hauptamtlichen Mitarbeitenden an den ausgewählten Volkshochschulen und 15 mit Kursleitungen. Die Auswertung aller 63 organisationsbezogenen, qualitativen Interviews und eines Online-Fragebogens mit neben- und freiberuflichen Dozent:innen ($n=54$) erfolgte mit Blick auf die Anforderungen an die professionelle Entwicklung der planenden und unterrichtenden Mitarbeiter:innen und auch mit Fokus auf die verschiedenen fachlichen Programmbereiche (Lauber-Pohle, 2019; Reichart, Huntemann & Lux, 2020).

Die Perspektive der Adressat:innen wurde über eine quantitative Online-Befragung ($N=75$) und zehn qualitative Interviews einbezogen. Zentrale Themen der Befragungen waren persönliche Bildungsinteressen, die Zugänglichkeit und Qualität von Erwachsenenbildungsangeboten sowie Erfahrungen bei der Initiierung und Teilnahme an Erwachsenenbildung. Die Befragung wurde von den Projektpartnern über ihre Netzwerke verteilt. Basierend auf dem Kriterium der maximalen Kontrastierung (Alter, Geschlecht, Grad der Sehbehinderung, Bildungsniveau) wurden anschließend mit zehn der Befragten Tiefeninterviews durchgeführt. In den Interviews wurde nach den Erfahrungen der Befragten mit der Teilnahme an der Erwachsenenbildung gefragt. Die Daten wurden computergestützt in einer themenzentrierten Inhaltsanalyse ausgewertet (Siegmund & Zimmermann, 2019).

4. Ergebnisse der Exploration und Konzeption der Fortbildungsreihe

4.1 Ergebnisse der Exploration inklusive, allgemeine Erwachsenenbildung

4.1.1 Organisationen

Auf Ebene der Organisationen lassen sich folgende zentrale Ergebnisse festhalten. Das Spektrum der Erfahrungen und der Beschäftigung mit Inklusion in der allgemeinen Erwachsenenbildung ist breit gefächert und reicht von situationsbezogenen Lösungen bei individuellen Anliegen über die Einbeziehung (sonderpädagogischer) Expertise von außen, z.B. in Form von Kooperationen oder Projekten, bis hin zu einer systematischen Verankerung von Inklusion in der Einrichtung über die Gestaltung von spezifischen Angeboten, die Benennung von verantwortlichen Personen und die Einbeziehung von Inklusion als Querschnittsthema in die allgemeine Organisations- und Qualitätsentwicklung.

Diese Verschränkung spiegelt sich auch in den Fortbildungspraxen im Kontext von Inklusion in den Einrichtungen wider. Sie reichen von anlassbezogenen Fortbildungen für Kursleitungen über die systematische Fortbildungsförderung von Einzelpersonen mit dem Ziel, diese als Multiplikator:innen aufzubauen bis hin zur Entwicklung eigener und kooperativer Fortbildungsprogramme (Lauber-Pohle & Postigo Perez, 2021). Daraus ergibt sich ein deutlicher Verweis auf die Bedeutung

von Kooperation und Vernetzung für die Etablierung einer inklusiven Erwachsenenbildung sowohl auf Ebene der Angebotsentwicklung als auch auf Ebene der Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte.

4.1.2 Adressat:innen

Aus Sicht der Ergebnisse der bundesweiten Befragung der blinden und sehbehinderten Adressat:innen kann die inklusive Gestaltung von Erwachsenenbildung in zwei Ebenen unterteilt werden: Programmplanung und Interaktion zwischen Teilnehmer:innen und Lehrpersonal. Die Kategorie „Programmplanung“ subsumiert alle Aspekte der Suche nach einem geeigneten Weiterbildungsangebot. Dazu gehören ein allgemeiner, inklusiver Ansatz in der Lehre, ein barrierefreier Zugang zu Informationsmaterialien wie Homepages und Kursprogrammen, aber auch ein leicht zugänglicher Anmelde- und Lernort. Diese Themen liegen in der Verantwortung des Planungspersonals der Volkshochschulen und werden durch die organisatorische Gestaltung der erwachsenenpädagogischen Einrichtung definiert. Interessierte Personen können sich mit ihren Fragen und Anforderungen an die Organisation wenden und treffen dabei zunächst auf Planungs- und Verwaltungspersonal als erste Ansprechpartner:innen.

