



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Umsetzung von Inklusion im Bereich
allgemeiner Erwachsenenbildung in Bezug auf
Menschen mit geistiger Behinderung“

verfasst von / submitted by

Bernadette Kaiser, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Bernadette KAISER, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, März 2016

Bernadette Kaiser

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	1
Forschungsfrage	3
Forschungsmethode.....	4
Aufbau der Masterarbeit.....	5
I. THEORETISCHER TEIL	6
1 Begriffsbestimmungen	6
1.1 Behinderung	6
1.1.1 Behinderung als individuelles Defizit.....	7
1.1.2 Behinderung als soziale Zuschreibung	7
1.1.3 Behinderung als mehrdimensionales, relationales Konstrukt	8
1.2 Geistige Behinderung	10
1.3 Inklusion	12
1.4 Erwachsenenbildung	15
2 Erwachsenenbildung bei Menschen mit geistiger Behinderung	17
2.1 Historische Entwicklung.....	18
2.2 Pädagogische Begründung.....	19
2.3 Leitideen.....	21
2.3.1 Normalisierung	21
2.3.2 Empowerment	24
2.4 Organisationsformen	28
2.4.1 Separationsmodell.....	28
2.4.2 Kooperationsmodell.....	29
2.4.3 Zielgruppenmodell	30
2.4.4 „Weiches“ Integrationsmodell	30
2.4.5 Inklusives Modell	30

3	Inklusion in der allgemeinen Erwachsenenbildung	31
3.1	Rahmenbedingungen und Umsetzung	33
3.1.1	Räumliche Integration.....	33
3.1.2	Funktionale Integration	34
3.1.3	Soziale Integration.....	35
3.1.4	Personale Integration	36
3.1.5	Gesellschaftliche Integration.....	36
3.1.6	Organisatorische Integration.....	36
3.1.7	Didaktische Integration	38
II.	EMPIRISCHER TEIL	41
4	Forschungsstand.....	41
5	Forschungsfrage	43
6	Auswahl der InterviewpartnerInnen	44
7	Erhebungsmethode: Problemzentriertes Interview nach Witzel (2000)	49
8	Durchführung der Untersuchung	51
9	Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010)	53
10	Darstellung der Forschungsergebnisse	58
10.1	Einzelanalyse	59
10.1.1	Interview A	60
10.1.2	Interview B	67
10.1.3	Interview C	74
10.1.4	Interview D	84
10.2	Generalisierende Analyse.....	89
11	Diskussion der Ergebnisse	109
III.	RESÜMEE	116
	Abkürzungsverzeichnis	119
	Literaturverzeichnis	120

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	130
Anhang.....	131
I. Kurzfragebogen	131
II. Interviewleitfaden.....	132
III. Transkriptionsnotation	134
IV. Kategorienschema.....	135
V. Abstract.....	154

EINLEITUNG

Lebenslanges Lernen stellt ein Grundrecht eines jeden Menschen dar, das nicht nur von der Gesellschaft verlangt wird, sondern wonach auch viele Menschen streben (Seitter 2011, 122). Die Einlösung dieses Rechts sollte auch Menschen mit Behinderung ermöglicht werden, so wie es in der UN-Behindertenrechtskonvention in Artikel 24 ‚Bildung‘ festgeschrieben ist: „Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderem [sic!] Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben.“ (BMASK 2008b, 25)

Dieses Recht auf lebenslange Bildung blieb Menschen mit Behinderung, vor allem mit geistiger Behinderung, jedoch jahrelang verwehrt, da sie als Adressaten der Erwachsenenbildung nicht anerkannt wurden (Theunissen 2003, 11). Seit den Anfängen der Erwachsenenbildung bei Menschen mit Behinderung vor etwa 40 Jahren hat sich allerdings einiges geändert. Die konzeptionellen Diskussionen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention sind dennoch im frühkindlichen und schulischen Bereich deutlich weiter fortgeschritten als in der Erwachsenenbildung (Meisel 2012, 19). Im letztgenannten Bereich haben sich die Tendenzen zur Exklusion sogar eher verstärkt (Heimlich/Behr 2011, 813; Weisser 2004, 32). Doch gerade auch in diesem Bereich, so Meisel (2011, 83), sollten die Bestrebungen in Richtung Inklusion weiter verfolgt werden, da die Erwachsenenbildung „ein Ort [ist], an dem sich Menschen unterschiedlichster Voraussetzungen treffen, streiten und tolerieren, verständigen sowie gemeinsam und voneinander lernen können.“

Mittlerweile sind Menschen mit Behinderung als Adressaten der allgemeinen Erwachsenenbildung anerkannt, wobei vordergründig ein zielgruppenorientierter Ansatz verfolgt wird. Das heißt, es werden etwa an Volkshochschulen spezifische Kurse für Menschen mit Behinderung angeboten. (Ditschek 2011, 164; Weisser 2004, 33) Dies kann als erster Schritt in Richtung Inklusion gesehen werden (Ditschek 2011, 164). Das Konzept der inklusiven Erwachsenenbildung geht noch einen Schritt weiter – es geht um die gemeinsame Bildung von allen Menschen. Im Sinne einer inklusiven Betrachtungsweise wird auf die Unterscheidung Menschen mit beziehungsweise ohne Behinderung verzichtet. Es wird von einer heterogenen Gesellschaft ausgegangen, in die alle einbezogen sind (Heimlich 2012, 12; Lindmeier 2012, 49). Geschlechtliche, ethnische, kulturelle, religiöse oder soziale Unterschiede werden im Konzept der Inklusion

als Normalität, sowie als Bereicherung und Chance für die Gestaltung eines Bildungsangebots, das sich an alle Menschen richtet, betrachtet (Biewer 2009, 126; Feyerer 2003, 9; Heimlich 2012, 12).

Was unter inklusiver Erwachsenenbildung zu verstehen ist und wie sich diese gestalten kann, ist bereits Gegenstand einiger theoretischer Auseinandersetzungen (vgl. u.a. Schöler 2000; Bücheler 2006; biv 2007; Wißing 2010; Ditschek 2011; Heimlich/Behr 2011; Schmidt-Hertha/Tippelt 2013). Damit die „hochgesteckten Ziele“ (Dederich 2013, 69) der Inklusion in der Erwachsenenbildung und somit die Verwirklichung des Grundsatzes lebenslangen Lernens umgesetzt werden können sind geeignete Strategien und Vorkehrungen, im Sinne eines umfassenden Organisationsentwicklungsprozesses, notwendig (Ackermann 2012a; Ditschek/Meisel 2012, 31). Denn die Gesellschaft, welche sich durch steigende Ansprüche und einem unübersichtlichen allgemeinen Bildungsmarkt auszeichnet, ist auf die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung nicht hinreichend ausgerichtet (Heusohn 2012, 145). Das heißt beispielsweise, KursleiterInnen sind unzureichend ausgebildet, um Bildungsangebote so zu gestalten, damit Menschen mit geistiger Behinderung daran teilnehmen können. Des Weiteren ist es für diese Personengruppe oft schwer Informationen über passende Bildungsangebote zu erhalten. (ebd.) Dies sind nur zwei Beispiele für die fehlenden notwendigen Rahmenbedingungen einer inklusiver Erwachsenenbildung (vgl. Lindmeier 2001, 6; Feuser 2011, 152; Ackermann 2012a, 26; Ditschek/Meisel 2012, 31; Langemeyer/Schüßler 2013, 151). Deshalb sind der Abbau von Barrieren und die Bereitstellung notwendiger Hilfsmittel essentiell, um Menschen mit geistiger Behinderung eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen (Heusohn 2012, 146).

