

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 64



Ulla Raike

**Adressat*innenansprache in inklusiven Kursen der
allgemeinen Erwachsenenbildung am Beispiel des
ERW-IN-Programms an den Berliner Volkshochschulen**

—

Eine Programmanalyse

ISSN (Print) 1615-7222

ISSN (Online) 2569-6483

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Masterarbeit

Master-Studiengang „Erwachsenenbildung/
Lebenslanges Lernen“
Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.
Berlin 2019

Angaben zur Autorin

Raike, Ulla, M. A.

Institution (Arbeitgeber): Lebenswege Wohnprojekte GmbH

Arbeitsschwerpunkte: Programmplanung Weiterbildung, Öffentlichkeitsarbeit,
Wissensmanagement, Qualitätssicherung

E-Mail: raike@posteo.de

Herausgeber/innen der Reihe
Erwachsenenpädagogischer Report
Humboldt-Universität zu Berlin
<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19643>

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke
Prof. Dr. Aiga von Hippel
Prof. Dr. Matthias Alke

Korrekturat: Gerlinde Sonnenberg
Layout: Ulla Raike, Gerlinde Sonnenberg

Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin
Tel.: (030) 2093 4136
Fax: (030) 2093 4175

Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin
<http://ebwb.hu-berlin.de>

Druck und Weiterverarbeitung:
Hausdruckerei der Humboldt-Universität zu Berlin
Technische Abteilung
Unverkäufliches Exemplar

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 64



Ulla Raike

**Adressat*innenansprache in inklusiven Kursen der
allgemeinen Erwachsenenbildung am Beispiel des
ERW-IN-Programms an den Berliner Volkshochschulen**

—

Eine Programmanalyse

Berlin 2019

ISSN (Print) 1615-7222

ISSN (Online) 2569-6483

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit ist ein Beitrag zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung des Themas Inklusion und konzentriert sich auf die Umsetzung von Inklusion in der allgemeinen Erwachsenenbildung im Rahmen des ERW-IN-Programms; ERWachsenenbildung INklusiv. Es wird untersucht, wie inklusiv ausgerichtete Kurse an ihre Adressat*innen kommuniziert werden. Dafür werden beispielhaft die Programmhefte der zwölf Berliner Volkshochschulen von Herbst 2017 und Frühjahr/Sommer 2018 genutzt und mithilfe der Programmanalyse analysiert. Ziel der Untersuchung ist es, die Adressat*innenansprache der inklusiven Programme der Erwachsenenbildung in den Berliner Volkshochschulen daraufhin zu analysieren, wer zu den inklusiv ausgeschriebenen Veranstaltungen wie eingeladen wird. Auch Kursthemen und Kursorte werden zur Analyse miteinbezogen. Die Untersuchung der Programme erfolgt als eine exemplarische Programmanalyse, die inhaltsanalytisch ausgewertet wird und sämtliche Programmhefte der Berliner Volkshochschulen im oben genannten Zeitraum in die Analyse mit einbezieht. Die Analyse der Kursprogramme zeigt, dass Kurse inklusiver Erwachsenenbildung nicht zwingend an alle gerichtet sind, sondern ein breites Spektrum zielgruppenorientierter Angebote vorhalten. Quantitative und qualitative Aspekte der Adressat*innenansprache in Verbindung mit Kursthemen und Kursorten erlauben Schlussfolgerungen in Bezug auf das institutionelle Verständnis inklusiver Erwachsenenbildung. Auch die Hürden und Herausforderungen, die bei der Konzeption und Planung solcher Angebote entstehen können, werden thematisiert.

Abstract

This masters thesis contributes to the scientific debate on inclusion and focuses on the implementation of inclusion in adult education within the framework of the ERW-IN program; ERWachsenenbildung INklusiv. The study examines how inclusive courses are communicated to their addressees. The program booklets of the twelve Berlin Adult Education Centers of autumn 2017 and spring / summer 2018 are used and analyzed with the method of program analysis. The aim of the study is to analyze the course invitations of the inclusive programs of adult education in the Berlin Adult Education Centers in order to find out, who is actually invited and how the invitation is set out. Course topics and course locations are also included in the analysis. The study of the course invitations is carried out as a case study on the exemplary programs, using the methods of content analysis. This includes all program booklets of the Berlin Adult Education Centers in the above mentioned period. The analysis of the course invitations shows that inclusive adult education courses are not necessarily aimed at everyone, but provide a broad range of target group oriented courses. Quantitative and qualitative aspects of the addressee approach in connection with course topics and course locations allow conclusions regarding the institutional understanding of inclusive adult education. The conclusions also allow insight in the hurdles and challenges that may arise when designing and planning such courses.

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Abkürzungsverzeichnis	7
1. Einleitung	9
2. Inklusion	11
2.1 Das selektive Bildungssystem	15
2.2 Inklusionsbegriff – Vielfältige Definitionen	16
2.3 Inkludierende Maßnahmen – Angemessene Vorkehrungen	21
2.4 Öffnungen und Schließungen	22
2.2 Inklusion in der Erwachsenenbildung	23
2.2 Forschungsstand	25
3. Adressat*innen, Teilnehmende und Zielpersonenorientierung	27
4. Analyse des Programms ERW-IN-Angebote in den Berliner Volkshochschulen	31
4.1 ERW-IN: Eine inklusive Angebotserweiterung	31
4.2 Gegenstand – Das Programm	33
4.3 Auswertung – Die Analyse	34
4.4 Das Forschungsdesign	37
5. Ergebnisse	41
5.1 Überblick der Kategorien	42
5.2 Diskussion der einzelnen Kategorien	43
5.2.1 Hauptkategorie 1: Universeller Inklusionsanspruch	43
5.2.2 Hauptkategorie 2: Inkludierende Exklusion	46
5.2.3 Hauptkategorie 3: Exkludierende Inklusion	49

5.3	Schlussfolgerungen	51
5.3.1	Die Umsetzung der Adressat*innenansprache	51
5.3.2	Thematische Aufteilung der Inklusionskurse.....	52
5.3.3	Preisgestaltung	53
5.3.4	Kursorte als inklusive und exklusive Lernräume	54
6.	Ausblick	55
7.	Literatur	59
	Anhang 1: Kodierleitfaden	64
	Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report	67

Abkürzungsverzeichnis

Anm. d. V.	Anmerkung der Verfasserin
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
Bsp.	Beispiel
bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
ERW-IN	ERWachsenenbildung INklusiv
et al.	und andere
ggf.	gegebenenfalls
Kap.	Kapitel
resp.	respektive
S.	Seite
u.a.	unter anderem
UN-BRK	Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
zit. nach	zitiert nach
z.B.	zum Beispiel

1. Einleitung

„Das politische Ziel der Inklusion behinderter Menschen ist nur in einer Gesellschaft zu verwirklichen, in der nicht toleriert wird, dass Menschen zu den 'Überflüssigen' gezählt werden. Inklusion ist daher das Projekt eines demokratischen Sozialstaates, der seinem Handeln die Würde eines jeden Menschen als Richtschnur zugrunde legt und den Rahmen für ein selbstbestimmtes, auf Teilhabe ausgerichtetes Leben eines jeden Gesellschaftsmitgliedes bereitstellt und verteidigt“ (Ellger-Rüttgardt 2016, S. 63).

Warum ist Inklusion überhaupt erstrebenswert für unsere heutige Gesellschaft? Warum ist Inklusion relevant für die Erwachsenenbildung? Die gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen ist eine Forderung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) und mit der Ratifizierung der Konvention auch ein Ziel der europäischen und nationalen Bildungspolitik (vgl. Schreiber-Barsch 2017). Das Ziel der Inklusion von Menschen mit Behinderungen ist also in der heutigen Gesellschaft konsensfähig. Jedoch mit der Umsetzung des inklusiven Bildungsauftrags scheinen Akteure in der Praxis noch häufig überfordert. Der lebenschancen erweiternde Wert von Bildung wird im letzten Bildungsbericht erneut bestätigt (vgl. Maaz et al. 2018, S. 15) Diese Arbeit soll einen Beitrag zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung leisten und einige Hinweise für die Praxis über die konkrete Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung geben.

Auf die Frage der gesellschaftlichen Bedeutung gibt es Antworten aus unterschiedlichen Perspektiven. Franziska Felder (2012) unterteilt die normative Relevanz von Inklusion in drei Kategorien. Erstens ist Inklusion bedeutsam für menschliche Entwicklungsprozesse. Grundkompetenzen werden in Interaktion mit anderen und durch zwischenmenschliche Zuwendung erworben. Damit ist zunächst die entwicklungspsychologische Relevanz von Inklusion begründet (vgl. Felder 2012, S. 184, 196). Zweitens bedeutet Inklusion Freiheit in doppeltem Sinne: Freiheit als Verwirklichungschance für die Inklusion von Menschen und Inklusion als Ermöglichung von Freiheit. Negativ formuliert ist Freiheit die Abwesenheit von Beschränkungen oder Barrieren. Positiv formuliert bedeutet Freiheit in diesem Zusammenhang die Fähigkeit zu tun, was man tun will und ist verbunden mit dem Zugang zu sozialen Gütern (vgl. Felder 2012, S. 184, 222). Drittens ist Inklusion auch Anerkennung in wechselseitiger Beziehung. Während soziale Anerkennungsformen (Anerkennung als Bürger*in, Freund*in, Geliebte*r usw.) Inklusion ermöglichen, ist Inklusion gleichzeitig eine Voraussetzung um Anerkennung in interpersonalen Beziehungen empfangen zu können (vgl. Felder 2012, S. 185). Inklusion ist konstitutiv für demokratische Gesellschaften sowie ein Zweck der Demokratie zugleich. Durch Inklusion werden überhaupt erst demokratische Resultate erreicht. Im Umkehrschluss ist Exklusion also eine Gefährdung für die Demokratie (vgl. Felder 2012, S. 165).

Warum ist Inklusion relevant für die Erwachsenenbildung? „Bildung ermöglicht Teilhabe und Teilnahme, z. B. am öffentlichen und sozialen Leben, aber sie ist auch schon Teilhabe“ (BMAS 2013, S. 123). Bildungschancen sind doppelte Chancen. Durch ihre

Gatekeeping-Funktion hat Bildung eine besondere Bedeutung für Inklusion; Inklusion wird durch Bildung erst ermöglicht. Gelebte Inklusion in Bildungssystemen hat eine gesellschaftliche Querschnittfunktion. Bildung ist eine mehrdimensionale Leistung für gesellschaftliche Inklusion. Bildung ermöglicht bessere Berufschancen, höhere soziale und politische Beteiligung, dichtere soziale Netzwerke usw. (vgl. Felder 2012, S. 169).

Mit der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) hat eine Konkretisierung der allgemeinen Menschenrechte aus dem Jahr 1948 für die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen¹ stattgefunden. Darin ist kein potentiell ausgrenzendes, mit Mitleid und Bevormundung verknüpftes Fürsorgeprinzip mehr leitend, sondern es wird die völlige Gleichstellung und das Recht auf Selbstbestimmung für alle Menschen gefordert (vgl. Hirschberg/Lindmeier 2013, S. 40). Hirschberg und Lindmeier (2013) formulieren die wichtigsten fünf Grundsätze für Menschenwürde im Zusammenhang mit Bildungsfragen: 1) Nichtdiskriminierung, 2) Anerkennung der Unterschiedlichkeit und Akzeptanz der menschlichen Vielfalt, 3) volle, effektive Partizipation und Inklusion in der Gesellschaft, 4) Chancengleichheit und 5) Barrierefreiheit (vgl. Hirschberg/Lindmeier 2013, S. 40).

Mit der Ratifizierung der UN-BRK in 2009 ist in Deutschland eine normative, wertgeleitete Entscheidung für Inklusion getroffen worden. „Der Begriff inklusiv verweist auf den normativen Kontext der bildungspolitischen Inklusions-Agenda, die eine gleichberechtigte Teilhabe und einen diskriminierungsfreien Zugang zu allen Bereichen des Bildungssystems auch für Menschen mit Behinderungen einfordert“ (Schreiber-Barsch, 2017). In der Gegenwart geht es mehr um die Frage, wie das Ziel der Inklusion in die gesellschaftliche Praxis umgesetzt werden kann (vgl. Ellger-Rüttgardt 2016, S. 9). Bei der Umsetzung von Inklusion tun sich Hürden auf, die abgebaut und aufgeklärt werden müssen. Ellger-Rüttgardt (2016) nennt zwei Hauptvoraussetzungen, um die Vision an die gesellschaftliche Realität anzunähern: 1) Die Veränderung von Bewusstsein und 2) die Bereitstellung von Ressourcen, welche die materielle Basis gewährleisten (vgl. Ellger-Rüttgardt 2016, S. 8). In der Erwachsenenbildung sind strukturelle Freiräume vorhanden, die einen besonderen Rahmen für die Umsetzung politischer Ziele stecken. „Innerhalb dieser Freiräume kommt dem pädagogischen Personal über die Planung und Organisation von Lehren und Lernen eine hohe Gestaltungs-, aber auch Entscheidungsmacht zu, in welcher Form inklusive Lehr-Lernsettings gedacht, befördert, bereitgestellt und kommuniziert werden“ (Schreiber-Barsch 2017, Kap. 3.2).

Es geht in dieser Arbeit weniger um das Für oder Wider von Inklusion. Diese Arbeit konzentriert sich auf die Umsetzung von Inklusion in der allgemeinen Erwachsenenbildung im Rahmen des ERW-IN-Programms; ERWachsenenbildung INklusiv.

¹ „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (UN-BRK 2006, Artikel 1). Diese Begriffsdefinition wird auch durchgehend für diese Arbeit genutzt, da die UN-BRK die Entwicklung inklusiver Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen angestoßen hat.

Konkret untersuche ich, wie inklusiv ausgerichtete Kurse an die Adressat*innen² kommuniziert werden und nutze dafür beispielhaft die Programmhefte der zwölf Berliner Volkshochschulen von Herbst 2017 und Frühjahr/Sommer 2018. Ziel der aktuellen Arbeit ist es, die Adressat*innenansprache der inklusiven Programme der Erwachsenenbildung in den Berliner Volkshochschulen daraufhin zu analysieren, wer zu den inklusiv ausgeschriebenen Veranstaltungen wie eingeladen wird. Auch Kursthemen und Kursorte werden zur Analyse miteinbezogen. Die Untersuchung der Programme erfolgt als eine exemplarische Programmanalyse, die inhaltsanalytisch ausgewertet wird und sämtliche Programmhefte der Berliner Volkshochschulen im oben genannten Zeitraum in die Analyse mit einbezieht.

In diesem Zusammenhang lautet meine leitende Forschungsfrage: Wie wird Inklusion in der Adressat*innenansprache der inklusiv ausgeschriebenen Kurse der Berliner Volkshochschulen umgesetzt? Dabei untersuche ich, wer zur Gruppe der Lernenden identifiziert und mit welchen Etikettierungen zur Teilnahme eingeladen wird, wer als Adressat*in von Angeboten der inklusiven Erwachsenenbildung bei den Berliner Volkshochschulen gilt und wer als welche Art von Klientel durch den Anbieter identifiziert oder eventuell auch ignoriert wird. Die durch diese Programmanalyse gewonnenen Erkenntnisse sollen einen empirischen Beitrag zu den heutigen Diskursen über Inklusion in der Erwachsenenbildung leisten, die noch nicht so weit entwickelt sind wie ähnliche Diskurse über Inklusion im Rahmen von Schulbildung und Früherziehung. Zunächst werden bisherige Diskurse und Forschungsbefunde zu den Themengebieten Inklusion (Kap. 2) und Zielgruppenorientierung (Kap. 3) dargestellt, aufgearbeitet und in das Forschungsfeld der Erwachsenenbildung eingeordnet. Darauffolgend werden das Inklusionsprojekt und die Angebotserweiterung ERW-IN, ERWachsenenbildung INklusiv sowie das methodische Vorgehen dieser Arbeit (Kap. 4) dargestellt. Die Ergebnisse (Kap. 5) erlauben einen detaillierten Blick auf den aktuellen Stand der Adressat*innenansprache in den inklusiv ausgeschriebenen Kursen an den teilnehmenden Berliner Volkshochschulen. Es wird deutlich, dass Kurse inklusiver Erwachsenenbildung nicht zwingend an alle gerichtet sind, sondern ein breites Spektrum zielgruppenorientierter Angebote vorhalten. Sowohl quantitative wie auch qualitative Aspekte der Adressat*innenansprache in Verbindung mit Kursthemen und Kursorten erlauben Schlussfolgerungen (Kap. 5.3.) in Hinsicht auf das institutionelle Verständnis von inklusiver Erwachsenenbildung wie auch auf die Hürden und Herausforderungen, die bei der Konzeption und Planung solcher Angebote entstehen können.

2. Inklusion

Inklusion ist eine pädagogische Vision und eine gesellschaftliche Vorstellung, die auf humanistischen Werten und Normen, wie Gleichheit, Gerechtigkeit, Selbstwert, Partizipation und Teilhabe basiert (vgl. Böttinger 2017, S. 5). Inklusion ist eine Utopie,

² In der vorhandenen Arbeit wird eine geschlechtsneutrale Schreibweise angestrebt (Bsp. Teilnehmende). Ansonsten wird *-Zeichen genutzt um die sprachliche Darstellung aller sozialen Geschlechter und Geschlechtsidentitäten zu gewährleisten.

ein Weg, ein Wertbegriff, eine Methode und eine Zielvorstellung zugleich und dabei keineswegs nur auf Bildung beschränkt (vgl. Böttinger 2017, S. 5). Der Begriff Inklusion hat seine Wurzeln in seinem Gegensatz Exklusion im Frankreich der 1970er Jahre. Exklusion war dort ein zentraler Begriff in der Debatte um die Grundlagen des sozialen Zusammenhalts, gesellschaftlicher Solidarität und die Aufgaben des republikanischen Staates. In der Europäischen Gemeinschaft etablierte sich der Begriff Exklusion 1989 im Zusammenhang mit Programmen zur Bekämpfung von Armut und Arbeitslosigkeit (combat social exclusion) (vgl. Küchler 2016). „Im Zentrum des Begriffspaars Inklusion und Exklusion stehen gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe, somit aber auch: die sozialen Grundlagen einer demokratischen Gesellschaft“ (Kronauer 2007, S. 4).

Martin Kronauer (2013) bricht diesen Inklusionsbegriff auf drei Ebenen herunter: Partizipation, Interdependenz und Reziprozität. Partizipation als Bürgerstatus mit gewissen Bürgerrechten und -pflichten ist ein zentraler Begriff in dem angelsächsischen Verständnis von Inklusion in der europäischen Debatte (vgl. Kronauer 2007, S. 5). Inklusion wird durch persönliche, politische und soziale Rechte und somit gesellschaftliche Teilhabe durch den Bürgerstatus zugesichert (vgl. Kronauer 2013, S. 22). Mit Interdependenz ist in diesem Zusammenhang die Zugehörigkeit durch Erwerbsarbeit, die wechselseitige Abhängigkeit in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, gemeint (vgl. Kronauer 2007, S. 5). Es geht um die Erfahrung gesellschaftlich gebraucht zu werden durch Arbeit (insbesondere Erwerbsarbeit). Dies ist laut Kronauer (2013) die wichtigste der drei Dimensionen (vgl. Kronauer 2013, S. 22). Reziprozität meint dann die sozialen Wechselseitigkeiten, die durch familiäre, partnerschaftliche, freundschaftliche und bekanntschaftliche Nahbeziehungen entstehen. Die Einbindung in soziale Nahbeziehungen ist eine informelle Gegenseitigkeit, die von Unterstützung und Loyalität geprägt ist (vgl. Kronauer 2007, S. 5; Kronauer 2013, S. 22). Untersuchungen zeigen, dass diese Ebene stark von der Stellung im Erwerbsleben abhängig ist (vgl. Kronauer 2007, S. 5). Insgesamt funktionieren diese drei Dimensionen nicht losgelöst voneinander, sondern ergänzen sich gegenseitig (vgl. Kronauer 2013, S. 22).

Jede der drei Ebenen scheint auch direkt oder indirekt einen starken Bezug zur Erwerbsarbeit zu haben. Auch die Weiterbildungsbeteiligung ist stark von der Stellung im Arbeitsleben abhängig (vgl. Schreiber-Barsch 2015, S. 196). In Deutschland wie fast überall in Europa ist die Sicherung gesellschaftlicher Teilhabe und Zugehörigkeit über den Wohlfahrtsstaat geregelt. Die prekäre Verbindung zwischen sozialen Rechten und relativer Vollbeschäftigung macht das Modell des Wohlfahrtsstaates fragil. Die Wohlfahrtsstaaten sind entweder auf eine hohe Erwerbsbeteiligung angewiesen oder sie erreichen hohe Wachstumsraten und eine große Umverteilungsbereitschaft der Erwerbstätigen (vgl. Kronauer 2007, S. 6). „Inklusion auf der Grundlage sozialer Rechte ist deshalb unter kapitalistisch-marktwirtschaftlichen Vorzeichen immer gefährdet und fragil“ (Kronauer 2007, S. 6). Damit ist bereits der aktuelle gesellschaftliche Widerspruch formuliert. Es wird in politischen Programmen nach Inklusion gerufen und gleichzeitig Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit im Wettbewerb unserer kapitalistischen Gesellschaft gefordert. Dieser Wettbewerb lebt von Differenz. Die häufig in den Medien diskutierte Schere zwischen Arm und Reich klappt immer weiter

auseinander. „Die Ideologie des Kapitalismus und des Neo-Liberalismus sind mit der Philosophie der Inklusion nicht vereinbar“ (Wocken 2012, S. 122, zit. nach Ahrbeck 2014, S. 75).

Laut Kronauer (2007) ist der Verlust der Mitte in Deutschland eine verbreitete Wahrnehmung. Die Bürger*innen haben das Gefühl, als gäbe es keine gesellschaftliche Mitte mehr. Kronauer führt diesen Umstand als ein eindeutiges Zeichen dafür an, dass sich eine Krise des Sozialen abzeichnet, in dem das Zusammenleben und der gesellschaftliche Zusammenhalt gefährdet sind (vgl. Kronauer 2007, S. 3). Auch Ellger-Rüttgardt (2016) macht auf die steigenden Einkommensunterschiede und den rasanten Anstieg sozialer Ungleichheit durch die letzte Finanzkrise aufmerksam (vgl. Ellger-Rüttgardt 2016, S. 45).

Der Umgang mit Menschen mit Behinderungen schwankte in der Vergangenheit zwischen Inklusion und Exklusion, dabei sind Ambivalenzen auch in der Pädagogik nachweisbar (vgl. Ellger-Rüttgardt 2016, S. 10). Es gab zu allen Zeiten und in unterschiedlichen Kulturen gesellschaftlichen Einschluss und Ausschluss von Menschen mit Behinderungen. Ethnologie und Kulturwissenschaften haben gezeigt, dass „die Anderen“ in einem ambivalenten Verhältnis zur Kerngesellschaft standen, vom blumengeschmückten Grab eines Neandertalers mit Behinderung bis zur systematischen Vernichtung zur Zeit des deutschen Faschismus, die bisher den Höhepunkt einer Exklusionspolitik gegenüber Menschen mit Behinderungen darstellt (vgl. Ellger-Rüttgardt 2016, S. 13-14). Die Überzeugung von der Minderwertigkeit und Überflüssigkeit von Menschen mit Behinderungen wurde aber nicht nur im Nationalsozialismus vertreten. Sie bestand bereits vor 1933 und sie wirkt bis in die Gegenwart (vgl. Ellger-Rüttgardt 2016, S. 17). So könnte man die Bestrebungen nach Inklusion auch als einen Schutzmechanismus in der kapitalistischen Leistungsgesellschaft von heute betrachten.

Die Ziele zur Inklusion, zu mehr Teilhabe und Partizipation sind momentan aktuell und ambivalent zugleich. Während der nationale Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention die „Gemeinsamkeit von Anfang an“ (BMAS 2011, S. 11) den Gegenentwurf zur separierenden Integrationsidee darstellt, orientiert sich der „Nationale Aktionsplan Integration. Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen“ (Bundesregierung 2012), der sich an Menschen mit Migrationshintergrund richtet, gerade an dem Integrationsbegriff (vgl. Schreiber-Barsch 2015, S. 197). Dies spiegelt die Diskussionen in der Fachwelt und Politik wieder, bei denen immer deutlicher wird, dass Integration im Zusammenhang von Menschen mit Migrationshintergrund und Inklusion eher im Zusammenhang von Initiativen für Menschen mit Behinderungen genutzt wird (vgl. Frühauf 2012, S. 11). Häufig werden auch die Begriffe Integration und Inklusion in ihren Konzepten überlappend verwendet. Es ist sogar eine fast beliebige Austauschbarkeit in vielen Textbeispielen zu beobachten (vgl. Frühauf 2012, S. 11). Dies zeigt sich auch in den deutschen Übersetzungen der UN-Behindertenrechtskonvention und der Salamanca-Erklärung. Dort wurde das englische Wort inclusion konsequent mit dem Begriff Integration übersetzt (vgl. Saldern 2012, S. 7, 18-19). Frühauf (2012) macht darauf aufmerksam, dass die beliebige und sogar teilweise missbräuchliche Nutzung von positiv besetzten Leitbegriffen in der Politik und Verwaltung die ursprüngliche

Trennschärfe dieser Leitbilder und Konzepte zu verwässern droht (vgl. Frühauf 2012, S. 13).

Die Umsetzung der Inklusion ist mit Komplexitäten, Widersprüchen, und Hindernissen konfrontiert (vgl. Dederich, 2013, S. 68; Böttinger 2017, S. 32). Die Akzeptanz für unterschiedliche Lebensformen ist in der individualisierten Gesellschaft gewachsen. Davon profitieren auch Menschen mit Behinderungen. Gleichzeitig ist aber auch der Druck gestiegen, den eigenen Lebensweg aktiv und flexibel zu gestalten. Daraus folgen neue Chancen wie auch Exklusionrisiken für Menschen mit Behinderungen. Das Spannungsfeld zwischen Leistungsorientierung der Gesellschaft und dem chancengleichen Inklusionsanspruch führt zu einer paradoxen Situation (vgl. Böttinger 2017, S. 32). Cechura (2015) beschreibt Inklusion in seiner kritischen Betrachtung als eine Gemeinschaftsideologie, die gleichzeitig das Individuelle betont. Die Selbstverantwortung der Menschen mit Behinderungen steht im Mittelpunkt. Wie alle anderen Bürger*innen, dürfen sie sich in der Konkurrenz um Noten, Arbeitsplätze und Geld behaupten. Dieses Angebot an der Konkurrenz teilzuhaben beinhaltet eine Härte. Schließlich ist ihre soziale Situation häufig der Tatsache geschuldet, dass sie in dieser Konkurrenz die Verlierer sind (vgl. Cechura 2015, S. 210). Diese Ambivalenz ist auch in der Erwachsenenbildung stark präsent. Es gibt einerseits emanzipative und sozial-integrative Vorhaben der Erwachsenenbildung. Andererseits agiert die Erwachsenenbildung im Dienste der dauerhaften Selbstoptimierung, um den Anschluss an die flexibler werdenden Märkte der Leistungsgesellschaft zu halten. Die Akteure der Erwachsenenbildung sind an der Verteilung von Teilhabechancen und Exklusionsrisiken zwingend beteiligt. Die UN-BRK gibt der Gesellschaft den Auftrag, Menschen mit Behinderungen bei dieser Verteilung nicht zu benachteiligen (vgl. Katzenbach 2013, S. 37). Die Forderung für einen uneingeschränkten Zugang zu Bildung ist ein wesentlicher Bestandteil der UN-BRK (vgl. Ahrbeck 2014, S. 65).