Die zweite Ebene ist die Ebene der Interaktion während der Kurse. Hier interagieren die Teilnehmer:innen mit nebenberuflichen, freiberuflichen Kursleitungen. Die Teilnehmer:innen benennen hier drei wesentliche Themen. Zunächst ist das Interesse für Fragen der Inklusion und die Bereitschaft zur Qualifizierung und Weiterbildung hierzu von zentraler Bedeutung, insbesondere als Voraussetzung auch mit unerwarteten und situativen Anforderungen umgehen zu können. Zweites wichtiges Thema ist die Adaption und Anwendung geeigneter Materialien und nicht zuletzt die Schaffung eines inklusiven didaktischen Settings für Menschen mit Sehbehinderung, das keinen Raum für Ausgrenzung eröffnet und die gesamte Gruppe miteinbezieht (Siegmund, 2021).

4.2 Entwicklung der Fortbildungsreihe

Auf Basis dieser Ergebnisse sowohl aus Sicht der Organisationen als auch der Adressat:innen wurde die Fortbildungsreihe „Inklusive allgemeine Erwachsenenbildung“³ entwickelt. Sie umfasst sechs Kurseinheiten.

Kurs 1 „Inklusion und Erwachsenenbildung“ dient dazu, Grundlagenwissen zu Inklusion aufzubauen. Er vermittelt zentrale Konzepte, Begriffe und Dimensionen von Inklusion und auch Informationsmöglichkeiten bei öffentlichen Stellen und

³ Die ausführliche Beschreibung der Fortbildungsreihe ist in der Broschüre „Fortbildungsreihe: Inklusive allgemeine Erwachsenenbildung mit Schwerpunkt auf Blindheit und Sehbeeinträchtigung“ auf der Projekthomepage zu finden. Sie erreichen die Projekthomepage über den folgenden Link: <https://uni-marburg.de/EYJtv>, dort unter der Liste der Projekte.

Selbsthilfeverbänden, die in Planungs- und Umsetzungsprozessen unterstützen können. Im dazugehörigen Vertiefungskurs 1a „Grundlagen Blindheit und Sehbeeinträchtigung“ werden Grundlagenkenntnisse zu Blindheit und Sehbeeinträchtigung vermittelt. Dazu gehört, verschiedene Formen von Blindheit und Sehbehinderung zu unterscheiden und die jeweiligen Unterstützungsbedarfe von blinden bzw. sehbehinderten Menschen mit ihren Konsequenzen für die Planung und Umsetzung von Angeboten kennenzulernen. Zudem werden einschlägige Servicestellen und Ansprechpersonen in den unterschiedlichen Regionen der Kursteilnehmer:innen vorgestellt und zentrale Informationsangebote erkundet.

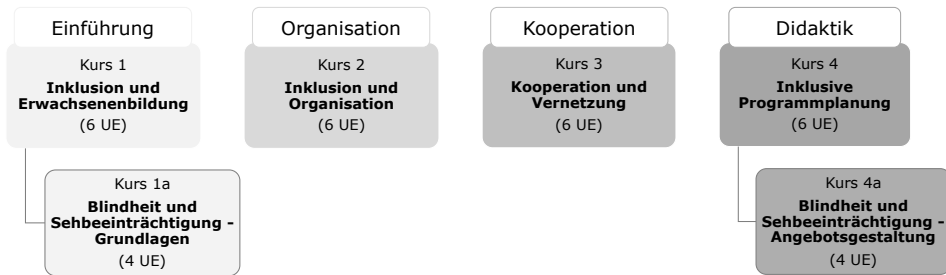


Abbildung 3: Kursschema der Fortbildungsreihe „Inklusive allgemeine Erwachsenenbildung“ (eigene Darstellung).

Kurs 2 zu „Inklusion und Organisation“ befasst sich mit zentralen Konzepten für eine inklusionsorientierte Organisationsentwicklung (4-A-Schema: Tomaševski, 2006; Index für Inklusion: Booth & Ainscow, 2017) und der Verankerung von Inklusion in das Qualitätsmanagement der Erwachsenenbildungseinrichtungen als mögliche Basis für eine gelingende inklusive Organisationsentwicklung.

