

Zeitschrift für Pädagogik · 67. Beiheft

# Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen

Herausgegeben von  
Anke Grotlüschen

**BELTZ** JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.



ISSN: 0514-2717

ISBN 978-3-7799-5876-5 Print

ISBN 978-3-7799-5877-2 E-Book (PDF)

Bestellnummer: 443534

1. Auflage 2021

© 2021 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Annette Hopp

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

*Franziska Bonna/Helge Stobrawe/Marianne Hirschberg*

# Inklusive Erwachsenenbildung in der Alphabetisierung und im Zweiten Bildungsweg

*Erste quantitative Ergebnisse einer Befragung von Kursleitenden*

**Zusammenfassung:** Im Rahmen der BMBF-Förderlinie „Qualifizierung des pädagogischen Personals für Inklusive Bildung“ untersuchen wir in dem hier dargestellten INAZ-Projekt Gelingensbedingungen für Inklusive Erwachsenenbildung am Beispiel der Alphabetisierung und des Zweiten Bildungswegs. Erste deskriptivstatistische Ergebnisse einer bundesweiten Online-Fragebogenerhebung mit Kursleitenden an Volkshochschulen werden dargelegt und diskutiert.

**Schlagwörter:** Inklusive Erwachsenenbildung, Zweiter Bildungsweg, Alphabetisierung, Professionalisierung, Menschenrecht auf Bildung

## 1. Einleitung

Mit der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (2016–2026) wird von Bund und Ländern anvisiert, gering literalisierte Erwachsene besser zu erreichen und die Kursleitenden für binnendifferenzierenden Unterricht mit heterogenen Lerngruppen zu professionalisieren (vgl. Küßner & Helten, 2017, S. 13). Das u. a. auf Professionalisierung ausgerichtete Dekadenziel deckt sich mit den Forderungen der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (BRK), das pädagogische Personal für Inklusive Bildung zu qualifizieren (Art. 24 Abs. 4 BRK). Mit der Ratifizierung der BRK, die seit dem 26. März 2009 den Status einfachen deutschen Rechts hat, sind Bund und Länder zur Umsetzung dieser verpflichtet. Die Umsetzung inklusiver Bildung findet vorrangig in der Elementar- bis Sekundarbildung statt, obwohl sich das Menschenrecht auf Bildung in einem inklusiven System auch explizit an die Erwachsenenbildung richtet und das Konzept des lebenslangen Lernens betont (Art. 24 Abs. 5 BRK; Hirschberg & Lindmeier, 2013). Gemeinsam ist der Dekade und der BRK, allen Menschen ein selbstbestimmtes Leben und gesellschaftliche Teilhabe an Bildung zu ermöglichen (vgl. Küßner & Helten, 2017, S. 10; Art. 3 BRK). Die Teilhabe an Alphabetisierung, Grundbildung, Zweitem Bildungsweg (ZBW) und anderen Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsangeboten ist zudem ein wichtiger Faktor für die Lebensqualität (Hirschberg & Bonna, 2018).

Dieser Beitrag thematisiert, wie Angebote gemeinsamen Lernens von Erwachsenen mit oder ohne Behinderungen aus der Perspektive von Kursleitenden in der Alphabetisierung und im ZBW gelingen. Dies wird am Beispiel des Forschungsprojektes „In-

klusive Bildung in der Alphabetisierungspraxis und im System des Zweiten Bildungswegs – Qualifikationen, Kompetenzen und Bedarfe des pädagogischen Personals“ (INAZ)<sup>1</sup> erörtert.

Im Projekt INAZ wird Behinderung aus einer Menschenrechtsperspektive, entsprechend der BRK verstanden. Behinderung ist kein individuelles Problem, sondern entsteht durch einstellungs- und umweltbedingte Barrieren (Hirschberg, 2011). Als behindert gelten: „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.“ (Art 1 BRK).

Da beeinträchtigte Menschen in unserer Gesellschaft noch durch viele Barrieren an einer gleichberechtigten Teilhabe behindert werden, nutzen wir im Projekt bewusst den Begriff ‚behinderte Menschen‘.

Nach kurzen Darlegungen zur Relevanz und zur methodischen wie theoretischen Konzeption des Projekts diskutieren wir Ergebnisse unserer qualitativen und quantitativen Erhebungen. Der Schwerpunkt liegt auf den quantitativen Daten, die erst seit kurzem vorliegen und bisher noch nicht veröffentlicht wurden. Der Beitrag schließt mit einem Fazit für das zu entwickelnde Fortbildungsmodul ab.

## 2. Inklusive Bildung in Alphabetisierungskursen und im Zweiten Bildungsweg

Gemäß dem Teilhabebericht über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen verlassen 71 Prozent der Förderschüler\*innen die Schule ohne Hauptschulabschluss (vgl. BMAS, 2016, S. 93). Sie finden sich u. a. in Alphabetisierungskursen (Rosenblatt & Bilger, 2011) sowie im System des ZBW wieder. 80 Prozent der Alphabetisierungsteilnehmenden haben keinen Schulabschluss und 47 Prozent geben an, beeinträchtigt zu sein<sup>2</sup> (vgl. Rosenblatt & Bilger 2011, S. 15). Der Forschungsstand zu Teilnehmenden in und Adressat\*innen von Alphabetisierungskursen ist bisher sehr umfangreich, wenn auch eher gering bzgl. der Kategorie Behinderung (u. a. Grotlüschen & Buddeberg, 2020; Grotlüschen, Nienkemper & Bonna, 2014; Rosenblatt & Bilger, 2011; Egloff, 1997). Menschen unterschiedlichen Alters, Geschlechts, Herkunft etc. oder mit unterschiedlichen Behinderungen nehmen an Alphabetisierungskursen teil (vgl. Wagener-Drecoll, 2008, S. 172–173; Bonna, Stobrawe & Hirschberg, 2019). Die Heterogenität zeigt sich auch hinsichtlich unterschiedlicher Lernstände, der Gründe für die Teilnahme am Kurs und der unterschiedlichen Lernbedarfe. Literalität ist keine dichotom zu betrachtende Kompetenz, über die Erwachsene entweder ver-

1 Förderkennzeichen: 01NV1728, Laufzeit: 01.04.2018 bis 31.03.2021.

2 Anzumerken ist, dass Menschen ohne Schulabschluss nicht unbedingt auch behindert sind. Vielmehr soll begründet werden, dass Alphabetisierungskurse und Kurse des ZBWs heterogen sind.

fügen oder nicht, sondern ist in unterschiedliche Niveaustufen (Alpha-Levels) unterteilt (vgl. Grotluschen, 2010, S. 34–36). Demzufolge sind Kursgruppen auch in dieser Hinsicht heterogen.