Inklusion wurde als Forderung von Menschen mit Behinderungen in die Welt gesetzt. Diese Forderung strebt vor allem nach Chancengleichheit. Ein besseres Leben ist nicht ein Maßstab für Chancengleichheit, sondern die Möglichkeit danach streben zu dürfen (vgl. Cechura 2015, S. 211). „Teilhabe an der Konkurrenz schließt ein, dass es Gewinner und Verlierer gibt“ (Cechura 2015, S. 211). Mit Inklusion ist die Befreiung von Menschen mit Behinderungen aus der Bevormundung der Sondereinrichtungen mitgemeint. Kritisch betrachtet sind sie dann nicht mehr von der Bevormundung der Wohlfahrtsverbände abhängig, sondern von denen, die über die Einteilung von Mitteln entscheiden. Anstatt Machtverhältnisse abzuschaffen werden so neue geschaffen (vgl. Cechura 2015, S. 212). Der Staat privatisiert weite Teile des Gemeinwesens und auch der soziale Sektor wird zu sozialen Dienstleistungen umgewandelt. Daraus resultiert eine neue Rechnungsweise nach Effizienz und mehr Selbstverantwortung bei der Nutzung knapper Ressourcen. Formale Gleichstellung und rechtliche Gleichbehandlung wenden die materielle Situation der Betroffenen nicht zwingend zum Besseren (vgl. Cechura 2015, S. 211-213). Cechura (2015) nennt dies eine mangelhafte Verwirklichung der Gleichheit: „Mit der Inklusion unterstreicht der Staat, dass er nur die Voraussetzungen schafft, auf der die Bürger [sic] selber für ihr Auskommen sorgen sollen“

(Cechura 2015, S. 214).

2.1 Das selektive Bildungssystem

„Bildungserfahrungen sind im negativen wie im positiven Sinne folgenreich für die individuelle Teilnahme und Teilhabe am System des lebenslangen Lernens“ (Schreiber-Barsch 2017, Kap. 2.1). Deswegen können die verschiedenen Bereiche des Bildungssystems über die ganze Lebensspanne nicht ganz losgelöst voneinander betrachtet werden. Bildungsinstitutionen sind meist hochgradig selektiv organisiert und damit zunächst ausschließende Institutionen. Dies wird gerade dann als notwendig erachtet, wenn der Wert eines Bildungstitels daraus besteht, dass ihn nicht jeder erreichen kann (vgl. Katzenbach 2013, S. 32). Bernd Ahrbeck (2014) konstatiert, dass allein eine Schule für Alle nicht dazu führen wird, dass Hierarchien unter Schüler*innen verschwinden. Im differenzierten Schulsystem sind sie in der Gliederung einzelner Schulformen konstitutiv enthalten. Sie lassen sich nur im Schulalltag überdecken, so lange keine unterschiedlichen Bildungsabschlüsse vergeben werden (vgl. Ahrbeck 2014, S. 75; Böttinger 2017, S. 32). Exklusion ist laut Kronauer (2010) heute vielmehr Ausgrenzung in der Gesellschaft als Ausgrenzung aus der Gesellschaft. Menschen sind in Marktbeziehungen als Produzenten und als Konsumenten eingebunden. Alle sind zumindest formal mit Bürgerrechten ausgestattet. Sie können sich auf Menschenrechte berufen und trotzdem finden auch unter diesen Umständen Exklusionsprozesse durch ausgrenzende Ungleichheitsverhältnisse innerhalb der Gesellschaft statt (vgl. Kronauer 2010, S. 41-42). Entscheidend ist deswegen die Gestaltung der institutionellen Inklusion. Gerade für Bildungsinstitutionen ist die paradoxe Gleichzeitigkeit des Drinnen und Draußen charakteristisch. Es werden formal Aufstiegsmöglichkeiten für Alle geschaffen, in der Realität aber nur für die, die leistungsbereit sind, diese anzustreben. Wer scheitert, ist selber schuld, auch wenn die eigenen Einstiegsvoraussetzungen (Bsp. Herkunft) im Wege stehen. (vgl. Kronauer 2007, S. 10) Kronauer schreibt deswegen auch von den „intern Ausgegrenzten des Bildungswesens“ (Kronauer 2007, S. 10). Außerdem ist die formale Einbeziehung in Institutionen kein ausreichendes Kriterium für Inklusion. Sie bemisst sich vor allem an der sozial-materiellen Qualität möglicher Teilhabe, die durch Institutionen vermittelt wird (vgl. Kronauer 2010, S. 44).

Neben der intendierten Selektivität gibt es aber auch nicht vorsätzlich selektiv wirkende Ausschlussprozesse, wenn mit einem Bildungsangebot die Lern- und Bildungsbedürfnisse bestimmter Bevölkerungsgruppen systematisch ignoriert werden (vgl. Katzenbach 2013, S. 32). Daher sind Bildungsangebote laut Katzenbach (2013) auf folgende Ausschlussdimensionen zu prüfen:

1. Sind formale Zugangsbeschränkungen zulässig? Wie ist der Erwerb von Zertifikaten geregelt?
2. Werden die Bildungsinteressen aller Bürger*innen mit dem Angebot in der Region abgedeckt oder bleiben bestimmte Gruppen systematisch unberücksichtigt?
3. Sind die Bildungsträger darauf eingestellt, den spezifischen Lernpotentialen und

-erschweren allen Adressat*innen gerecht zu werden?

(vgl. Katzenbach 2013, S. 32)

Wie hoch ist die Bereitschaft in Deutschland, diejenigen mit sozialen Rechten auszustatten und als zugehörig zu betrachten, die nicht zur vermeintlichen Kerngesellschaft gehören? Wie ist die Bereitschaft dazu im Bildungssystem, in der Erwachsenenbildung und in der Volkshochschule? Ellger-Rüttgardt (2016) betrachtet diese Bereitschaft kritisch im Hinblick auf sogenannten Bildungsprotektionismus, die eine formal existierende Chancengleichheit dadurch vergräbt, dass die Ober- und Mittelschicht ihren Platz in der Leistungsgesellschaft gefährdet sieht, mit ihren Kindern in private Elitestrukturen flüchtet und die Selektivität des vorhandenen Schulsystems verteidigt (vgl. Ellger-Rüttgardt 2016, S. 54). Betrifft der Bildungsprotektionismus auch die Erwachsenenbildung? „Während sich im schulischen Kontext die soziale Selektion innerhalb der Binnenstrukturen prozessiert [...], nicht aber die Teilnahme als solches zur Debatte steht, ist in der Erwachsenenbildung der Selektionsmechanismus vorgelagert an jene Stelle der Teilnahmeentscheidung“ (Schreiber-Barsch 2017, Kap. 2.2). Es ist empirisch belegt, dass soziale Faktoren wie beispielsweise Bildungsherkunft diese Teilnahmeentscheidung wesentlich beeinflussen (vgl. Schreiber-Barsch 2017, Kap. 2.2). Daher ist es interessant zu untersuchen, wie in der Erwachsenenbildung versucht wird, solche verfestigten sozialen Beteiligungsmuster durch Adressat*innenansprache zu durchbrechen.

2.2 Inklusionsbegriff – Vielfältige Definitionen

„Im Allgemeinen wird unter 'Inklusion' die gesellschaftliche bzw. soziale Zugehörigkeit in selbst gewählten Zusammenhängen verstanden“ (Lindmeier et al. 2013, S. 231). In der Forschung und in der Praxis gibt es jedoch für Inklusion sehr uneinheitliche Definitionen (vgl. Katzenbach 2013, S. 27), obwohl der Begriff bereits seit Jahrzehnten in sozialwissenschaftlichen Diskursen ausgehandelt wird und multidisziplinär verankert ist (vgl. Schreiber-Barsch 2017, Kap. 1). Häufig wird Inklusion auf die Dimension Behinderung beschränkt, weil die Diskussion im Kontext der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) geführt wird (vgl. Katzenbach 2013, S. 28). Laut Ahrbeck (2014) hat noch keine internationale Konvention so viel Aufmerksamkeit und hohe Erwartungen in Deutschland geweckt (vgl. Ahrbeck 2014, S. 60). Darin wird Inklusion als durchgängige Haltung und zentrales Handlungsprinzip verstanden, infolgedessen Diversität und Anderssein zur Normalität werden sollen (vgl. Ahrbeck 2014, S. 64). Ziel der Konvention ist, Menschen vom Rand der Gesellschaft in die Mitte der Gesellschaft zu verhelfen durch ungehinderten Zugang zu Partizipation und gesellschaftlicher Teilhabe (vgl. Ahrbeck 2014, S. 37). Anne-Dore Stein (2012) formuliert dieses Ziel als eine Aufhebung bisheriger systematischer Besonderung von Menschen aufgrund deren mangelnder Leistungsfähigkeit als Antwort auf die Industrialisierung (vgl. Stein 2012, S. 74). Inklusion in der Gesellschaft findet über verschiedene Rollen in den Teilsystemen, z.B. im Bildungssystem als Schüler*in oder Lehrer*in oder im Wirtschaftssystem über den Beruf oder als Kunde statt (vgl. Felder 2012, S. 166). Felder (2012) unterscheidet zwischen sozialen und politischen Bereichen gesell-

schaftlicher Inklusion. Politische Bereiche sind die Möglichkeiten und Rechte um Kämpfe für Inklusion führen zu können, während im Bereich des Sozialen Inklusion durch Sozialleistungen für alle Bürger*innen ermöglicht wird (vgl. Felder 2012, S. 166).

Inklusion betrachtet Heterogenität von Gruppen und der Vielfalt von Personen grundsätzlich positiv und wendet sich dabei gegen dichotome Vorstellungen, die jeweils zwei Kategorien (bspw. Deutsche – Ausländer; behindert – nicht behindert) konstruieren (vgl. Hinz 2012, S. 33). Somit versucht man mit dem Begriff der Inklusion alle Dimensionen von Heterogenität in den Blick zu bekommen und diese gemeinsam zu betrachten. In einer analytischen, kritischen Betrachtungsweise ist es allerdings nicht ausreichend einfach von „alle“ auszugehen. Das ist zu undifferenziert. „Welche alle sind dann nun wirklich mit alle gemeint“ (Katzenbach 2013, S. 28)? Auch Kronauer (2013) konstatiert, dass die Anerkennung von Differenz als Ziel der Inklusion nicht ohne Differenzierung möglich ist (vgl. Kronauer 2013, S. 21). Behinderung soll nicht von vorneherein negativ konnotiert sein. Dies wird dann problematisch, wenn Behinderung nicht mehr umfassend betrachtet werden darf (vgl. Ahrbeck 2014, S. 38-39).

Ein zentrales Postulat ist also, dass die Verschiedenheit des Menschen wertvoll und begrüßenswert sei. Verschiedenheit wird in der UN-BRK sehr allgemein definiert unabhängig davon, um welche Besonderheit es sich handelt. Felder (2012) kritisiert die Vermischung von Verschiedenheit als Beschreibung und als Norm. Es entstehe der Eindruck, dass Verschiedenheit an sich einen positiven normativen Wert hätte (Felder 2012, S. 148-149, zit. nach Ahrbeck 2014, S. 34). Sind dann beispielsweise auch jugendliche Gewalttäter einfach ein Teil erstrebenswerter Lebensvielfalt (vgl. Ahrbeck 2014, S. 35)? Vielfalt ist nicht gleich Vielfalt. Auch auf der persönlichen Ebene scheint eine Differenzierung zwischen bereichernder Vielfalt und einer solchen, die zum Leben gehört, aber Leiden verursacht, notwendig zu sein (Ahrbeck 2014, S. 36).

Auch Böttinger (2017) nimmt das Phänomen der Dekategorisierung kritisch unter die Lupe. Er konstatiert, dass die Reduzierung einer stigmatisierenden Defizitorientierung von Kategorien durchaus wünschenswert sei, weil Biologismus und darauffolgender Determinismus Folgen problematischer Kategorisierungen sein können. Dennoch ist immer noch eine realistische Sicht auf Behinderung notwendig, da bestimmte Differenzen nicht durch Ignorieren verschwinden (vgl. Böttinger 2017, S. 41, 43). Wenn keine Differenzierung zur Feststellung von Bedarfen mehr möglich ist, kann die Pädagogik ihrem Auftrag nicht nachkommen, gezielte, individuelle Unterstützungsmaßnahmen zu treffen (vgl. Böttinger 2017, S. 44). Auf einer anderen Ebene thematisiert er auch das „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ (Böttinger 2017, S. 45), das damit zusammenhängt, dass der Zugang zu Ressourcen häufig nur durch Kategorisierungen möglich ist. Es ist ein Nachweis der Zugehörigkeit zu einer Kategorie notwendig, um die Finanzierung für Hilfestellungen und Unterstützungsleistungen zu erhalten (vgl. Böttinger 2017, S. 45).

Die begriffliche Mehrdimensionalität von Inklusion erfordert eine Profilierung und Spezifizierung des Begriffs, um die Abgrenzung von ähnlichen Begriffen, wie beispielsweise „Integration“ zu gewährleisten (vgl. Friebe et al. 2010, S. 308). Angelehnt an das international übliche Begriffsverständnis wurde der Inklusionsbegriff als Ersatz für den

Integrationsbegriff eingeführt mit der Begründung, dass für Integration die Unterscheidung behindert – nicht behindert konstitutiv sei, während die „Inklusion von der prinzipiellen Unterschiedlichkeit von Menschen ausgehe“ (Katzenbach 2013, S. 27). In der Schulwelt geht der Inklusionsbegriff auf in der allgemeinen Pädagogik für alle Kinder, die ideologisch auf dichotome Klassifizierungen verzichtet (vgl. Saldern 2012, S. 11; Frühauf 2012, S. 30). Saldern (2012) beschreibt den Unterschied zwischen Inklusion und Integration im schulischen Kontext hauptsächlich dadurch, dass Integration immer mit einer äußeren Differenzierung verbunden ist (Kinder mit und ohne Behinderung) während Inklusion auf diese äußere Differenzierung verzichtet (vgl. Saldern 2012, S. 24). Es soll individuelle Förderung für alle Kinder geben ohne die Notwendigkeit einer Etikettierung von Kindern mit einer Behinderung. „Das Konzept der Inklusion verzichtet (zumindest in seinem Anspruch) auf jegliches Etikettieren bestimmter Gruppen und geht von der Heterogenität menschlicher Gemeinschaften als Normalzustand aus“ (Frühauf 2012, S. 21). Damit wäre dann Behinderung einfach eine Heterogenitätsdimension unter vielen. Somit wird die Anerkennung als Mensch mit vielen Eigenschaften ohne die Reduzierung auf Behinderung möglich (vgl. Ahrbeck 2014, S. 38). Der wesentliche Unterschied zu Integration ist laut Kronauer (2013), dass der Inklusionsbegriff die Forderung, ausgrenzende Verhältnisse ändern zu müssen, noch stärker betont als der Begriff der Integration, [der sich mehr auf die Anpassungsleistung des Individuums konzentriert, Anm. d. V.] (vgl. Kronauer 2013, S. 17). Auch Friebe et al. (2010) konstatieren, dass Inklusion eine kritische Analyse der demokratischen Qualität einer Gesellschaft und deren Teilhabe- und Gestaltungsmöglichkeiten gewährleistet, während Integration auf eine einseitige Anpassung von Minderheiten auf die Mehrheitsgesellschaft reduziert werden kann (vgl. Friebe et al. 2010, S. 309).

Inklusion postuliert die Legitimität individueller Lernwege und Entwicklungen (vgl. Ahrbeck 2014, S. 45). Obwohl der Inklusionsbegriff davon ausgeht, dass alle Formen der Unterschiedlichkeit individuell Berücksichtigung finden sollten, ist es trotzdem angebracht, die empirische Prüfung differenziert auf verschiedene Heterogenitätsdimensionen zu richten (vgl. Katzenbach 2013, S. 28). So wird auch in dieser Arbeit hauptsächlich die Dimension mit und ohne Behinderung unter die Lupe genommen, wobei man sich auch dessen bewusst sein muss, dass die Gruppe von Menschen mit Behinderungen an sich sehr heterogen ist. „Bedingungen und Auswirkungen von Behinderungen sind vielfältig“ (Ackermann 2012, S. 26). Somit sind Bildungsträger mit unterschiedlichen Bildungsinteressen, -möglichkeiten und -erschwernissen konfrontiert (vgl. Katzenbach 2013, S. 34). Kronauer (2013) definiert die Aufgabe der Inklusion als „Überwindung illegitimer Schließungen und die Gestaltung legitimer, durchlässiger Grenzen“ (Kronauer 2013, S. 21). Was legitim und was nicht legitim ist, muss öffentlich geklärt werden und bedarf demokratischer Entscheidungsprozesse (vgl. Kronauer 2013, S. 21). Auch um die Legitimität der Grenzen zu diskutieren sind Differenzierungen notwendig, allerdings nicht immer ganz unproblematisch.

Ortfried Schäffter (2013) vertritt ein dreifaches Verständnis von den Phänomenen Inklusion und Exklusion. Erstens kann man Inklusion-Exklusion als ein antonymes, sich

dichotom ausschließendes Begriffspaar verstehen. Zweitens gibt es ein sich korrelativ konstituierendes Begriffsverständnis. Drittens zeichnet Schäffter Inklusion-Exklusion ein ordnungspolitisches Verständnis als eine Differenzlinie, an der sich soziale Praktiken des Ein- und Ausschließens konstitutiv orientieren (vgl. Schäffter 2013, S. 53). In dem ersten Definitionsmodell wird Exklusion als die aktive Verhinderung von Partizipationsmöglichkeiten von Personen und Gruppen in einem Sozialraum definiert, während Inklusion die aktive Gewährleistung von Partizipationsmöglichkeiten von Personen und Gruppen in einem Sozialraum darstellt. Somit sind es völlig gegensätzliche Begriffe, die in wechselseitiger Negation zueinander stehen (vgl. Schäffter 2013, S. 54). In dem Konzept der Inklusion ist immer auch Exklusion mitgedacht. Aussagen zur Zugehörigkeit drücken gleichzeitig (oft implizit) aus, wer nicht dazu gehört und somit exkludiert ist (vgl. Felder 2012, S. 129). Inklusion ist in der Praxis nicht bloß durch die Ablehnung von Exklusion zu bewerkstelligen. Dazu ist eine komplexere Modellierung gesellschaftlicher Wirklichkeit notwendig (vgl. Schäffter 2013, S. 54). Um die Wechselseitigkeit des Begriffspaares zu verdeutlichen, konstatiert Schäffter (2013) zwei Fälle: Inkludierende Exklusion und exkludierende Inklusion. Diese Begrifflichkeiten werde ich für zwei Hauptkategorien meiner qualitativen Inhaltsanalyse nutzen, da sie einen praxisorientierten theoretischen Rahmen bieten, um die Frage der Umsetzung von Inklusion in der Praxis zu untersuchen.

Mit inkludierender Exklusion, Ausschluss durch partiellen Einschluss, ist ein selektiver Zugriff auf gesonderte Zielgruppen gemeint. Die Zielgruppe wird durch Einschluss in einem ausgegrenzten Sozialraum von der Mehrheit exkludiert, wie z.B. in einem Krankenhaus oder in einem Heim es der Fall ist (vgl. Schäffter 2013, S. 54). [Auch Sonderangebote der allgemeinen Erwachsenenbildung würden in diese Kategorie fallen, vor allem, wenn sie in einer gesonderten Einrichtung (bspw. der Behindertenhilfe) stattfinden, Anm. d. V.] „Die Institutionen 'inkludierender Exklusion' versuchen zwar die Ausgeschlossenen oder von Ausschluss bedrohten Menschen in die Gesellschaft zurückzuführen, dies allerdings zum Preis einer sozialen Stigmatisierung und der Zuweisung von Sonderrollen“ (Felder 2012, S. 167-168).

Exkludierende Inklusion, Einschluss durch partiellen sozialen Ausschluss, ist wiederum die Ermöglichung von Partizipation durch sozial exkludierenden Sonderstatus diskriminierender Defizitzuschreibungen als Voraussetzung zur Teilhabe. Ein Beispiel dieses Phänomens ist die Klientisierung durch einen „Bedürftigenstatus“. Als Bedingung für soziale Teilhabe wird hier ein exkludierender Sonderstatus formuliert, der nicht vom Adressat*in frei wählbar ist (vgl. Schäffter 2013, S. 55). Das könnte z.B. eine ausdrückliche Einladung an Menschen mit geistiger Behinderung sein. Die Definition Geistige Behinderung ist ein von außen diagnostiziertes Personenmerkmal und somit für den Betroffenen nicht selbst zu definieren. Exklusionsverkettungen können die Behinderung erst schaffen oder verstärken. Im Kontext der Bildung können defizitäre Zuschreibungen Behinderungen produzieren und zumindest verstärken (vgl. Felder 2012, S. 178). Somit werden Sonderinstitutionen zu Orten des 'Behindert-Werdens' (vgl. Powell 2007, S. 321, zit. nach Felder 2012, S. 178).

In dem korrelativen Verständnis wird mit jeder Inklusion bereits Exklusion als performati-

ver Akt mitgedacht und wirksam. Um inkludierende Aktivitäten ergreifen zu können, muss Exklusion identifiziert und als ein Defizit für die betroffenen Gruppen anerkannt werden (vgl. Schäffter 2013, S. 56). Auf dieser Definitionsebene stehen Inklusion und Exklusion in einer komplexen Wechselseitigkeit. Die Gegensätze Inklusion-Exklusion lösen sich auf in „hybride und intersektionale Zwischenformen eines sich wechselseitigen Überschneidens“ (Schäffter 2013, S. 57). „Soziale Wirklichkeit erweist sich als ein multiperspektivisch vernetztes Feld wechselseitiger Abhängigkeiten“ (Schäffter 2013, S. 57). Somit gelangt man von einer Subjekt-Objekt-Beziehung zu einer Subjekt-Subjekt-Beziehung. Ein Beispiel für die Auflösung der Subjekt-Objekt-Beziehung führt Andreas Hinz (2006) in seinem Bericht von schulischen Erfahrungen, in denen andere Kinder in einer Klasse von der Anwesenheit behinderter Kinder dadurch profitieren, dass sie für sozialen Ausgleich sorgt und unruhigen Kindern hilft, sich zu konzentrieren (vgl. Hinz 2006, S. 254). Das Erlauben der Komplexität des sich wechselseitigen Überschneidens macht einen universellen Inklusionsanspruch erst möglich (vgl. Schäffter 2013, S. 58).

Im ordnungspolitischen Verständnis werden Differenzlinien des Ein- und Ausschließens konstituiert. Aktivitäten sozialer Inklusion und Exklusion greifen auf gesellschaftlich und kulturell gefestigten Differenzlinien der Unterscheidung zurück und bestätigen diese dadurch performativ. Schäffter nennt das Phänomen *doing difference* nach dem Vorbild *doing gender* oder *doing culture*. Es geht um eine „Macht der Unterscheidung“, deren professionelle Antwort auf die Problematik der *doing difference*, der verantwortungsbewusste und kritisch reflektierende Umgang mit der jeweiligen Differenzordnung ist (vgl. Schäffter 2013, S. 59).

Die Wechselseitigkeit von Inklusion-Exklusion kann nicht hintergangen werden. Damit ist eine trennscharfe Polarität des Begriffspaars nicht konzipierbar (vgl. Schäffter 2013, S. 59). „Mit der Überwindung einer substanziellen Sicht gelangt man in Übereinstimmung mit dem bisherigen erwachsenenpädagogischen Erkenntnisstand zu einer theoretisch anspruchsvollen Fassung von Zielgruppenorientierung“ (Schäffter 2013, S. 60). In diesem Kontext wird die Überwindung des Exklusionsparadoxons defizitärer Zielgruppenzuschreibungen zur Vermeidung nicht-intendierter Wirkungen exkludierender Inklusion möglich (vgl. Schäffter 2013, S. 60).

In dieser Arbeit liegt der Fokus auf einzelnen Volkshochschulkursen und -veranstaltungen. Somit ist eine gesamtgesellschaftliche Betrachtung der Inklusions-Exklusions-Prozesse nicht zu gewährleisten. Es wird eher die Inklusion als Gegenbegriff zur Diskriminierung fruchtbar gemacht wie es die UN-BRK fordert und nach den Teilhabechancen an allgemeiner Erwachsenenbildung an den Berliner Volkshochschulen gefragt. Wir haben hier mit einem selektiven Bildungssystem zu tun. Es gibt verfestigte soziale Beteiligungsmuster in der Erwachsenenbildung. Das ERW-IN-Bildungsangebot kann unter dem Begriff der angemessenen Vorkehrungen zum Durchbrechen der Beteiligungsmuster betrachtet werden. Somit sind es potentiell inkludierende Einzelmaßnahmen, die ich im Rahmen dieser Arbeit untersuche.

2.3 Inkludierende Maßnahmen – Angemessene Vorkehrungen

„Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden“ (UN-BRK, 2006: Art. 24, Abs. 5).

Wird Inklusion als staatliche Verpflichtung und Menschenrechtsfrage betrachtet, muss dringend geklärt werden, welche Vorkehrungen bezüglich Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen im Vertragsstaat Bundesrepublik Deutschland getroffen wurden (vgl. Ackermann 2012, S. 26). Allein durch den Verzicht auf Sondereinrichtungen wird sich die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderungen nicht einstellen (vgl. Katzenbach 2013, S. 30). Der Aufbau eines inklusiven (Bildungs-)systems erfordert verbindliche Zielstellungen für strukturelle Veränderungen, um den Zugang zum Bildungssystem (darunter auch zur allgemeinen Erwachsenenbildung) für alle Menschen zu gewährleisten (vgl. Hirschberg/Lindmeier 2013, S. 42). Hirschberg und Lindmeier (2013) fordern aus diesem Anlass ein Weiterbildungsgesetz, das die 'angemessenen Vorkehrungen' definiert und somit juristisch einklagbar macht z.B. in Form von Abbau der Barrieren, Bereitstellen von notwendiger Förderung (Assistenz, Team-Teaching), Gewährleistung von Hilfsmitteln, zieldifferentem Unterricht und Nachteilsausgleich bei Prüfungen und Abschlüssen (vgl. Hirschberg/Lindmeier 2013, S. 47). Bereits bei dieser Auflistung ist unübersehbar, dass zusätzliche Ressourcen zur Umsetzung des inklusiven Bildungsauftrags notwendig sind.