Das Fehlen von Bildungsangeboten für Menschen mit geistiger Behinderung im Bereich der Erwachsenenbildung, sowie der notwendigen Rahmenbedingungen lässt sich auch mit Blick auf die Angebotsstruktur in Österreich bestätigen (BMASK 2008a, 139; Eder-Gregor 2011, 170). Als Gründe dafür werden unter anderem fehlende Erfahrungen in diesem Bereich, Schwellenängste der Beteiligten und fehlende finanzielle Ressourcen genannt (Eder-Gregor 2011, 167).

Im „Behindertenbericht 2008“ wird auf einzelne Initiativen zur Integration von Menschen mit geistiger Behinderung im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung verwiesen (BMASK 2008a, 139). So bemühen sich beispielsweise in Wien einzelne Volkshochschulen (VHS) Angebote für die genannte Personengruppe zu etablieren. Dabei handelt es sich sowohl um eigens für diese Zielgruppe konzipierte Kurse, als auch um die Öffnung allgemeiner Angebote für Menschen mit geistiger Behinderung. (ebd.)

Trotz einiger Modellprojekte in diesem Bereich, stellt ein reguläres Angebot für Menschen mit geistiger Behinderung keine Selbstverständlichkeit, sondern vielmehr eher die Ausnahme dar (Theunissen 2006a, 141; Eder-Gregor 2011, 170). So wird mit Blick in die Zukunft auf die Dringlichkeit von Lern- und Bildungsmöglichkeiten für Menschen mit geistiger Behinderung verwiesen (BMASK 2008, 140). Die Auseinandersetzung mit strategischen Zielen und Rahmenbedingungen bezüglich der Umsetzung von Inklusion zählt zum Aufgabenbereich der Leitungsebene von Institutionen der Erwachsenenbildung (Lindmeier 2004, 20). Deshalb ist es notwendig, dass sich Organisationen der allgemeinen Erwachsenenbildung ernsthaft und konkret mit den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention bezüglich der Integration von Menschen mit geistiger Behinderung auseinandersetzen. Denn der „erste und wichtigste Schritt zur Inklusion muss (...) durch die Überwindung der Barrieren in den Köpfen“ (Ditschek/Meisel 2012, 31) der organisatorischen Verantwortlichen der Erwachsenenbildung erfolgen. Für die Sensibilisierung der Institutionen und deren Leitungen muss das Thema der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung Thema der politischen Diskussion werden (Schlummer 2008, 68).

Forschungsfrage

Vor dem Hintergrund dieser Überlegung wird in der vorliegenden Masterarbeit folgender Forschungsfrage nachgegangen:

„Wie gestaltet sich die Umsetzung von Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung?“

Im Zuge der Bearbeitung und Auseinandersetzung mit der leitenden Forschungsfrage, wird auf folgende Unterfragen eingegangen:

- *„Welche Erfahrungen machen OrganisatorInnen der Erwachsenenbildung in der Planung, Organisation und Umsetzung von Inklusion im Bereich der Erwachsenenbildung?“*
- *„Welche Rahmenbedingungen sind zu schaffen, um eine inklusive Erwachsenenbildung zu ermöglichen?“*

Ziel dieser Masterarbeit ist es, die Erfahrungen hinsichtlich Planung, Organisation und Umsetzung von Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung von OrganisatorInnen der Erwachsenenbildung (DirektorIn, pädagogische Leitung, etc.) darzustellen. Die Wahl der OrganisatorInnen als InterviewpartnerInnen ist damit zu

begründen, dass die Auseinandersetzung mit strategischen Zielen und Rahmenbedingungen bezüglich der Umsetzung von Inklusion zum Aufgabenbereich der Leitungsebene von Institutionen der Erwachsenenbildung zählt (Lindmeier 2004, 20).

Anhand deren Erfahrungen soll aufgezeigt werden, wo in Wien bereits erste Schritte in Richtung inklusive Erwachsenenbildung gemacht werden, sowie Probleme und Barrieren in der Umsetzung identifiziert werden. Im Zuge dessen soll weiters herausgearbeitet werden, welche Rahmenbedingungen zu schaffen sind, um eine inklusive Erwachsenenbildung zu ermöglichen. Die Erfahrungen der OrganisatorInnen können für andere Organisationen der Erwachsenenbildung möglicherweise zum Abbau von Schwellenängsten beitragen und so einen neuen Zugang zum Feld eröffnen. Dadurch kann ein Beitrag zur Sensibilisierung von Institutionen bezüglich der Thematik der Inklusion geleistet werden. Dies kann in weiterer Folge zum Ausbau der Integration beziehungsweise Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung beitragen.

Forschungsmethode

Im Rahmen dieser Untersuchung wurden Methoden zur Erhebung und Auswertung gewählt, die zum einen die Möglichkeit schaffen, der subjektiven Perspektive und der Erlebnisse der InterviewpartnerInnen Raum zu geben und zum anderen den theoretischen Kontext nicht außer Acht lassen, sondern diesen mit einzubeziehen.

Zur Erhebung der Daten werden problemzentrierte Interviews durchgeführt. Diese Interviewform eignet sich aufgrund der vorangegangenen Literaturrecherche und der Ermittlung relevanter Themenkomplexe im Bereich inklusiver Erwachsenenbildung als Erhebungsmethode (vgl. Flick 2011, 210.). Dadurch ist es möglich, die persönliche Erfahrung und Sichtweise der InterviewpartnerInnen einzubinden (Friebertshäuser/Langer 2013, 439). Es geht dabei jedoch nicht um die Generierung allgemein gültiger Aussagen, sondern vielmehr um das Aufzeigen der subjektiven Perspektive der beteiligten Personen. Anhand dieser wird versucht, die Erfahrungen in der Umsetzung der Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung im Zuge der Organisation und Planung von Kursangeboten herauszuarbeiten.

Auch im Zuge der Auswertung ist es wesentlich, dass eine Verknüpfung der subjektiven Erfahrungen der OrganisatorInnen mit den theoretischen Überlegungen zur Umsetzung

von Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung erfolgt. Deshalb wurde die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) als Auswertungsmethode gewählt. Diese eignet sich für diese Untersuchung, da das Ziel verfolgt wird, die Interviews übergreifend zu analysieren und ein Kategoriensystem zur Thematik der inklusiven Erwachsenenbildung zu entwickeln. Im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse können verschiedenen Herangehensweisen der Kategorienbildung verfolgt werden. Im Rahmen dieser Forschung, wird die inhaltliche Strukturierung angewandt, wobei die Kategorien theoriegeleitet entwickelt werden. Das Kategoriensystem wird jedoch im Zuge der Auswertung aus dem Material heraus modifiziert und erweitert (vgl. Mayring 2010, 93). Dadurch ist es möglich, sowohl die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema der Umsetzung von Inklusion, als auch die Erfahrungen der InterviewpartnerInnen in den Auswertungsprozess mit einzubeziehen.