Lerngruppen sind im ZBW ebenfalls heterogen – auch was den gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Teilnehmender betrifft (vgl. Bellenberg, im Brahm, Koch & Weegen, 2019; Bonna et al., 2019, S. 39). Erwachsene, die keinen Schulabschluss haben, können diesen nachholen. Ebenso kann ein bereits vorhandener Schulabschluss durch einen formal höherwertigen Schulabschluss erweitert werden. Im ZBW finden sich auch ehemalige Teilnehmende aus Alphabetisierungskursen. Umgekehrt sind im ZBW auch manchmal Teilnehmende, die Alphabetisierungsbedarfe haben. Vor diesem Hintergrund sollte auch der ZBW verstärkt Beachtung in der Grundbildungsforschung finden. Allgemein ist der ZBW jedoch ein vernachlässigtes Forschungsfeld (Käpplinger & Reuter, 2020, S. 5) und es fehlt an Arbeiten, in denen Behinderung thematisiert wird (Freitag, 2012).

Mit dem Forschungsprojekt INAZ rücken beide Bildungsbereiche im Kontext von Inklusiver Erwachsenenbildung in den Fokus. Wolfgang Seitter und Julia Franz mahnen, dass „[...] die Erwachsenenbildung historisch eng mit der (inklusive) Idee einer Bildung für Alle verwoben ist“ (Seitter & Franz, 2019, S. 3), bisher jedoch ein weites Verständnis von Inklusion handlungsleitend sei und behinderte Menschen noch überwiegend exkludiert werden (Seitter & Franz, 2019, S. 4). So werden inklusive Weiterbildungsangebote bisher noch nicht systematisch erfasst. Gestützt auf Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) haben Bernhard Schmidt-Hertha und Rudolf Tippelt eine Bestandsaufnahme zur Partizipation behinderter Menschen an außerberuflicher Weiterbildung vorgenommen (Schmidt-Hertha & Tippelt, 2013). Behinderte Menschen sind im Vergleich zu nichtbehinderten Menschen in der außerberuflichen Weiterbildung unterrepräsentiert. Laut dem Weiterbildungsmonitor sehen nur 35 Prozent der Weiterbildungsanbieter ihre räumliche Zugänglichkeit als voll und ganz gewährleistet (vgl. Koscheck, Weiland & Ditschek, 2013, S. 6). Qualifiziertes Personal für Inklusive Bildung findet sich nur in 21 Prozent der Einrichtungen, zudem fehle es im Hinblick auf die Professionalisierung des Weiterbildungspersonals an Forschung und Qualifikationskonzepten sowie an einem Praxistransfer (Schmidt-Hertha & Tippelt, 2013).

Dies wird mit dem Forschungsprojekt INAZ aufgegriffen. Ziel des Projektes ist die Entwicklung und Erprobung eines Fortbildungsmoduls, um Kursleitende für Inklusive Erwachsenenbildung zu professionalisieren und somit auch die volle und gleichberechtigte Teilhabe behinderter Erwachsener an Bildung zu verbessern.

### **3. Gelingensbedingungen aus subjektwissenschaftlicher und menschenrechtsbasierter Perspektive**

Unter Gelingensbedingungen verstehen wir sowohl gute Praktiken als auch Herausforderungen, Hindernisse und Widerstände der Kursleitenden gegenüber der Umsetzung Inklusiver Erwachsenenbildung (vgl. Hirschberg, Bonna & Stobrawe, 2019, S. 36–37).

In diesem Zusammenhang ist die subjektwissenschaftliche Lerntheorie Klaus Holzkamps (1995) anschlussfähig. Der Ausgangspunkt von Lernprozessen ist hier eine Handlungsproblematik, die zu einer Lernproblematik werden kann. Ob gelernt wird, hängt von der subjektiven Begründung ab und wird mit dem Gang einer sogenannten „Lernschleife“ (Holzkamp, 1995, S. 183) antizipiert. Unterschieden wird zwischen defensiven und expansiven Begründungen zu lernen (vgl. Holzkamp, 1995, S. 190–193). Zielt das Subjekt auf eine Verfügungserweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten, wird von expansivem Lernen gesprochen. Erfolgt Lernen hingegen zur Abwehr einer Bedrohung, handelt es sich um defensiv begründetes Lernen. Gründe zu lernen sind auch mit dem Bezug zur eigenen Lebenswelt verbunden, der in der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie berücksichtigt wird.

Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie erklärt zum einen den subjektiven Lern-Begründungszusammenhang und liefert damit relevante Erkenntnisse zum Lernen Erwachsener für die Erwachsenen- und Weiterbildungspraxis. Zum zweiten sind auch die Lehrkräfte lernende Subjekte. Für die Entwicklung eines passgenauen, an der Praxis orientierten Fortbildungsmoduls müssen daher die Handlungsproblematiken und Widerstände gegenüber Inklusiver Erwachsenenbildung erhoben werden, sodass die Professionalisierung der Lehrkräfte an diesen ansetzen kann.

Förderliche Gelingensbedingungen für das Lernen sind aus einer menschenrechtsorientierten Perspektive (BRK) gegeben, wenn der Zugang zu Lernangeboten frei von Diskriminierung und frei von einstellungs- und umweltbedingten Barrieren gewährleistet ist. Demzufolge sind angemessene Vorkehrungen (Art. 2 Uabs. 4 BRK; Aichele, 2012) notwendig, um Barrieren abzubauen und auch behinderten Menschen Teilhabe an inklusiven Erwachsenenbildungsangeboten zu ermöglichen, mit denen ihre individuellen Lernbedarfe und -interessen berücksichtigt werden. Vor allem einstellungsbedingte Barrieren, aber auch Barrieren, die im Unterrichtsgeschehen vorhanden sind, können durch Fortbildungen für Kursleitende in der Erwachsenenbildung abgebaut werden. Die Entwicklung eines Fortbildungsmoduls für Inklusive Erwachsenenbildung orientiert sich deshalb sowohl an den Handlungsproblematiken der Kursleitenden im subjektwissenschaftlichen Sinne als auch an den abbaubaren Barrieren in den Kursen gemäß den menschenrechtlichen Verpflichtungen für das Bildungssystem.

#### **4. Untersuchung von Gelingensbedingungen durch den Mixed-Methods-Ansatz**

Um ein adäquates und praxisnahes Fortbildungsmodul entwickeln zu können, das sowohl an den Handlungsproblematiken des pädagogischen Personals im Sinne der Subjektwissenschaft ansetzt, als auch Gelingensbedingungen einer Inklusiven Erwachsenenbildung im Sinne der BRK beinhaltet, wurden zwei Erhebungen durchgeführt.