Kurs 3 beschäftigt sich mit der Bedeutung von Kooperation und Vernetzung mit anderen Bildungsträgern und Einrichtungen – zum Beispiel aus dem Bereich der spezialisierten Einrichtungen und der Selbsthilfe. Dabei werden Formen, Inhalte, Ziele und Gestaltung von Kooperationen und Netzwerken reflektiert.

Kurs 4 zur inklusiven Programmplanung fokussiert die didaktische Ebene der Kursplanung und Kursgestaltung. Hier werden grundlegende Prinzipien räumlicher, didaktischer und materieller Barrierefreiheit sowie eine inklusive Kursgestaltung vermittelt.

Das Vertiefungsangebot Kurs 4a beschäftigt sich mit der Kursplanung und Didaktik bei Blindheit und Sehbeeinträchtigung. Dazu gehört eine Einführung in die Grundlagen des Universal Designs for Learning (u. a. Burgstahler, 2015) sowie in geeignete Lernstrategien und Adaptionsmöglichkeiten von Informationen, Materialien und Übungen.

5. Umsetzung und Evaluation der Fortbildungsreihe „Inklusive allgemeine Erwachsenenbildung“

Die Fortbildungsreihe konnte im Herbst und Winter 2020/21 einmalig durchgeführt werden. Die Einladung zur entgeltfreien Teilnahme an der ersten Durchführung erfolgte per Post und via Mail an die Leitungen aller hessischen Volkshochschulen sowie an alle hauptamtlichen Mitarbeitenden, die sich an den Befragungen beteiligt hatten. Die Reihe konnte als Gesamtpaket oder auch als einzelne Kurse gebucht werden. Insgesamt haben 13 verschiedene leitende, planende und projektverantwortliche Mitarbeitende von hessischen Volkshochschulen an der Fortbildung teilgenommen. Davon haben vier Personen die gesamte Reihe belegt und acht alle Grundlagenkurse besucht. Mehrere Personen haben sich während der Fortbildung für weitere Kurse entschieden.

Die Fortbildung wurde als Online-Seminar umgesetzt, die Kurse dauerten jeweils sechs Unterrichtseinheiten à 45 Minuten, verteilt auf jeweils einen Donnerstagnachmittag und einen Freitagvormittag. Die Vertiefungskurse wurden jeweils am Freitagnachmittag nach Kurs 1 und Kurs 4 angeboten. Die wissenschaftlichen Mitarbeitenden des Projektes haben abwechselnd die Vorbereitung der Kursmaterialien und die Lehre übernommen und wurden darin durch studentische Hilfskräfte unterstützt. Im Vorfeld wurde ein Erkundungstermin für die Lernumgebung angeboten, der auch intensiv genutzt wurde. Die Materialien (Präsentationen, Texte, Literaturhinweise und Links) zu den Kursen wurden über die Lernplattform Ilias der Universität online zur Verfügung gestellt.

Die Evaluation erfolgte zum einen durch Reflexionsgespräche zwischen den Lehrenden nach jedem Kurs und am Ende der Fortbildungsreihe. Zum anderen wurden die Kursteilnehmer:innen am Ende jedes Kurses gebeten eine Online-Befragung zum Kurs auszufüllen. Dieser umfasste die Themenblöcke: Soziodemographische Daten, Fragen zur Veranstaltung, Fragen zur Lernumgebung und den verwendeten Medien, Gesamtbeurteilung und Arbeitsbelastung sowie eine offene Frage für Anmerkungen und Anregungen.⁴

Pro Kurs hat jeweils ca. die Hälfte aller Teilnehmer:innen die Evaluationsbögen ausgefüllt und nicht alle Fragen beantwortet, sodass eine systematische Auswertung nur bedingt möglich war. Im Folgenden sollen daher anhand der Kriterien Inhalte, Zeit, räumliche Gestaltung und Interaktion die wesentlichen Erkenntnisse und Veränderungsbedarfe zusammengefasst werden. Die allgemeine Bewertung der Kurse erfolgte durchgehend sehr homogen und lag auf einer Schulnotenskala zwischen 1 und 2.

Die inhaltliche Ausrichtung des Kurses sowie Niveau und Veranstaltungstempo wurde als angemessen wahrgenommen. Die dargebotenen Inhalte wurden durchgehend als sinnvoll und relevant erachtet. Lediglich im Kurs 3 zu Kooperation und

⁴ Der Fragebogen beruht auf der standardisierten Lehrevaluation für digitale Veranstaltungsformate der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Philipps-Universität Marburg und wurde vom dortigen Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW; <https://www.uni-marburg.de/de/zww>) entwickelt.