Aufbau der Masterarbeit

Die Auseinandersetzung mit der Thematik der Planung, Organisation und Umsetzung von Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung erfolgt im Rahmen dieser Masterarbeit in drei Teilen.

Im ersten Teil erfolgt eine Darstellung und Diskussion des theoretischen Bezugsrahmens. Im Zuge dessen werden zu Beginn die grundlegenden Begriffe Behinderung, geistige Behinderung, Inklusion und Erwachsenenbildung erläutert. Anschließend wird die Thematik der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung dargestellt. Im Zuge dessen werden die historische Entwicklung, die pädagogische Begründung, die Leitideen sowie die Organisationsformen dieser ausgeführt. Abschließend wird nochmals näher auf die Umsetzung von Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung eingegangen, wobei eine Thematisierung der Rahmenbedingungen und Umsetzung dieser erfolgt.

Im zweiten Teil erfolgt die Darstellung der eigenen empirisch-qualitativen Untersuchung. Im Zuge dessen werden der Forschungsstand, die Forschungsfrage, die Erhebungsmethode (problemzentriertes Interview), sowie die Auswertungsmethode (qualitative Inhaltsanalyse) detailliert erläutert, sowie die Durchführung und die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt.

Im abschließenden dritten Teil werden im Rahmen des Resümees die Ergebnisse der Masterarbeit zusammenfassend dargestellt, offene Fragen thematisiert, sowie ein Ausblick auf mögliche Forschungsanknüpfungspunkte gegeben.

I. THEORETISCHER TEIL

1 Begriffsbestimmungen

Im Zuge des ersten Kapitels erfolgt eine Auseinandersetzung und Diskussion relevanter Begriffe. Dazu zählen die Termini Behinderung, geistige Behinderung, Inklusion sowie Erwachsenenbildung.

1.1 Behinderung

Der Begriff Behinderung ist aktuell Gegenstand kritischer Diskussionen, welche jedoch mit einem Dilemma konfrontiert sind. Zum einen hat sich gezeigt, dass der Begriff die Tendenz hat, negativ konnotiert zu werden und vor allem von Betroffenen als abwertend und stigmatisierend aufgefasst wird. Zum anderen sind Benennungen jedoch notwendig, um sich auszudrücken und Phänomene zu benennen. (Biewer 2009, 42; Dederich 2009b, 18; Sasse/Moser 2016, 144) Wenngleich zurzeit ein breites Spektrum an Termini verwendet werden, welche die kategoriale Zuschreibung umschreiben, konnte bisher kein Begriff gefunden werden, der die Kategorie Behinderung ersetzt (Biewer 2009, 73). Dies kann als Grund dafür betrachtet werden, dass der Behinderungsbegriff bis heute wissenschaftlich etabliert ist und einen zentralen Stellenwert in der wissenschaftlichen Disziplin der Heil- und Sonderpädagogik einnimmt (Dederich 2009b, 16; Hubmayer 2012, 15). Dennoch kann auf keine einheitliche, allgemein gültige Definition von Behinderung Bezug genommen werden (Bleidick/Ellger-Rüttgardt 2008, 92). Obgleich immer wieder Versuche unternommen wurden, den Begriff einzugrenzen und klarer zu definieren, bleibt die Terminologie bis heute uneinheitlich (Biewer 2009, 39). Als Grund dafür nennt Dederich (2009b, 15), dass es sich beim Begriff Behinderung um einen interdisziplinären Terminus handelt, der in der Medizin, Soziologie, Psychologie, Pädagogik, sowie Bildungs- und Sozialpolitik verwendet wird. Je nach jeweiligem Kontext und Verwendung wird der Begriff dabei auf der Grundlage unterschiedlicher theoretischer sowie methodischer Voraussetzungen formuliert (ebd.).

Folgend werden drei unterschiedliche Modelle von Behinderung, welche Einfluss auf die Pädagogik haben beziehungsweise hatten, dargestellt und diskutiert, um das Verständnis und die Verwendung des Begriffs Behinderung in der vorliegenden Masterarbeit aufzuzeigen.

1.1.1 Behinderung als individuelles Defizit

Die ersten Theorien über Behinderung, die Einfluss auf die Pädagogik hatten, sind auf medizinische Denkmodelle zurückzuführen (Bleidick 1999, 25). Zur Abgrenzung bestimmter Personen vom „Personenkreis der sog. ‚Normalen‘“ (Lindmeier/Lindmeier 2012, 16) wurden Begriffe verwendet, die der medizinischen oder psychologischen Fachsprache entstammten und auf dem medizinischen Modell der Unterscheidung zwischen ‚gesund‘ und ‚krank‘ oder ‚normal‘ und ‚pathologisch‘ beruhen (Bleidick 1999, 25; Lindmeier/Lindmeier 2012, 16). Im Sinne dieses medizinischen Modells werden Behinderung und soziale Benachteiligung als individuelles, meist unabänderliches Schicksal betrachtet (Bleidick 1999, 29). Behinderung wird als persönliches Problem beziehungsweise Defekt an der Person festgemacht und als Wesensmerkmal und individuelle Kategorie des Menschen gesehen (WHO 2005, 24; Biewer 2009, 41; Lindmeier/Lindmeier 2012, 24).

Bezüglich der Ursache von Behinderung wird ein einfaches kausal-ätiologisches Schema verfolgt, da heißt, eine Behinderung wird durch organische oder funktionelle Schädigungen, welche durch eine Krankheit, ein Trauma oder andere Gesundheitsprobleme verursacht werden können, ausgelöst und bedarf der medizinischen Versorgung (Bleidick 1999, 28; WHO 2005, 24). Die Pädagogik kann an der jeweiligen Situation grundsätzlich nichts ändern, sondern hat die Aufgabe durch Interventionen zu kompensieren, verbliebene Funktionen auszunutzen oder die Situation zu mildern (Bleidick 1999, 29).

Diese „individualtheoretisch-medizinische“ Sichtweise ist zwar durch neuere Konzepte in Frage gestellt, jedoch noch immer nicht gänzlich verschwunden (Biewer 2009, 41). Vor allem im alltäglichen Sprachgebrauch ist dieses Verständnis von Behinderung nach wie vor vorherrschend (Bleidick 1999, 25).