Die Betonung auf angemessene Vorkehrungen in der UN-BRK bringt ein strukturelles Dilemma mit sich. Um angemessene Vorkehrungen treffen zu können, muss der Bedarf explizit und differenziert genannt werden. Dabei haben wir es wieder mit dem Problem der Etikettierung zu tun. Daher müssten Bestrebungen notwendig sein, um Unterschiede anzuerkennen ohne diese in eine gut-schlecht-Hierarchie zu überführen (vgl. Katzenbach 2013, S. 30). Daraus entsteht dann allerdings ein Folgeproblem. Wie kann ein Nachteilsausgleich organisiert werden, ohne die Beeinträchtigung als Nachteil, sondern bloß als anders zu definieren? Daher konstatiert Katzenbach (2013), dass die angemessenen Vorkehrungen, ohne auf potentiell stigmatisierende Etikettierung zurückzugreifen, nicht umgesetzt werden können (vgl. Katzenbach 2013, S. 31). Darauf komme ich in meiner Analyse zurück. Ich werde in dieser Untersuchung unter anderem herausfinden, was für Zuschreibungen genutzt werden, um bestimmte Gruppen in inklusiv ausgeschriebenen Kursen einzuladen. Dabei werde ich auch das Problem der Etikettierung mitberücksichtigen.

Die Forderung nach Inklusion betrifft alle Lebensbereiche und somit auch die Erwachsenenbildung. Inklusion in der Erwachsenenbildung bedeutet nicht den Verzicht auf Unterstützungsmaßnahmen. Es werden ja die angemessenen Vorkehrungen in der UN-BRK mitgefordert. Diese sollten aber soweit wie möglich nicht in separierenden Settings stattfinden (vgl. Katzenbach 2013, S. 37).

Martin Kronauer (2013) unterteilt den Inklusionsdiskurs in zwei Debatten. Erstens wird in diesem Zusammenhang von der Inklusion von Menschen mit Behinderungen ganz nach dem Geist der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) als ein Gegenbegriff zur Diskriminierung diskutiert. In der zweiten Debatte geht es um die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse zwischen Inklusion und Exklusion, wie bereits ab Seite 4 in dieser Arbeit skizziert wurde. Befeuert wurde diese Debatte 2010 durch das europäische Jahr des Kampfes gegen Armut und soziale Exklusion (vgl. Kronauer 2013, S.17). Inklusion von Menschen mit Behinderungen deutet auf die Öffnung der Gesellschaft zur gleichberechtigten Teilhabe aller Menschen an deren Leistungen hin. Somit ist es ein Gegenbegriff zur Diskriminierung. Der Begriff sollte weg von der Sonderbehandlung von Menschen mit Behinderungen, hin zur Anerkennung von Differenz führen. Die Inklusions-Exklusions-Debatte wiederum konzentriert sich mehr auf die Qualität der gesellschaftlichen Teilhabe in Form von Bürgerrechten, Zugang zu anerkannter Arbeit etc. (vgl. Kronauer 2013, S. 18). Während Menschen mit Behinderungen immer stärker Beachtung in der Gesellschaft finden und Barrieren abgebaut werden, wächst die soziale Spaltung in der Gesellschaft.

2.4 Öffnungen und Schließungen

„Jeder Versuch, die Teilhabe eines Menschen zu stärken, kann Barrieren zu Tage treten lassen, die sich auch negativ auf andere auswirken. Somit geht es bei Inklusion um die Gestaltung eines Umfeldes oder Systems, das in der Lage ist, auf Vielfalt einzugehen, und zwar so, dass alle [...] Erwachsenen gleichermaßen wertgeschätzt werden“ (Booth 2012, S. 54-55).

Kronauer (2013) diskutiert die Forderung nach institutioneller Öffnung im Sinne der UN-BRK im Zusammenhang mit soziologischen Theorien der sozialen Schließung. Zunächst sind mehr oder weniger alle sozialen Beziehungen durch Ausschließlichkeit gekennzeichnet (vgl. Kronauer 2013, S. 19). Eine soziale Schließung beinhaltet meistens immer einen sozialen Ausschluss zugleich. Jedoch muss nicht jede soziale Schließung gleich problematisch sein. Es bedarf genauerer Kriterien um dies zu beurteilen. Kronauer (2013) führt ein Beispiel des privaten Gesangsunterrichts, um dies zu verdeutlichen. Es kann sich dabei um eine zeitweilige Exklusivität einer sozialen Beziehung handeln, um damit Inklusion zu erreichen (Bsp. Mitgliedschaft in einem Chor) (vgl. Kronauer 2013, S. 20). „Soziale Schließung wird immer dann problematisch, wenn sie die sozialen Lebenschancen der davon Betroffenen beeinträchtigt“ (Kronauer 2013, S. 20). Es muss also in der Inklusionsdebatte zwischen einer berechtigten und einer unzulässigen (sprich diskriminierenden, Lebenschancen vermindernden) sozialen Schließung unterschieden werden (vgl. Kronauer 2013, S. 20).

Die Gemeinsamkeit der zwei Debatten, um die Inklusion von Menschen mit Behinderungen und um die Inklusion als Überwindung der neuen gesellschaftlichen Spaltung, ist die Kritik an diskriminierenden sozialen Schließungen, die die Lebenschancen von Menschen beeinträchtigt oder behindert. Die Debatte um soziale Spaltungen setzt sich kritisch mit den Regeln der kapitalistischen Gesellschaften auseinander, die über

Inklusion und Exklusion entscheiden (vgl. Kronauer 2013, S. 24). „Die Inklusion in sozial ausgrenzende Verhältnisse kann nicht das Ziel sein, sondern nur die Überwindung solcher Verhältnisse“ (Kronauer 2013, S. 24). Die Inklusion von Menschen mit Behinderungen wird momentan in einer Gesellschaft vorangetrieben, die an sich Exklusionsprozesse im großen Stil vorantreibt. „Inklusion lässt sich nicht als Sonderproblem von Gruppen lösen, sondern nur als gesellschaftspolitische Aufgabe, inkludierende Verhältnisse zu schaffen“ (Kronauer 2013, S. 25).

2.5 Inklusion in der Erwachsenenbildung

In der Erziehungswissenschaft wird Inklusion als ein neuer Ansatz für den Umgang mit Vielfalt und Heterogenität diskutiert. Es geht nicht mehr darum, dass das Individuum mit einer Abweichung oder von der Norm abweichenden Bedürfnissen in eine Lernumgebung (durch eine Anpassungsleistung) integriert werden muss. Das Ziel der inklusiven Pädagogik ist die Lernumgebung so zu gestalten, dass die Potentiale und Bedürfnisse aller Lernenden berücksichtigt werden können (vgl. Küchler 2016). Die Idee ist, dass jeder Mensch von vornherein ein selbstverständlicher Teil der Gesellschaft ist und nicht erst integriert werden muss.

Zentral ist die Würdigung des Menschen als wertvoller Bestandteil der Gesellschaft unabhängig von Art und Grad der Behinderung: „Für inklusive Bildung bedeutet dies, Institutionen so zu gestalten, dass alle Menschen unterrichtet werden und lernen können, indem sie gewürdigt werden, wie sie sind, partizipieren und ihr Potential entfalten können“ (Hirschberg/Lindmeier 2013, S. 39). Bei der Gestaltung der Erwachsenenbildungsinstitutionen spielt hier die Angebots- und Programmplanung eine entscheidende Rolle unter anderen Gesichtspunkten wie Bildungsberatung, räumliche Barrierefreiheit, Gestaltung des Unterrichts (Mikrodidaktik) usw. Die Funktion der allgemeinen Erwachsenenbildung zur sozialen Inklusion beizutragen steht in einem Spannungsfeld zwischen Zielen und Realität. Untersuchungen und Befunde weisen immer wieder auf die soziale Selektivität der Weiterbildung hin und machen eine zusätzliche Dynamik der Ungleichheitsverfestigung sichtbar (vgl. Küchler 2010, S. 276-277). Verschiedene Autoren schreiben vom sogenannten Matthäus-Prinzip: Wer hat, dem wird gegeben (vgl. Schreiber-Barsch 2017; Lindemann/Tippelt 2015, S. 61).

Trotz der nationalen und europäischen Ziele für Inklusion in der Gesellschaft ist die Vorstellung von separaten Angeboten in besonderen Einrichtungen noch als Lösung dominant. Vor allem in der Erwachsenenbildung haben sich solche Tendenzen eher sogar verstärkt. Inklusion scheint vielmehr eine veränderte Philosophie zu sein als eine neue Methode oder Organisationsform (vgl. Heimlich/Behr 2011, S. 813). Es werden inklusive Lehr- und Lernsettings im Rahmen der Erwachsenenbildung gefordert, nur bestehen die für die Erwachsenenbildung spezifischen strukturellen Freiräume fort und die Umsetzung bleibt unklar und nicht reguliert (vgl. Schreiber-Barsch 2017, Kap 3.2).

Inklusion in der Erwachsenenbildung muss laut Heimlich und Behr (2011) auf mehreren Ebenen verankert werden, nicht nur auf Ebene der sozialen Interaktion. Ein grundlegendes Umdenken in der Gestaltung regulärer Angebote sei notwendig. Seit den 1970er

Jahren gilt bereits der Anspruch Weiterbildung für alle. Die Praxis war jedoch von diesem Anspruch weit entfernt. Als einen ersten Schritt wurden überhaupt Angebote für Menschen mit Behinderungen geschaffen. Diese waren Sonderangebote, die allerdings nicht analog der Schulwelt zu einer Sonder-Volkshochschule führten (vgl. Heimlich/Behr 2011, S. 815). In den 1980er Jahren soll die Zielgruppen-Interaktions-Konzeption (ZIP) Adressat*innen mit Behinderungen hin zu mehr Begegnung unterstützen. Es gibt aber in der Erwachsenenbildung das Prinzip der Freiwilligkeit und somit kann soziale Begegnung nicht auf dem Verordnungsweg erreicht werden (vgl. Heimlich/Behr 2011, S. 816). Mit dieser Strukturlogik besteht in der Erwachsenenbildung ein feldspezifisches Gefüge von Angebot und Nachfrage, das den Bereich vom Kontext Schule deutlich unterscheidet (vgl. Schreiber-Barsch 2017, Kap. 2.2). Auch Mitteleinsparungen und unzureichende Schulung der Mitarbeitenden der Volkshochschulen werden von den Autoren als Erschwernis für diese Konzeption aufgeführt (vgl. Heimlich/Behr 2011, S. 816).

Heterogenität ist nach Heimlich und Behr (2011) im inklusiven Zusammenhang eher eine konstitutive Voraussetzung für Bildung als eine Schwierigkeit, die durch homogene Zielgruppen umgangen werden soll. Inklusion in seiner Reinform bedeutet nicht, Hilfsangebote für spezifische Gruppen (z.B. Menschen mit Behinderungen) zu konstruieren, sondern die Systeme so zu gestalten, dass sie immer in der Lage sind, verschiedene Bedürfnisse und Interessen zu berücksichtigen (vgl. Heimlich/Behr 2011, S. 818). Auch in der UN-BRK ist von angemessenen Vorkehrungen die Rede, wie bereits festgestellt wurde.

Die kommunale Erwachsenenbildung zielt auf die Zugänglichkeit von Bildung und Weiterbildung für alle Bevölkerungsgruppen (vgl. Küchler 2010, S. 280). Es sind aber widersprüchliche Steuerungsimpulse für Inklusion zu beobachten. Auf politischer Ebene werden Ziele für mehr Inklusion formuliert und parallel findet ein Rückzug des Staates aus der finanziellen Verantwortung für Weiterbildung statt, das den Druck betriebswirtschaftliche Instrumente einzusetzen erhöht. Dies hat Konsequenzen für die Preisgestaltung und steigert den Wettbewerb um Fördermittel. Es ist eine Gleichzeitigkeit der Impulse für Inklusion und strukturelle Entwicklungen zu beobachten, die Exklusionsmechanismen verstärken (vgl. Küchler 2010, S. 285).

Schäffter (2013) sieht die Aufgabe einer inklusiven Erwachsenenbildung in der übergeordneten Funktion einer Begleitung biographischer Übergänge. Lebenslanges Lernen soll dabei ein produktiver Wechsel zwischen biographischen und zeitgeschichtlichen Phasen sozialer Inklusion wie auch situativ erforderlicher Exklusion sein. Der Blick soll nicht bloß auf inkludierende und exkludierende Einzeloperationen reduziert, sondern auf die ordnungspolitisch gesicherte gesellschaftliche Funktion der Erwachsenenbildung in Prozessen des permanenten strukturellen Wandels gerichtet werden (vgl. Schäffter 2013, S. 61).

In der Erwachsenenbildung wird Inklusion im Zusammenhang von Bildungsbeteiligung und gerechten Chancen zur Teilhabe an Bildung diskutiert. Das ist eine interne Betrachtung der Exklusionsmechanismen der Erwachsenenbildung selbst. Weiterbildungs-

beteiligung ist laut Reich-Claassen (2014) die physische Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen. Mittlerweile kann man darunter auch die Beteiligung an informellen Lernformen verstehen. Weiterbildung wird als ein notwendiges, wertvolles gesellschaftliches Gut gesehen, das in enger Verbindung zu den Konzepten der Teilhabe und Inklusion steht. Es verfolgt das Ziel, dass die Gesellschaft eine möglichst breite Teilhabe und Partizipation an Weiterbildung ermöglichen soll (vgl. Reich-Claassen 2014, S. 75-77).

Man könnte also fragen, ob und wie die Erwachsenenbildung zur inklusiven Gesellschaft beiträgt oder beitragen kann. Dabei stehen die Wirkungen nach Außen in die Gesamtgesellschaft im Mittelpunkt der Betrachtung (vgl. Kronauer 2013, S. 24). In dieser Arbeit beschäftige ich mich aber mit dem Aspekt der Teilhabechancen an Bildung (interne Betrachtungsweise). Inklusion geschieht im engeren Sinne durch die Teilnahme an Angeboten, die für unterschiedliche soziale Gruppen und Milieus Möglichkeiten für Anschlusslernen anbieten (vgl. Kückler 2010, S. 281). Inklusion von Teilgruppen geschieht auch durch kompensatorische Maßnahmen und Inklusion von sozialen Milieus passiert teilweise durch soziale Bewegungen, die kollektive Lernanlässe aufgreifen (Bsp. Selbsthilfeinitiativen). Das kann zu Gründungen von alternativen Weiterbildungseinrichtungen führen. Durch solche Initialzündungen finden neue Themengebiete auch Eingang in die bestehende Institutionenlandschaft der Erwachsenenbildung (vgl. Kückler 2010, S. 282). Wie wird inkludierende Erwachsenenbildung in Berlin aktuell umgesetzt? Dieser Frage will ich mit dieser Untersuchung nachgehen und werde dabei einen Aspekt, die Adressat*innenansprache, genauer betrachten.

2.6 Forschungsstand

Während in der Schulwelt bereits der theoretische Diskurs weit vorangeschritten ist, Konzepte bis hin zum Index für Inklusion (Booth, et al. 2017) entwickelt worden sind und dadurch die Umsetzung von Inklusion an Schulen breit diskutiert wird, ist das überschaubare Feld der Inklusionsforschung im Bereich der Erwachsenenbildung erst durch vereinzelte Forschungsarbeiten vertreten und der Diskurs eher auf Spannungsfelder der disziplinären (Nicht-)Zuständigkeit, des professionellen (Nicht-)Handelns und individueller (Nicht-)Teilnahme fokussiert (vgl. Schreiber-Barsch/Fawcett 2017, S. 296). Trotz der einzelnen Bemühungen um Menschen mit Behinderungen als Adressat*innen der Erwachsenenbildung und dem gesellschaftlichen Auftrag für mehr Inklusion hat „die Erwachsenenbildungswissenschaft die disziplinäre Verantwortlichkeit für das Lernen von Erwachsenen mit Behinderungen bislang primär der Behindertenpädagogik überlassen. [...] Erst langsam entfaltet sich ein genuin erwachsenenbildungswissenschaftlicher Diskurs“ (Schreiber-Barsch 2017, Kap. 2.3). Auch wenn der Wissenschaftsdiskurs zu Erwachsenenbildung und Inklusion bislang noch so überschaubar geblieben ist, ist darin trotzdem bereits die Vielschichtigkeit der Transformationsanforderungen zu einem inklusiven System abgebildet; es müssen didaktische, programmatische und physisch-materielle Voraussetzungen zusammen für die Beantwortung der Umsetzungsfrage berücksichtigt werden (vgl. Schreiber-Barsch/Fawcett 2017, S. 298).

Der aktuell im Vergleich zur Schule bescheidene Forschungsstand könnte eventuell auf

die mittlere Systematisierung des Bildungsbereiches zurückgeführt werden. Die Schule unterliegt verbindlichen Vorgaben, wie Schulpflicht, Curricula, festgelegten Vermittlungs- und Institutionenformen. Die Erwachsenenbildung ist wiederum gekennzeichnet durch die Freiwilligkeit der Teilnahme und Pluralität der Vermittlungs-, Organisations- und Institutionenformen (vgl. Schreiber-Barsch 2017, Kap. 2.2). In der Erwachsenenbildung bestehen „strukturelle Freiräume [...] für Profession, Anbieter (=Träger), professionell Tätige, für Lehrende und Lernende“ (Schreiber-Barsch 2017, Kap. 2.2). So sind auch unterschiedliche Voraussetzungen zur Umsetzung politischer Ziele gegeben, die ihrerseits auf die Forschungsaktivität auswirken können.

Schreiber-Barsch (2017) konstatiert in diesem Zusammenhang eine Erkenntnislücke mit offenen Gründen:

„Es konnte bislang nicht zufriedenstellend geklärt werden, inwieweit die sehr geringen Anteile von Lerninteressierten mit Behinderungen an erwachsenenpädagogischen Angeboten dem Prinzip der Freiwilligkeit von Teilnahme geschuldet sind, der nur teilweisen Barrierefreiheit von Lernorten, der Komplexität der empirischen Datenerfassung der über angebotene, erworbene als auch sozial konstruierte Merkmale verlaufenden Differenzlinie ability-disability, der fehlenden systematischen Erhebung von Lerninteressen von Menschen mit Behinderungen oder der nur unzureichenden Entsprechung des Programmangebots“ (Schreiber-Barsch 2017, Kap. 2.3).

Die Studie von Schreiber-Barsch und Fawcett (2017) über Inklusionsarchitekturen scheint für die vorhandene Arbeit insofern relevant, als auch dort die Umsetzung von Inklusion im Sinne der UN-BRK untersucht wird. Die Autorinnen fokussieren ihr Erkenntnisinteresse im Rahmen der explorativ-qualitativen Studie mit professionell Tätigen auf die Konstruktion inklusiver Lernorte und entwickeln ein Modell von „Inklusionsarchitekturen von institutionalisierten Lernorten im öffentlichen Raum“ (Schreiber-Barsch/Fawcett 2017, S. 295). Bemerkenswert bei der Untersuchung ist das Ergebnis, dass die Herstellung von Räumen eng mit der Zuweisung zu einer defizitär etikettierten Zielgruppe verbunden ist (vgl. Schreiber-Barsch/Fawcett 2017, S. 315). Daher plädieren die Autorinnen anhand des Konzeptes der relationalen Zielgruppenbestimmung nach Schäffter (2014) zu prüfen, ob eine von Adressat*innen vorgenommene selbstinterpretative Zuweisung zu einer Zielgruppe als Empowermentstrategie funktionieren kann. Auch weisen die Autorinnen daraufhin, dass funktionale Supportstrukturen zur Ermöglichung von Teilnahme und Lernen besser geeignet sein können als eine vorrangige Zielgruppenorientierung als Lösung für den Zugang zu Lernorten und -angeboten. Dazu wäre eine systematische Zusammenführung der vorhandenen Expertisen aus Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Inklusiver Pädagogik notwendig (vgl. Schreiber-Barsch/Fawcett 2017, S. 315).

Um dazu beizutragen, die Wissenslücken bzgl. inklusiver Bildung zu schließen und das gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung in allen Bildungsbereichen zu fördern, baut das Bundesforschungsministerium aktuell seine Forschungsförderung aus. Damit sollen die Länder in ihren Bemühungen unterstützt werden, die

UN-BRK in die Tat umzusetzen:

„Zum Aufbau des Forschungsschwerpunkts `Inklusion im Bildungssystem` ist die Ausschreibung von Forschungsförderrichtlinien über alle Bildungsbereiche hinweg vorgesehen. Weitere Forschungsförderrichtlinien zu Verfahren und Instrumenten der Diagnostik in der inklusiven Bildung sowie zu Übergängen zwischen den Bildungsetappen mit Laufzeit von jeweils drei Jahren werden derzeit vorbereitet.“ (BMBF 2018)

Perspektivisch ist also zu erwarten, dass neue Studien im Bereich der Erwachsenenbildung und lebenslangen Lernens im Zusammenhang mit Inklusion die Forschungslandschaft erweitern. In folgendem Kapitel werden noch einige Studien zum Thema Erwachsenenbildung im Zusammenhang mit der Zielgruppe Menschen mit und ohne Behinderungen vorgestellt.

3. Adressat*innen, Teilnehmende und Zielgruppenorientierung

Laut Siebert (2000) ist eine Zielgruppe eine Klassifikation nach einem herausragenden Merkmal, wie beispielsweise Lebenssituation, Beruf oder Zugehörigkeit zu einem Personenkreis. Diese spiegelt sich in den Programmen der Erwachsenenbildung wieder durch die Einladung bzw. Ansprache bestimmter Zielgruppen. Adressat*innen sind dann diejenigen potentiellen Teilnehmenden, die mit dieser Einladung erreicht werden sollen. Schließlich bilden die Adressat*innen gemeinsam die Zielgruppe, soweit sie durch soziostrukturelle Merkmale beschrieben werden können (vgl. Hippel/Tippelt 2011, S. 801). Teilnehmende sind dann die Personen, die tatsächlich erreicht werden bzw. das Angebot (Kurs, Lernveranstaltung) wahrnehmen (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 99).

„Bildung für alle – und besonders für einige“ (Schreiber-Barsch 2017, Kap. 2.3), ist ein Versuch der Erwachsenenbildung, die verfestigten sozialen Beteiligungsmuster zu durchbrechen. Es wurde in der Geschichte der Erwachsenenbildung immer wieder unterschiedlich definiert, wer bildungsfähig und -bedürftig ist und damit zu den Adressat*innen [alle] gehört und wer besonderer Aufmerksamkeit im Rahmen von Zielgruppenorientierung bedarf (vgl. Schreiber-Barsch 2017, Kap. 2.3). „Das gesellschaftliche Bedingungsgefüge re-/produziert ein System der Ein- und Ausschließung von Individuen resp. Sozialen Gruppen, die (zum Teil) im Umkehrschluss als der [...] Inklusion [...] bedürftig definiert und als Zielgruppen erwachsenenpädagogischer Intervention ausgewiesen werden, wie bspw. Menschen mit Migrationshintergrund oder niedriger schulischer Bildung [oder Menschen mit Beeinträchtigungen, Anm. d. V.]“ (Schreiber-Barsch 2015, S. 197).

In der Arbeit mit Zielgruppen werden differenzierende Zuschreibungen bei der Bestimmung der Gruppe vorgenommen, die in ihrer Wirkung zu reflektieren sind (Bsp. Etikettierung) (vgl. Hoffmann/Mania 2013, S. 76). Der Begriff Zielgruppe „ist stets an eine klassifikatorische Praxis gekoppelt; sein Verständnis ist gebunden an den Akt einer sozialen Konstruktion von Gruppenzugehörigkeit durch nur vermeintlich neutrale Filter der Wahrnehmung bestimmter Merkmale“ (Hoffmann/Mania 2013, S. 76). Wer fällt auf, wer wird übersehen? Problematisch ist u.a. die Unsichtbarkeit von bestimmten Gruppen

durch fehlende sichtbare Präsenz in der Öffentlichkeit oder durch fehlende Lobby-Arbeit (z.B. Menschen mit Sinnesbeeinträchtigungen) (vgl. Hoffmann/Mania 2013, S. 76). Daraus können Phänomene der Über- und Unterinklusion bestimmter Personenkreise entstehen (vgl. Knapp 2010, zit. nach Hoffmann/Mania 2013, S. 76).

Bereits ab der Mitte der 50er Jahre gab es erste große Leitstudien, die die Abhängigkeit der (Nicht-)Teilnahme von sozialen Faktoren untersuchten (vgl. Schreiber-Barsch 2015, S. 193). Der Zielgruppenbegriff ist dann im Kontext der bildungs- und gesellschaftspolitischen Reformdiskussion in den siebziger Jahren entstanden (vgl. Schiersmann 1999, S. 557, 561). Somit entstand der Zielgruppenansatz, der mit dem Ziel der Vollinklusion Lerninteressen bestimmter Gruppen besonders zu berücksichtigen und Zugangsbarrieren abzubauen versuchte (vgl. Lindemann/Tippelt 2015, S. 58; Schreiber-Barsch 2015, S. 193). Dadurch wendete sich der Blick auch erstmalig auf Menschen mit Behinderungen als potentielle Teilnehmende der Erwachsenenbildung (vgl. Schreiber-Barsch 2017, Kap. 2.3). Es gibt bis heute keine einheitliche Definition. Der Begriff Zielgruppe wird in unterschiedlichen Kontexten für verschiedene Konzepte verwendet. Schreiber-Barsch (2017) teilt die Zielrichtung der Zielgruppenorientierung in 1) Gewinnung von sozialer Bildungsgerechtigkeit, 2) Erhöhung der bedarfsgerechten didaktisch-methodischen Angebotsqualität und 3) Profilierung der Anbieter als Marketingstrategie (vgl. Schreiber-Barsch 2017, Kap. 2.3). Im Grunde strebte die Zielgruppenorientierung in der Anfangszeit die Demokratisierung des Bildungswesens an und versuchte bildungsbenachteiligte Gruppen für organisierte Lernprozesse zu gewinnen (Schiersmann 1999, S. 558). Schiersmann (1999) unterscheidet ebenso drei Varianten von Zielgruppenorientierung. Der erste lernpsychologisch begründete Ansatz zielt auf homogene Lerngruppen, um die Lerneffektivität zu steigern und die didaktische Planung und Organisation von Lernveranstaltungen zu erleichtern. Der zweite bildungs- und sozialpolitisch motivierte Ansatz begründet sich in der Erreichung von Gruppen, die von den Erwachsenenbildungsinstitutionen vernachlässigt wurden und bezieht sich unmittelbar auf die gesellschaftliche Reformdiskussion. Im dritten Ansatz mit dezidiert politisch akzentuierter Zielperspektive wird Bildungsarbeit zum Initiator gesellschaftlicher Veränderungen in Form von z.B. Stadtteilarbeit oder Selbsthilfegruppen und macht politisches Handeln im Interesse der Betroffenen zum Lerngegenstand (vgl. Schiersmann 1999, S. 558-559).