In einem explorativen Vorgehen wurden zunächst drei Gruppendiskussionen (vgl. Kühn & Koschel, 2018, S. 19) mit insgesamt 31 Personen (Kursleitende und Leitungspersonal) von zwei Abend- und 17 Volkshochschulen (Alphabetisierung und nach-

holende Schulabschlüsse) in drei Bundesländern geführt. Ziel der Gruppendiskussionen war es, einen Einblick in den Berufsalltag mit heterogenen Lerngruppen zu erhalten und gute Praktiken sowie Handlungsproblematiken zu identifizieren und diese subjektwissenschaftlich einzuordnen. Die in der Analyse mittels Grounded Theory (Charmaz, 2014) gewonnenen Kategorien wurden in einen Fragebogen transferiert, um die qualitativen Ergebnisse in der Breite zu erfragen.<sup>3</sup> Zentrale Ergebnisse der Gruppendiskussionen sind (vgl. ausführlicher dazu Bonna et al., 2019):

- Heterogenität ist in Alphabetisierungskursen und im ZBW Berufsalltag. Trotzdem werden Handlungsproblematiken genannt. Diese enthalten die Sorge, nicht allen Teilnehmenden im Kurs gerecht werden zu können, einen hohen Zeitaufwand für die Erstellung und Differenzierung von Arbeitsmaterialien und sind mit Unsicherheiten hinsichtlich des Verständnisses von und des Umgangs mit Behinderung verbunden.
- Der Umgang mit psychischen Behinderungen wird als größte Herausforderung genannt und ist ebenfalls mit großen Unsicherheiten verbunden.
- Das Interesse an einem Fortbildungsmodul ist seitens der Kursleitenden groß und wird mit den genannten Unsicherheiten im beruflichen Alltagshandeln begründet.

Um die Kursleitenden zu erreichen, die in Alphabetisierungskursen, Kursen des ZBWs oder in Integrationskursen mit Alphabetisierung (BAMF) unterrichten, wurde die Grundgesamtheit im Rahmen einer Telefonstudie ermittelt (durchgeführt von kmf vielhaber<sup>4</sup>). Über den Deutschen Volkshochschul-Verband und die 16 Landesverbände konnten Adressen und Telefonnummern von Volkshochschulen qualifiziert werden, die Kurse in mindestens einem der drei interessierenden Bildungsbereiche anbieten. In einem zweiten Schritt wurden alle verantwortlichen Ansprechpersonen der Volkshochschulen telefonisch kontaktiert, um die Anzahl der Kursleitenden (Alphabetisierung, ZBW und BAMF-Integrationskurse mit Alphabetisierung) zu erfragen und die Durchführung der Fragebogenerhebung anzukündigen. Über dieses Verfahren wurden bundesweit 5 101 Kursleitende, die an 447 Volkshochschulen in einem der drei Bildungsbereiche unterrichten, als Grundgesamtheit ermittelt.<sup>5</sup>

Die Fragebogenerhebung wurde als Online-Befragung in einem passwortgeschützten Verfahren durchgeführt. Der Rücklauf ist mit 280 beantworteten Fragebögen (5,49%) geringer ausgefallen als erwartet. Aus Gesprächen, die im Rahmen der Nachfassrunden vereinzelt mit den Direktionen der Volkshochschul-Landesverbände sowie mit Fachbereichsleitungen der Volkshochschulen geführt wurden, lassen sich drei zentrale Ursachen ableiten: (1) Kursleitende sind an Volkshochschulen überwiegend auf Honorarbasis beschäftigt (66%). Sie werden nur nach geleisteten Unterrichtsstunden

3 Dieser Prozess wurde von Prof. Dr. Anke Grotlüschen beraten (Akquise, Auswertungswerkstatt, Fragebogenentwicklung).

4 <http://www.kmf-vielhaber.de/> [10.09.2020].

5 Unser besonderer Dank gilt hierbei der engagierten Unterstützung des Deutschen Volkshochschul-Verbands, der Landesverbände der Volkshochschulen, der Volkshochschul- und Fachbereichsleitungen sowie der Kursleitenden, die an der Online-Befragung teilgenommen haben.

bezahlt und befinden sich häufig in einem prekären Beschäftigungsverhältnis. Die Motivation, einen umfangreichen Fragebogen zu beantworten, kann demzufolge gering sein. (2) Kursangebote und Kursleitende fluktuieren. Die Grundgesamtheit wurde im Frühjahr-/Sommersemester 2019 ermittelt, die Befragung wurde jedoch im Herbst-/Wintersemester 2019 durchgeführt. Manche Kurse fanden nicht mehr an den jeweiligen Volkshochschulen statt und entsprechend waren die Kursleitenden dort nicht mehr oder in anderen Kursen tätig. (3) Die Erhebung begann, jeweils gestaffelt nach Bundesländern, zwei Wochen nach Sommerferienende. Im ZBW ist der Schuljahresbeginn mit einem entsprechend hohen Arbeitsvolumen seitens der Kursleitungen verbunden, so dass für die Beantwortung des Fragebogens möglicherweise keine Zeit vorhanden war.

Nichtsdestotrotz bietet eine Fallzahl von 280 einen guten Einblick in die Rahmenbedingungen, Praktiken, Handlungsproblematiken, Qualifikationen und Fortbildungsbedarfe der Kursleitenden, vor allem vor dem Hintergrund des allgemein geringen Forschungsstandes zum ZBW und des zusätzlichen qualitativen Datenmaterials aus den Gruppendiskussionen.

Eine vergleichbare Fragebogenerhebung wurde vor zehn Jahren im Rahmen des Projektes „Akzeptanzstudie im Hinblick auf eine erwachsenengerechte Diagnostik“ durchgeführt (Grotlüschen, 2011; Bonna & Nienkemper, 2011). In dieser Studie wurden Kursleitende von Alphabetisierungskursen nach ihrer Akzeptanz gegenüber Lernstandsdiagnostik befragt. Hingegen wird mit der INAZ-Befragung untersucht, *wie* Kursleitende inklusive Gruppen in Alphabetisierungskursen, Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen oder Integrationskursen mit Alphabetisierung (BAMF) an Volkshochschulen unterrichten.

## 5. Ergebnisse

Im Folgenden liegt das Augenmerk auf einer deskriptivstatistischen Darlegung der quantitativen Ergebnisse, die bisher noch nicht publiziert wurden. Zur besseren Einordnung werden sie durch die bereits veröffentlichten qualitativen Daten (Bonna et al., 2019) ergänzt.