1.1.2 Behinderung als soziale Zuschreibung

Im Gegensatz zum medizinischen Modell wird im Zuge des sozialen Modells, welches einer interaktionstheoretischen Sichtweise folgt, Behinderung nicht an der Person festgemacht. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass die Kategorie Behinderung hauptsächlich ein gesellschaftlich verursachtes Problem ist und sozial vermittelt wird. (Bleidick/Hagemeister 1998, 18; WHO 2005, 25; Lindmeier/Lindmeier 2012, 21) Behinderung wird in diesem Sinne nicht als Merkmal einer Person betrachtet, sondern stellt ein komplexes Geflecht von Bedingungen dar, welche Großteils von der Gesellschaft produziert werden (WHO 2005, 25). „Inwieweit Behinderung existent wird,

hängt mit davon ab, wie das soziale Umfeld auf Defekte, Mängel, Schädigungen und Behinderung reagiert und wie der davon Betroffene selbst mit seinem Behindertsein fertig wird“ (Bleidick/Hagemeister 1998, 20). Das heißt, Behinderungen können als „Resultat sozialer Reaktionen“ (Cloerkes 2007, 11) bezeichnet werden. Alle Aussagen darüber, wer behindert ist, sind abhängig von den jeweiligen gesellschaftlichen und sozialen Normen und Einstellungen, da diese bestimmen, wer als ‚behindert‘ angesehen wird (Bleidick/Hagemeister 1998, 20). Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen somit nicht der Defekt oder die Schädigung, sondern die Folgen, die sich für das Individuum in der Wechselwirkung mit der Gesellschaft ergeben (Cloerkes 2007, 9). Behinderung wird demnach als soziales Konstrukt betrachtet, das sich durch einen Zuschreibungsprozess sozialer Erwartungshaltungen bildet (Bleidick/Hagemeister 1998, 72; Cloerkes 2007, 9). Diese beinhalten Vorurteile, Normen oder Wertmaßstäbe, welche in der Interaktion vermittelt werden (Bleidick/Hagemeister 1998, 72). Die Abweichung der Person von diesen Normen, führt zu seiner Etikettierung mit der Kategorie ‚behindert‘, zu Typisierung, Stigmatisierung sowie zur Zuweisung eines sozialen Status der Person (ebd., Cloerkes 2007, 11).

Im Sinn des sozialen Modells von Behinderung sind Menschen demnach nicht aufgrund ihrer gesundheitlichen oder körperlichen Beeinträchtigungen behindert, sondern aufgrund gesellschaftlicher und sozialer Barrieren und der daraus resultierenden eingeschränkten Teilhabe an der Gesellschaft. Aufgabe der Pädagogik ist es aus interaktionstheoretischer Sicht, das ‚Behindertwerden‘ durch die Gesellschaft, welches zu sozialer Exklusion führt, aufzudecken und abzubauen (Lindmeier/Lindmeier 2012, 22).

1.1.3 Behinderung als mehrdimensionales, relationales Konstrukt

Die „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ (ICF) stellt ein bio-psycho-soziales Modell von Behinderung dar und basiert auf einer Integration und Kombination der beiden vorhergehenden Modelle¹ (WHO 2005, 25). Dadurch soll „eine kohärente Sicht der verschiedenen Perspektiven von Gesundheit auf biologischer, individueller und sozialer Ebene ermöglicht“ werden (ebd.).

Im Unterschied zu anderen Klassifikationen zielt die ICF nicht auf die Klassifikation von Personen, sondern auf Situationen (Lindmeier 2013, 175). Das heißt, nicht die Person, sondern der Gesundheitszustand dieser wird beschrieben (ebd.). Dies weist bereits auf

¹ Die ICF gilt jedoch nicht nur für Menschen mit Behinderung, vielmehr kann sie auf alle Personen bezogen und angewendet werden (WHO 2005, 13). Aufgrund der thematischen Ausrichtung der vorliegenden Masterarbeit, wird die ICF in diesem Fall in Bezug auf das Verständnis von Behinderung erläutert.

die große Rolle des Gesundheitsbegriffs hin. Die ICF wird deshalb auch als die „Klassifikation der ‚Komponenten der Gesundheit‘“ (WHO 2005, 10) bezeichnet.

Die Beschreibung der Funktionsfähigkeit und ihrer Beeinträchtigung erfolgt im Rahmen der ICF anhand zwei Bereichen, die sich wechselseitig beeinflussen (siehe Abbildung 1): den Komponenten der Funktionsfähigkeit und Behinderung, sowie den Komponenten der Kontextfaktoren. Zu den Komponenten der Funktionsfähigkeit und Behinderung zählen die Körperfunktionen (physiologische Funktionen, z.B. Sprache, Wahrnehmung), Körperstrukturen (anatomische Teile des Körpers, z.B. Organe, Gliedmaßen), sowie Aktivitäten und Teilhabe. Letztere umfassen die Beschreibung der Funktionsfähigkeit aus individueller sowie gesellschaftlicher Betrachtungsweise. Die Komponenten der Kontextfaktoren umfassen die Umweltfaktoren (technische Hilfsmittel, Beziehungen, Arbeitsplatz, etc.) und personenbezogene Faktoren (Alter, Geschlecht, etc.). (WHO 2005, 13ff) Die Funktionsfähigkeit eines Menschen kann somit als dynamische Interaktion zwischen körperlichen, personalen und sozialen Faktoren bezeichnet werden (Lindmeier 2013, 175), wie in Abbildung 1 verdeutlicht dargestellt wird.

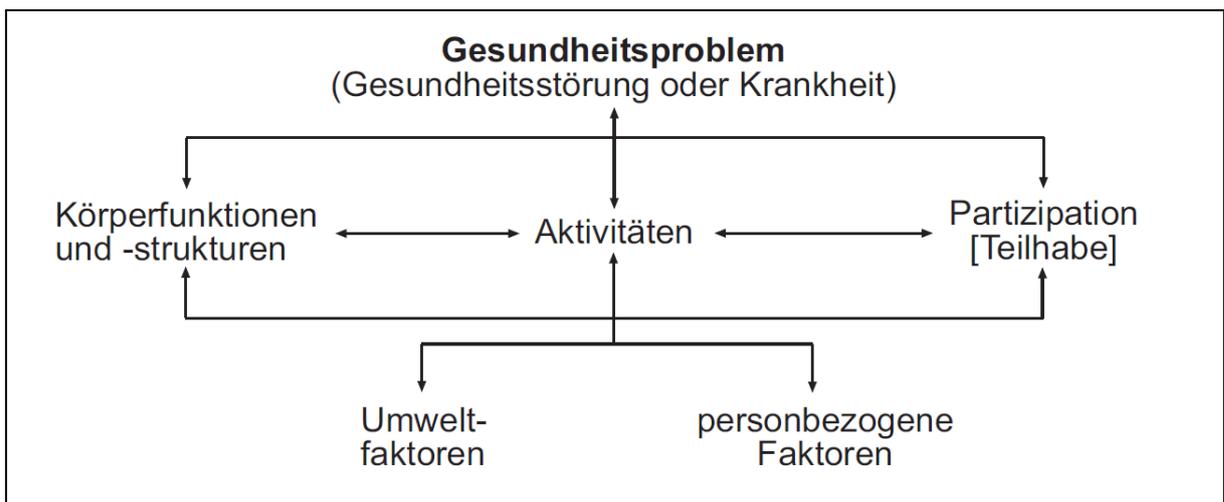


Abbildung 1 Wechselwirkung zwischen den Komponenten der ICF (WHO 2005, 23)

Behinderung wird im Zuge der ICF als „Oberbegriff für Schädigungen, [...] Beeinträchtigungen der Aktivität und Beeinträchtigungen der Partizipation“ (WHO 2005, 145) verwendet, welche sich aus der Wechselwirkung von Gesundheitsmerkmalen und kontextuellen Faktoren ergeben (ebd., 25). Behinderung stellt somit ein mehrdimensionales Phänomen dar, welches nur verstanden werden kann, wenn alle Faktoren berücksichtigt werden (Hollenweger 2006, 52). Das heißt, die körperliche beziehungsweise kognitive Beeinträchtigung eines Menschen wird durchaus benannt, sie gewinnt jedoch erst im Rahmen des sozialen und gesellschaftlichen Kontextes an

Bedeutung (Katzenbach 2013, 29). Der Fokus liegt somit nicht am Individuum, sondern auf den sozialen oder materiellen Barrieren, mit welchen sich die Person konfrontiert sieht (ebd.).