Die Zielgruppenorientierung mit der Zielperspektive inklusive Bildung ist eher dem zweiten Ansatz zuzuordnen. Dieser Ansatz wurde aufgrund der schwierigen Klärung von Kriterien für Benachteiligung und der als problematisch erkannten Stigmatisierung durch defizitäre Zuschreibungen kritisiert. Außerdem wird vor der sozialpolitischen Instrumentalisierung von Bildungsprozessen gewarnt, indem Bildung zu Betreuungs- und Befriedungsarbeit oder gar zu einer Aufbewahrungsmaßnahme degradiert wird, wie teilweise am Beispiel der Bildungsmaßnahmen für Arbeitssuchende deutlich geworden ist (vgl. Schiersmann 1999, S. 559).

In den 80er Jahren brachte der Wandel zur postindustriellen Gesellschaft neue Ausgrenzungsphänomene mit sich und die Beschäftigungsfähigkeit wurde zur zentralen Zielvorstellung. Die Inklusion der Exkludierten, also Integration wurde zur Haupt-

prämisse politischen Handelns (vgl. Schreiber-Barsch 2015, S. 193-194). Es durchzog sich eine Individualisierung von Lebensläufen und Lebenslagen die Gesellschaft, die einerseits individuelle Handlungsmöglichkeiten und Freiräume geschaffen hat und andererseits einen Orientierungsrahmen sozialer Bezugsgruppen durch die Verortung in einem Kollektiv weggebrochen hat (vgl. Schiersmann 1999, S. 560). Durch diese Entwicklung reduzierte „sich die Relevanz gesellschaftlicher Bezugsgruppen als Orientierungspunkt für individuelles und kollektives Lernhandeln und damit auch als Bezugspunkt für die Konstitution von Zielgruppen“ (Schiersmann 1999, S. 561). Schiersmann sieht in dieser Entwicklung auch den Grund für die reduzierte theoretische Auseinandersetzung mit Zielgruppenansätzen in den 80er Jahren und gleichzeitig eine Chance von defizitären Zielgruppenzuschreibungen wegzukommen hin zu Lernanlassbeschreibungen anhand von geteilten Lebenssituationen, -umständen und -umbrüchen (vgl. Schiersmann 1999, S. 561).

In den 1990er Jahren wuchs eine veränderte Präkarisierungsdynamik durch den Neoliberalismus. Wissensgesellschaft und individuelle Verantwortung wurden zu zentralen Begrifflichkeiten in dieser Zeit (vgl. Schreiber-Barsch 2015, S. 194). Silke Schreiber-Barsch (2015) fasst die historische Entwicklung in einem Satz zusammen: „Die doppelte Funktionalisierung von Erwachsenenbildung hat sich in ihrer Binnenstruktur verschoben von der Vermittlung fürsorgender Vollinklusion hin zur Anleitung zur 'Selbstinklusion' (Wrana 2006, S. 95)“ (Schreiber-Barsch 2015, S. 194).

Die Realisierung von Zielgruppenarbeit war von Anfang an eine organisatorische Herausforderung für die etablierten Institutionen der Erwachsenenbildung. Es wurde institutionelle Flexibilität gefordert, es mussten neue unkonventionelle Organisationsformen gesucht und erprobt werden. Die Verortung von Zielgruppenarbeit in einem eigenen Fachbereich erwies sich als problematisch, weil es zu einem nicht intendierten Abschieben von Verantwortung führen kann, nach dem die weiteren Mitarbeiter*innen sich nicht mehr für die Zielgruppe verantwortlich fühlen (vgl. Schiersmann 1999, S. 563-564). „Vielmehr scheint es darauf anzukommen, auf der einen Seite Zielgruppenarbeit gesondert anzubieten, auf der anderen Seite jedoch die Interessen der verschiedenen Zielgruppen auch gezielt in andere Fachbereiche einzubringen“ (Schiersmann 1999, S. 564).

Die Orientierung an Adressat*innen in ihrem Lebenszusammenhang mit ihren Verwendungsinteressen des Gelernten ist ein Spezifikum der Erwachsenenbildung, das ständiger Reflektion bedarf (vgl. Schiersmann 1999, S. 564). Schiersmann (1999) konstatiert, dass trotz aller berechtigten Kritikpunkte und Schwachstellen der Zielgruppenarbeit die Erwachsenenbildung in Zukunft nicht darauf verzichten kann, wenn sie ihren Anspruch ernst nehmen will auch andere als die bildungsgewohnte Mittelschicht für ihre Angebote zu erreichen (vgl. Schiersmann 1999, S. 564).

Lindmeier (2003) distanziert sich mit seinem Mehrebenenmodell der integrativen Erwachsenenbildung von dem Zielgruppenkonzept. In diesem Modell ist die Integration in sieben Ebenen unterteilt:

Soziale Integration

Räumliche Integration (Lernorte der regulären Erwachsenenbildung)

Funktionale Integration (Barrierefreiheit)

Personale Integration (Chance auf Beziehungen)

Gesellschaftliche Integration (Rechte)

Organisationale Integration (Qualitätsanforderungen wie in der regulären EB)

Didaktische Integration (Kursebene, Unterrichtsmethoden)

(vgl. Heimlich/Behr 2011, S. 816-817).

Obwohl das Modell in den Fachkreisen breite Anerkennung fand, sind viele der oben genannten Dimensionen bloß Programm geblieben und wurden nicht konsequent in die Praxis umgesetzt. Warum ist es so? Hat die Erwachsenenbildung es versäumt, eine Einstellungsänderung direkt anzugehen? Eine internationale Bewegung inclusive education versucht gerade dies anzugehen und neue Impulse auch für die Erwachsenenbildung zu setzen. (vgl. Heimlich/Behr 2011, S. 817).

Die Inklusionsdebatte bietet einen neuen Rahmen für die Zielgruppendifkussion. Die häufig durch Projektfinanzierungen unterstützte Zielgruppenorientierung arbeitet oft mit defizitorientierten Zielgruppenzuschreibungen, um die Bedürftigkeit bestimmter Gruppen zu begründen. Nachhaltige Etikettierung ist die Folge solcher Praxis. Erstens verhindern symbolische Bilder und Schubladendenken die sensible Wahrnehmung von konkreten Weiterbildungsadressat*innen und ihren Bildungsbedürfnissen. Zweitens wird die Verantwortung für die Nichtbeteiligung und dem fehlenden Zugang den Betroffenen zugewiesen (vgl. Friebe et al. 2010, S. 307). Die Weiterbildungsforschung hat die Aufgabe, den Perspektivenwechsel weg von Defizit- hin zur Kompetenzorientierung zu fördern. Dabei soll der Fokus auf die Ressourcen der Teilnehmenden und auf die Überwindung von Zugangsbarrieren gerichtet werden (vgl. Friebe et al. 2010, S. 309). In dieser Arbeit wird die Adressat*innenansprache genauer untersucht. Das erlaubt die Betrachtung von gezielten Zuschreibungen von potentiellen oder gewünschten Adressat*innen. Somit nimmt die Untersuchung auch die Konstruktion von Zielgruppen kritisch in den Blick.

Es liegen bereits Programmanalysen zur Untersuchung von Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen vor (Schuchardt 1987; Fawcett 2016). Schuchardt analysierte in ihrer Studie bundesweit 79 Volkshochschulprogramme nach Zielgruppen, Themen und Kooperationen zwischen den Jahren 1979 und 1983 (vgl. Fawcett 2016, S. 36). Emma Fawcett (2016) wiederum analysierte in einer exemplarischen Längsschnittuntersuchung im Rahmen ihrer Masterarbeit zehn Programmhefte der Bildungszentrum Nürnberg über einen Zeitraum von 40 Jahren, um die Entwicklung der Zielgruppenorientierung am Fachbereich Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen zu beschreiben (vgl. Fawcett 2016, S. 7). Sie konnte eine Abnahme der Spezifität von Zielgruppendefinitionen nachweisen, der möglicherweise „eine veränderte Strategie der Zielgruppenorientierung zugrunde liegt, die ein defizitorientiertes, auf individuelle Eigen-

schaften fixiertes Vorgehen durch einen Ansatz ersetzen möchte, der Gruppen auf Basis gemeinsamer (Lern-/Verwertungs-)Interessen und nach Bedarf an einer bestimmten Didaktik zusammenbringt“ (Fawcett 2016, S. 66). Gleichzeitig stellte Fawcett fest, dass die Institution trotz ihres Vorzeigecharakters als Bildungsanbieter von Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen unter den heutigen gesellschaftlichen Entwicklungen und Forderungen die entstandene gesonderte Struktur in Frage stellen und die Inklusivität der Institution als Ganzes unter die Lupe nehmen muss (vgl. Fawcett 2016, S. 66). Mit dieser Erkenntnis ist ein Anfang zum Paradigmenwechsel weg von Sonderangeboten hin zur inklusiven Bildung markiert.

In ihrer Analyse entwickelte Fawcett ein Kategoriensystem mit 13 induktiv gebildeten Kategorien zur Zielgruppenansprache im Fachbereich Bildungsangebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen (vgl. Fawcett 2016, S. 39, 41-42). Diese Kategorien sind allerdings für die jetzige Auswertung der inklusiv ausgeschriebenen Angebote der Berliner Volkshochschulen nicht mehr geeignet, da der Fokus auf die Adressat*innenansprache im Hinblick auf die Inklusivität der Angebote gerichtet werden sollte anstatt allein auf die Zielgruppenorientierung Menschen mit und ohne Behinderung. Deswegen wurde hier ein theoriegeleitetes deduktiv-induktives Verfahren der Kategorienentwicklung ausgewählt, wie später unter 4.4. Forschungsdesign genauer beschrieben wird.

4. Analyse des Programms ERW-IN-Angebote in den Berliner Volkshochschulen

Ziel der aktuellen Arbeit ist es, die Adressat*innenansprache der inklusiven Programme der Erwachsenenbildung in den Berliner Volkshochschulen zu durchleuchten und zu analysieren, wer zu den inklusiv ausgeschriebenen Veranstaltungen wie eingeladen wird. Diesbezüglich lautet meine Forschungsfrage: Wie wird Inklusion in der Adressat*innenansprache der inklusiv ausgeschriebenen Kurse der Berliner Volkshochschulen umgesetzt? Weitere Untersuchungsfragen und das genaue Vorgehen wird unter 4.4. Das Forschungsdesign erläutert.

4.1 ERW-IN: Eine inklusive Angebotserweiterung

Seit 2009 bietet die Volkshochschule Berlin Mitte in Zusammenarbeit mit der Lebenshilfe Bildung gGmbH Kurse in Leichter Sprache³ an. Aufgrund des großen Interesses, insbesondere von Menschen mit Lernschwierigkeiten wurden von 2013 bis 2016 im Rahmen des Programms Berliner ERWachsenenbildung INklusiv, kurz ERW-IN, initiiert und getragen durch Lebenshilfe Bildung gGmbH und gefördert durch Aktion Mensch, inklusive Volkshochschulangebote in ganz Berlin entwickelt, die für alle Bürgerinnen und Bürger zugänglich sein sollten (vgl. Lebenshilfe Bildung 2017). Eine zentrale Aufgabe des Projektes war es, Kurse in Leichter Sprache und langsamem

³ Leichte Sprache ist eine speziell geregelte sprachliche Ausdrucksweise des Deutschen, die auf besonders leichte Verständlichkeit abzielt. Das Regelwerk wird von dem seit 2006 bestehenden *Netzwerk Leichte Sprache* (Verein seit 2013) herausgegeben. Kriterien für Leichte Sprache: www.leichtesprache.org/images/Regeln_Leichte_Sprache.pdf.

Lerntempo zu initiieren und von der Planung bis zur Evaluation durchzuführen. Darüber hinaus lagen die Aufgaben der Projektmitarbeitenden der Koordinationsstelle darin, Fortbildungen für das Volkshochschulpersonal und für die Kursleitenden anzubieten sowie die Organisationen zu Themen der Barrierefreiheit zu beraten. Dabei stellte die Netzwerkarbeit zwischen den Organisationen der Behindertenhilfe, den Selbstvertreter*innen, der Erwachsenenbildung in den Bezirken und im Land Berlin eine wichtige Grundlage für die Projektarbeit (vgl. Schmidt 2015, S. 383).

Durch das Projekt ist ein bis heute wachsendes Angebot an Kursen in allen Programmbereichen der allgemeinen Erwachsenenbildung in Berlin entstanden, die sich insbesondere an Menschen mit Lernschwierigkeiten richtet (vgl. Schmidt 2017). Diese Schwerpunktsetzung erfolgte aufgrund der Annahme, dass „diese Gruppe eine besondere Herausforderung für die Integration im gemeinsamen Lernprozess darstellt“ (Schmidt 2017). Gleichzeitig betont Amund Schmidt (2017), dass die so entstandenen Kurse nicht zielgruppenorientiert ausgeschrieben werden, um die Chance auf Heterogenität in den jeweiligen Kursen aufrechtzuerhalten und das gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne Behinderungen zu ermöglichen (vgl. ebd.). Die im Rahmen des ERW-IN-Programms angebotenen Kurse werden mit angepasstem Lerntempo in einfacher, verständlicher Sprache organisiert. Die Gruppengrößen bleiben dabei meist unter zwölf Teilnehmenden und manchmal wird der Unterricht von zwei Kursleitenden durchgeführt (vgl. Schmidt 2015, S. 384). Die Kurskosten betragen nur wenige Euro, um eine finanzielle Barrierefreiheit anzustreben (vgl. ebd., S. 387).

Inklusion wurde im Rahmen des Projektes so definiert, dass die Volkshochschule „Angebote der Erwachsenenbildung für (möglichst) ALLE im Stadtbezirk anbietet und zugänglich macht, deren Interesse an spezifischen Themen vorhanden ist oder geweckt werden kann“ (Schmidt 2015, S. 386). Es geht dabei nicht darum, dass jedes Angebot für alle passen muss, sondern vielmehr darum, dass bei der Programmplanung auf der Makroebene alle potentiellen Teilnehmenden berücksichtigt werden (vgl. Schmidt 2015, S. 386). Schmidt (2017) konstatiert, dass zur inklusiven Bildungsorganisation eine gewisse Exklusivität eben dazugehört, die von den Teilnehmenden selbst gewählt werden kann (Beispielsweise ein Kurs mit langsamerem Lerntempo) (vgl. Schmidt 2017).

Das Projekt endete im Oktober 2016 (vgl. Schmidt 2015, S. 387). Seitdem wird das Angebot jedoch in Kooperation weiter fortgesetzt. Im Telefonat mit Amund Schmidt am 2.3.2018 erfuhr ich, dass eine Koordinationsstelle mit zehn Wochenstunden von Lebenshilfe Bildung gGmbH getragen wird und die Druckkosten für das ERW-IN-Programmheft von den Berliner Volkshochschulen übernommen werden. Ich nehme in dieser Arbeit die ERW-IN-Angebote der Berliner Volkshochschulen aus dem Herbst 2017 und Frühjahr/Sommer 2018 unter die Lupe. Es konnten für die Analyse Kurse aus neun Volkshochschulen miteinbezogen werden. Weitere drei Volkshochschulen sind im ERW-IN-Programm aktuell nicht vertreten.

4.2 Gegenstand – Das Programm

Die Programmplanung als didaktisches Handeln und somit sein Ergebnis, das Programm, sind ein 'Bindeglied' zwischen den institutionellen, ökonomischen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen und dem Lehren und Lernen von Erwachsenen. Es werden bei der Programmplanung didaktische und wirtschaftliche Aspekte berücksichtigt. Diese äußern sich in den Programmen [und Organisationsform, Anm. d. V.] je nach Zeitgeist mit unterschiedlicher Gewichtung (vgl. Nolda 1998, S. 141).

„Bildungsprogramme sind mehr oder weniger umfangreiche Dokumente [...], die primär Auskunft über das jeweilige aktuelle Angebot eines Anbieters und die Modalitäten einer Teilnahme geben“ (Nolda 1998, S. 147). Ein Programm in der Erwachsenenbildung ist ein informatives Schriftstück zur Veröffentlichung von Lernveranstaltungen. Die Kommunikation von Informationen an und die Werbung von Kunden stellt die Primärfunktion von Programmen dar. Darüber hinaus bedient ein Programm der Erwachsenenbildung Sekundärfunktionen wie die Selbstdarstellung des Anbieters und die Legitimation der Bildungsarbeit (vgl. Nolda 2011, S. 293). Programme der Erwachsenenbildung erscheinen entweder als Druckprodukte auf Papier oder digital im Internet und enthalten sowohl visuelle als auch sprachliche Elemente (vgl. Nolda 1998, S. 147). Programme enthalten häufig kursübergreifende Informationen in Form von Vortexten. Den Kern eines jeden Programms machen aber die Ankündigungstexte der einzelnen Bildungsangebote aus (vgl. Nolda 1998, S. 151).

Die thematische und formelle Vielfalt der Erwachsenenbildung und der Anbieterpluralismus spiegelt sich in Programmen wieder. Dies macht sich in unterschiedlichem Umfang, unterschiedlichen Inhalten, unterschiedlichen Präsentationsformaten und unterschiedlicher Zugänglichkeit von Programmen bemerkbar. Für die Forschung geben Programme vor allem Auskunft über das Selbstbild der Anbieter und über deren Vorstellungen von den Bildungsbedürfnissen und der Ansprechbarkeit ihrer Klientel (vgl. Nolda 2011, S. 293). Die Ankündigungstexte zu Bildungsangeboten sind meistens in thematische Blöcke aufgeteilt und bestehen aus folgenden Elementen: Titel der Veranstaltung, Angaben zum Inhalt, Termine, Veranstaltungsort, Kosten und meistens auch Informationen zu den Kursleitenden (vgl. Nolda 1998, S. 153).

„Ein Programm ist der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Bildung. Es ist beeinflusst durch bildungspolitische Rahmung, nachfragende Teilnehmer/innen und gefiltert durch professionell Handelnde. Über das Programm repräsentiert sich die Institution“ (Gieseke/Opelt 2003, S. 46). Es geht darum, die Kompetenz der Institution und ihrer Kursleitenden darzustellen aber auch darum, die Bedürfnisse der Adressat*innen zu berücksichtigen, die eine Teilnahme potentiell auslösen, auch wenn eine direkte Adressat*innenbeschreibung eher selten vorkommt (vgl. Nolda 1998, S. 156).

Laut Textsortenbestimmung nach Sandig (1975) handelt es sich bei Veranstaltungsankündigungen um geschriebene, nicht-spontane, monologische Texte, die Gemeinsamkeiten mit offiziellen Briefen, Kochrezepten, Wetterberichten und Inseraten haben

(vgl. Nolda 1998, S. 161). Diese Texte verfolgen (häufig überlappend) unterschiedliche Kommunikationsabsichten: Informieren, Klären und Aktivieren. Bildungsprogramme können trotzdem nicht mit Kurswirklichkeiten gleichgesetzt werden, da sie unterschiedlichen Zwecken dienen, von denen das Angebot interessant zu machen, zentral ist (vgl. Nolda 1998, S. 162).

„Das offensichtlichste Forschungsinteresse am Gegenstand 'Bildungsprogramm' ist der Wunsch, Informationen über den Stand und die stattgehabte oder vielleicht auch zu erwartende Entwicklung von Bildungsangeboten der Erwachsenenbildung zu gewinnen“ (Nolda 1998, S. 163). Die Untersuchung von Programmen kann Trends, Schwerpunktsetzungen und Lücken in der Angebotsstruktur sichtbar machen (vgl. Kallmeyer 1975, S. 3, zit. nach von Hippel 2011, S. 225). Eine Programmanalyse kann Erkenntnisse über Zielgruppen, Themen, Selbstverständnis der Anbieter und über weitere didaktische Handlungsfelder liefern (vgl. von Hippel 2011, S. 225).

Die Vorteile der Programme als Untersuchungsgegenstand liegen in ihrem Charakter als non-reaktive, natürliche Daten (vgl. Käpplinger 2008). Eine Dokumentenanalyse hat gegenüber Befragungs- und Beobachtungsverfahren den Vorteil, dass sie frei von Fehlerquellen der Datenerhebung sind, da die Daten bereits verschriftlicht vorhanden sind und die Subjektivität der*s Forscher*in nur bei der Auswahl der Dokumente eine Rolle spielt (vgl. Nolda 1998, S. 145). Das Risiko der Datenverzerrung durch die Intervention des Forschenden ist in dem Umfang nicht vorhanden, wie es beispielsweise beim Interview oder bei der teilnehmenden Beobachtung der Fall sein kann (vgl. Käpplinger 2008). Die Texte (ggf. mit anderen visuellen Elementen) sind so gesehen ein stabiler Datensatz. „Bezogen auf die Programme [...] von Volkshochschulen ist ihre Nutzung als historische Dokumente, als politische Argumentations- und Repräsentationshilfe, als Planungshilfe für künftige Angebote und als Basis für didaktische Überlegungen hervorgehoben worden (vgl. Tietgens 1998, S. 63)“ (Nolda 2011, S. 294). Außerdem bieten Programmanalysen den Vorteil, relevante Themenbereiche zu entdecken, die in den Fachbereichszuordnungen der Anbieter selbst nicht eindeutig zur Geltung kommen (vgl. von Hippel 2011, S. 225).

Programmarchive, wie das Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg der Humboldt Universität zu Berlin ermöglichen sogar Vollerhebungen zu bestimmten Themen. Das Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg ist deutschlandweit einzigartig mit seinem Anspruch, Programme der Erwachsenenbildung in ihrer ganzen Vielfalt in einer Region zu sammeln. Seit 1990 wurden Programme von ca. 370 Einrichtungen in Berlin und 200 in Brandenburg gesammelt und archiviert (vgl. Käpplinger 2008). Häufig werden trotzdem aus Ressourcengründen Teilerhebungen bevorzugt (vgl. Nolda 2011, S. 295).

4.3 Auswertung – Die Analyse

1998 stellte Nolda fest, dass qualitative Forschung in der Erwachsenenbildung, wie in der ganzen Erziehungswissenschaft und in der Sozialwissenschaft bis dahin endlich als wissenschaftlich seriös anerkannt wurde. Allerdings standen methodisch eher

Beobachtungs- und Befragungsverfahren im Mittelpunkt der Forschung (vgl. Nolda 1998, S. 144). Wie bereits im letzten Kapitel festgestellt, hat eine Programmanalyse gewisse Vorteile bzgl. der erhobenen Daten im Vergleich zu diesen Verfahren. Trotzdem ist die Programmanalyse kein Königsweg der Erwachsenenbildungsforschung, sondern bietet lediglich eine Auswertungsmöglichkeit eines Materialentyps, „der den Vorteil der Zugänglichkeit, der Überprüfbarkeit und der relativen Handhabbarkeit hat“ (Nolda 1998, S. 146).

In einer Programmanalyse werden Texte aus Bildungsprogrammen als Material für die empirische Erwachsenenbildungsforschung verwendet, um herauszufinden, auf welche Art und Weise Bildungsangebote gemacht werden, was für ein Bildungsverständnis ihr zugrunde liegt und wie potentielle Teilnehmende angesprochen werden (vgl. Nolda 1998, S. 142). Nolda (1998) stellt vier mögliche Zugänge für eine Programmanalyse vor: semiotisch-textanalytische, inhaltsanalytische, strukturalhermeneutische und diskursanalytische (vgl. Nolda 1998, S. 142). Ich habe mich in dieser Arbeit für die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) entschieden, die eine Weiterentwicklung der Methodik nach Mayring (2010) darstellt. Dieser Zugang „ermöglicht Aufschluss über Stand und Entwicklung von Bildungsangeboten in der Erwachsenenbildung“ (von Hippel 2011, S. 255). Die Inhaltsanalyse ist mit dem Entstehen von Massenmedien mit dem Ziel entwickelt worden, die Vielfalt und Schwerpunktsetzung der in der Presse behandelten Themen zu erfassen und zu untersuchen (vgl. Nolda 1998, S. 165; Kuckartz 2014, S. 27; Mayring 2010, S. 26). Darauf folgend wurde zunächst die quantitative Inhaltsanalyse zum Standardinstrument empirischer Kommunikationswissenschaft (vgl. Mayring 2010, S. 27). Das flexible am Material orientierte Vorgehen der Inhaltsanalyse ist laut Nolda (1998) für Programmanalysen sinnvoll, da der Gegenstand bereits Strukturierungen durch pädagogische Vorannahmen, Zielvorstellungen, Theorien und Themen nahelegt. Auch die Einteilung, wie es die Volkshochschulstatistik zu Fachgebieten vornimmt, kann fruchtbar gemacht werden, erschwert aber das Auffinden und die Würdigung von Misch- oder Zielgruppenangeboten gerade auch wenn es sich um neuartige Angebote handelt (vgl. Nolda 1998, S. 173).

Mit der qualitativen Inhaltsanalyse ist ein Ansatz zur Datenauswertung entwickelt worden, der systematische und intersubjektiv überprüfbare Techniken nutzt und gleichzeitig der Komplexität und dem Bedeutungsgehalt sprachlichen Materials gerecht werden kann (vgl. Mayring 2010, S. 10). Kuckartz (2014) betont, dass es sich bei der Inhaltsanalyse nicht um eine Methode der Datenerhebung handelt, sondern um ein Analyseverfahren bereits erhobener Daten, wie der Name bereits impliziert (vgl. Kuckartz 2014, S. 34). Laut Mayring (2010) ist die qualitative Inhaltsanalyse ein systematisches, theoriegeleitetes Vorgehen zur Analyse von bereits festgehaltener Kommunikation (Gegenstand), dessen nach expliziten Regeln definierter Ablauf eine intersubjektive Nachprüfbarkeit ermöglicht (vgl. Mayring 2010, S. 12-13). Eine Inhaltsanalyse verfolgt das Ziel, Schlussfolgerungen auf Aspekte der Kommunikation (Absichten, Wirkungen etc.) zu ziehen und ist somit eine „schlussfolgernde Methode“ (Mayring 2010, S. 13).