### 5.1 Sample

Das Sample der Befragten teilt sich in Kursleitende auf, die in Alphabetisierungskursen (40%), BAMF-Integrationskursen mit Alphabetisierung (32%) und/oder in Kursen zum Nachholen eines Schulabschlusses (46%, davon 24% Hauptschulabschluss, 19% Realerschulabschluss und 3% Fachabitur/Abitur) unterrichten.

Die befragten Kursleitenden sind überwiegend weiblich (76,4%) und im höheren Berufsalter, da die Hälfte der Befragten 56 Jahre oder älter ist. Die Altersspanne reicht von 25 bis 79 Jahre, wobei das durchschnittliche Alter bei 54,5 Jahren liegt. Die Befragten sind zwischen weniger als einem und 44 Jahre als Kursleitung tätig. Im Durchschnitt



unterrichten sie seit 9,3 Jahren. Die meisten befragten Kursleitenden haben ein Lehramtsstudium abgeschlossen (43 %). Andere Studiengänge, die die Befragten absolviert haben, sind Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung (10 %), Psychologie (9 %), Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kindheit und Jugend (7 %) oder der Masterstudiengang Alphabetisierung und Grundbildung (5 %). Über ein Pädagogikstudium mit dem Schwerpunkt Inklusions-, Behinderten-, Sonder-, Heil- oder Rehabilitationspädagogik verfügen die befragten Kursleitenden selten.

Wie bereits erwähnt, ist ein Großteil der Befragten auf Honorarbasis (66 %) beschäftigt. Nur 14 Prozent sind unbefristet und weitere neun Prozent befristet als hauptamtlich pädagogische Mitarbeitende angestellt. Der Anteil freiberuflicher Beschäftigter ist in Alphabetisierungskursen (77 %) und Integrationskursen mit Alphabetisierung (73 %) deutlich höher als im ZBW (47 %).

Inklusion bezieht sich nicht nur auf den gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Menschen, sondern auf den Zugang zu allen gesellschaftlichen Lebensbereichen. Somit heißt Inklusion auch, dass behinderte Erwachsene einen gleichberechtigten Zugang zu Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt haben sollen (Hirschberg & Papadopoulos, 2016). Folglich sollten auch behinderte Kursleitende an Volkshochschulen und anderen Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen unterrichten können. Da zudem der Umgang mit Behinderungen häufig leichter ist, wenn Erfahrungen in eigener Sache, entsprechende Qualifikationen oder auch Erfahrungen mit Behinderungen aus dem nahen Umfeld vorhanden sind, wurden die Kursleitenden gefragt: „Haben Sie selbst eine Behinderung, Beeinträchtigung oder chronische Erkrankung?“. Da unklar ist, welches Verständnis die Befragten von Behinderung haben, wurden für diese Frage bewusst unterschiedliche Begriffe verwendet. Zudem können auch chronische Erkrankungen mit Behinderungen einhergehen. Ziel dieser Fragestellung war es, Zusammenhänge zwischen eigenen Behinderungserfahrungen und der Umsetzung inklusiver Bildung zu untersuchen. Unter den befragten Kursleitenden haben zwölf Prozent selbst eine Behinderung, Beeinträchtigung oder chronische Erkrankung. Ob es sich bei den Antworten nun um Behinderungen, Beeinträchtigungen oder chronische Erkrankungen handelt, kann nicht gesagt werden. Vereinzelt werden in offenen Frageformaten chronische Erkrankungen, einseitige Blindheit, ADHS und LRS genannt. Kontakt zu behinderten Menschen im privaten Umfeld haben 66 Prozent. Es ist zu vermuten, dass es sich bei diesen Antworten überwiegend um sichtbare Behinderungen handelt. Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung könnten wichtige Inhalte für das zu entwickelnde Fortbildungsmodul sein, um das Verständnis von Behinderung und den Umgang damit zu stärken.

## 5.2 Rahmenbedingungen

Die durchschnittliche Anzahl Teilnehmender variiert je nach Kursart. Während in Alphabetisierungskursen durchschnittlich acht Teilnehmende unterrichtet werden, befinden sich in Kursen zum Nachholen eines Realschulabschlusses rund 17 Teilnehmende.

In Hauptschulabschlusskursen befinden sich 15 und in Fachabitur/Abitur-Kursen durchschnittlich zwölf Lernende. In den BAMF-Integrationskursen mit Alphabetisierung sind es durchschnittlich 14 Teilnehmende pro Kurs.

In manchen Kursen wird in Doppeldozentur unterrichtet. Dies betrifft vor allem Alphabetisierungskurse (vgl. Wagener-Dreccoll, 2008, S. 171). Um hierzu genauere Angaben machen zu können, wurden die Kursleitenden gefragt, wie häufig sie Unterstützung durch weitere Personen im Kurs haben. 28 Prozent der Befragten haben manchmal und 17 Prozent häufig oder immer Unterstützung durch eine weitere Kursleitung. Zwölf Prozent bekommen manchmal und vier Prozent häufig oder immer Unterstützung durch eine persönliche Assistenz der Teilnehmenden. Weitere Unterstützung ist manchmal durch Praktikant\*innen (12%), durch Lernpat\*innen (7%), oder eine sonderpädagogische Fachkraft (5%) gegeben. Rund 40 Prozent der Kursleitenden haben nie Unterstützung durch eine zusätzliche Person im Kurs. Von denjenigen Kursleitenden, die in ihrem Unterricht mit keiner weiteren Person zusammenarbeiten, wünschen sich 13 Prozent Unterstützung. Bei weiteren 47 Prozent ist der Wunsch nach Unterstützung im Kurs teilweise, bei 33 Prozent gar nicht vorhanden.

### 5.3 Behinderungen in den Kursen

In den Gruppendiskussionen thematisieren die Kursleitenden verschiedene Behinderungen. Vor allem psychische Behinderungen werden als zunehmend beschrieben und als herausfordernd wahrgenommen. Hingegen werden körperliche Behinderungen unter den Kursteilnehmenden als unproblematisch dargestellt:

Naja, und zum anderen eben auch, sich in gewisser Form zu qualifizieren, wie man mit unterschiedlichen, ja, psychischen und sonstigen Herausforderungen umgeht, und, wir haben das schon gehört, diese körperlichen Geschichten sind gar nicht das Problem letztendlich, ne – (Zwischenruf: Nee, überhaupt nicht) – also das kriegen wir immer noch gebacken sozusagen, aber alles andere wird echt zum Problem. (BD-Stadt, 87).