In der vorliegenden Masterarbeit wird der Begriff Behinderung in Anlehnung an die ICF verwendet. Dadurch soll die Mehrdimensionalität des Terminus berücksichtigt und die Möglichkeit aufgegriffen werden, Bildungssysteme systematisch auf diskriminierende und hemmende Faktoren zu untersuchen (Hollenweger 2006, 59). Dies kann, so Hollenweger (2006), den Ausgangspunkt für den Aufbau einer inklusiven Pädagogik darstellen, die es zur Aufgabe hat, die „Umwelt und ihre Wirkung auf die Funktionsfähigkeit der einzelnen Personen (...) zu erforschen und zu verbessern“ (ebd., 59f).

Einen zentralen Ansatzpunkt der ICF in Hinblick auf die vorliegende Masterarbeit stellt das Partizipationskonzept dar. Durch die Berücksichtigung der Teilhabe in gesellschaftlichen Lebenssituationen wird anerkannt, dass die „erschwerte Partizipation am Leben der Gesellschaft die ‚eigentliche Behinderung‘ darstellt“ (Lindmeier 2013, 176). Dies bedeutet, dass dieser Aspekt als zentraler Ansatzpunkt für Hilfen und Unterstützungen betrachtet werden sollte (ebd.). So geht es auch in der vorliegenden Masterarbeit weniger um die Suche von Ursachen für eine Behinderung, als vielmehr darum, zu untersuchen, wie im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung für alle Menschen eine gesellschaftliche Partizipation ermöglicht werden kann.

1.2 Geistige Behinderung

Der Terminus geistige Behinderung stellt einen komplexen und teilweise auch unklaren Begriff dar (Speck 2012, 53; 2013, 147). Dieser wird nicht nur deskriptiv verwendet, sondern führt auch zu Problemen, welche in seiner sozialen Funktion und seiner ausgeprägten normativen Seite gründen (Kulig et al. 2006, 116; Speck 2013, 147). Durch die Definition des Personenkreises besteht die Gefahr, dass dies zu deren sozialer Abwertung, Benachteiligung und Ausschluss führt (Speck 2013, 147). Dies hat unter anderem mit der Defizitorientierung des Begriffs zu tun. Die Bezeichnung verweist auf etwas Negatives, ein Handicap - auf „eine *intellektuelle Unzulänglichkeit*“ (Speck 2012, 52; Hervorh. im Original). Aufgrund dessen wird die Notwendigkeit des Begriffs immer wieder diskutiert und infrage gestellt und nach alternativen Bezeichnungen gesucht (Kulig et al. 2006, 117; Speck 2013, 148). Als Ersatzbegriffe werden beispielsweise ‚Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf‘, ‚Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung‘

oder ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ verwendet (ebd.). Letzterer wird von Betroffenen favorisiert (ebd.).

Die wiederholten Versuche, mit dem Austausch des Begriffs die gemeinte Personengruppe vor Stigmatisierung und Abwertung zu bewahren und sie so in ihrer soziale Eingliederung zu unterstützen, waren jedoch bisher vergeblich (Speck 2012, 53; Schirbort 2013, 227; Speck 2013, 148). Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass die Begriffe aufgrund deren Unschärfe zu einigen Unklarheiten in fachlichen Diskussionen geführt haben (Schirbort 2013, 227). Des Weiteren konnte trotz neuer Begriffe die negative „gesellschaftlich geläufige Konnotation des gemeinten Inhalts“ (Speck 2013, 148) und die damit in Zusammenhang stehende Stigmatisierung der Personen nicht verändert werden. Das heißt, die kategoriale Festlegung wird zwar umschrieben, es kommt jedoch nicht zu einer Veränderung der bisherigen Kategorien. Daraus kann gefolgert werden, dass weniger der Terminus an sich, als vielmehr der Umgang mit dem Begriff von Bedeutung ist. (ebd.)

Dennoch weist Speck (2012, 56; 2013, 148) darauf hin, dass vor allem im Fachdiskurs, auch international vergleichbare, Fachtermini unverzichtbar sind. Ein eigener Begriff für die Unterscheidung von Personengruppen ist vor allem im rechtlichen, wissenschaftlichen oder auch schulischen Bereich notwendig, wenn es beispielsweise um die Zuweisung von Unterstützungen und spezifischen Hilfeleistungen geht (ebd.). Diesbezüglich geht es nicht darum, eine klare, endgültige Definition vom Begriff geistige Behinderung zu formulieren, sondern vielmehr um den Versuch, „nur so viel spezifisch zu umschreiben, was im Sinne einer hinreichenden Verständigung und Unterscheidung für einen bestimmten sinnvollen Zweck notwendig ist und zugleich die soziale Situation und die pädagogische Förderung am wenigsten belastet“ (Speck 2012, 57).

Speck (2012, 51) definiert den Begriff folgendermaßen:

„Unter ‚geistiger Behinderung‘ lässt sich eine Erscheinungsform menschlicher Eigenart verstehen, bei der als Folge bio-organischer Schädigung lebenslang ein erheblicher Rückstand der mentalen (geistigen oder intellektuellen) Entwicklung zu beobachten ist. Dieser wirkt sich verschiedenartig auf das Verhalten aus und manifestiert sich in einer erheblich beeinträchtigten Lernfähigkeit, so dass eine spezialisierte pädagogische Förderung notwendig wird.“

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird in der vorliegenden Masterarbeit der Terminus geistige Behinderung verwendet und in Anlehnung an Speck (2012, 53; 2013, 148) als ein komplexes Phänomen verstanden, das verschiedene Dimensionen beinhaltet und sich aus unterschiedlichen Bestandteilen und Komponenten individuell zusammensetzt.

1.3 Inklusion

Der Begriff Inklusion ist in den letzten Jahren, vor allem in Zusammenhang mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention, zu einem zentralen Leitbegriff der Behindertenarbeit geworden (vgl. u.a. Hinz 2006a, 2006b; Theunissen/Schwalb 2009; Lindmeier/Lindmeier 2012; Burtscher et al. 2013; Katzenbach 2013; Theunissen 2013a).