Netzwerke wurde mehr Input zur aktiven Netzwerkarbeit mit Teilnehmer:innen eingefordert. Darüber hinaus wurde angeregt, die einzelnen Module zu einem Zertifikatskurs auszubauen und durch eine eigenständige, schriftliche Leistung zu ergänzen, um eine stärkere Verankerung in der Organisation anzuregen und die Wertigkeit der Fortbildung weiter anzuheben.

Auch die zeitliche Strukturierung wurde allgemein als positiv wahrgenommen, sowohl was Umfang und Dauer als auch die Platzierung in der Arbeitszeit anbelangt. Für die vertiefenden Kurse (1a und 4a) wurde eine zeitliche Anpassung und eine terminliche Trennung von den grundlegenden Kursen gewünscht und für den zweiten Vertiefungskurs auch umgesetzt.

Die Veranstaltungen wurden aufgrund der Pandemiesituation als Online-Seminare konzipiert, was von den Teilnehmer:innen als stimmig und zeitlich entlastend erlebt wurde. Lediglich bei den Vertiefungskursen mit hohem Praxisanteil ist eine Präsenzlehre bei zukünftigen Durchgängen vorzuziehen. Gleichzeitig fehlte durch die Online-Lehre der soziale Austausch in den Pausen. Dem wurde durch den Einsatz von verschiedenen aktivierenden Methoden begegnet. Dennoch wurde die gegenseitige Vernetzung im Vergleich als zu gering empfunden und eine Alumniarbeit über die begleitende Lernplattform initiiert. Die Interaktion und die inhaltliche Umsetzung (Praxisrelevanz, Eingehen auf Fragen etc.) wurden durchgehend positiv wahrgenommen. Der doch große Kreis der Lehrenden wurde als Team und in seiner Gesamtleistung positiv wahrgenommen.

Die Konzeption der Fortbildung weist ein hohes Transferpotenzial in andere Anbietersegmente der Weiterbildung und andere Förderschwerpunkte auf. Im Rahmen des Projektes konnte die Fortbildung entgeltfrei und durch die wissenschaftlichen Mitarbeitenden durchgeführt werden. Nach Projektende ist es nun eine wesentliche Herausforderung, eine Verstetigungsperspektive für die Fortbildungsreihe zu entwickeln, Lehrende für die Durchführung zu gewinnen und ggf. zu qualifizieren und so die Möglichkeit einer weiteren Erprobung und Verstetigung aufrecht zu erhalten. Dazu werden derzeit Gespräche mit verschiedenen Verbänden und dem Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Marburg geführt.

6. Konklusion

Die Gestaltung einer inklusiven Erwachsenenbildung ist ein Entwicklungsprozess zwischen Organisation, Lehrenden und Teilnehmenden, der systematisch entwickelt und begleitet werden und mit Konzepten wie dem Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017) oder dem 4A-Schema (Hirschberg & Lindmeier, 2013; Lauber-Pohle, 2019) umgesetzt werden kann. Die Aufgabe, die Organisationen inklusiv zu öffnen und an die Lerninteressen und Unterstützungsbedarfe von Teilnehmer:innen mit (Seh-)Behinderung anzupassen, umfasst alle Ebenen der Organisation und ihrer Mitarbeitenden. Dies macht es notwendig, einen parallelen Prozess der Organisations- und Professionsentwicklung zu schaffen und diesen durch Kooperation und Vernetzung mit spezialisierten Organisationen sowie Expert:innen zu ergänzen und

dabei den Dialog zwischen Organisation, Lehrkräften und Teilnehmer:innen stetig weiterzuentwickeln. Die Fortbildungsreihe ist als ein solcher Ort des Austauschs, der Reflexion gedacht und bietet Raum für eine solche Weiterentwicklung.