Mit der Online-Befragung wurde die Häufigkeit unterschiedlicher Behinderungen unter den Kursteilnehmenden erfragt (s. Abb. 1). Hierfür wurden mehrere Begriffe angeboten und – aufgrund der Unsicherheiten mit den Begrifflichkeiten – jeweils mit Beispielen ergänzt, die z. T. in den vorherigen Gruppendiskussionen genannt wurden. Da das Verständnis der Kursleitenden von Behinderung in den Gruppendiskussionen unklar war, gab es im Fragebogen die Möglichkeit, in der Antwortkategorie „Andere“ weitere Behinderungen anzugeben, die in Kursen auftreten.

In der Erwachsenenbildung werden Teilnehmende nicht gefragt, ob sie eine amtlich festgestellte Behinderung haben. Bei den folgenden Angaben zu den Häufigkeiten von Behinderungen im Kurs, handelt es sich deshalb um eine Einschätzung der Kursleitenden.

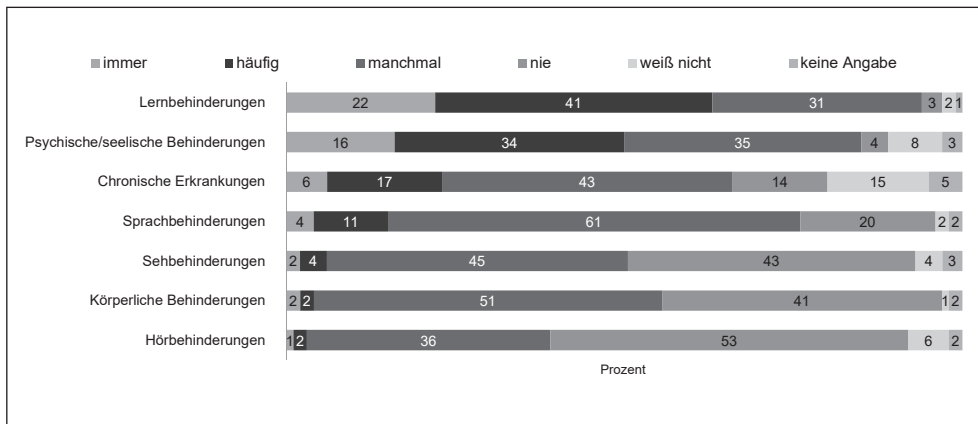


Abb. 1: Behinderungsformen in den Kursen

Werden die Antwortmöglichkeiten „häufig“ und „immer“ summiert, wurden die Begriffe Lernbehinderungen (63%; 176<sup>6</sup>) und psychische Behinderungen (50%; 140) am häufigsten angekreuzt. In den Gruppendiskussionen wurde am meisten von „Lernschwierigkeiten, Lernbehinderungen, Lernungewohnten etc.“ sowie von „Borderlinern, Depressionen, psychischen Herausforderungen, Sucht und Traumata“ berichtet. Inwieweit hier im Verständnis der Kursleitenden die Begriffe Behinderung, Beeinträchtigung und Krankheit vermischt werden, kann nicht genau gesagt werden. Hör- (3%; 8) oder Sehbehinderungen (6%; 17) sowie körperliche Behinderungen (4%; 11) wiederum treten deutlich seltener in den Kursen auf. In der qualitativen Studie gab es eine Erfahrung mit einem blinden und elf mit rollstuhlnutzenden Teilnehmenden. Die geringe Teilhabe von seh- und hörbehinderten Menschen an Erwachsenen- und Weiterbildung ist ein allgemein bekanntes Problem (vgl. MAIS, 2014, S. 175; Lauber-Pohle, 2015). Dies liegt vor allem an Barrieren wie fehlende Vorkehrungen (z. B. Gebärdensprachdolmetschungen).

Der Umgang mit unterschiedlichen Behinderungen in den Kursen konnte auf einer viergliedrigen Skala von sehr schwierig bis sehr einfach eingestuft werden (s. Abb. 2). Der Umgang mit Lernbehinderungen, Sprachbehinderungen und körperlichen Behinderungen wird hier als eher oder sehr einfach eingeschätzt. Hingegen werden psychische Behinderungen in den Kursen als eher und sehr schwierig bewertet. Dieses Ergebnis bestätigt die Befunde der vorherigen Gruppendiskussionen. Allerdings werden Lernbehinderungen auch von rund einem Drittel der Befragten als eher oder sehr schwierig eingestuft. Der Umgang mit Seh- und Hörbehinderungen scheint ambivalent zu sein. Zu diesen beiden Items wurde am häufigsten keine Angabe gemacht oder die Einschätzung

6 In den Klammern werden sowohl der prozentuale Anteil als auch absolute Zahlen, jeweils gerundet, genannt.

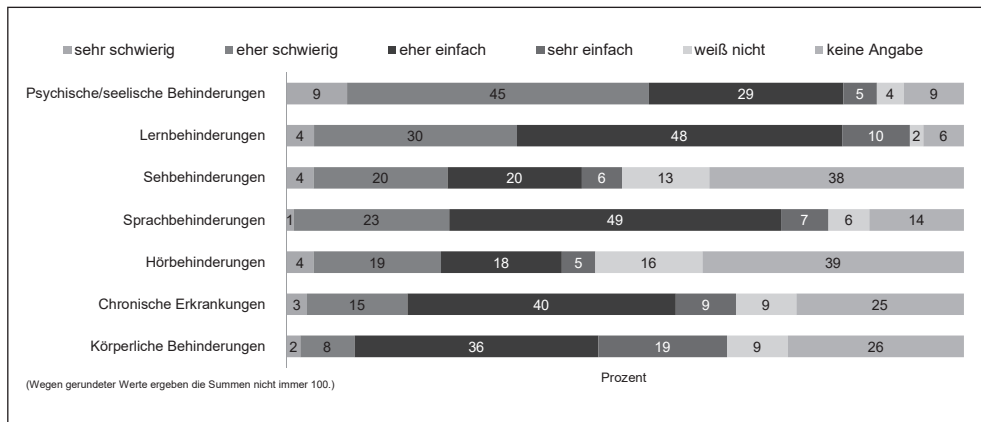


Abb. 2: Umgang mit Behinderungen

des Umgangs wurde mit der Antwortkategorie „weiß nicht“ beantwortet. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass diese beiden Behinderungen in den Kursen selten bis gar nicht vorkommen oder nicht unbedingt erkennbar sind und die befragten Kursleitenden daher keine Einschätzung darüber abgeben können.

#### 5.4 Handlungsproblematiken und gute Praktiken

Die in den Gruppendiskussionen berichteten und diskutierten guten Praktiken und Handlungsproblematiken wurden im Fragebogen ebenfalls in eine Itembatterie übertragen. Hierfür wurde eine Frage formuliert, die eine relative Offenheit zulässt und die nicht suggestiv nach Problemen fragt. Dies war mit der Formulierung „Wie einfach oder schwierig ist es für Sie ...?“ möglich.