Im Sinne einer inklusiven Betrachtungsweise wird auf die Unterscheidung Menschen mit und Menschen ohne Behinderung verzichtet (Bentele 2012, 14f; Heimlich 2012, 12). Vielmehr wird von einer heterogenen Gesellschaft ausgegangen, in die alle einbezogen sind (ebd.). Das Konzept der Inklusion verändert somit den Blickwinkel, um es mit Adorno zu sagen, in Richtung eines „Miteinander des Verschiedenen“ (Feyer 2003, 9). Die Verschiedenheit bezieht sich in diesem Sinne nicht bloß auf Behinderung, sondern umfasst die gesamte Bandbreite der gesellschaftlichen Heterogenität, wie beispielsweise Fähigkeiten, Geschlecht, Religion, ethnische Zugehörigkeit, körperliche Bedingungen, etc. (Biewer 2009, 126; Hinz 2006a, 98; Heimlich 2012, 12). Diese Pluralität wird im Sinne des Konzepts der Inklusion als Ausgangspunkt betrachtet und als Bereicherung und Chance wahrgenommen (Hinz 2006a, 98; Lindmeier 2012, 49). Menschen mit Behinderung sind somit Teil dieser Heterogenität, als eine von vielen gesellschaftlichen Minderheiten (ebd.).

Einer inklusiven Gesellschaft liegt ein Verständnis zu Grunde, in der jeder Mensch das Recht hat, als gleichwertiges Mitglied anerkannt zu werden, und selbstbestimmt am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen (Theunissen/Schwalb 2009, 17). Dies bedeutet, dass allen Mitgliedern der Gesellschaft eine barrierefreie Partizipation an sozialen und kulturellen Systemen, wie zum Beispiel allgemeine Bildungseinrichtungen, reguläre Arbeitsplätze oder Dienstleistungen, möglich sein muss (Theunissen/Schwalb 2009, 18). Um dies zu ermöglichen, sind die Lebenswelten und deren Strukturen und Institutionen so zu gestalten, dass sie den Bedürfnissen und Rechten aller Mitglieder der Gesellschaft entsprechen und sich jeder darin zurechtfindet, kommunizieren und interagieren kann (Theunissen/Schwalb 2009, 18; Theunissen 2013a, 181). Dazu muss der Fokus auf die Veränderung der Systeme sowie der strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen gelegt werden (Dederich 2009a, 2; Theunissen/Schwalb 2009, 18). Durch adäquate, individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen soll jedem Menschen sein Recht auf uneingeschränkte Partizipation ermöglicht werden (BMASK 2008, 24).

In der deutschsprachigen Heil- und Sonderpädagogik wurde die Abgrenzung des Inklusionsbegriffs vom Integrationsbegriff zu einem wesentlichen Diskussionspunkt

(Biewer/Schütz 2016, 125). Diesbezüglich wurde argumentiert, dass mit dem Inklusionskonzept, die am Konzept der Integration kritisierten Aspekte und Probleme der Segregation, Assimilierung und Diskriminierung überwunden werden sollen² (Feyerer 2003, 9; Hinz 2006b, 258; Theunissen/Schwalb 2009, 16ff). Bentele (2012, 15) weist etwa darauf hin, dass dem Konzept der Integration ein „Zwei-Gruppen-Denken“ zugrunde liegt. Es wird, wenn auch teilweise ungewollt, zwischen ‚der Gesellschaft‘ und den in die Gesellschaft zu integrierenden Menschen unterschieden (Theunissen/Schwalb 2009, 15). Somit stellt die, durch diese Unterscheidung hergestellte Separation die Voraussetzung für die, wie es Heimlich (2011, 14) bezeichnet, „Wiederherstellung eines Miteinanders“ dar. Dies trägt dazu bei, dass im Zuge der Integration zwar die institutionelle und räumliche Trennung von Menschen mit und Menschen ohne Behinderung überwunden, jedoch die inhaltliche, mentale und soziale Unterscheidung und Trennung aufrechterhalten wird (Hinz 2006b, 258).

Speck (2011, 287ff) steht dieser Kritik am Integrationsbegriff kritisch gegenüber und plädiert dafür, den Unterschied der Begriffe Integration und Inklusion nicht zu sehr zu strapazieren. Er betont, dass die Integrationsbemühungen der letzten Jahrzehnte zur Verminderung von Segregation sowie zur Verwirklichung von mehr Zusammengehörigkeit geführt haben (ebd.). Demnach wäre es sinnvoller, Integration als Zwischenschritt beziehungsweise Vorstufe zur Inklusion zu betrachten (Speck 2011, 287; Meisel 2012,24).

Diese Auffassung deckt sich mit jener der UNESCO (2005), welche ein Stufenmodell der Entwicklung von der Exklusion zur Inklusion entwickelte (siehe Abbildung 2). Im Rahmen dessen stellt Integration einen Teilschritt zur Inklusion dar (ebd., 24).

² Für eine ausführlichere Diskussion der Begriffe Integration und Inklusion siehe u.a. Hinz 2006b, Theunissen/Schwalb 2009, Wocken 2011, Lindmeier/Lindmeier 2012.

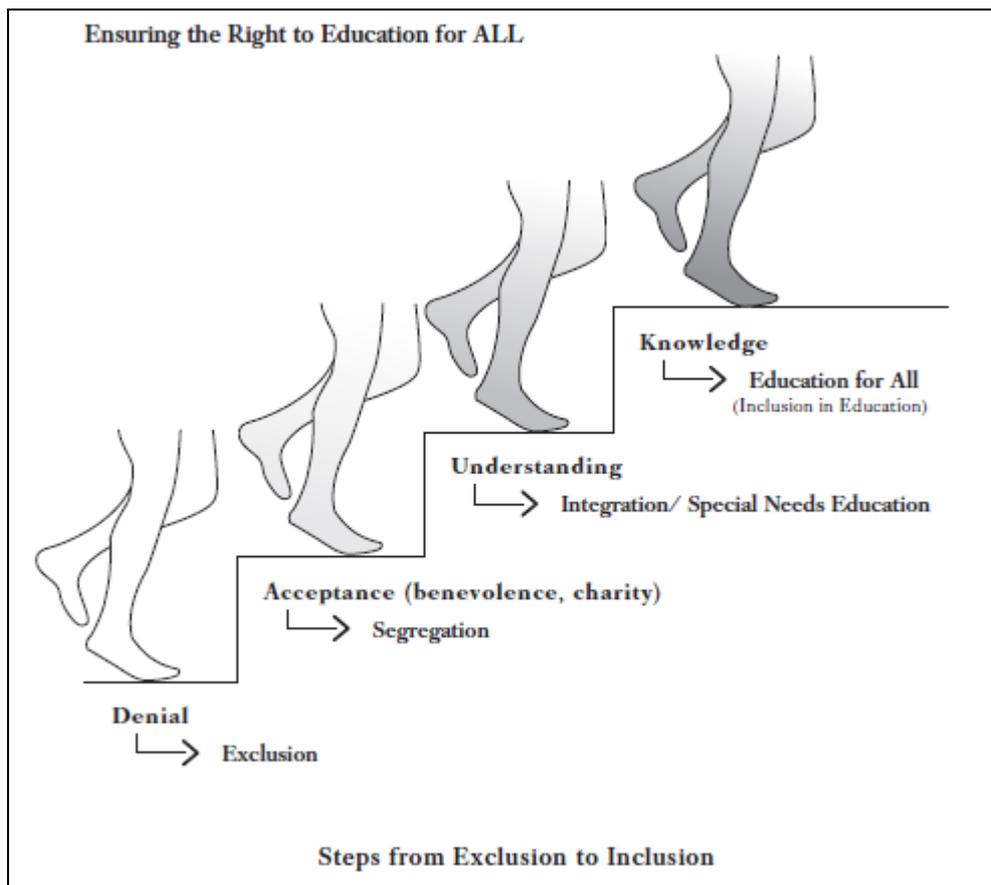


Abbildung 2 Schritte von der Exklusion zur Inklusion (UNESCO 2005, 24)