Mayring teilt die qualitative Inhaltsanalyse in drei Grundtechniken auf: Häufigkeitsanalysen, die häufig auch computergestützt umgesetzt werden können, Valenz- und Intensitätsanalysen und Kontingenzanalysen (vgl. Mayring 2010, S. 13-16), die sich wiederum in acht qualitativ-inhaltsanalytische Techniken je nach Gegenstand und Fragestellung aufteilen lassen: Zusammenfassung, induktive Kategorienbildung, enge und weite Kontextanalyse sowie formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung (vgl. Mayring 2010, S. 66). Er zählt für die Entwicklung seines anspruchsvollen Ansatzes fünf maßgebliche wissenschaftsdisziplinarische Quellen auf: Kommunikationswissenschaften, Hermeneutik, qualitative Sozialforschung, Literaturwissenschaften und Psychologie der Textverarbeitung (vgl. Mayring 2010, S. 29-47). Kuckartz (2014) teilt die qualitative Inhaltsanalyse wiederum in drei Basismethoden auf: inhaltlich strukturierende, evaluative und typenbildende qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2014, S. 72). Er versteht die Profilmatrix in Form einer (Excel-)Tabelle als Grundstein der qualitativen Inhaltsanalyse, mit deren Hilfe man während der Auswertungsarbeit auf einzelne Textstellen zugreifen kann, sie separieren, abstrahieren, und selektieren kann, ohne den Überblick über den jeweiligen Kontext zu verlieren (vgl. Kuckartz 2014, S. 73).

Gemeinsam für die Ansätze beider Autoren ist das Verständnis von einem Kategoriensystem als Kern der qualitativen Inhaltsanalyse, wobei die Art und Weise der Kategorienbildung je nach Forschungsinteresse variieren kann (vgl. Kuckartz 2014, S. 76; Mayring 2010, S. 20). Die Analyse beginnt fast immer mit einem qualitativen Schritt der Kategorienfindung in Anlehnung an den jeweiligen Forschungsstand, Forschungsgegenstand und die Forschungsfrage. Wenn ein Kategoriensystem gefunden ist, kann ein quantitativer oder qualitativer Analyseschritt zur Analyse der einzelnen Kategorien folgen. In der dritten und letzten Phase der Untersuchung werden dann wieder die erhobenen Ergebnisse auf die Fragestellung rückbezogen. Dies erfordert Interpretation und macht somit wieder qualitative Analyseschritte notwendig. Der Prozess geht also (vereinfacht dargestellt) von der Qualität ggf. über Quantität wieder zur Qualität. Somit ist auf jeden Fall ein bedeutender Teil des Prozesses qualitativ ausgerichtet (vgl. Mayring 2010, S. 20-22).

Die vielfältige Nutzung qualitativer Forschungsmethoden im sozialwissenschaftlichen Bereichen erntet bis dato viel Kritik wegen seiner fehlenden Gütekriterien und frei impressionistischen Interpretationsweisen. Gleichzeitig steht die quantitative Wissenschaft aufgrund seines verallgemeinernden Charakters in der Kritik vielfältige, komplexe Wirklichkeit durch Zerlegung des Gegenstandes zu verzerren. Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein Versuch, die Gegensätzlichkeit qualitativ-quantitativ zu überwinden und Vorteile aus beiden Richtungen zu kombinieren (vgl. Mayring 2010, S. 17-20). Die qualitative Inhaltsanalyse ist keine Kunstlehre, sondern eine Sammlung systematischer, wissenschaftlicher Methoden, die aufgrund der Regelgeleitetheit des Verfahrens sich an Gütekriterien messen lassen (vgl. Kuckartz 2014, S. 76). Außerdem: „Das Postulat, in systematischer Weise das gesamte Datenmaterial einer Studie kategorienbasiert auszuwerten, bewahrt vor voreiligen, nur auf wenige Fälle bezogenen Schlussfolgerungen und schützt die Forschenden vor der Suggestion des Einzelfalls“ (Kuckartz

2014, S. 77). Da das Programm eine Scharnierstelle zwischen Angebot und Nachfrage, Institution und Profession ist, können mit ihm diverse Forschungsfragen bezüglich Themen, Programmbereiche, Zielgruppen, Regionen und Institutionen, bearbeitet werden (vgl. Käßlinger 2008).

4.4 Das Forschungsdesign

Ziel der aktuellen Arbeit ist es, die Adressat*innenansprache der inklusiven Programme der Erwachsenenbildung in den Berliner Volkshochschulen zu betrachten und zu analysieren, wer eigentlich zu den inklusiv ausgeschriebenen Veranstaltungen wie eingeladen wird. Daraus wird dann abgeleitet, wie der Begriff der Inklusion in den Berliner Volkshochschulen verstanden wird und wer nach dem Institutionenverständnis der Volkshochschulen in Berlin von der Inklusion profitieren kann. Immerhin ist ein Programm ein „Spiegel einer Bildungsorganisation“ (Gieseke 2015, S. 170). Die Fragen, wer tatsächlich zu den Veranstaltungen kommt und welche Kurse im Endeffekt stattfinden, bleiben in dieser Untersuchung unbeantwortet. Dazu müssten Volkshochschulstatistiken und ggf. Interviews mit dem Volkshochschulpersonal oder Projektmitarbeitenden hinzugezogen werden. Das Programm gibt aber ausreichend Auskunft über die Zielvorstellung und die Planung der Bildungsmaßnahmen, um das vorhandene Erkenntnisinteresse zu befriedigen. Diese Programmanalyse ermöglicht Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wen die Volkshochschule zu ihren inklusiv ausgeschriebenen Veranstaltungen einlädt und wer durch den Inhalt und die Form der Ansprache gegebenenfalls ausgeschlossen wird. Dabei wird Inklusion als Gegenbegriff zur Diskriminierung verstanden und auf die Heterogenitätsdimension Behinderung und unterschiedliche Teilnahmevoraussetzungen bzw. Lernvoraussetzungen fokussiert.

In dieser Arbeit handelt es sich um eine exemplarische Programmanalyse, da der aktuelle Ist-Stand der Angebote der Berliner Volkshochschulen nach einem Projekt zur Entwicklung inklusiver Bildungsangebote im Zentrum des Forschungsinteresses steht. Nolda (2011) weist daraufhin, dass bei einer exemplarischen Erhebung eine Einrichtung ausgewählt werden sollte, die keine Merkmale des Untypischen aufweist (vgl. Nolda 2011, S. 295). In einigen Studien mit einer exemplarischen Erhebung sind allerdings sogenannte Vorzeigevolkshochschulen aufgrund ihrer zeittypischen Entwicklung ausgewählt worden (Sellke 2003; Gieseke/Opelt 2003) (vgl. Nolda 2011, S. 295-296). Genau wegen den Entwicklungen und Bestrebungen der letzten Jahre im Rahmen des Projektes ERW-IN: Erwachsenenbildung inklusiv, inklusive Angebote zu entwickeln und weiterzuentwickeln, sind die Volkshochschulkurse in Berlin, die weiterhin in diesem Zusammenhang angeboten werden, von Interesse. Das Ziel der Untersuchung ist, die Umsetzung der Adressat*innenansprache der inklusiv ausgeschriebenen Angebote genauer zu beleuchten und dadurch ggf. Rückschlüsse auf die Absichten, Umsetzungskonzepte und das Inklusionsverständnis der Institutionen zu ziehen.

Das zu untersuchende Material besteht aus den Programmheften der zwölf Berliner Volkshochschule im Zeitraum von Herbst 2017 bis Frühjahr/Sommer 2018. Die Programme liegen von sechs Volkshochschulen als Druckexemplare vor. Bei sechs weiteren Volkshochschulen musste auf die PDF-Dateien von den Webseiten der je-

weiligen Volkshochschulen zurückgegriffen werden. Teilweise liegen die Jahresprogramme in zwei Heften vor, teilweise ist das gesamte Jahresprogramm in einem einzigen Programmheft untergebracht. Als eine zusätzliche Orientierungshilfe wurden die „Leichter Lernen“-Programmhefte des ERW-IN-Büros herangezogen, um die inklusiv ausgeschriebenen Angebote schnell und zuverlässig zu identifizieren. Diese wurden von Amund Schmidt, Bildungsreferent der Lebenshilfe Bildung gGmbH, zur Verfügung gestellt.

Insgesamt wurden 185 Ankündigungstexte als inklusiv ausgeschrieben identifiziert. Die inklusiv ausgeschriebenen Angebote der Berliner Volkshochschulen im Programmjahr 2017-2018 wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Auch wenn Programme der Erwachsenenbildung sowohl visuelle als auch sprachliche Elemente zur inhaltsanalytischen Untersuchung bereithalten würden (vgl. Nolda 1998, S. 147), beschränkt sich die aktuelle Analyse ausschließlich auf die Ankündigungstexte, Titel und deren (über die Sprache vermittelte) Bilder über ihre Adressat*innen. An dieser Stelle muss auch darauf hingewiesen werden, dass die Ankündigungstexte in den Volkshochschulheften und in dem „Leicht Lernen“-Programm sich teilweise in ihrem sprachlichen Ausdruck in geringem Maß voneinander unterscheiden. Es wurden aber ausschließlich Texte aus den Volkshochschulheften für die Analyse herangezogen, da das „Leicht Lernen“-Programm an sich bereits ein Sonderprodukt für eine bestimmte Zielgruppe darstellt und somit eine engere Zielgruppe der potentiellen Leser*innen konstitutiv ist. Ein Volkshochschulprogramm richtet sich als Standardwerk in erster Linie an alle Bürger*innen und besitzt dadurch gute Voraussetzungen für eine inklusive Adressat*innenansprache.

Im Kern geht es bei dieser Analyse darum, auf welche Art und mit welchen Themen die Adressat*innen der inklusiv ausgeschriebenen Volkshochschulkurse in Berlin angesprochen werden. Für diesen Zweck wurde die Methode der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) gewählt. Diese Methode erlaubt ein systematisches, regelgeleitetes und dadurch kontrolliertes Vorgehen, um Texte in ihrem Gesamtkontext interpretativ zu analysieren und die Ergebnisse am Ende durch den Einsatz von Gütekriterien einzuschätzen (vgl. Kuckartz 2014, S. 39). Kuckartz konstatiert, dass die von ihm beschriebenen Grundmethoden der qualitativen Inhaltsanalyse auf die Analyse von verbalen Daten konzipiert sind, sich aber durchaus auf die Untersuchung jeglicher Produkte menschlicher Kommunikation übertragen lassen (vgl. Kuckartz 2014, S. 76). Im Kern der Methode stehen, wie bereits häufig betont, die Kategorien, die entweder deduktiv, induktiv oder durch eine Mischform in einem mehrstufigen Verfahren entwickelt werden. Für die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse ist eine Mischform typisch, bei der die ersten Hauptkategorien zunächst aus theoretischen Vorannahmen in Bezug auf die Fragestellung deduktiv entwickelt werden. In der zweiten Phase werden dann die Hauptkategorien induktiv am Material ausdifferenziert und weiterentwickelt (vgl. Kuckartz 2014, S. 77).

Im folgenden Ablaufmodell werden die konkreten Analyseschritte in Anlehnung an das Ablaufschema von Kuckartz (2014, Kap. 4.3.2) vorgestellt:

Forschungsfrage:

Wie wird Inklusion in der Adressat*innenansprache der inklusiv ausgeschriebenen Kurse der Berliner Volkshochschulen umgesetzt? Untersuchungsfragen: Welche Aussagen (Wörter oder Phrasen) weisen auf Adressat*innenansprache hin? Werden bestimmte Zielgruppen angesprochen, welche? Mit welchen Themen werden unterschiedliche Gruppen angesprochen? Ist die Adressat*innenansprache eher offen oder geschlossen formuliert? Ist die Adressat*innenansprache an eine Fremd- oder Selbstzuschreibung von Interessen, Eigenschaften, Personenmerkmale, Lernvoraussetzungen geknüpft? Sind die Kursorte barrierefrei? Wie sind die Preise gestaltet?

Initiiierende Textarbeit:

Mit der initiiierenden Textarbeit ist ein erster hermeneutisch-interpretativer Schritt gemeint, der durch intensive Befassung mit dem vorhandenen Material ein erstes Gesamtverständnis vom Material zu erlangen versucht (vgl. Kuckartz 2014, S. 53). Es wurde das gesamte Material, also die ganzen Kursankündigungen, die zur Analyse herangezogen werden sollen, systematisch gelesen und alle für die Forschungsfrage relevanten Textstellen aus den Kurstiteln und Kursbeschreibungen in eine Excel-Tabelle erfasst. Um die Präzision zu erhöhen, wurden zunächst Analyseeinheiten definiert. Dabei galt ein Ankündigungstext zu einem Kurs mit seinem Titel als Analyseeinheit, ein Wort als minimale Codiereinheit und ein Satz bzw. der ganze Ankündigungstext als maximale Codiereinheit (auch Kontexteinheit genannt) (vgl. Kuckartz 2014, S. 46-48; Mayring 2010, S. 59). Kurse mit mehreren Wiederholungsterminen wurden mehrfach erfasst. Das Kursvolumen der einzelnen Kurse blieb bei der Erfassung unberücksichtigt. In eigenen Spalten wurden zusätzlich Informationen über die Fundstelle, Kurstitel, Programmbereich, Barrierefreiheit des Kursortes und Preisgestaltung separat erfasst. Diese Informationen dienen als zusätzliche Informationen für die Interpretation. Die dadurch entstandene Tabelle dient als Profilmatrix zur inhaltlichen Strukturierung des Materials (vgl. Kuckartz 2014, S. 73). Eine Profilmatrix ermöglicht während der Analyse verschiedene Textstellen „zu selektieren, zu separieren und zu abstrahieren, ohne die Kontextkontrolle zu verlieren“ (Kuckartz 2014, S. 73). Während des Lese- und Erfassungsprozesses wurde mit ausführlichen Memos gearbeitet und alle aufgefallenen Fragen, Besonderheiten und Auswertungsideen festgehalten.

Entwickeln von thematischen Hauptkategorien:

Die ersten Kategorien wurden aus dem theoretischen Bezugsrahmen von Schäffter (2013) in Rückkopplung auf die Forschungsfrage hergeleitet. So entstanden drei Hauptkategorien, die zunächst mit einem Probedurchlauf auf 20 Prozent des Materials getestet wurden um zu sehen, ob sie bei dem Material überhaupt greifen, sich nicht überschneiden und eine vollständige Zuordnung des Materials erlauben (vgl. Kuckartz 2014, S. 61).

Erster Codierprozess:

Nachdem das vorläufige Kategoriensystem getestet und fixiert wurde, begann der erste Kodierprozess, in dessen Verlauf das gesamte Material den Hauptkategorien zugeordnet wurde. Dabei wurde jede Textstelle mit nur einem Code versehen und jede einzelne Kursankündigung einer Kategorie zugeordnet. In Zweifelsfällen bei der Zuordnung einzelner Textstellen wurde die Zuordnung aufgrund der Gesamteinschätzung des ganzen Ankündigungstextes für den jeweiligen Kurs vorgenommen. Um eine zuverlässige Zuordnung zu Kategorien ohne konsensuelles Kodieren im Team (vgl. Kuckartz 2014, S. 82-83) gewährleisten zu können, wurde mit expliziten Kodierregeln und Ankerbeispielen gearbeitet (siehe Anhang 1).

Zusammenstellung aller mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen und induktives Bestimmen von Subkategorien am Material:

Nach dem ersten Kodierprozess erfolgte eine Ausdifferenzierung der noch recht allgemeinen Hauptkategorien (vgl. Kuckartz 2014, S. 83). Es wurden Schritt für Schritt alle Daten für eine Hauptkategorie in einer Tabelle zusammengestellt. Danach wurden ausdifferenziertere Subkategorien induktiv am Material durch offenes Kodieren entwickelt. Das Material innerhalb der jeweiligen Hauptkategorie wurde chronologisch durchgegangen und auf Schlüsselwörter und -phrasen hin untersucht, die im laufenden Durchgang als Codes übernommen wurden. Ähnliche Codes wurden unter Kategorien zusammengefasst. Wenn eine neue Subkategorie entstand, wurden die bereits ausgewerteten Daten auf Überschneidungen hin überprüft (formative Reliabilitätsprüfung). Bei der ganzen Subkategorienentwicklung war ein wiederholter Rückbezug auf die Forschungsfrage handlungsleitend (vgl. Kuckartz 2014, S. 86).

Zweiter Kodierprozess:

Im zweiten Kodierprozess wurde erneut ein vollständiger Durchlauf des ganzen Materials diesmal mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem unternommen. Nach der Gesamtauswertung wurde die ganze Datentabelle im Abgleich mit dem Ausgangsmaterial nochmal durchgegangen (summativ Reliabilitätsprüfung). An der Stelle wäre es noch möglich gewesen, die Vollständigkeit des Kategoriensystems deduktiv zu überprüfen. Da es aber in dieser Untersuchung um die Realität des exemplarischen Beispielfalls geht, wurde davon abgesehen. Diese Ergänzung könnte in weiterführenden Arbeiten vorgenommen werden.

Kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung:

Die Auswertung erfolgte quantitativ-qualitativ. Zunächst wurden für jede Kategorie Häufigkeiten gezählt und mit dem Gesamtvolumen in Relation gesetzt. Dabei wurde nicht das Kursvolumen nach Unterrichtseinheiten notiert, sondern nur die Anzahl der Angebote berücksichtigt (ein Kurs = ein Angebot). Der Kern der Analyse sind jedoch die

qualitativen Details der jeweiligen Kategorien. Es wurde dabei auf die genaue sprachliche Formulierung der relevanten Textstellen in Bezug auf die Untersuchungsfragen geachtet und die jeweiligen Kategorien so genau wie möglich beschrieben. So wurde ein möglichst genaues Bild über die Adressat*innenansprache in den jeweiligen Kategorien konstatiert, das weitere Schlussfolgerungen in Rückkopplung auf die Forschungsfrage ermöglichen soll.

5. Ergebnisse

Ziel dieser Programmanalyse war es, die Umsetzung der Adressat*innenansprache der aktuellen inklusiv ausgeschriebenen Volkshochschulkurse in Berlin zu untersuchen und die Frage zu beantworten, wer zu diesen Kursen eingeladen wird, ob die Adressat*innenansprache offen für alle ist oder es explizite oder implizite Zielgruppenzuschreibungen gibt. In der Analyse wurden drei Hauptkategorien angelehnt an Schäffter (2013) genutzt und im zweiten Schritt weitere Unterkategorien induktiv am Material entwickelt. Bei der Analyse wurden so acht Unterkategorien gewonnen, die offenlegen, wie in den inklusiv ausgeschriebenen Kursen der Berliner Volkshochschulen Adressat*innen angesprochen werden. In Betracht von Kategorien wie Raum, Adressat*innenansprache, Teilnahmevoraussetzung und Preisgestaltung könnte eventuell noch eine Typenbildung erfolgen. Weiterführende Arbeiten könnten einen Beitrag zu dieser Typenbildung leisten. Abb. 1. zeigt die Definition der acht gewonnenen Kategorien. Diese werden in der Diskussion der Kategorien näher analysiert.

5.1 Überblick der Kategorien

Nr.	Kategorie	Definition
K1	Universeller Inklusionsanspruch	Es werden explizit alle am Thema Interessierten eingeladen unabhängig von Teilnahmevoraussetzungen, „Vollinklusion“ Herogenitätsanspruch
K1.1	Implizit: Keine explizite Zielgruppenbenennung	Es wird keine bestimmte Personengruppe oder Lernvoraussetzung oder kein didaktisch-methodischer Ansatz (außer individuell) im Ankündigungstext oder Titel erwähnt.
K1.2	Explizit: Betonung auf „Alle sind willkommen“	Es wird im Ankündigungstext deutlich, dass alle am Thema interessierten eingeladen sind. Stichworte: „Alle können...“, „...für alle“
K1.3	Dichotom: Für Menschen mit und ohne Behinderungen	Es wird mit einer dichotomen Heterogenitätsdimension gearbeitet um möglichst alle anzusprechen. Ankündigungstext/-Titel enthält die Formulierung „für Menschen mit und ohne Behinderung/Beeinträchtigung“
K2	Inkludierende Exklusion	Ausschluss durch partiellen sozialen Einschluss Exklusion durch den Einschluss in einem ausgegrenzten Sozialraum
K2.1	Didaktisch-methodischer Ansatz pur	Keine bestimmte Personengruppe erwähnt, ausschließlich spezifische didaktische Elemente wie Lerntempo und leichte Sprache hervorgehoben.
K2.2	Didaktisch-methodischer Ansatz mit Begleitperson	Keine bestimmte Personengruppe erwähnt, spezifische didaktische Elemente wie Lerntempo, leichte Sprache hervorgehoben. Das Mitbringen einer Begleitperson wird explizit angesprochen.
K2.3	Didaktisch-methodischer Ansatz heterogen	Didaktische Elemente wie Lerntempo, leichte Sprache hervorgehoben. Darüber hinaus ist explizit formuliert, dass Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen bzw. aus unterschiedlichen Personengruppen eingeladen sind (Heterogenitätsanspruch).
K3	Exkludierende Inklusion	Einschluss durch partiellen sozialen Ausschluss; Partizipation ermöglicht durch sozial exkludierenden Sonderstatus diskriminierender Defizitzuschreibungen als Teilhabevoraussetzung.
K3.1	Behinderungsart spezifisch, exklusiv	Eine bestimmte Behinderungsart oder Beeinträchtigung wird fokussiert. Eindruck einer exklusiven Veranstaltung.
K3.2	Persönliche Lernvoraussetzung negativ	Eine persönliche Defizitzuschreibung, negative Lernvoraussetzung, des/der Adressat*innen wird beschrieben.

Abb. 1 Überblick über die in der Programmanalyse genutzten Hauptkategorien und die induktiv gewonnenen Unterkategorien. (Eigene Darstellung)

5.2 Diskussion der einzelnen Kategorien

Es wurden für die Analyse des Materials drei Hauptkategorien aus der Theorie von Schäffter (2013) abgeleitet und genutzt; Universeller Inklusionsanspruch nach dem korrelativen Inklusionsverständnis (vgl. Schäffter 2013, S. 56-58; S. 14 in dieser Arbeit), inkludierende Exklusion (vgl. Schäffter 2013, S. 54; S. 14 in dieser Arbeit) und exkludierende Inklusion (vgl. Schäffter 2013, S. 55; S. 14 in dieser Arbeit). Diese Hauptkategorien wurden dann im induktiven Verfahren mit weiteren Unterkategorien fruchtbar gemacht. Um einige Beobachtungen zu konkretisieren und Gründe für bestimmte Phänomene zu erfahren, wurden einzelne Ergebnisse in einem Telefoninterview am 2.3.2018 mit Amund Schmidt, Bildungsreferent der Lebenshilfe Bildung gGmbH, zuständig für die Koordination der ERW-IN-Kurse, thematisiert. Im folgenden Teil dieser Arbeit werden die einzelnen Kategorien beschrieben und im Bezug auf die Fragestellungen reflektiert.

5.2.1 Hauptkategorie 1: Universeller Inklusionsanspruch

Die erste Hauptkategorie Universeller Inklusionsanspruch ist angelehnt an das korrelative Inklusionsverständnis von Schäffter 2013, nach dem das Zulassen der Komplexität des sich wechselseitigen Überschneidens der Gegensätze Inklusion-Exklusion einen universellen Inklusionsanspruch erst möglich machen (vgl. Schäffter 2013, S. 58). Die Erwartung einer heterogenen Teilnehmendengruppe und der Verzicht auf die Formulierung von Zielgruppen in der Adressat*innenansprache sind charakteristisch für diese Kategorie. Es werden explizit alle am Thema interessierten Personen eingeladen, unabhängig von Teilnahmevoraussetzungen mit dem Ziel einer „Vollinklusion“. Jedoch muss gleichzeitig Exklusion identifiziert und für betroffene Gruppen als Defizit anerkannt werden, um inkludierende Aktivitäten ergreifen zu können (vgl. Schäffter 2013, S. 56). Insgesamt wurden 56 der 185 inklusiv ausgeschriebenen Kurse der Berliner Volkshochschulen dieser Hauptkategorie zugeordnet. Im Laufe der Analyse ergaben sich drei induktiv entwickelte Unterkategorien, die im folgenden Teil genauer beschrieben und reflektiert werden.

Kategorie 1.1: Implizit: Keine explizite Zielgruppenbenennung

In 37 Kursen von sechs Volkshochschulen wird ganz auf Adressat*innenzuschreibungen verzichtet. Somit ist dies die zweitgrößte Kategorie der Adressat*innenansprache. Es werden Adressat*innen lediglich durch eine Beschreibung des Themas eingeladen, oder mit Formulierungen wie „Wir – inklusiv!“ im Untertitel gearbeitet ohne genauer zu definieren, was inklusiv in diesem Zusammenhang bedeutet. Auffällig ist jedoch, dass mit 22 Kursen über die Hälfte (59,5 Prozent) der Kurse in dieser Kategorie dem Programmbereich Grundbildung zugeordnet sind. Hauptsächlich handelt es sich hier um Alphabetisierungskurse. Ein Kurs aus dem Bereich Grundbildung wird jedoch im ERW-IN-Programm unter Kultur, Gestalten ausgeschrieben. Darüber hinaus sind sieben Kurse dem Bereich Politik, Gesellschaft und Umwelt, sechs Kurse dem Bereich

Fremdsprachen (allerdings handelt es sich ausschließlich um Kurse der Deutschen Gebärdensprache), ein Computerkurs dem Bereich Arbeit, Beruf und EDV und ein Tanzkurs dem Bereich Kultur, Gestalten zugeordnet. Es sind keine Kurse in dieser Kategorie dem Bereich Gesundheit zugeordnet, wobei ein Kochkurs aus dem Bereich Politik, Gesellschaft und Umwelt in ERW-IN-Programm unter Gesundheit ausgeschrieben ist.

Die Ankündigungstexte von fünf Kursen betonen eine individuell ausgerichtete Mikrodidaktik, wie individuelles Lerntempo oder individuelle Unterstützung. In vier Kursangeboten gibt es einen zusätzlichen Hinweis auf mobile Barrierefreiheit oder es wird zusätzlich betont, dass z.B. „auch Menschen mit Mobilitätsbehinderung [...] herzlich willkommen“ sind, während aus dem Gesamtkontext ableiten lässt, dass sonst wirklich jede*r Interessent*in eingeladen ist. Acht Kurse finden in Räumlichkeiten statt, die nicht barrierefrei sind. Im Kontext von sogenannten Inklusionskursen ist diese Beobachtung eher überraschend. Immerhin machen diese Kurse 21,6 Prozent des Gesamtvolumens dieser Kategorie aus. Neun Ankündigungstexte haben einen leicht abweichenden Titel im ERW-IN-Programm und im Volkshochschulprogramm. Teilweise wird im Volkshochschulprogramm ekstra auf die Inklusivität Bezug genommen und teilweise scheinen die Kurse im ERW-IN-Programm konsequenter in Leichter/Einfacher Sprache formuliert zu sein.