Die Kursleitenden konnten Angaben zu verschiedenen Unterrichtspraktiken machen und diese auf einer vierstufigen Skala von sehr schwierig bis sehr einfach bewerten (s. Abb. 3). Sehr/eher schwierig wird die Berücksichtigung aller Lernniveaus bei der Unterrichtsplanung von 56 Prozent der Befragten eingeschätzt. Aus dem qualitativen Datenmaterial geht hervor, dass Kursleitende befürchten, nicht allen Lernenden und ihren jeweiligen Lernniveaus gerecht werden zu können. Dies betrifft sowohl die als kompetenter, als auch die als weniger kompetent eingeschätzten Teilnehmenden. Auffällig ist die Beantwortung der Frage zum Einsatz geeigneter technischer Hilfsmittel für einzelne behinderte Teilnehmende. Diese Praktik wird von 40 Prozent als sehr oder eher schwierig bewertet. Nur 22 Prozent finden den Einsatz technischer Hilfsmittel eher oder sehr einfach. Jedoch macht mehr als ein Drittel der Befragten keine Angabe zu diesem Item oder beantwortet diese Aussage mit „weiß nicht“. Es ist anzunehmen, dass technische Hilfsmittel nicht bzw. wenig vorhanden oder nicht bekannt sind. In der Akzeptanzstudie wurde die Akzeptanz gegenüber Diagnoseinstrumenten dann als vorhanden

definiert, wenn die Kursleitenden Diagnoseinstrumente kennen und diese auch einsetzen (vgl. Bonna & Nienkemper 2011, S. 134). Wenn der Einsatz technischer Hilfsmittel jedoch als weder einfach noch schwierig zugeordnet wird, weist dies möglicherweise auf fehlende Bekanntheit oder auf mangelnde Akzeptanz hin. In den vereinzelt offen gestellten Fragen äußerten die Befragten manchmal, dass die technische Ausstattung entweder nicht ausreiche oder nicht adäquat funktioniere. In den Gruppendiskussionen wurden sehr wenige Beispiele genannt, in denen technische Hilfsmittel eingesetzt wurden (u. a. Screenreader, Sprachausgabe des Smartphones). Ob es einen Zusammenhang zum Alter der Kursleitenden gibt, ist ebenfalls zu reflektieren und wird noch analysiert.

Lernmaterialien für individuelle Bedarfe zusammenzustellen, ist für 38 Prozent der Befragten schwierig, aber für einen deutlich größeren Anteil (58%) einfach. In offenen Frageformaten äußerten die Kursleitenden oft, dass der Aufbau bestimmter Lehrwerke ungünstig sei, um binnendifferenzierend arbeiten zu können. Positive Erfahrungen haben Kursleitende mit individuell gestalteten Arbeitsblättern, Alltagsbezügen und Nutzung von Realien, Lautgebärden und Peer Mentoring gemacht. Die positiven Nennungen zeigen, dass die Kursleitenden bereits eine Vielzahl guter Praktiken kennen und auch einsetzen. Jedoch werden Bedingungsfaktoren wie Zeit, Kursgruppengröße, Bezahlung und technische Ausstattung häufig als herausfordernd wahrgenommen.

Unterrichtspraktiken, die auf das soziale Miteinander zielen, werden als deutlich einfacher eingeschätzt. Dies betrifft das Erzeugen und Aufrechterhalten eines guten sozialen Klimas im Kurs, eine Vertrauensbasis vor allem zu ängstlichen oder schüchternen Lernenden zu entwickeln oder auch Kleingruppen passend zusammensetzen zu können. Die Kursleitenden gehen hierbei häufig so vor, dass sie Teilnehmende mit ähnlichen oder auch mit unterschiedlichen Kompetenzen in Kleingruppen zusammensetzen, damit diese voneinander lernen können.

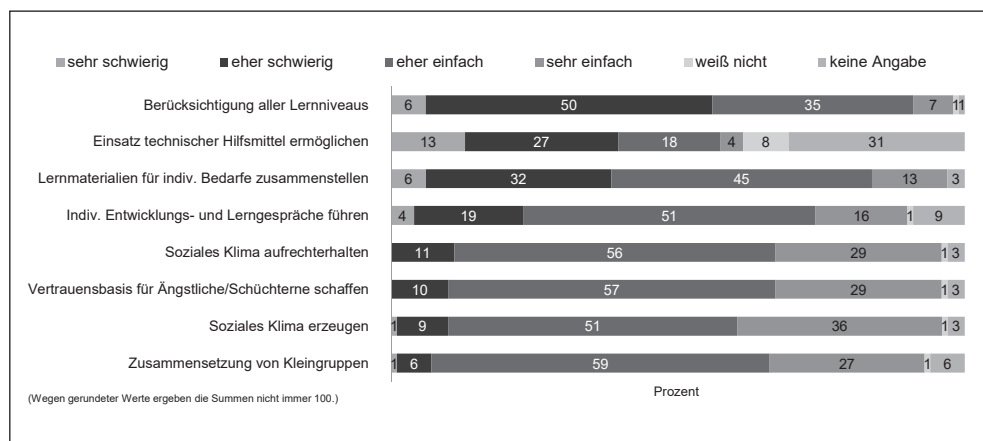


Abb. 3: Herausforderungen im Kurs

### 5.5 Fortbildungsbedarfe

Mit der Frage „An einer Fortbildung für Inklusive Bildung wäre mir wichtig ...“ wurden die Fortbildungsbedarfe und -wünsche der Kursleitenden in einer Itembatterie erfragt. Zu insgesamt neun Items, die unterschiedliche Aussagen zu Inhalten des Fortbildungsmoduls enthalten, konnten die Befragten diese auf einer vierstufigen Skala von „gar nicht wichtig“ bis „sehr wichtig“ einordnen. Weitere Antwortmöglichkeiten waren „weiß nicht“ und „keine Angabe“ (s. Abb. 4).