In diesem Sinne stellt Inklusion kein neues Paradigma dar, sondern bezeichnet „eine neue Phase der seit Jahrzehnten laufenden Integrationsbemühungen“ (Speck 2011, 287). Integration und Inklusion sind demnach keine zwei völlig unterschiedlichen Ansätze. Jedoch wird im Zuge des Inklusionskonzepts ein verstärkt systematischer, auf Rahmenbedingungen und Strukturen fokussierter Blick eingenommen (Hinz 2006a, 99).

Inklusion hat eine soziale Wirklichkeit im Blick, die es erst noch zu erschaffen gibt und stellt nach Dederich (2009a, 2) einen offenen, unabschließbaren Prozess dar. Die Umsetzung der Vision einer inklusiven Gesellschaft stellt eine weitreichende Zielvorstellung und eine Herausforderung dar, welche von konkreten Umständen, Kontextfaktoren und beteiligten Personen abhängig ist (Dederich 2006a, 19; Theunissen/Schwalb 2009, 18; Speck 2011, 285). Diesbezüglich ist es wesentlich, dass das Konzept und die damit in Zusammenhang stehenden Werte Zustimmung in der Gesellschaft finden und von dieser getragen werden, was Zeit beansprucht (Speck 2011, 285ff; Burckhart/Jäger 2016, 91). Durch den Versuch der Umsetzung ‚von oben her‘, etwa durch die Rechtskraft eines Gesetzes, besteht die Gefahr des Verfehlens und einer unzureichenden Umsetzung (Speck 2011, 285). Im Zuge der Entwicklungen in Richtung

Inklusion sollte Integration jedoch nicht gänzlich außer Acht gelassen werden (Theunissen/Schwalb 2009, 21). Wird diese als Vorstufe beziehungsweise als Hinführung zur Inklusion betrachtet, bedarf es, solange Menschen ausgegrenzt werden, deren Integration, um in weiterer Folge an der Vision einer inklusiven Gesellschaft arbeiten zu können (ebd.).

Da im Zuge des Konzepts der Inklusion und deren Umsetzung der Fokus in systematischer Weise auf die Rahmenbedingungen und Strukturen gelegt wird (Hinz 2006a, 99), wird der Blick im Rahmen dieser Masterarbeit auf die institutionelle Ebene der Organisationen allgemeiner Erwachsenenbildung gelegt.

1.4 Erwachsenenbildung

Unter dem Begriff Erwachsenenbildung wird im Sinne von Raithel et al. (2009, 224) die „Fortsetzung des organisierten Lernens nach der schulischen und beruflichen Erstausbildung“ verstanden, welche als tertiärer Sektor des Bildungssystems bezeichnet wird (ebd.). Das nachschulische Lernen und Lehren kann unterschiedliche Formen annehmen, wobei die Freiwilligkeit und Kunden- beziehungsweise Teilnehmerorientierung wesentliche Aspekte darstellen (Markowitz 2009, 183).

Die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung werden in der deutschsprachigen Fachliteratur häufig synonym verwendet (Tippelt/von Hippel 2011, 11; Burtscher 2016, 288). Mit dem Begriff Erwachsenenbildung wird betont, dass es sich bei den Lernenden um erwachsene, mündige sowie weitgehend selbstständige Personen handelt (Schlutz 2011, 135). Der Terminus Weiterbildung drückt aus, dass sich die Zielgruppe bereits gebildet hat und - darauf aufbauend - sich weiterbilden möchte (ebd.). Wenngleich beide Begriffe weitgehend dasselbe bezeichnen, kann eine kleine Unterscheidung in Hinblick auf deren Verwendung ausgemacht werden: im Rahmen der Bildungspolitik dominiert die Bezeichnung Weiterbildung, in der Pädagogik der Begriff Erwachsenenbildung (Raithel et al. 2009, 224). Des Weiteren wird der Begriff Weiterbildung häufig im Kontext der beruflichen Weiterbildung verwendet (ebd.).

Der Oberbegriff Erwachsenenbildung kann nach Weinberg (2000, 11) unterteilt werden in die Bereiche berufliche Weiterbildung und allgemeine Erwachsenenbildung (siehe Abbildung 3). Der Bereich der beruflichen Weiterbildung umfasst die Bereiche der Fortbildung und Umschulung. Die allgemeine Erwachsenenbildung kann unterteilt werden in Grundbildung und politische Bildung (Weinberg 2000, 11; Raithel et al. 2009, 225).

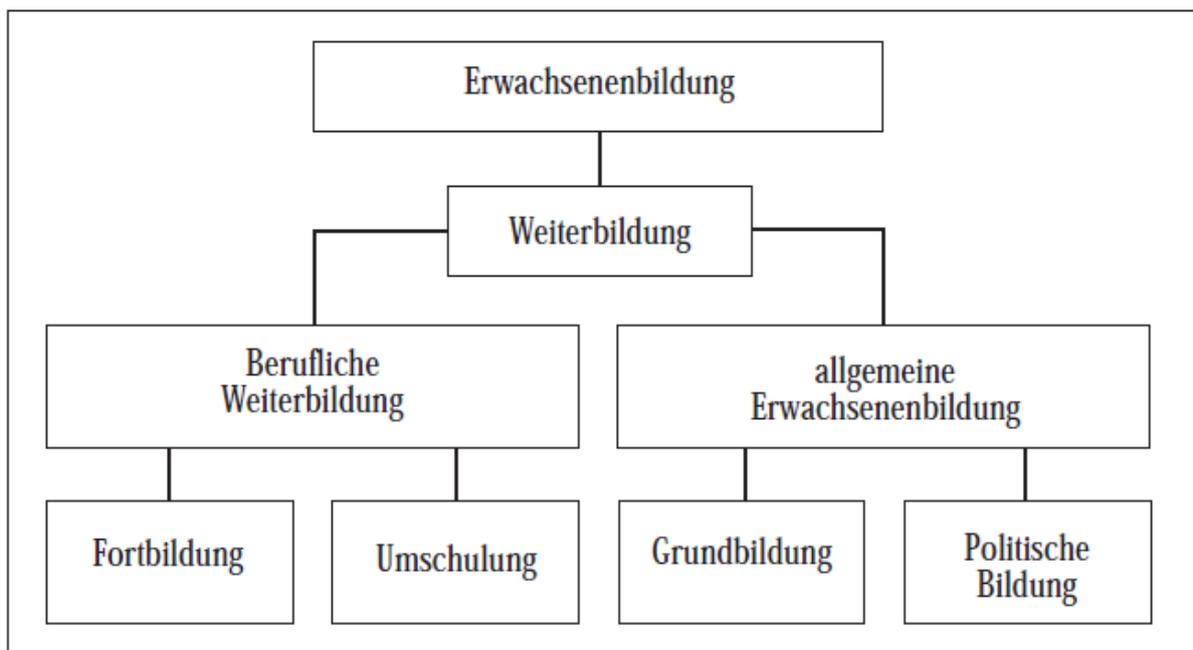


Abbildung 3 Begriffssystematik zur Erwachsenenbildung (Weinberg 2000, 12)

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung. Deshalb erfolgt nachstehend eine nähere Auseinandersetzung dem Terminus Erwachsenenbildung im Sinne von Allgemeinbildung.