27 Kurse sind in ihrer Preisgestaltung für alle Teilnehmenden günstig⁴. Acht Kursankündigungen weisen einen normalen und einen ermäßigten Preis auf⁵. Ein Kurs zur Berufsvorbereitung ist kostenfrei ausgeschrieben. Wahrscheinlich wird dieser Kurs durch eine Förderung finanziert, da es um Berufsvorbereitung handelt. Ein Kurs erscheint im Volkshochschulprogramm nur mit einem normalen Preis, jedoch ist der gleiche Kurs im ERW-IN-Programm deutlich günstiger ausgeschrieben.

Kategorie 1.2: Explizit: Betonung auf „Alle sind willkommen“

Es konnten am Ende nur zwei Kurse mit einem Thema in dieser Kategorie zugeordnet werden: „Gemeinsam Postkarten herstellen“. Es gab mehrere Kurse, die zunächst den Eindruck weckten an alle Interessent*innen gerichtet zu sein, jedoch im weiteren Ankündigungstext deutlich auf didaktisch-methodische Besonderheiten Bezug genommen haben oder mit dichotomen Formulierungen arbeiten, so dass diese Kurse schließlich anderen Kategorien zugeordnet wurden (vgl. Kodierleitfaden, Anhang 1). Das zeigt, wie schwierig es ist Kurse für alle zu planen und gleichzeitig das Ziel der gerechten Teilhabechancen zu verfolgen. Auch Katzenbach (2013) thematisiert die Problematik der Berücksichtigung aller Heterogenitätsdimensionen auf einmal: „Welche alle sind dann nun wirklich mit alle gemeint?“ (Katzenbach 2013, S. 28). Daher konstatiert Katzenbach auch, dass inkludierende Maßnahmen ohne auf potentiell

⁴ Preise vergleichbar mit einem ermäßigten Entgelt wurden in diesem Zusammenhang als günstig bewertet. In dieser Arbeit wird durchgehend von Preisen und Preisgestaltung gesprochen, diese werden auch Entgelt oder Kursgebühr bei den Volkshochschulen genannt.

⁵ Preisangabe im Volkshochschulheft: normal/ermäßigt

stigmatisierender Etikettierung zurückzugreifen eventuell unmöglich umzusetzen sei (vgl. Katzenbach 2013, S. 31). Andererseits kann das Fehlen von Kursen mit großem Heterogenitätsanspruch auch damit begründet werden, dass die Kooperation ERW-IN das Ziel verfolgt, eine Angebotserweiterung für die Zielgruppe Menschen mit Lernschwierigkeiten zu schaffen, wie mir Herr Schmidt in unserem Telefonat am 2.3.2018 mitteilte.

Auffällig in dieser Kategorie ist, dass obwohl der Ankündigungstext deutlich um eine heterogene Gruppe der Teilnehmenden bemüht ist, der Kurs in Räumlichkeiten der Behindertenhilfe angeboten wird. Außerdem wurde eine exklusive Preisgestaltung beobachtet, in dem nur ein ermäßigter Preis für den Kurs angegeben ist. Wenn nur ein ermäßigter Preis angegeben ist, impliziert die Ankündigung, dass nur Menschen mit einer Berechtigung auf Ermäßigung willkommen sind. In den Berliner Volkshochschulen sind Menschen ermäßigungsberechtigt, wenn sie Empfänger*in von Sozialhilfe/ Grundversicherung sind, Sozialgeld, Arbeitslosengeld, Wohngeld, Asylbewerberleistungen, Kinderzuschlag erhalten oder Schüler*in, Student*in, Wehr- und Zivildienstleistende*r, Auszubildende*r, Schulabgänger*in, Praktikant*in oder Berlin-Pass-Inhaber*in sind (vgl. Die Berliner Volkshochschulen 2015).

Kategorie 1.3: Dichotom: Für Menschen mit und ohne Behinderungen

Die Angebote in dieser Kategorie sind grundsätzlich für alle Interessent*innen offen und folgen einem Heterogenitätsanspruch, der durch eine dichotome Formulierung zum Ausdruck gebracht wird. Hinz (2012) kritisiert die Nutzung dichotomer Vorstellungen im Zusammenhang von Inklusion, da es eine umfassende Betrachtung von Vielfalt und verschiedenen Heterogenitätsdimensionen verhindert (vgl. Hinz 2012, S. 33). Es kann hier als ein Versuch verstanden werden, alle mit einer Beschreibung „mit und ohne...“ umfassend anzusprechen. Theoretisch sind ja damit alle Menschen gemeint. Allerdings sei dahingestellt, wie stark Menschen ohne Behinderungen sich mit dem Begriff identifizieren oder ob mit dieser Beschreibung doch eher Menschen mit einer Behinderung erreicht werden.

Es konnten bei der Analyse 17 Kursankündigungen in drei Volkshochschulen identifiziert werden. Das macht etwa neun Prozent der ganzen Inklusionskurse aus. Bei den meisten Kursen in dieser Kategorie wurde eine starke Betonung auf Unterschiedlichkeit der Teilnehmenden und das Zusammenlernen verschiedener Menschen bzw. das methodische Eingehen auf individuelle Bedürfnisse zusätzlich zur Adressat*innenansprache beobachtet.

In dieser Kategorie sind sieben Kurse dem Bereich Gesundheit, vier Kurse dem Bereich Kultur, Gestalten, drei Kurse dem Bereich Politik, Gesellschaft und Umwelt, zwei Kurse dem Bereich Grundbildung und ein Kurs dem Bereich Arbeit, Beruf und EDV zugeordnet. Es sind keine Kurse in dieser Kategorie dem Bereich Fremdsprachen zugeordnet.

Es gibt in keinem Kurs aus dieser Kategorie eine preisliche Trennung zwischen normal/

ermäßigt. Alle Kurse in dieser Kategorie sind für alle Teilnehmenden gleich günstig (vergleichbar zu einem ermäßigten Preis). So eine offene Preisgestaltung erscheint sinnvoll, wenn Heterogenität der Teilnehmenden angestrebt werden soll. Sechs Kurse finden allerdings in Räumlichkeiten der Behindertenhilfe statt, was wiederum eine Inklusionsbarriere darstellen kann, soweit sich die potentiellen Teilnehmenden außerhalb der Behindertenhilfe vorab über den Standort informieren. Bei zwei Kursen gibt es einen Hinweis auf mangelnde Barrierefreiheit der Räumlichkeiten.

5.2.2 Hauptkategorie 2: Inkludierende Exklusion

Die zweite Hauptkategorie Inkludierende Exklusion ist als Ausschluss durch partiellen sozialen Einschluss definiert. Es werden Teilnehmende durch den Einschluss in einem ausgegrenzten Sozialraum (Sonderangebot) exkludiert (vgl. Schäffter 2013, S. 54). In den Angeboten der inkludierenden Exklusion werden Sonderangebote für Menschen mit bestimmten (abweichenden) Bildungsbedürfnissen geschaffen. Anstatt mit personenbezogenen Merkmalen wird bei der Adressat*innenansprache mit der Beschreibung didaktisch-methodischer Ansätze des Unterrichts gearbeitet. Insgesamt wurden 103 der 185 inklusiv ausgeschrieben Kurse der Berliner Volkshochschulen dieser Hauptkategorie zugeordnet. Somit ist es die größte Hauptkategorie in dieser Arbeit. Im Laufe der Analyse ergaben sich drei induktiv entwickelte Unterkategorien, die im folgenden Teil genauer beschrieben und reflektiert werden.

Kategorie 2.1: Didaktisch-methodischer Ansatz pur

Bei den Angeboten in dieser Kategorie werden spezifische Aspekte der mikrodidaktischen Gestaltung der Kurse anstatt personenbezogener Merkmale im Ankündigungstext betont. Somit wird indirekt eine Zielgruppe formuliert. Es werden Aspekte des Kurses hervorgehoben und somit Menschen mit einer bestimmten Bedürfnislage eingeladen. Die häufigsten Formulierungen sind „für Menschen, die lieber langsam lernen“ und „Bildung in leichter Sprache“. Somit handelt es sich um ein Sonderangebot für Menschen mit spezifischen Lernvoraussetzungen bzw. Formatinteressen. Die Adressat*innen können aber selbst definieren, ob sie zur Zielgruppe gehören oder nicht. Das ist der wesentliche Unterschied zu den Angeboten in der dritten Hauptkategorie (vgl. Schäffter 2013, S. 54-55).

Mit 65 Kursen in fünf Volkshochschulen ist diese Kategorie mit Abstand die größte. Die Kurse in dieser Kategorie sind unter den fünf Volkshochschulen allerdings sehr ungleich verteilt. Die Spanne reicht von zwei bis 34 Kursen pro Volkshochschule. Wieder ist eine starke inhaltliche Schwerpunktsetzung im Programmbereich Grundbildung zu beobachten. Sogar 49 Kurse aus dieser Kategorie sind in den Volkshochschulprogrammen dem Bereich Grundbildung zugeordnet. Das macht gute 75 Prozent des Volumens in dieser Kategorie aus. Weitere neun Kurse sind dem Bereich Gesundheit, vier Kurse dem Bereich Arbeit, Beruf und EDV, zwei Kurse dem Bereich Fremdsprachen (nur Englisch A1) und ein Kurs dem Bereich Politik, Gesellschaft und Umwelt zugeordnet. Es gibt keine Kurse aus dem Bereich Kultur, Gestalten in dieser Kategorie. Eine Titellab-

weichung zwischen Volkshochschulprogramm und ERW-IN-Programm wurde in sieben Kursen beobachtet. Dabei lassen sich ähnliche Charakteristika beschreiben, wie bereits unter Kategorie 1.1 festgestellt: unterschiedlich leichte/einfache Sprache und stärkere Betonung auf Inklusivität als Besonderheit in dem VHS-Programm.

Es ist bei der Analyse aufgefallen, dass zwölf der Kurse aus dem Bereich Grundbildung in ERW-IN-Programm jedoch eine andere inhaltliche Zuordnung aufweisen; vier Kurse sind dem Bereich Fremdsprachen, sechs Kurse dem Bereich Arbeit, Beruf und EDV und zwei Kurse dem Bereich Kultur, Gestalten zugeordnet. Nach dem Telefonat mit Herrn Schmidt am 2.3.2018 hat sich meine Vermutung bestätigt, dass dieses Phänomen wahrscheinlich personelle Gründe hat. In einigen Volkshochschulen ist der Programmbereich Grundbildung auch für die inklusiven Kurse zuständig. Somit werden dann häufig alle inklusiven Kurse unabhängig vom Thema automatisch diesem Bereich zugeordnet. Es muss an dieser Stelle kritisch hinterfragt werden, ob das nicht eine Teilnahmebarriere für einige Adressat*innen darstellt, da es die Logik der thematischen Aufteilung von Kursen unterbricht. An Fremdsprachen oder an Kultur interessierte Adressat*innen würden wahrscheinlich nicht unter Grundbildung nach einem geeigneten Kurs suchen. Auch Schiersmann (1999) thematisiert die Problematik der Zuordnung von Zielgruppenarbeit in einem eigenen Fachbereich. Sie konstatiert, dass die Organisation von Zielgruppenarbeit in einem eigenen Fachbereich zum Abschieben von Verantwortung führen kann, nach dem die Mitarbeitenden aus anderen Fachbereichen sich nicht mehr für die Zielgruppe verantwortlich fühlen (vgl. Schiersmann 1999, S. 563-564).

Die meisten Kurse in dieser Kategorie sind ohne preisliche Trennung für alle günstig ausgeschrieben. Darüber hinaus gibt es einen kostenfreien Kurs und zwei Kurse mit ausschließlich der Angabe eines ermäßigten Preises.

Es konnten zehn Kurse bei der Analyse identifiziert werden, die in Räumlichkeiten stattfinden, die nicht barrierefrei sind. Es handelt sich dabei um Kurse in den Bereichen Grundbildung, Fremdsprachen und Gesundheit (Bewegung). Sechs Kurse finden in Räumlichkeiten der Behindertenhilfe statt.

Kategorie 2.2: Didaktisch-methodischer Ansatz mit Begleitperson

Die Angebote in dieser Kategorie sind, wie auch in der Kategorie 2.1 durch einen didaktisch-methodischen Ansatz gekennzeichnet. Zusätzlich wird darauf hingewiesen, dass bei Bedarf auch Begleitpersonen eingeladen sind. Die Kategorie fällt mit nur fünf Kursen in einer Volkshochschule im Verhältnis zum Gesamtvolumen von inklusiven Volkshochschulkursen in Berlin eher klein aus (2,7 Prozent). Andererseits ist der Umfang in dieser Volkshochschule mit 20 Prozent verhältnismäßig hoch und damit bedeutsam.

Thematisch handelt es sich ausschließlich um Selbsterfahrungskurse im Programmbe-
reich Politik, Gesellschaft und Umwelt. Das explizite Einladen von Begleitpersonen könnte ein Hinweis darauf sein, dass eine Teilnahme auch Personen mit hohem Assistenzbedarf ermöglicht werden soll. Andererseits kann es auch darum gehen, dass

sich bei den Themen der Selbsterfahrung Freunde oder Angehörige an der thematischen Auseinandersetzung beteiligen können.

Vier Kurse in dieser Kategorie weisen nur einen ermäßigten Preis auf und ein Kurs ist für alle Teilnehmenden günstig ausgeschrieben. Die ausschließlich ermäßigte Preisgestaltung ist eine weitere Implikation auf die Exklusivität der Kurse. Es wird angenommen, dass nur ermäßigungsberechtigte Personen an dem Kurs teilnehmen möchten. Das erhöht die Exklusivität dieser Kurse, da nicht ermäßigungsberechtigte Personen sich eventuell ausgeladen fühlen.

Kategorie 2.3: Didaktisch-methodischer Ansatz heterogen

In dieser Kategorie sind die Angebote, wie in den zwei vorangegangenen Kategorien durch einen didaktisch-methodischen Ansatz gekennzeichnet. Zusätzlich ist eine Bemühung um Heterogenität der Teilnehmenden zu beobachten. Es wird zu den mikrodidaktischen Aspekten ergänzend erwähnt, dass jede*r nach den eigenen Möglichkeiten am Kurs teilnehmen kann oder es wird mit dichotomen Zielgruppenformulierungen gearbeitet wie „Menschen mit und ohne Beeinträchtigung“ oder „auch, aber nicht nur für Rollstuhlfahrer geeignet“, um die Mischung zweier Personengruppen zu verdeutlichen. Häufig wird auch auf das gemeinsame Lernen von unterschiedlichen Teilnehmenden Bezug genommen; „Hier können Menschen mit und ohne Beeinträchtigung gemeinsam lernen“.

Mit 33 Kursen in drei Volkshochschulen ist dies die drittgrößte Kategorie. Die Spanne unter den Volkshochschulen reicht von zwei bis 17 Kursen pro Volkshochschule. Wieder ist eine starke inhaltliche Schwerpunktsetzung unter dem Programmbereich Grundbildung zu beobachten. 17 Kurse aus dieser Kategorie sind in den Volkshochschulprogrammen dem Bereich Grundbildung zugeordnet. Das macht etwa 51,5 Prozent des Volumens in dieser Kategorie aus. Weitere sieben Kurse sind dem Bereich Kultur, Gestalten, drei Kurse dem Bereich Arbeit, Beruf und EDV, drei Kurse dem Bereich Fremdsprachen (nur Englisch A1) und drei Kurse dem Bereich Gesundheit zugeordnet. Es ist kein Kurs dem Bereich Politik, Gesellschaft und Umwelt zugeordnet, wobei zwei Kurse aus dem Bereich Arbeit, Beruf und EDV im ERW-IN-Programm in diesem Programmbereich ausgeschrieben sind.

Weitere Diskrepanzen in der thematischen Zuordnung von Kursen ergeben sich wieder im Bereich Grundbildung. Zehn der 17 Kurse aus dem Bereich Grundbildung sind im ERW-IN-Programm thematisch anders zugeordnet. Drei Computerkurse sind im ERW-IN-Programm unter Arbeit, Beruf und EDV, fünf Kurse unter Kultur, Gestalten und zwei Kurse unter Fremdsprachen zu finden. Wie bereits unter Kategorie 2.1 festgehalten, kann dies mit der personellen Zuständigkeit für inklusive Kurse innerhalb der Volkshochschulen in Verbindung gebracht werden. Es muss an dieser Stelle nochmals angemerkt werden, dass das Unterbrechen der thematischen Zuordnung von Kursen in den Volkshochschulprogrammen eine Inklusionsbarriere darstellen kann, da es der gewohnten Logik der Kursaufteilung widerspricht und somit das spontane Auffinden der Kurse erschwert.

Im Rahmen der Preisgestaltung konnten drei Kurse mit ausschließlich ermäßigtem Preis, 23 Kurse mit einem günstigen Preis für alle Teilnehmenden und sieben Kurse mit einer gewöhnlichen Preisangabe normal/ermäßigt identifiziert werden. Über die Hälfte der Kurse (20) finden in Räumlichkeiten statt, die nicht barrierefrei sind, davon 17 in einer Volkshochschule. Sieben Kurse finden in Räumlichkeiten der Behindertenhilfe statt. Es sind also nur sechs Kurse, die in barrierefreien Räumlichkeiten der allgemeinen Erwachsenenbildung stattfinden.

5.2.3 Hauptkategorie 3: Exkludierende Inklusion

Die dritte Hauptkategorie Exkludierende Inklusion kann als Einschluss durch partiellen sozialen Ausschluss (vgl. Schäffter 2013, S. 55) definiert werden. Es werden Partizipationsmöglichkeiten für Personen durch sozial exkludierenden Sonderstatus diskriminierender Defizitzuschreibungen als Teilhabevoraussetzung geschaffen. In der Regel können die Adressat*innen nicht selbst für sich definieren, ob sie zur Zielgruppe dazugehören, weil es sich bei den Zuschreibungen um von außen definierte Etikettierungen handelt (vgl. Schäffter 2013, S. 55). Das Phänomen der Etikettierung wird aus vielen Perspektiven kritisiert. Felder (2012) konstatiert, dass defizitäre Zuschreibungen im Bildungskontext Behinderungen erst produzieren oder zumindest verstärken können (vgl. Felder 2012, S. 178). Frühauf (2012) verortet Sonderangebote in das Modell der Segregation. Das Problem bei Sonderangeboten ist, dass die Spezialisierung zu Parallelwelten führt, in denen Gruppen unter sich bleiben. Für Menschen mit Behinderungen hat das in der Vergangenheit sogar durchgängig besondere Lebensbiographien bedeutet: von einem Sonderkindergarten über Sonderschule und Werkstatt für behinderte Menschen ins Wohnheim (vgl. Frühauf 2012, S. 16).

Insgesamt wurden 22 der 185 inklusiv ausgeschriebenen Kurse der Berliner Volkshochschulen dieser Hauptkategorie zugeordnet. Somit ist es die kleinste Hauptkategorie der Adressat*innenansprache unter den inklusiv ausgeschriebenen Kursen der Berliner Volkshochschulen. Im Laufe der Analyse ergaben sich zwei induktiv entwickelte Unterkategorien, die im folgenden Teil genauer beschrieben und reflektiert werden.

Kategorie 3.1: Behinderungsart spezifisch, exklusiv

Diese Kategorie ist durch eine hohe Spezifität der Zielgruppenschreibungen gekennzeichnet. Es werden „Menschen mit einer geistigen Behinderung“ und/oder „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ oder „Menschen mit körperlicher Beeinträchtigung“ angesprochen. Es wird mit personenbezogenen, defizitären Zuschreibungen gearbeitet und es entsteht der Eindruck einer exklusiven Veranstaltung. Wichtig wäre zu fragen, wie einladend diese Formulierungen für die Zielgruppe selbst klingen und ob sie sich damit identifizieren möchten. Allerdings muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass bei vier Kursen für Menschen mit körperlicher Beeinträchtigung nicht aus dem Gesamtkontext der Kursankündigung endgültig geklärt werden konnte, ob sich die Kurse exklusiv oder erweitert an diese Zielgruppe richten. Es handelt sich lediglich um eine Formulierung: „Menschen mit körperlicher Beeinträchtigung sind herzlich willkommen“.

Die Entscheidung bleibt den Leser*innen des Volkshochschulprogramms überlassen. Wie die Endverbraucher*innen des Volkshochschulprogramms am Ende die Kursankündigungen interpretieren, wurde nicht im Rahmen dieser Arbeit untersucht.

Bei der Analyse konnten zehn Kurse in drei Volkshochschulen dieser Kategorie zugeordnet werden. Sechs Kurse davon waren an Menschen mit geistiger Behinderung und/oder Lernschwierigkeiten und vier Kurse an Menschen mit körperlicher Beeinträchtigung gerichtet. Vier Kurse sind dem Bereich Arbeit, Beruf und EDV, vier Kurse dem Bereich Gesundheit und zwei Kurse dem Bereich Grundbildung zugeordnet. Es gab keine Kurse aus den Bereichen Fremdsprachen; Kultur, Gestalten; Politik, Gesellschaft und Umwelt.

In den vier EDV-Kursen gab es ausschließlich eine ermäßigte Preisangabe. Die weiteren sechs Kurse waren für alle Teilnehmenden günstig ausgeschrieben. Zwei Kurse aus dieser Kategorie finden in nicht barrierefreien Räumlichkeiten statt. Es handelt sich dabei um ein Schulgebäude.

Kategorie 3.2: Lernvoraussetzung negativ

Für diese Kategorie ist charakteristisch, dass mit defizitären, personenbezogenen Zuschreibungen eine exklusive Zielgruppe formuliert wird. Es handelt sich jedoch nicht um fast diagnosehafte Zuschreibungen von Personengruppen, wie in der Kategorie 3.1. Es wird eher auf eine negative Lernerfahrung aus der Vergangenheit oder auf eine negative Lernvoraussetzung Bezug genommen. Formulierungen, wie „für Personen, die in der Schule viel verpasst haben“ oder „ein besonderes Angebot für Menschen, denen das Lerntempo in anderen Kursen zu hoch und die Sprache zu kompliziert ist“ sind typisch für diese Kategorie.

12 Kurse in vier Volkshochschulen fallen in diese Kategorie. Davon sind acht Kurse dem Bereich Grundbildung und vier Kurse dem Bereich Fremdsprachen (nur Englisch A1) zugeordnet. Somit handelt es sich eher um theoretische als um handlungsorientierte Themen. Es sind keine Kurse aus den Bereichen Gesundheit; Kultur, Gestalten; Arbeit, Beruf und EDV oder Politik, Gesellschaft und Umwelt in dieser Kategorie vorhanden. In den Ankündigungstexten der vier Englischkurse wird gemeinsames Lernen verschiedener Personengruppen betont: „Hier können Langsamler und Menschen mit Lernschwierigkeiten oder geistiger Behinderung miteinander und voneinander lernen“.

Die Preisgestaltung ist in allen Kursen offen. Es werden alle Kurse für alle günstig ausgeschrieben. Vier Kurse in zwei Volkshochschulen finden in Räumlichkeiten statt, die als nicht barrierefrei gekennzeichnet sind.

5.3 Schlussfolgerungen

Die Diskussion der Kategorien bietet einen Überblick über den aktuellen Stand der verschiedenen Formen der Adressat*innenansprache in den inklusiv ausgeschriebenen Kursen der Berliner Volkshochschulen. Es sind offene und zielgruppenorientierte Angebote im Rahmen der ERW-IN-Angebotserweiterung entstanden. Ein wichtiges Ergebnis ist dabei, dass trotz der Betonung auf Vielfalt und gemeinsames Lernen verschiedener Menschen, die Programmanalyse fast durchgängig jedoch eine starke Orientierung an Menschen mit (geistiger) Behinderung oder Lernschwierigkeiten in den Ankündigungstexten zeigt. Im folgenden Teil werden einige Aspekte der Ankündigungstexte kategorienübergreifend betrachtet und zusammenfassend analysiert. Dies erlaubt eine erweiterte Betrachtung der Erkenntnisse und zeigt auf, wie die thematische Aufteilung der Kurse, die Preisgestaltung und die Gestaltung der Lernorte an sich die Adressat*innenansprache flankieren.

5.3.1 Die Umsetzung der Adressat*innenansprache

Bei der direkten Betrachtung der Adressat*innenansprache wurde deutlich, dass ein großer Teil der inklusiv ausgeschriebenen Kurse eine Zielgruppenorientierung aufweisen. Auch ein großer Teil der Kurse aus der Kategorie 1 Universeller Inklusionsanspruch beinhaltet die Erwähnung 'Menschen mit und ohne Behinderungen' und lenkt somit die Aufmerksamkeit auf die Personengruppe Menschen mit Behinderungen. Einerseits ist die unspezifische Einladung an „alle“ unter dem Gesichtspunkt problematisch, dass sich in der Erwachsenenbildung unterrepräsentierte Gruppen nicht zwingend ohne eine gezielte Ansprache unter den potentiellen Teilnehmenden vorstellen können. Andererseits wird bei einer gezielten Ansprache bestimmter Gruppen, eine soziale Schließung vorgenommen, bei der immer auch ein sozialer Ausschluss mitgedacht und wirksam wird (vgl. Kronauer 2013, S. 20). Ausdrücke über eine Zugehörigkeit beinhalten implizit eine Aussage darüber, wer nicht dazugehört und somit ausgeschlossen ist (vgl. Felder 2012, S. 129). Deswegen plädiert Kronauer dafür, zwischen berechtigten und unzulässigen sozialen Schließungen zu unterscheiden und macht den Unterschied davon abhängig, ob die Schließung Lebenschancen erweitert oder vermindert (vgl. Kronauer 2013, S. 20).

Aus dieser Perspektive muss gefragt werden, ob die Adressat*innenansprachen an sich Teilnahmebarrieren aus dem Weg räumen oder eventuell neue Barrieren verursachen. Diese Frage kann nicht im Rahmen dieser Arbeit abschließend geklärt werden. Es lassen sich jedoch einige Tendenzen aufzeigen. Das Etikettierungs-dilemma wurde bereits im Zusammenhang der Kategorie 3 kurz thematisiert. Bei einer defizitären Zuschreibung wird Behinderung im Zusammenhang von Bildung eher verstärkt oder sogar verursacht. Deswegen sollte auf defizitäre Zuschreibungen weitestgehend verzichtet werden. Schäffter nennt das Phänomen *doing difference*. Differenzlinien der Unterscheidung werden durch die Ansprache performativ bestätigt. Eine Antwort darauf wäre ein verantwortungsbewussten und kritisch reflektierenden Umgang mit der jeweiligen Differenzordnung (vgl. Schäffter 2013, S. 59).