Am wichtigsten ist den befragten Kursleitenden, neue Lernmaterialien zu erhalten, die sie für einen binnendifferenzierenden Unterricht nutzen können (87%). Zudem wollen 83 Prozent neue Medien und Techniken kennenlernen, die sie im Unterricht für Teilnehmende mit unterschiedlichen Bedarfen einsetzen können. Die Herausforderungen im Umgang mit psychischen Behinderungen im Kurs spiegeln sich auch in den erfragten Fortbildungsbedarfen wider. 81 Prozent möchten in der Fortbildung lernen, wie sie mit psychischen Behinderungen umgehen können. Neben neuen Lernmaterialien, Medien und Techniken zum binnendifferenzierenden Einsatz sind den Kursleitenden auch Fortbildungsinhalte wichtig, mit denen sie lernen können, vorhandene Lernmaterialien binnendifferenzierend einzusetzen (77%). Die Anwendung *Einfacher Sprache* für den Unterricht zu erlernen (54%) oder im Rahmen des Fortbildungsmoduls ein Bewusstseinstaining durchzuführen (37%) ist den befragten Kursleitenden im Vergleich zu anderen Fortbildungsinhalten weniger wichtig.

Rund drei Viertel der Befragten haben bisher an noch keiner Fortbildung zu Inklusiver Bildung teilgenommen. Das Interesse an einer Fortbildung zu Inklusiver Erwachsenenbildung ist seitens der Kursleitenden jedoch groß und verweist auf deren Interesse, Ihre Verfügungsmöglichkeiten zu erweitern. Dies wurde bereits in den Gruppendiskussionen deutlich und durch die Rückmeldungen der Kursleitenden nach der Beantwortung des Fragebogens sowie durch den Austausch mit den Volkshochschul-Landesverbänden bestätigt.

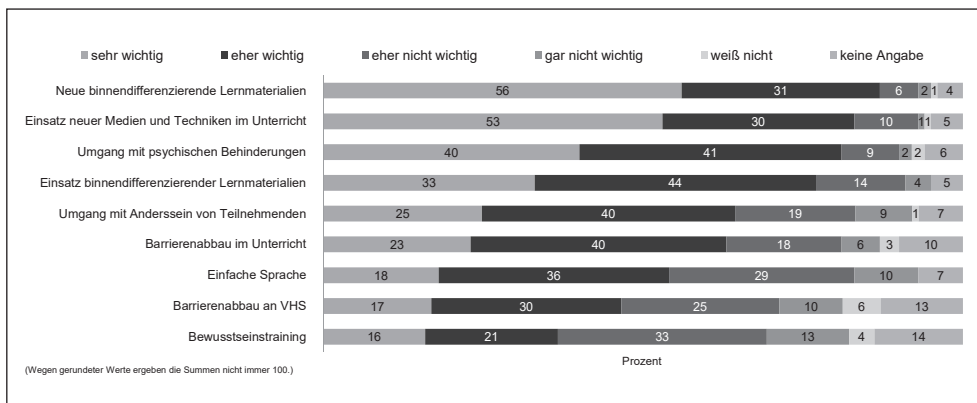


Abb. 4: Fortbildungsbedarfe der Kursleitenden

## 6. Fazit

Die hier dargelegten Ergebnisse bieten einen ersten Einblick in die berufliche Alltagspraxis mit heterogenen Lerngruppen aus der Perspektive von Kursleitenden. Die Heterogenität in den Kursen bezieht sich nicht nur auf die Differenzkategorie Behinderung. Diese ist jedoch in der Erwachsenenbildung noch nicht ausreichend erforscht.

Der Umgang mit Behinderung ist, trotz einer Vielzahl bekannter und eingesetzter Methoden und Materialien, noch mit vielen Unsicherheiten verbunden, die zu Handlungsproblematiken beim Unterrichten von heterogenen Kursgruppen führen. Hier ist der Zusammenhang zwischen Unsicherheiten, Widerständen und Rahmenbedingungen (Beschäftigungsverhältnis, Ausstattung, Zeit, Anzahl Teilnehmende etc.) noch genauer zu analysieren. Ziel des INAZ-Projektes ist es, die Handlungsproblematiken aus einer subjektwissenschaftlichen Perspektive aufzugreifen und damit verbundene Widerstände zu erkennen. Das Subjekt wird hier nicht als autonomes, von Bedingungen losgelöstes Subjekt verstanden, sondern als vergesellschaftetes Subjekt, das mit den je gegebenen Bedingungen verwoben ist.

Das große Interesse an einer Fortbildung zu Inklusiver Erwachsenenbildung zeigt, dass die mit den Unsicherheiten verbundenen Handlungsproblematiken subjektive Lerninteressen begründen. Bewusstseinsbildung, der barrierefreie Einsatz binnendifferenzierender Lernmaterialien und Techniken sowie der Umgang mit psychischen Behinderungen sind deshalb drei zentrale Themen, die im zu entwickelnden Fortbildungsmodul aufgegriffen werden. Hierbei ist es wichtig, die Kursleitenden nicht nur zu sensibilisieren, sondern auch in ihrem Handeln zu stärken, indem auf bereits vorhandene Kompetenzen aufgebaut wird.

Das Fortbildungsmodul wird nicht nur auf der Basis der Erhebungen, sondern auch in enger Diskussion und Zusammenarbeit mit behinderten Referent\*innen (Projekt CASCO) entwickelt und in der Erprobungsphase von ihnen durchgeführt. Hierdurch wird die Perspektive behinderter Menschen als Expert\*innen (Art. 4 Abs. 1 Buchst. i BRK) herangezogen, die eigene Erfahrungen mit Behinderung und als Pädagog\*innen haben.

Das Fortbildungsmodul bildet einen wichtigen Baustein, um einstellungs- und umweltbedingte Barrieren abzubauen, im Einzelfall angemessene Vorkehrungen zur Verfügung zu stellen und die gleichberechtigte, volle und wirksame Teilhabe an Erwachsenen- und Weiterbildungsangeboten aller Menschen zu verbessern.

## Literatur

- Aichele, V. (2012). *Barrieren im Einzelfall überwinden: Angemessene Vorkehrungen gesetzlich verankern*. Positionen der Monitoring-Stelle Nr. 5, Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Bellenberg, G., im Brahm, G., Demski, D., Koch, S., & Weegen, M. (2019). *Bildungsverläufe an Abendgymnasien und Kollegs (Zweiter Bildungsweg)* (Working Paper Forschungsförderung, 115). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