Literatur

- Babilon, R. (2018). *Inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten – eine qualitative Studie in England [Dissertation]*. Landau: Universität Koblenz-Landau. Verfügbar unter: https://kola.opus.hbz-nrw.de/opus45-kola/frontdoor/deliver/index/docId/1682/file/Babilon_Inklusive+Erwachsenenbildung_Dissertation.pdf.
- Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf>.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Burgstahler, S. & Cory, R. C. (2015). *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Burtscher, R., Ditschek, E. J., Aegerter, K.-E., Kil, M., & Kronauer, M. (Hrsg.) (2013). *Zugänge zu Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/14/1114w>
- Deutsches Zentrum für Altersfragen (2016). *Deutscher Alterssurvey 2014*. Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen.
- Heimlich, U., & Behr, I. (2018). Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. überarb. Aufl., S. 1207–1223). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_58
- Hippel, A. von, Tippelt, R. & Gebrande, J. (2018). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarb. Aufl., S. 1131–1147). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_55
- Hirschberg, M., Lauber-Pohle, S. & Kahl, R. (2020). „Professionalisierung für eine inklusive Erwachsenenbildung“, Vorwort der Herausgeber*innen. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 2(4). <https://doi.org/10.21248/Qfl.63>
- Hirschberg, M. & Lindmeier, C. (2013). Der Begriff „Inklusion“ – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil, & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 39–52). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/14/1114w>
- Krähling, S. (2020). Professionalitätsentwicklung in der allgemeinen, öffentlichen Erwachsenenbildung für Inklusion – ein Systematisierungsversuch der Fortbildungspraxis an Volkshochschulen. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 2(4). <https://doi.org/10.21248/qfl.49>
- Lang, M. & Heyl, V. (2021). *Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Lauber-Pohle, S. (2019). Dimensionen einer inklusiven, allgemeinen Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(1), 7–17. <https://doi.org/10.3278/HBV1901W007>
- Lauber-Pohle, S. & Postigo Perez, S. (2021). Inklusion in der allgemeinen Erwachsenenbildung als Aufgabe von Organisations- und Professionalitätsentwicklung – Qualifikationsvarianten an Volkshochschulen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 66(3), 269–280.
- Lauber-Pohle, S. & Seitter, W. (2020). Erwachsenenpädagogische Fachlichkeit für eine inklusive allgemeine Erwachsenenbildung. Eine kooperative Mehrebenenherausforderung am

- Beispiel von Blindheit und Sehbeeinträchtigung. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 2(1). <https://doi.org/10.21248/qfi.29>
- Münchner Volkshochschule (2015). *Münchner Erklärung zur Inklusion und öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter: <https://www.mvhs.de/programm/muenchner-erklaerung-zur-inklusion-und-oeffentlich-verantworteten-erwachsenenbildung>.
- Nittel, D., Schütz, J., Fuchs, S. & Tippelt, R. (2011). Die Orientierungskraft des Lebenslangen Lernens bei Weiterbildunglern und Grundschullehrern. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt PAELL. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft (S. 167–183). Weinheim: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7084>
- Reichart, E., Huntemann, H. & Lux, T. (2020). *Volkshochschul-Statistik. 57. Folge, Berichtsjahr 2018* (2., überarb. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/85/0022aw>
- Rocco, T. S. & Fornes, S. (2010). Perspectives on disability in adult and continuing education. In A. Rose, C. Kasworm & J. Ross-Gordon (Hrsg.), *Handbook of adult and continuing education* (S. 379–388). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Schäffter, O. (1998). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildung e. V.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/14/1108w>
- Seitter, W. (2011). Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft (S. 122–137). Weinheim: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7084>
- Seitter, W. & Franz, J. (2019). Inklusive Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(1), 3–6. <https://doi.org/10.3278/HBV1901WI>
- Siegmund, R. (2021). Optimierung inklusionsorientierter Passungsfähigkeit durch Qualifizierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 71(1), 33–44. <https://doi.org/10.3278/HBV2101W005>
- Siegmund, R. & Zimmermann, S. (2019). Erfahrungen blinder und sehbeeinträchtigter Menschen mit Bildungsangeboten an Volkshochschulen. Erste Ergebnisse des BMBF-Projektes iQ_EB. *horus – Marburger Beiträge zur Integration Blinder und Sehbehinderter*, (4). Verfügbar unter: <https://www.dvbs-online.de/index.php/publikationen-3/horus/horus-marburger-beitr%C3%A4ge-4-2019#8>.
- Süssmuth, R. & Eisfeld, K. H. (2018). Volkshochschule. Erwachsenenbildung/Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. überarb. Aufl., S. 763–784). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_37
- Tietgens, H. (1982). Angebotsplanung. In E. Nuissl (Hrsg.), *Taschenbuch der Erwachsenenbildung* (S. 122–144). Baltmannsweiler: Schneider.
- Tietgens, H. (1992). *Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tomaševski, K. (2006). *Human rights obligations in education: the 4-A scheme*. Nijmegen, Netherlands: Wolf Legal Publishers.
- UN (2008). *UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008. Verfügbar unter: [https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=/*\[@attr_id='bgbl208035.pdf'\]](https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=/*[@attr_id='bgbl208035.pdf']).
- Walthes, R. (2014). *Einführung in die Pädagogik bei Blindheit und Sehbeeinträchtigung* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung

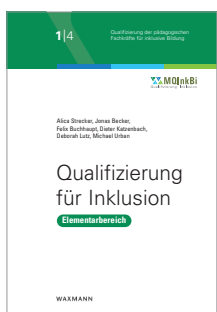


Inklusion ist als Thema aus dem deutschen Bildungssystem nicht mehr wegzudenken und trotzdem stellt sie weiterhin eine Herausforderung auf unterschiedlichen Ebenen dar. Die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte ist dabei neben der Bereitstellung adäquater Rahmenbedingungen als ein besonders wichtiges Handlungsfeld zu betrachten. Die Bände der Reihe „Qualifizierung für Inklusion“ greifen den bestehenden Forschungs- und Entwicklungsbedarf auf und geben einen Überblick über die Ergebnisse der vom BMBF im Rahmen des Programms „Qualifizierung der pädagogischen

Fachkräfte für inklusive Bildung“ geförderten Forschungsprojekte. Adressiert werden damit sowohl Wissenschaftler:innen als auch mit dem Themenfeld Inklusion befasste Personen und Institutionen der Aus-, Fort- und Weiterbildung, der Bildungsadministration und der Bildungspolitik.

Die Reihe besteht aus vier Bänden, in denen die Ergebnisse zur Qualifizierung für Inklusion im Elementarbereich (Band 1), in der Grundschule (Band 2), in der Sekundarstufe (Band 3) sowie in der Berufsschule, Hochschule und Erwachsenenbildung (Band 4) vorgestellt werden.

BAND 1

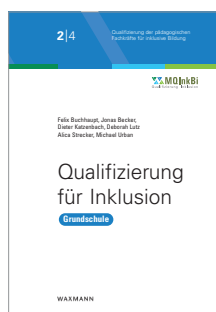


2022, 126 Seiten, br., 27,90 €,
ISBN 978-3-8309-4512-3
E-Book: open access,
ISBN 978-3-8309-9512-8,
doi.org/10.31244/9783830995128

Alica Strecker, Jonas Becker,
Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach,
Deborah Lutz, Michael Urban (Hrsg.)

Qualifizierung für Inklusion Elementarbereich

BAND 2

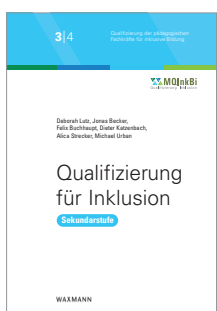


2022, 202 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-4513-0
E-Book: open access,
ISBN 978-3-8309-9513-5,
doi.org/10.31244/9783830995135

Felix Buchhaupt, Jonas Becker,
Dieter Katzenbach, Deborah Lutz,
Alica Strecker, Michael Urban (Hrsg.)

Qualifizierung für Inklusion Grundschule

BAND 3

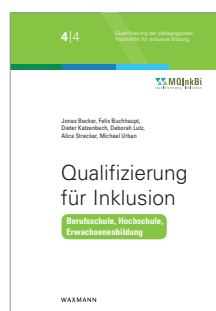


2022, 248 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-4514-7
E-Book: open access,
ISBN 978-3-8309-9514-2,
doi.org/10.31244/9783830995142

Deborah Lutz, Jonas Becker,
Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach,
Alica Strecker, Michael Urban

Qualifizierung für Inklusion Sekundarstufe

BAND 4



2022, 100 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-4515-4
E-Book: open access,
ISBN 978-3-8309-9515-9,
doi.org/10.31244/9783830995159

Jonas Becker, Felix Buchhaupt,
Dieter Katzenbach, Deborah Lutz,
Alica Strecker, Michael Urban (Hrsg.)

Qualifizierung für Inklusion Berufsschule, Hochschule und Erwachsenenbildung