Auch eine dichotome Klassifizierung mit dem Ziel, alle Menschen umfassend anzusprechen ist nicht ganz unproblematisch im Hinblick auf Teilhabechancen in heterogenen Lerngruppen. Bei der Adressat*innenansprache „für Menschen mit und ohne Behinderung“ wird die Aufmerksamkeit auf Behinderung gelenkt. Dies begünstigt eventuell am Ende eher homogene Gruppenzusammensetzungen, wobei gleichzeitig angemerkt werden muss, dass die Gruppe 'Menschen mit Behinderungen' an sich heterogen ist. Es wird aber auf jeden Fall nur eine Heterogenitätsdimension angesprochen. Somit werden Menschen mit Behinderungen auf ihre Behinderung reduziert und es bleibt unberücksichtigt, dass auch sie Menschen mit vielen Eigenschaften sind (vgl. Ahrbeck 2014, S. 38).

Zusätzlich kann reflektiert werden, was es ausmacht, dass ein Sonderheft für die inklusiv ausgeschriebenen Kurse ausgegeben wird. Einerseits sind dort die inklusiv ausgeschriebenen Kurse aus ganz Berlin kompakt in einfacher Sprache dargestellt. Dies erleichtert eventuell das Finden von passenden Kursen für die Zielgruppe. Andererseits stellt das Sonderheft ein exklusives Angebot dar, sich (auch) über die Volkshochschulkurse zu informieren und kann verhindern, dass andere geeignete Kurse aus dem regulären Volkshochschulprogramm von diesem Personenkreis entdeckt werden. Somit ist ein Risiko vorhanden, dass die Barrieren an anderen Kursen teilzunehmen sich sogar erhöhen. Ein nächstes Ziel könnte sein, die gesamten Programminformationen der Berliner Volkshochschulen in Einfacher Sprache und im geeigneten barrierefreien Format zu veröffentlichen und verstärkt auf die Barrierefreiheit aller Kurse zu achten. Auch eine inklusive Weiterbildungsberatung könnte darüber hinaus eine Antwort auf die kommunikativen Barrieren bei der Darstellung von Informationen bei der großen Vielfalt der Kurse in Berlin sein.

5.3.2 Thematische Aufteilung der Inklusionskurse

Es ist bei der Analyse mehrfach aufgefallen, dass sich die thematische Aufteilung der inklusiv ausgeschriebenen Kurse von der thematischen Aufteilung der regulären Volkshochschulkurse unterscheidet. Erstens ist der Bereich Grundbildung stark überproportional repräsentiert und Bereiche wie Kultur, Gestalten oder Arbeit, Beruf und EDV bieten eher ein kleines, schmales Angebot an inklusiv ausgeschriebenen Kursen an. Außerdem ist zum Teil eine geringe Themenvielfalt innerhalb der Programmbereiche zu beobachten. Unter den Kursen im Bereich Fremdsprachen wird bis auf wenige Ausnahmen fast nur Englisch auf der Niveaustufe A1 angeboten und die Kurse unter Kultur, Gestalten sind eher dem Bereich Kultur zuzuordnen (hauptsächlich Theater und Chor).

Darüber hinaus wurde häufig festgestellt, dass Kurse, die im ERW-IN-Programmheft anders thematisch zugeordnet sind, in dem Volkshochschulprogramm unter Grundbildung ausgeschrieben sind. Wie bereits weiter oben festgestellt, kann das auf eine personelle Zuständigkeit der inklusiv ausgerichteten Kurse zurückzuführen sein. Problematisch in Bezug auf das Ziel der Inklusion dabei ist, dass die Chance auf eine heterogene Lerngruppe dadurch geringer wird.

Katzenbach (2013) betrachtet nicht vorsätzlich selektiv wirkende Ausschlussprozesse auch unter dem Aspekt der Berücksichtigung von Bildungsinteressen. Er fragt, ob Bildungsinteressen bestimmter Gruppen systematisch unberücksichtigt bleiben (vgl. Katzenbach 2013, S. 32). Diese Frage stellt sich auch im Zusammenhang dieser Programmanalyse. Als Beispiel hierfür möchte ich gerne die Sprachkurse anführen. Kann es sein, dass Menschen aus der Zielgruppe der inklusiv ausgeschriebenen Kurse sich fast nur für Englisch auf der ersten Niveaustufe interessieren oder gibt es organisatorische Gründe für diese schmale Angebotsvielfalt? Schmidt (2015) berichtet, dass bei der Interessenbefragung zu Beginn des ERW-IN-Projektes ein großes Interesse an vielfältigen Themen, darunter Fremdsprachen wie Englisch, Türkisch und Französisch geäußert wurde (vgl. Schmidt 2015, S. 385). Zugegeben kann ein kleines Angebot der inklusiv ausgeschriebenen Kurse nicht mit dem riesigen Angebot der Berliner Volkshochschulen konkurrieren. Da müssen eventuell Abstriche in der Angebotsvielfalt gemacht werden. Das ist auch eine Schwäche der Zielgruppenorientierung. Deswegen ist die Frage nach wie vor berechtigt, ob auf eine spezielle Zielgruppe zugeschnittene Kurse für inklusive Erwachsenenbildung der richtige Weg sind.

Diese Frage lässt sich nicht absolut beantworten. Wie Kronauer bereits konstatierte, muss jede Schließung auf seine Legitimität hin überprüft werden (vgl. Kronauer 2013, S. 20). Hirschberg und Lindmeier (2013) schlagen eine gesetzliche Verpflichtung vor, Menschen mit Behinderungen in die Programmgestaltung miteinzubeziehen um sicherzustellen, dass die Angebotsplanung nicht an den Bedürfnissen einzelner Gruppen von Menschen mit Behinderungen vorbeigeht (vgl. Hirschberg/Lindmeier 2013, S. 49). Das wäre eine Möglichkeit, jedoch in der Umsetzung sicherlich nicht ganz einfach, da die Gruppe von Menschen mit Behinderungen an sich sehr heterogen ist und die Erwachsenenbildung von den Grundsätzen der Freiwilligkeit lebt. Eine weitere Möglichkeit könnten sogenannte Ressourcenzentren (vgl. Böttinger 2017, S. 129) für Inklusion sein. Diese würden eine flexiblere Struktur für Inklusion gewährleisten je nach Bedarf Kurse inklusiv umzusetzen durch individuelle Unterstützungsleistungen und durch Beratung sowohl für die Kursleitenden als auch für die Teilnehmenden.

5.3.3 Preisgestaltung

Neben der Analyse der Aussageelemente zur Adressat*innenansprache ist aufgefallen, dass die Preisstruktur innerhalb der inklusiv ausgeschriebenen Angebote nicht ganz einheitlich ist. Weil die Preisgestaltung Menschen einladen bzw. ausladen kann, erschien mir dieser Aspekt so wichtig, dass ich sie in meine Analyse einbezogen habe. Es gab vier unterschiedliche Preisangaben unter den untersuchten Ankündigungstexten: kostenfreie Veranstaltung, normal/günstig, für alle günstig und nur ermäßigt. In fünf der acht Kategorien wurden Kurse identifiziert, die ausschließlich einen ermäßigten Preis bekannt geben.

Wenn nur ein ermäßigter Preis angegeben ist, impliziert die Kursankündigung, dass nur Menschen mit einer Berechtigung auf Ermäßigung willkommen sind. Dieses Erkenntnis ist bei den exklusiv ausgeschriebenen Kursen (Kategorie 3) nicht so ganz überraschend, aber bemerkenswert ist, dass auch viele Kurse, in dem ein Heterogenitäts-

anspruch im Ankündigungstext formuliert wird, trotzdem diese Art der Preisgestaltung vorkommt. Damit ist ein Widerspruch zwischen der Adressat*innenansprache und der Preisgestaltung markiert. Es könnte ein Hinweis darauf sein, dass nicht immer wirklich alle potentiellen Teilnehmenden mitgedacht werden, auch wenn die Adressat*innenansprache es zunächst vermuten lässt.

5.3.4 Kursorte als inklusive und exklusive Lernräume

Bei der Analyse der Ankündigungstexte wurde ich auf zwei Aspekte der Kursorte aufmerksam. Erstens ist es nicht selbstverständlich, dass inklusiv ausgerichtete Kurse in barrierefreien Räumlichkeiten stattfinden. Sogar 24,9 Prozent der inklusiv ausgeschrieben Kurse an den Berliner Volkshochschulen finden laut den Angaben des ERW-IN-Programms (dazu sind Informationen nur im ERW-IN-Programm auffindbar) in nicht barrierefreien Räumlichkeiten statt. Zweitens ist bei der Programmanalyse aufgefallen, dass Kurse häufig (11,4 Prozent der untersuchten Kurse) in Räumlichkeiten der Behindertenhilfe angeboten werden, obwohl die Planung und Administration durch die Volkshochschule organisiert sind.

Für die mangelnde Barrierefreiheit der Kursorte könnte allgemein der alte Baubestand der Berliner Volkshochschulen als Begründung herangezogen werden, die nur langsam auf einen barrierefreien Stand saniert werden können. Andererseits wurde durch die genauere Lektüre der Programmhefte deutlich, dass die Volkshochschulen, die Kurse in nicht barrierefreien Räumlichkeiten anbieten, durchaus gleichzeitig in einem anderen Gebäude barrierefreie Räumlichkeiten vorhalten. Eventuell kann der Umstand auf Gewohnheit und die noch fehlende Sensibilität der Planenden für die Zielgruppe Menschen mit Behinderungen zurückgeführt werden. Es ist vorstellbar, dass zum Beispiel Kurse aus einem bestimmten Programmbereich immer in einem bestimmten Gebäude stattgefunden haben und dies bei der Planung der inklusiv ausgerichteten Kurse nicht in Frage gestellt wurde. Die fehlende Barrierefreiheit stellt eine große Herausforderung für die Zugänglichkeit der Kurse dar. Auch wenn hauptsächlich Menschen mit einer geistigen Behinderung bzw. Lernschwierigkeiten bei den untersuchten Kursen als die wichtigste Zielgruppe gelten, sollte die bauliche Barrierefreiheit der Kursorte nicht unberücksichtigt bleiben. Immerhin ist Barrierefreiheit neben Nicht-diskriminierung, Anerkennung der menschlichen Vielfalt, voller Partizipation und Chancengleichheit eine der Grundsätze für Menschenwürde im Zusammenhang mit Bildungsfragen (vgl. Hirschberg/Lindmeier 2013, S. 40). Durch nicht barrierefreie Kursorte werden allgemein Menschen mit einer Mobilitätseinschränkung und Sinnesbeeinträchtigungen von den Kursen ausgeschlossen und Menschen mit einer komplexen Behinderung doppelt benachteiligt.

Es ist nicht egal, wo Lernen angeboten wird (vgl. Schreiber-Barsch 2017, Kap. 4). Es macht einen Unterschied, ob inklusive Kurse in Räumlichkeiten der Behindertenhilfe oder der regulären Erwachsenenbildung durchgeführt werden. Die Bedeutung der Kursorte als inklusive bzw. exklusive Lernräume wird von Schreiber-Barsch (2017) thematisiert. Sie teilt die Partizipationslogik verschiedener Lernräume in drei Formen; Segregationsmodell, Zielgruppenmodell und inklusives Modell (vgl. Schreiber-Barsch

2017, Kap. 3.3.2). Anhand des Zielgruppenmodells konstatiert Schreiber-Barsch, dass Inklusion gewissermaßen ausgelagert wird, wenn Kursangebote zwar in das reguläre Programm der allgemeinen Erwachsenenbildung aufgenommen werden, die Durchführung aber bei einem Träger der Behindertenhilfe bleibt (vgl. ebd.). So bleiben dann die Teilnehmenden noch stärker „einer bestimmten professionell definierten Gruppe von Lernenden zugeordnet“ (Schreiber-Barsch 2017, Kap. 3.3.2). Auch Lindmeier (2003) postuliert Lernorte der regulären Erwachsenenbildung als Bedingung für räumliche Integration in seinem Mehrebenenmodell der integrativen Erwachsenenbildung (vgl. Heimlich/Behr 2011, S. 816-817).

6. Ausblick

„Inklusion als volle und gleichberechtigte Partizipation in der Gesellschaft erfordert, dass behinderte Menschen selbstbestimmt leben und lernen können, mit dem für sie je notwendigen Maß an technischer und personeller Assistenz und barrierefreien Strukturen“ (Hirschberg/Lindmeier 2013, S. 50). Die Idee vom gemeinsamen Leben, Arbeiten und Lernen von Menschen mit und ohne Behinderungen wird in Deutschland bereits über 30 Jahren diskutiert und trotzdem nur selten vollständig umgesetzt (vgl. Klauß 2012, S. 130). Ackermann (2012) betont, dass auch wenn die Auseinandersetzung mit Heterogenität von Bildungsinteressen und -möglichkeiten ein strukturelles Merkmal der Erwachsenenbildung ist, dass in der Vergangenheit nicht dazu geführt hat, Menschen mit Behinderungen nachhaltig zu berücksichtigen (vgl. Ackermann 2012, S. 29).

Gemeinschaftliche Inklusion (z.B. Liebe, Freundschaft) kann nicht erzwungen werden. Zwischenmenschliche Solidarität ist und bleibt eine wichtige gesellschaftliche Herausforderung. Staatliche Institutionen können lediglich dafür sorgen, dass es möglichst gute Ermöglichungsbedingungen für Inklusion gibt. Somit kann eine Institution einen möglichst offenen Zugang zu ihren Angeboten gewährleisten und dafür sorgen, dass auch die interne Exklusion nicht der einzige Lösungsansatz für Inklusion bleibt, sondern Begegnungen von allen Menschen auch im Bereich der Bildung möglich gemacht werden (vgl. Felder 2012, S. 300-302).

„Der Anteil von Teilnehmenden mit Behinderungen am regulären Kursangebot der Erwachsenenbildung wird als sehr gering (< 5 Prozent) eingeschätzt (Koscheck, Weiland und Ditschek 2013, S. 7). Am Gesamtkursvolumen der Volkshochschulen werden 17 Prozent als zielgruppenspezifische Kurse ausgewiesen, von denen sich wiederum 2,2 Prozent explizit an „Menschen mit Behinderungen“ richten (Huntemann und Reichart 2014, S. 11)“ (Schreiber-Barsch 2017, Kap. 2.3).

Die inklusiv ausgeschriebenen Angebote der Berliner Volkshochschulen dienen hier als Beispiel für die Umsetzung von Inklusion in der allgemeinen Erwachsenenbildung. Die Angebote, die im Rahmen des ERW-IN-Projektes entstanden sind und danach regulär fortgesetzt werden, zeigen, wie sich Volkshochschulen für die Zielgruppe Menschen mit (geistiger) Behinderung öffnen können und Teilnahmebarrieren zumindest für diese Zielgruppe abbauen können. Dies ist ein Schritt in Richtung einer diskriminierungsfreien Erwachsenenbildung hinsichtlich des genannten Personenkreises. Die in dieser

Untersuchung gewonnenen Kategorien zeigen unterschiedliche Arten der Adressat*innenansprache auf und machen deutlich, wie eine Zielgruppenansprache die Chancen auf eine heterogene Zusammensetzung einer Lerngruppe erschwert. Die Diskussion der Kategorien zeigt darüber hinaus auf, dass auch die meisten Angebote, die formal an alle gerichtet sind und eine heterogene Zusammensetzung der Teilnehmenden anstreben, sich doch an der Zielgruppe Menschen mit Behinderungen orientieren. Dies macht sich an der Adressat*innenansprache, an der Preisgestaltung, an der thematischen Überverortung der Kurse unter Grundbildung und an der räumlichen Situation (Kursorte in Räumen der Behindertenhilfe) bemerkbar. Die starke Orientierung an Menschen mit (geistigen) Behinderungen kann in diesem Zusammenhang auf ursprüngliche Projektziele von ERW-IN und auf personelle Zuständigkeiten zurückzuführen sein.

Vermutlich ist die Kategorisierung zu bestimmten Zielgruppenangeboten für Menschen mit Behinderungen ein Anfang, um die Teilhabemöglichkeiten in einer Volkshochschule diesem Personenkreis überhaupt zu ermöglichen, aber noch nicht ausreichend um konsequente Umsetzung von inklusiver Bildung zu erreichen. Segregierende Maßnahmen der Bildung leisten Vorschub für interne Exklusion. Somit sind und bleiben die Exkludierten unter sich (vgl. Felder 2012, S. 179). Diese Dynamik gilt es zu durchbrechen. Auch die Zielgruppen Menschen mit Behinderungen oder Menschen, die lieber langsam lernen sind in sich heterogen. Die Befähigung von Lehrenden mit verschiedenen Lernvoraussetzungen umzugehen, wie das Anbieten unterschiedlicher Unterstützungsleistungen im individuellen Bedarfsfall könnten weitere Vorkehrungen sein, um die Berliner Volkshochschulen noch stärker für alle Menschen zu öffnen, unabhängig vom Kurs.

Böttinger (2017) schlägt in seinen zehn Forderungen für inklusive Bildung unter anderem regionale Kompetenz- und Ressourcenzentren vor, um den Einsatz von Unterstützungsmaßnahmen effektiver in Regelschulen gestalten und koordinieren zu können (vgl. Böttinger 2017, S. 129). Das wäre eine interessante Vision auch für die Erwachsenenbildung. Auch Schreiber-Barsch und Fawcett (2017) kommen in ihrer Studie zu Inklusionsarchitekturen zu der Schlussfolgerung, dass das Installieren flexibler Supportstrukturen, die das Erkennen vorhandener Ressourcen für Diversität an Lernorten fördern, über den Kontext von Behinderung hinaus inkludierend sein kann (vgl. Schreiber-Barsch/Fawcett 2017, S. 316). „Was funktional im Kontext dis/ability ist, ist funktional für viele soziale Kategorien und trägt die Chance, Teilnahme insgesamt zu erhöhen“ (Schreiber-Barsch/Fawcett 2017, S. 316).

Mit inklusiven Angeboten der Erwachsenenbildung wird Heterogenität zur Normalität. Prozesse zur inklusiven Erwachsenenbildung benötigen passende Rahmenbedingungen. Es werden Veränderungsprozesse auf allen Ebenen der regulären Erwachsenenbildung angestoßen. Dafür ist ein politischer Wille notwendig. Heimlich und Behr (2011) konstatieren, dass wenn Menschen mit Behinderungen als gleichberechtigte Mitglieder anerkannt würden, würde Bildung so für alle optimiert. Auch die reguläre Erwachsenenbildung könnte von solchen Umwandlungsprozessen profitieren (vgl. Heimlich/Behr 2011, S. 825). Es gibt bereits verschiedene europäische Pilotprojekte aus Deutschland,

der Schweiz und Großbritannien, die eine Vielzahl an Ansatzpunkten zeigen, inklusive Erwachsenenbildung in die Unterrichtspraxis umzusetzen. Das gemeinsame Interesse an einem Thema kann vielfältige gemeinsame Lernprozesse anregen, wenn die individuellen Lernpotentiale berücksichtigt werden. (vgl. Heimlich/Behr 2011, S. 825) Auch Klauß (2012) stellt verschiedene Modellprojekte vor, die belegen, dass gemeinsame Erwachsenenbildung für alle Menschen möglich ist, allerdings längst nicht zur Normalität gehört (vgl. Klauß 2012, S. 135). Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass das Lernen in heterogenen Gruppen für die Kursleiter*innen und Planenden eine Überforderung darstellt oder auf die rückgängige Finanzierung der Erwachsenenbildung bzw. der Behindertenhilfe (vgl. Klauß 2012, S. 135).

Bei Inklusion handelt es sich noch lange nicht um ein unbestrittenes, selbstverständliches Recht, wenn das Gelingen vom Wohlwollen und Engagement einzelner Personen abhängt und besondere Mühe erfordert (vgl. Klauß 2012, S. 138). Inklusion ist ein umfassender Entwurf, der sich nicht auf einzelne Lebensbereiche beschränkt (vgl. Bielefeldt 2010, zit. nach Ahrbecke 2014, S. 63). Ahrbeck (2014) kritisiert, dass ein Ziel der inklusiven Gesellschaft verfolgt wird, ohne einen Entwurf einer inklusiven Gesellschaft zu haben (vgl. Ahrbeck 2014, S. 64). Vielleicht ist das der Knackpunkt, warum inklusive Vorhaben am Ende einen doch integrativen Charakter in der Praxis erwerben und als Ergebnis inklusiver Praxis eher exklusive Sonderangebote als Angebote für heterogene Gruppen entstehen.

Inklusion ist ein Prozess, in dem Chancengleichheit, Lebensqualität und Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen verwirklicht werden sollen. Heimlich und Behr (2011) formulieren dafür drei Forderungen: Erstens sollte eine stärkere Öffnung der Angebote der Erwachsenenbildung stattfinden. Zweitens sollte eine Themenorientierung vor einer Zielgruppenorientierung Vorrang haben. Ein gemeinsames Interesse an einem Thema erzeuge automatisch heterogene Zielgruppen. Drittens konstatieren sie die „offene Didaktik“ als Antwort auf die so entstandene Heterogenität. Das bedeutet eine flexible, individuelle Abstimmung der Unterrichtsmethoden auf den Lernenden (vgl. Heimlich/Behr 2011, S. 818). Im Rahmen des ERW-IN-Programms wird Inklusion angestrebt. Es sind zahlreiche Zielgruppenangebote entstanden, die sich vor allem an Menschen mit (geistigen) Behinderungen orientieren. Somit haben sich die Berliner Volkshochschulen grundsätzlich mit einem Teil ihres Kursangebots für neue Zielgruppen geöffnet. Der Perspektivenwechsel von der Zielgruppenorientierung zur Themenorientierung und offenen Didaktik für alle könnten nächste Entwicklungsschritte in Richtung inklusiver Erwachsenenbildung bei den Berliner Volkshochschulen sein.

Gegen die Bestrebungen für inklusive Bildung steht oftmals der Trend der Ökonomisierung von Bildung und Sozialwesen. Ökonomisch ist es nicht zwingend sinnvoll alle Menschen das Lernen zu lassen, was sie möchten und was sie zu ihrer eigenen Persönlichkeitsentfaltung brauchen. Auch ein weiter dominierender Effizienzgedanke von öffentlichen Angeboten und Maßnahmen bergen im Hinblick auf Inklusion die Gefahr, dass nur die Menschen davon profitieren, bei denen es wirtschaftlich sinnvoll ist, z.B. die Kosten geringer ausfallen als bei segregierenden Angeboten (vgl. Klauß 2012, S. 142). Somit sind bereits heute Menschen mit einer schweren oder komplexen Behinderung Verlierer

der inklusiven Neuentwicklungen, wie auch diese Untersuchung zeigt (vgl. S. 51 dieser Arbeit). „Wenn Menschen, die als schwerst- und mehrfachbehindert bezeichnet werden, draußen bleiben, wird die gesamte Idee in Frage gestellt. Sie brauchen beispielsweise in besonderem Maße Zugang zur Erwachsenenbildung“ (Klauß 2012, S. 150).

Hinz beschreibt ein Unterstützungssystem zum Abbau von Barrieren für das Lernen und die Teilhabe mit drei Qualitäten: nonkategorial organisiert (Verzicht auf bestimmte Personenkreise), entspezialisiert (offen für eine Vielzahl an Herausforderungen) und systemisch angelegt (Person-Umfeld-Bezug) (vgl. Hinz 2012, S. 43). Eine Weiterentwicklung auf der Angebotsebene ist laut Küchler (2010) nicht ausreichend. Auch strukturelle Weiterentwicklung sei notwendig, z.B. in der Beratung und bei dem Abbau institutioneller Barrieren (vgl. Küchler 2010, S. 297). Das zeigt sich auch in meiner Untersuchung. Wenn alleine inklusive bzw. inkludierende Angebote konzipiert werden, entstehen zielgruppenorientierte Angebote, die neue Exklusionsdynamiken nach sich ziehen. Dies zu durchbrechen könnte ein weiteres Ziel sein. Dabei gilt es den Blick von der Angebotsebene auf die strukturelle Institutionsebene zu richten. Es wäre sinnvoll Maßnahmen auf der Makroebene zu entwickeln, die die Teilhabechancen angebotsübergreifend erhöhen würden. Auch Amund Schmidt (2017) beschreibt die Umsetzung inklusiver Prozesse als Querschnittsaufgabe, die entsprechende Strukturen mit personeller Verantwortlichkeit, Zeit und Ressourcen braucht (vgl. Schmidt 2017). „Nebenher lässt sich Inklusion sicher nicht verankern“ (Schmidt 2017).

So lange die Bildungssysteme damit überfordert sind, wie man ein gemeinsames Lernen für alle umsetzen kann, werden sie Menschen aussondern. Somit sind vor allem Wissenschaft und Ausbildungsstätten gefordert, Ansätze zum gemeinsamen Lernen (weiter-) zu entwickeln um die Chance zu erhöhen, dass Inklusion irgendwann zu einem einlösbaren Recht werden kann (vgl. Klauß 2012, S. 146). Bei allen Bestrebungen, Vielfalt als Normalität wahrzunehmen, darf aber trotzdem Behinderung nicht geleugnet werden. Es sind notwendige Bedingungen für erfolgreiches Lernen für diese in sich sehr heterogene Gruppe von Menschen zu schaffen. Es sollen mehr Kapazitäten für mehrere Teilnehmende mit Behinderung in einem Kurs geschaffen werden. Es sollen Menschen mit Behinderungen auch als Anbieter von Weiterbildung (Kursleitende, Programmplanende) fungieren können (Vorbildfunktion) (vgl. Hirschberg/Lindmeier 2013, S. 52).

Inklusion wird immer eine visionäre Dimension behalten, die ausdrückt, dass „Inklusion nie endgültig erreicht ist. Sie ist vielmehr eine Orientierung für nächste Schritte in eine bestimmte Richtung – quasi ein 'Nordstern' mit einer wichtigen Orientierungsfunktion“ (Hinz 2012, S. 34). Ein erster Schritt in die Richtung ist getan. Die aktuelle Untersuchung zeigt jedoch, dass für die Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung noch viel zu tun bleibt.