- BMAS = Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2016). *Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung*. Bonn.
- Bonna, F., & Nienkemper, B. (2011). Kursleitende, die keine Lernstandsdiagnostik durchführen – gibt es die noch? Zum Professionalisierungsbedarf von Volkshochschulkursleitenden in der Alphabetisierung am Beispiel des Einsatzes von Lernstandsdiagnostik. In Projektträger im DLR e. V. (Hrsg.), *Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung* (S. 127–148). Bielefeld: wbv.
- Bonna, F., Stobrawe, H., & Hirschberg, M. (2019). „Diese körperlichen Geschichten sind gar nicht das Problem“ – zum Professionalisierungsbedarf in der Inklusiven Erwachsenenbildung. *Erwachsenenbildung und Behinderung*, 30(2), 37–44.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd edition). Los Angeles u. a.: SAGE.
- Egloff, B. (1997). *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“*. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt a. M.: DIE.
- Freitag, W. K. (2012). *Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule*. [https://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_253.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_253.pdf) [10.09.2020].
- Grottlüschen, A. (2010). Zur Auflösung von Mythen. Eine theoretische Verortung des Forschungsansatzes lea – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. In A. Grottlüschen, R. Kretschmann, E. Quante-Brandt & K. Wolf (Hrsg.), *Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften* (S. 12–39). Münster: Waxmann.
- Grottlüschen, A. (2011). Akzeptanz von Diagnostik in Grundbildungskursen der Volkshochschulen. Erfahrungen zwischen theoretischen Klärungen und forschender Zusammenarbeit. In B. Egloff & A. Grottlüschen (Hrsg.), *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch* (S. 21–34). Münster u. a.: Waxmann
- Grottlüschen, A., & Buddeberg, K. (2020). *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv.
- Grottlüschen, A., Nienkemper, B., & Bonna, F. (2014). Reproduktion von Stereotypen zum funktionalen Analphabetismus – die Fallstricke der Teilnehmendenforschung. In M. Ebner von Eschenbach, S. Günther & A. Hauser (Hrsg.), *Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge* (S. 60–75). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hirschberg, M. (2011). *Behinderung: Neues Verständnis nach der Behindertenrechtskonvention*. Positionen der Monitoring-Stelle Nr. 5, Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Hirschberg, M., Bonna, F., & Stobrawe, H. (2019). Gelingensbedingungen einer Inklusiven Erwachsenenbildung aus einer normativ-rechtlichen und einer subjektwissenschaftlichen Perspektive. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(1), 31–40.
- Hirschberg, M., & Bonna, F. (2018). Lebensqualität behinderter Menschen durch Bildungsteilhabe – ein Beitrag der Inklusiven Erwachsenenbildung. In G. Schäfer & D. Brinkmann (Hrsg.), *Lebensqualität als postmodernes Konstrukt. Soziale, gesundheitsbezogene und kulturelle Dimensionen* (S. 217–232). Bremen: Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit.
- Hirschberg, M., & Lindmeier, C. (2013). Der Begriff „Inklusion“ – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 39–52). Bielefeld: wbv Media.
- Hirschberg, M., & Papadopoulos, C. (2016). Reasonable accommodation and accessibility – Human Rights instruments relating to inclusion and exclusion in the labour market. *Societies*, 6(1), 3. <http://www.mdpi.com/2075-4698/6/1/3/htm> [10.09.2020].
- Holzcamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (Studienausg.). Frankfurt a. M./New York: Campus.



- Käpplinger, B., & Reuter, M. (2020). Der Zweite Bildungsweg in den Bundesländern – Strukturen und Perspektiven. GEW. [https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/GEW/GEW-Stiftungen/MTS\\_-\\_Gefoerderte\\_Projekte/20200923-Der-Zweite-Bildungsweg-in-den-Bundesl--ndern-MTS.pdf](https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/GEW/GEW-Stiftungen/MTS_-_Gefoerderte_Projekte/20200923-Der-Zweite-Bildungsweg-in-den-Bundesl--ndern-MTS.pdf) [18. 12. 2020].
- Koscheck, S., Weiland, M., & Ditschek, E. J. (2013). *wbmonitor Umfrage 2012: Klima und Strukturen der Weiterbildungslandschaft. Zentrale Ergebnisse im Überblick*. [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor\\_Ergebnisbericht\\_Umfrage\\_2013.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_Ergebnisbericht_Umfrage_2013.pdf) [10. 09. 2020].
- Kühn, T., & Koschel, K.-V. (2018). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Küßner, K., & Helten, T. (2017). Von der Nationalen Strategie zur Nationalen Dekade. *ALFA-Forum*, (91), 10–15.
- Lauber-Pohle, S. (2015). *Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung – am Beispiel von Blindheit und Sehbehinderung*. [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12990/pdf/Handreichung\\_Gestaltung\\_von\\_Zu\\_und\\_Uebergangen\\_2015.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12990/pdf/Handreichung_Gestaltung_von_Zu_und_Uebergangen_2015.pdf) [10. 09. 2020].
- MAIS = Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2014). *Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Hörschädigung in unterschiedlichen Lebenslagen in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: MAIS.
- Rosenblatt, B., & Bilger, F. (2011). *Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel)*. Deutscher Volkshochschul-Verband: Bonn.
- Schmidt-Hertha, B., & Tippelt, R. (2013). Inklusion in der Weiterbildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 241–262). Münster: Waxmann.
- Seitter, W., & Franz, J. (2019). Inklusive Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(1), 3–6.
- Wagener-Drecoll, M. (2008). 1978–2008. 30 Jahre Alphabetisierung und Grundbildung an der Bremer Volkshochschule – Ein persönlicher Rückblick. In A. Grotlüschen & P. Beier (Hrsg.), *Zukunft lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens* (S. 163–178). Bielefeld: Bertelsmann.

**Abstract:** This article focusses on inclusive adult education by representing our research project „INAZ“. The project is funded by the federal ministry of education and research (Bundesministerium für Bildung und Forschung) in the funding line “Qualification of pedagogical staff for inclusive education”. Our project analyses key success factors for inclusive adult education in the field of literacy courses for adults and second chance education. First results of a nationwide online questionnaire with teachers of German ‘Volkshochschulen’ (adult learning centres) are presented and discussed.

**Keywords:** Inclusive Adult Education, Second Chance Education, Literacy Training, Professionalization, Human Right of Education

**Anschrift der Autor\_innen**

Dr. Franziska Bonna, Universität Bremen,  
Institut Technik und Bildung (ITB),  
Am Fallturm 1, 28359 Bremen, Deutschland  
E-Mail: [bonna@uni-bremen.de](mailto:bonna@uni-bremen.de)

Helge Stobrawe, Hochschule Bremen,  
Fakultät 3, Gesellschaftswissenschaften,  
Neustadtwall 30, 28199 Bremen, Deutschland  
E-Mail: [helge.stobrawe@hs-bremen.de](mailto:helge.stobrawe@hs-bremen.de)

Prof. Dr. Marianne Hirschberg, Universität Kassel,  
Fachbereich Humanwissenschaften,  
Institut für Sozialwesen,  
Fachgebiet Behinderung, Inklusion und Soziale Teilhabe,  
Arnold-Bode-Str. 10, 34109 Kassel, Deutschland  
[hirschberg@uni-kassel.de](mailto:hirschberg@uni-kassel.de)