7. Literatur

- Ackermann, K.-E. (2012). Zwischen den Stühlen. Erwachsenenbildung für Menschen mit geistigen Behinderungen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 20(2), S. 26-29.
- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Aktion Mensch (2017). Was ist Inklusion? Definition und Bedeutung. Bonn. URL: www.aktion-mensch.de/themen-informieren-und-diskutieren/was-ist-inklusion.html. Zugegriffen: 05.03.2018.
- Bielefeldt, H. (2010). Menschenrecht auf inklusive Bildung. Der Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 79(1), S. 66-69.
- Booth, T. et al. (2017). *Index für Inklusion: ein Leitfadens für Schulentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Booth, T. (2012). Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In A. Hinz, et al. (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen – Perspektiven – Praxis* (S. 53-73). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Böttinger, T. (2017). *Exklusion durch Inklusion? Stolpersteine bei der Umsetzung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- BMAS Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011). Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Berlin. URL: www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/a740-aktionsplan-bundesregierung.html. Zugegriffen: 05.03.2018.
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018). Inklusive Bildung. Berlin. URL: www.bmbf.de/de/inklusive-bildung-3922.html. Zugegriffen: 21.03.2018.
- Bundesregierung (2012). Nationaler Aktionsplan Integration. Berlin. URL: www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/IB/2012-01-31-nap-gesamt-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile. Zugegriffen: 5.3.2018.
- Cechura, S. (2015). *Inklusion: Die Gleichbehandlung Ungleicher*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Dederich, M. (2013). Bilanz: Inklusion in der Erwachsenenbildung. In R. Burtscher et al. (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 65-72). Bielefeld: Bertelsmann [u.a.].
- DESI (2006). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI). Eine Studie im Auftrag der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt am Main: dipf.
- Die Berliner Volkshochschulen (2018). VHS inklusiv. Berlin. URL: www.berlin.de/vhs/themen/vhs-inklusive/. Zugegriffen: 14.03.2018.
- Die Berliner Volkshochschulen (2015). Ausführungsvorschriften über Entgelte der Berliner Volkshochschulen. Vom 22. Dezember 2015. URL: www.berlin.de/vhs/service/geschaeftsbedingungen/ausfuehrungsvorschriften-ueber-entgelte-der-berliner-volkshochschulen-528856.php. Zugegriffen: 14.03.2018.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2016). *Inklusion: Vision und Wirklichkeit*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Faulstich, P., & Zeuner, C. (1999). *Erwachsenenbildung: eine handlungsorientierte Einführung*. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Fawcett, E. (2016). Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des

- Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg – Eine Programmanalyse. *Erwachsenenpädagogischer Report, Band 51*. Berlin: Abt. Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Phil. Fak. IV der Humboldt-Univ.
- Felder, F. (2012). *Inklusion und Gerechtigkeit. Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe*. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Felder, F. (2012a). Der Wert von Verschiedenheit und die Unvermeidbarkeit einer Theorie des guten Lebens. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(4), S. 148-153.
- Friebe, J. et al. (2010). Inklusion und Exklusion in der Weiterbildung – Beginn einer Debatte und Ausblick. In M. Kronauer (Hrsg.), *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart* (S. 306-314). Bielefeld: Bertelsmann.
- Frühauf, T. (2012). Von der Integration zur Inklusion – Ein Überblick. In A. Hinz et al. (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen – Perspektiven – Praxis* (S. 11-32). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Gieseke, W., & Opelt, K. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen – Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945-1947*. Opladen: Leske und Budrich.
- Heimlich, U. & Behr, I. (2011). Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung* (S. 813-826). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinz, A. (2012). Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In A. Hinz et al. (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen – Perspektiven – Praxis* (S. 33-52). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Hinz, A. (2006). Integration und Inklusion. Integration als Leitbegriff der Sonderpädagogik und als Kampfbegriff der Elternbewegung – kontroverse Auseinandersetzungen. In E. Wüllenweber et al. (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 251-261). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hippel, von A. (2011). Programmanalysen in der Erwachsenenbildung – am Beispiel einer exemplarischen Analyse medienpädagogischer Angebote. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter des 20. Jahrhunderts*. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Abt. Erwachsenenbildung, Weiterbildung der Humboldt-Univ.
- Hippel, von A., & Tippelt, R. (2011). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 801-812). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hirschberg, M., & Lindmeier, C. (2013). Der Begriff „Inklusion“ – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In R. Burtscher et al. (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 39-52). Bielefeld: Bertelsmann [u.a.].
- Hoffmann, N., & Mania, E. (2013). „Hallo Zielgruppe“!? Inklusion und Sozialraumorientierung am Beispiel der Erwachsenenbildung. In R. Burtscher et al. (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 73-83). Bielefeld: Bertelsmann [u.a.].
- Kallmeyer, G (1975). *Psychologische Fragestellungen im VHS-Programmangebot 1973*. Frankfurt am Main: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.
- Klauß, T. (2012). Inklusion in Schule und Erwachsenenbildung – vom Zufall abhängig oder ein

- Menschenrecht? In A. Hinz et al. (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen – Perspektiven – Praxis* (S. 130-152). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Knapp, G.-A. (2010). „Intersectional Invisibility“: Anknüpfungen und Rückfragen an ein Konzept der Intersektionalitätsforschung. In H. Lutz (Hrsg.), *Fokus Intersektionalität* (S. 223-243). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Käpplinger, B. (2008). Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(1), Art. 37, URL: www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333/727. Zugegriffen: 23.08.2018.
- Katzenbach, D. (2013). Inklusion – Begründungsfiguren, Organisationsformen, Antinomien. In R. Burtscher et al. (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 27-38). Bielefeld: Bertelsmann [u.a.].
- Kronauer, M. (2007). Inklusion – Exklusion: ein Klärungsversuch. Vortrag auf dem 10. Forum Weiterbildung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Bonn. URL: www.die-bonn.de/doks/kronauer0701.pdf. Zugegriffen: 23.08.2018.
- Kronauer, M. (2010). Inklusion – Exklusion: Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In M. Kronauer (Hrsg.), *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart* (S. 24-58). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kronauer, M. (2013). Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In R. Burtscher et al. (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 17-26). Bielefeld: Bertelsmann [u.a.].
- Kühler, von F. (2016). Inklusion. In R. Arnold, S. Nolda, E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2., überarb. Aufl., Verlag Julius Klinkhardt / UTB.
- Kühler, von F. (2010). Organisationen der Weiterbildung im Spannungsfeld von Exklusionsdynamik und Inklusion(szielen). In M. Kronauer (Hrsg.), *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur Gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart* (S. 276-305). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. durchges. Aufl. ed., Grundlagentexte Methoden). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lebenshilfe Bildung (2017). ERW-IN: Erwachsenenbildung Inklusiv. Berlin. URL: www.lebenshilfe-berlin.de/bildung/seminare-in-leichter-sprache/erw-in.php. Zugegriffen: 23.08.2018.
- Lindemann, B., & Tippelt, R. (2015). Adressaten, Zielgruppen, Teilnehmende. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 57-65). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, B. et al. (2013). Gemeinsam Lernen – Seminare unter Beteiligung von Menschen mit einer geistigen Behinderung. In R. Burtscher et al. (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 231-240). Bielefeld: Bertelsmann [u.a.].
- Maaz, K. et al. (2018). Bildung in Deutschland 2018. Bielefeld. URL: www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf. Zugegriffen: 31.08.2018.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20, URL: nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-

- fqs0002204. Zugegriffen: 04.09.2018.
- Nolda, S. (2011). Programmanalyse – Methoden und Forschungen. In A. von Hippel & R. Tippelt, *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 293-337). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nolda, S. (1998). Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In S. Nolda et al., *Programmanalysen. Analysen für Erwachsenenbildung* (S. 139-236). Frankfurt am Main: DIE.
- Powell, J. J. W. (2007). Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der 'schulischen Behinderung'. In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.), *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung* (S. 321-343). Bielefeld: Transcript.
- Reich-Claassen (2014). Weiterbildungsbeteiligung. In J. Dinkelaker & A. von Hippel, *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 75-84). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reimann, L. (2017). Warum inklusive Pädagogik funktioniert. Berlin. URL: inklusionsfakten.de/warum-inklusive-paedagogik-funktioniert/. Zugegriffen: 23.08.2018.
- Saldern, von M. (2012). *Inklusion: Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht*. Norderstedt: Books on Demand.
- Sandig, B. (1975). Zur Differenzierung gebrauchssprachlicher Textsorten im Deutschen. In E. Gülich & W. Raible (Hrsg.), *Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht* (S. 113-124). Wiesbaden: Athenaion.
- Schäffter, O. (2013). Inklusion und Exklusion aus relationaler Sicht – Eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Inklusionsprozessen. In R. Burtscher et al. (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. Bielefeld: Bertelsmann [u.a.].
- Schreiber-Barsch, S. (2017). „die Hoheit über die Räume haben“ - Räumlichkeit professionellen Handelns an Lernorten Erwachsener. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). URL: inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/440 Zugegriffen: 16.02.2018.
- Schreiber-Barsch, S. & Fawcett, E. (2017). Inklusionsarchitekturen: Wie wird ein Lernort zu einem inklusiven Lernort im öffentlichen Raum des lebenslangen Lernens? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40(3), S. 295-319. URL: <https://doi.org/10.1007/s40955-017-0097-x>. Zugegriffen: 21.03.2018.
- Schreiber-Barsch, S. (2015). Teilhabe, Inklusion, Partizipation. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 191-198). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schiersmann, C. (1999). Zielgruppenforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 557-565). Opladen: Leske + Budrich.
- Schmidt, A. (2017). Schlaglöcher auf dem Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung. Ein Blogbeitrag von Amund Schmidt, ERW-IN, Berlin 12/05/2017. EPALE: E-Plattform für Erwachsenenbildung in Europa. URL: ec.europa.eu/epale/de/blog/schlagloecher-auf-dem-weg-zur-inklusion-erwachsenenbildung. Zugegriffen: 08.03.2018.
- Schmidt, A. (2015). ERW-IN – Bildung in Leichter Sprache. Ein Projekt der Berliner Volkshochschulen und der Lebenshilfe Berlin gGmbH. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 65(4), S. 383-387.
- Schuchardt, E. (1987). *Schritte aufeinander zu. Soziale Integration Behinderter durch Weiterbildung. Zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Siebert, H. (2000). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktiv-*

- vistischer Sicht*. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.
- Siebert, H. (1982). Programmplanung als didaktisches Handeln. In E. Nuisl (Hrsg.), *Taschenbuch der Erwachsenenbildung* (S. 100-121). Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider.
- Stein, A.-D. (2012). Die Bedeutung des Inklusionsgedankens – Dimensionen und Handlungsperspektiven. In A. Hinz et al. (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen – Perspektiven – Praxis* (S. 74-90). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Tietgens, H. (1998). Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen. In S. Nolda et al., *Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte* (S. 61-138). Frankfurt am Main: DIE.
- UN-BRK (2006). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. URL: www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101/. Zugegriffen: 20.02.2018.
- Wocken, H. (2012). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.

Anhang 1: Kodierleitfaden

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
K1 Universeller Inklusionsanspruch	Es werden explizit alle am Thema Interessierten eingeladen unabhängig von Teilnahmevoraussetzungen, „Vollinklusion“ Heterogenitätsanspruch		
K1.1 Implizit: Keine explizite Zielgruppenbenennung	Es wird keine bestimmte Personengruppe oder Lernvoraussetzung oder didaktisch-methodischer Ansatz (außer individuell) im Ankündigungstext oder Titel erwähnt.	„Wir – inklusiv!“ „Sie folgen ihrem eigenen Lerntempo. Sie werden individuell von den Kursleiterinnen unterstützt. Dieser Kurs ist auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten oder geistiger Behinderung geeignet (kleingedruckt)“	auch mit zusätzlicher Betonung auf Zugänglichkeit auch für bestimmte Gruppen, Bsp: „auch für Rollstuhlfahrende geeignet“ Hinweis auf Barrierefreiheit, oder individuelles Lerntempo nicht als Zielgruppenbenennung zu verstehen.
K1.2 Explizit: Betonung auf „Alle sind willkommen“	Es wird im Ankündigungstext deutlich, dass alle am Thema interessierten eingeladen sind. Stichworte: „Alle können...“, „...für alle“	„Volkshochschule inklusiv. [...] Alle können viel voneinander lernen“	Wenn spezifischer didaktischer Ansatz auch erwähnt, wird unter K2 kodiert. Wenn zusätzliche Formulierung „mit und ohne Behinderung“, dann wird unter K1.3 kodiert.
K1.3 Dichotom: Für Menschen mit und ohne Behinderungen	Es wird mit einer dichotomen Heterogenitätsdimension gearbeitet um möglichst alle anzusprechen. Ankündigungstext/ Titel enthält die Formulierung „für Menschen mit und ohne Behinderung/ Beeinträchtigung“	„Inklusionskurse sind Kurse für Menschen mit und ohne Behinderungen“ „Dieser Kurs ist offen für alle , die die [...] erlernen möchten. [...] In diesem Kurs sind auch Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen ausdrücklich Willkommen.“	Es wird auch unter dieser Kategorie kodiert, wenn zunächst die Betonung auf „alle“ beschrieben wird und später im Ankündigungstext Menschen mit Behinderungen/Beeinträchtigungen besonders eingeladen werden, weil im Gesamtkontext mit einer dichotomen Vorstellung gearbeitet wird.

K2 Inkludierende Exklusion	Ausschluss durch partiellen sozialen Einschluss Exklusion durch den Einschluss in einem ausgegrenztem Sozialraum		
K2.1 Didaktisch-methodischer Ansatz pur	Keine bestimmte Personengruppe erwähnt, ausschließlich spezifische didaktische Elemente wie Lerntempo und leichte Sprache hervorgehoben.	„Für Menschen, die lieber langsam lernen“ „Langsames Lerntempo“ „Bildung in leichter Sprache“	Bei einer Mischung von didaktisch-methodischer Ansatz und defizitären Zuschreibungen wird unter K3.1 kodiert, außer wenn Betonung als zusätzliche Erweiterung, Stichwort „auch“.
K2.2 Didaktisch-methodischer Ansatz mit Begleitperson	Keine bestimmte Personengruppe erwähnt, spezifische didaktische Elemente wie Lerntempo, leichte Sprache hervorgehoben. Das Mitbringen einer Begleitperson wird explizit angesprochen.	„Bildung in leichter Sprache [...] für Menschen, die lieber langsam lernen [...] Auch Begleitpersonen sind herzlich willkommen“	
K2.3 Didaktisch-methodischer Ansatz heterogen	Didaktische Elemente wie Lerntempo, leichte Sprache hervorgehoben. Darüber hinaus ist explizit formuliert, dass Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen bzw. aus unterschiedlichen Personengruppen eingeladen sind (Heterogenitätsanspruch).	„für Anfänger und Langsamlernende“ „Kurs in leichter Sprache [...]langsames Lerntempo [...] für Menschen mit und ohne Behinderung. Der Kurs wendet sich an alle, die Bewegung und Entspannung suchen [...] fit oder nicht, ohne und mit Behinderungen. Jede/r kann nach seinen Möglichkeiten daran teilhaben, da die Grenzen von Körper und Geist beachtet werden.“	Auch, wenn Formel „Menschen mit und ohne Behinderung“ im Ankündigungstext erwähnt ist, wird hier kodiert, wenn spezifischer didaktisch-methodischer Ansatz im Vordergrund liegt, weil spezifischer.

K3 Exkludierende Inklusion	Einschluss durch partiellen sozialen Ausschluss; Partizipation ermöglicht durch sozial exkludierenden Sonderstatus diskriminierender Defizitzuschreibungen als Teilhabevoraussetzung.		
K3.1 Behinderungsart spezifisch, exklusiv	Eine bestimmte Behinderungsart oder Beeinträchtigung wird fokussiert. Eindruck einer exklusiven Veranstaltung.	„Für Menschen mit Lernschwierigkeiten und für Menschen mit geistiger Behinderung“	Auch wenn zwei Arten spezifisch genannt.
K3.2 Persönliche Lernvoraussetzung negativ	Eine persönliche Defizitzuschreibung, negative Lernvoraussetzung, des/der Adressat*innen wird beschrieben.	„Für die geeignet, die nicht lesen oder schreiben können“ „Für alle, die die Grundlagen in der Schule nie richtig gelernt haben.“ „Diese Kurse sind für Personen, die in der Schule viel verpasst haben..“ „Diese Kurse sind ein besonderes Angebot für Menschen, denen das Lerntempo in anderen Kursen zu hoch und die Sprache zu kompliziert ist.“	Bei einer Mischung von didaktisch-methodischen Ansatz und defizitären Zuschreibungen zur Lernvoraussetzung wird hier kodiert, außer wenn Betonung als zusätzliche Erweiterung, Stichwort „auch“.

Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report

- Band 1 Gieseke, W.; Reichel, J.; Stock, H.
Studienkultur im Umbruch. Berlin: Humboldt-Univ., 2000
- Band 2 Depta, H.; Goralska, R.; Pólturzycki, J.; Weselowska, E.-A.
Studienkultur an den polnischen Universitäten. Berlin: Humboldt-Univ.,
2000
- Band 3 Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität.
Berlin: Humboldt-Univ., 2000 (aktual. 2001, 2002)
- Band 4 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Hand-
buch 2000 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-
Univ., 2001
- Band 5 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Brandenburg.
Handbuch 2003 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Hum-
boldt-Univ., 2004
- Band 6 Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.):
Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bildung in Grenzregionen – mit
Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 / 2., leicht bearb.
Aufl. 2006; 3. Aufl. 2012 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung
– Praxis – Event; Bd. 3)
- Band 7 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Hand-
buch 2004 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-
Univ., 2005
- Band 8 Otto, S. (jetzt verh. Dietel)
Negativität als Bildungsanlass? Pilotstudie über negative Gefühle. Magister-
Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2005
- Band 9 Schäffter, O.; Doering, D.; Geffers, E.; Perbandt-Brun, H.
Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze.
Berlin: Humboldt-Univ., 2005
- Band 10 Fleige, M.
Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutionen-
und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akade-
mien(n) 1987 – 2004. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ.,
2007
- Band 11 Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumen-
tation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof.
Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Univ., 2007 (2.
Aufl. 2009)

- Band 12 Pihl, S.
Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Instrument Assessment Center und der Unternehmens- und Lernkultur einer Institution. Abschlussarbeit im „Zusatzstudiengang Erwachsenenpädagogik“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 13 Kremers-Lenz, C.
Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 14 Keppler, S.
Vergleichende Analyse des Programmplanungshandelns in der beruflichen Weiterbildung in Sønderjylland und Schleswig – Fokus Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 15 Eggert, B.
Der Audioguide als Medium der Erwachsenenbildung im Museum. Exemplarische Analysen von Hörtexten hinsichtlich der Sprecherrolle und der Rolle des impliziten Zuhörers. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 16 Gieseke, W./Ludwig, J. (Hrsg.)
Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Univ., 2011. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/18548>. DOI 10.18452/17885
- Band 17 Genschow, A.
Soziale Zuordnung oder individuelle Betrachtung von Ratsuchenden? Weiterbildungsberatung im Spannungsfeld. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 18 Pohlmann, C.
Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchrone und diachrone Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2011 (2. Aufl. 2016)

- Band 19 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2012 (Arbeitstitel) (nicht erschienen)
- Band 20 Elias, S.
Interkulturelle Qualifizierung in der hochschulinternen Weiterbildung – eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 21 Vorberger, S.
Gender-Konstruktionen in Ankündigungstexten in der Erwachsenenbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2012 (2. Aufl. 2014)
- Band 22 Jubin, B.
Weiterbildungspflicht in hoch qualifizierten Berufen am Beispiel der Ingenieure – Focus organisationale Strukturen und Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 23 Schaal, A.
Die Bedeutung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp im erwachsenenpädagogischen Diskurs. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 24 Troalic, J.
Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsberatung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 25 Neu, S.
Lernwiderstände bei Erwachsenen beim Sprachenlernen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 26 Steinkemper, K.
Über den Umgang mit Emotionen in Diversity Trainings. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 27 Sabella, A. P.
Bildung im Alter: Funktion der Bildungsangebote für Erwachsene über 50 Jahre am Beispiel des Centro Cultural Ricardo Rojas in Buenos Aires, Argentinien. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013

- Band 28 Devers, T.
Erhebung der Lernkultur am Beispiel des neuen Berufsausbildungsganges des Sozialassistenten in Berlin am IB GIS Medizinische Akademie. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 29 Güssefeld, N.
Die Führungskraft als erster Personalentwickler. Rollenwahrnehmung am Beispiel Kompetenzentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleiten-des Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 30 Herz, N.
Transformatives Lernen im ASA-Programm – Analyse von Lernprozessen in einem entwicklungspolitischen Bildungsprogramm. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 31 Sieberling, I.
Welche Bedeutung haben nachfrageorientierte Förderprogramme beruflicher Weiterbildung für Bildungseinrichtungen? Eine exemplarische Untersuchung des *Bildungsscheck* Brandenburg. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/ Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 32 Meixner, J.
Transferwirkungen Kultureller Bildung – eine triangulative Untersuchung des politischen Bildungsprojekts „Kulturschock“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich II: Internationale Bildungsforschung und Bildungsexpertise. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 33 Glaß, E.
Weiterbildungsgutscheine und Geschlecht. Eine Fallanalyse zur Nutzung des Bildungsschecks Brandenburg. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profil III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin. Humboldt-Univ., 2014
- Band 34 Hinneburg, V.
Frauenbildung im Wandel – Eine exemplarische Programmanalyse der Einrichtung „Flotte Lotte“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 35 Helmig, M.
Kultureinrichtungen als Orte kultureller Erwachsenenbildung. Eine kritische Analyse beigeordneter Bildung am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014

- Band 36 Freide, S.
Der Kompetenzbegriff in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Inhaltsanalytische Betrachtung einer Gruppendiskussion hinsichtlich eines möglichen Zertifizierungssystems zur Anerkennung von Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 37 Rämer, S.
Familienbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Programmanalyse familienbildungsbezogener Bildungsangebote an einer Berliner Volkshochschule. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014 (2. Aufl. 2016)
- Band 38 Stelzer, G.
Langeweile im Spannungsfeld von Kompetenzentwicklung und Bildung. Diplomarbeit im Diplomstudiengang „Medizin-/Pflegepädagogik“; Universitätsklinikum Charité, Medizinische Fakultät der Humboldt-Univ. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 39 Hurm, N.
Die Erarbeitung von emotionaler Kompetenz am Beispiel des Konzeptes „Emotional Literacy“ nach Claude Steiner. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 40 Braun, S.
„Sind Sie zum Studieren nicht ein wenig zu alt?“ Altersbilder in der Gesellschaft und ihre Umsetzung an der Universität am Beispiel von Seniorstudenten. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2014. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 41 Thürauf, N.
Diagonale/hybride Aneignungsmomente – Entfremdung und Lernen im Erwachsenenalter. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 42 Hecht, C.
Professionalitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen. Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 43 Wessa, P.
Lernprozesse von Erwachsenen und Kindern – ein pädagogisches Experiment. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015

- Band 44 Seifert, K.
Programmplanungshandeln an Zentren für Hochschullehre. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 45 Mecarelli, L.
Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel von Weiterbildungsberatung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20579>. <https://doi.org/10.18452/19782>
- Band 46 Hoffmann, St.
Ethische Herausforderungen und Vorstellungen in der Mediationspraxis – Befragung von Mediator/inn/en. Master-Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 47 Dilger, I.
Frauenbildungsinstitutionen und ihre Angebote – Eine Programmanalyse zum Bildungsangebot der Berliner Frauenbildungseinrichtungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20402>. <https://doi.org/10.18452/19628>
- Band 48 Georgieva, I. (jetzt verh. Jobs)
Empfehlungen zum Aufbau und zur Pflege eines themenspezifischen Webarchivs für Sammlungen im Hochschulbereich am konkreten Beispiel der Sammlung Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg der Humboldt-Universität zu Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Informationswissenschaften“, Fachbereich Informationswissenschaften, Fachhochschule Potsdam. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 49 Burdukova, G.
Vergleichende Analyse von Evaluationsfragebogenformularen einiger Fremdsprachenanbieter unter Berücksichtigung von Qualitätsvorstellungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20349>. <https://doi.org/10.18452/19579>
- Band 50 Schulte, D.
Die Entscheidung für wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext beruflicher Entwicklungsprozesse. Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens von Teilnehmenden eines berufsbegleitenden Master-Studienprogramms. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20165>. <https://doi.org/10.18452/19399>

- Band 51 Fawcett, E.
Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20167>. <https://doi.org/10.18452/19401>
- Band 52 Steffens-Meiners, C.
Spielräume von Programmplanung am Beispiel der Evangelischen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20123>. DOI: 10.18452/19362
- Band 53 Iffert, S.
Kulturelle Bildung durch ästhetische Erfahrung? Eine explorative Untersuchung zu Planungsprozessen und Lernerfahrungen am Beispiel eines Kunstvereins. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20027>. DOI: 10.18452/19265
- Band 54 Tschepe, S.
Was sind die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches? Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19988>. DOI: 10.18452/19233
- Band 55 Klom, M.
Angebote in Europa und ihre integrativen Aufgaben für Flüchtlinge. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20021>. DOI: 10.18452/19261
- Band 56 Stelzner, S.
Weiterbildungsmotivation im Kontext beruflicher Entwicklung. Eine exemplarische Analyse von Adressaten/Adressatinnen, Weiterbildungsmotiven und beruflichen Entwicklungsphasen anhand einer Weiterbildung zum Coach. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19966>. DOI: 10.18452/19213
- Band 57 Trampe-Kieslich, V.
Inter- und Transkulturalität an Berliner Volkshochschulen. Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19834>. DOI: 10.18452/19090

- Band 58 Bierwirth, A.
Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Anforderungen an Beschäftigte einer Berliner Volkshochschule vor dem Hintergrund der Zuwanderung Asylsuchender. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19892>. DOI: 10.18452/19141
- Band 59 Burk, K.
Bildung oder Kompetenz? Theoriegeleitete Abwägungen zu einem Paradigmenwechsel in der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20191>. <https://doi.org/10.18452/19422>
- Band 60 Dehmer, M.
Wandel im Bereich der Gesundheitsbildung von 1984 bis 2015 unter Bezugnahme auf gesellschaftliche und gesundheitspolitische Entwicklungen. Eine exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule Berlin Mitte. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20181>. DOI: 10.18452/19413
- Band 61 Zelener, G.
Jüdische Erwachsenenbildung heute. Eine Analyse ausgewählter Institutionen und ihrer Programme in Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20787>. <https://doi.org/10.18452/20036>
- Band 62 Winkenbach, K. F.
Emotionen im Kontext von biographischen Entscheidungen: Eine qualitative Untersuchung über den Einfluss von Emotionen auf die Entscheidung ein Start-up zu gründen und daran anschließende Lernprozesse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20668>. <https://doi.org/10.18452/19869>
- Band 63 Loermann, J.
Präventive Sensibilisierungsmaßnahmen in der Personalentwicklung zur Reduktion „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“. Herausforderungen für die erwachsenenpädagogische Gestaltung von inter- und transkulturellen Lernangeboten. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21450>. <https://doi.org/10.18452/20722>