Wenngleich es im aktuellen bildungswissenschaftlichen Diskurs keinen einheitlichen Allgemeinbildungsbegriff gibt, herrscht weitgehend Einigung darüber „Bildung als Chance zur Gewinnung von mehr Menschlichkeit, insbesondere als Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft“ (Theunissen 2006a, 411) aufzufassen. In Abgrenzung zu den Begriffen Erziehung und Förderung, die meist auf ein Gegenüber angewiesen sind, steht beim Begriff der (Erwachsenen-)Bildung die Selbstbildung im Fokus (Ryffel 2013, 116). Bildung bezeichnet dabei sowohl den Prozess, als auch das Produkt der Weltaneignung des Individuums (ebd.). Im Rahmen dessen kommt es zum Erwerb von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (ebd.).

Als Aufgabe von allgemeiner Erwachsenenbildung nennt Weinberg (2000, 11) die Aneignung von Wissen, Können und Ich-Stärke. Dieses Verständnis ähnelt Klafkis Konzept einer zeitgemäßen Allgemeinbildung, wozu die Aneignung von Sachkenntnissen, Wissen und Schlüsselqualifikationen, wie beispielsweise Empathie, Kritikbereitschaft, Argumentationsfähigkeit, etc. zu zählen sind (Hoffmann/Theunissen 2006, 417). Diese sind für die Bewältigung individueller, sowie gesellschaftlicher Lebensaufgaben und zur Teilhabe an gesellschaftlichen und politischen Prozessen notwendig. Als Ziele von

allgemeiner Erwachsenenbildung können daher sowohl die gesellschaftliche und politische Partizipation, die Aneignung von Welt, als auch die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit genannt werden (Hoffmann/Theunissen 2006, 417, Ryffel 2013, 116).

2 Erwachsenenbildung bei Menschen mit geistiger Behinderung

In Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention wird die Anerkennung des Rechts auf Erwachsenenbildung von Menschen mit Behinderung festgeschrieben (BMASK 2008b, 23). Dies bedeutet, dass sich die Vertragsstaaten dazu verpflichten, geeignete Vorkehrungen zu treffen, die es Menschen mit Behinderungen ermöglicht, am allgemeinen Bildungssystem teilzunehmen und nicht aufgrund ihrer Behinderung davon ausgeschlossen zu werden (ebd.). Im Zuge der Erwachsenenbildung soll es Menschen mit geistiger Behinderung ermöglicht werden, „lebenspraktische Fähigkeiten und soziale Kompetenzen“ (Speck 2012, 354) zu erwerben, sodass ihnen eine volle und gleichberechtigte Partizipation an Bildung und der Gesellschaft möglich ist.

Hoffmann/Theunissen (2006, 421) nennen drei zentrale Aufgaben, die eine zeitgemäße Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung erfüllt:

- „Unterstützung der Identitätsbildung, Persönlichkeitsentwicklung und Selbstverwirklichung
- Ermöglichung eines Sozialen [sic!] Lernens zum Zwecke der sozialen und gesellschaftlichen Partizipation und
- Unterstützung der Sachwelterschließung und Handlungskompetenz zur Bewältigung und Kontrolle der eigenen Lebensumstände.“ (ebd.)

Erwachsenenbildung kann demnach als zentraler Faktor betrachtet werden, der zur Erhöhung der Partizipation von Menschen mit Behinderung beitragen kann (Burtscher 2016, 289).

Betrachtet man Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung unter dem Blickwinkel der historischen Entwicklung, so kann auf eine kurze Geschichte zurückgeblickt werden (vgl. u.a. Theunissen 2003, 45; Hoffmann/Theunissen 2006, 416; Eder-Gregor 2011, 167). Diese wird im folgenden Kapitel erläutert. Daran anschließend erfolgt eine pädagogische Begründung einer Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung, sowie eine Auseinandersetzung mit den Leitideen und Organisationsformen dieser.

2.1 Historische Entwicklung

Die Heilpädagogik im deutschsprachigen Raum beschäftigt sich erst seit etwa 40 Jahren in systematischer Weise mit dem Lernbedürfnis von erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung und der Thematik der Erwachsenenbildung (Hoffmann/Theunissen 2006, 416; Speck 2011, 350). Dies kann zum einen auf die demographischen Entwicklungen³, und zum anderen auf ein verändertes Verständnis von geistiger Behinderung zurückgeführt werden, welche sich in einer zunehmenden Anerkennung der Bildungsfähigkeit zeigt (ebd.). So wurden Menschen mit geistiger Behinderung als entwicklungs- und bildungsunfähig betrachtet und ihnen zum Teil bis in die 1970er Jahre Bildungsmöglichkeiten völlig abgesprochen (Ryffel 2013, 116). In einzelnen Institutionen gab es zwar schon immer Formen der gezielten Förderung, welche allerdings sporadischer Art und von einzelnen Personen abhängig waren (ebd.). Es fehlte jedoch eine theoretische Begründung und fachwissenschaftliche Aufarbeitung der Bildungsfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung im Erwachsenenalter (Theunissen 2003, 45).

In den 1980er Jahren entwickelten sich erste Einrichtungen der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung (Bücheler 2004, 22). Die Erkenntnis, dass auch diese Zielgruppe lern- und bildungsfähig und auch bildungswillig ist wuchs (ebd.). Anhand verschiedener Modellprojekte konnte aufgezeigt werden, dass Erwachsenenbildung bei dieser Zielgruppe möglich und sinnvoll ist (Bücheler 2004, 22, Hoffmann/Theunissen 2006, 416). Es etablierten sich Angebote der Erwachsenenbildung, welche meist in Einrichtungen der Behindertenhilfe, wie beispielsweise Wohnbereichen, Werkstätten oder Freizeit- und Bildungseinrichtungen, angesiedelt waren (Bücheler 2004, 22). Erst langsam wurden auch an Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung, wie etwa Volkshochschulen (VHS), Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung angeboten (Bücheler 2004, 2; Theunissen 2003, 47). Nach wie vor bieten berufliche und allgemeine Bildungsmaßnahmen jedoch bloß eingeschränkt eine barrierefreie Teilhabe für Menschen mit geistiger Behinderung (Eder-Gregor 2011, 167).

In Österreich befindet sich die Integration von Menschen mit geistiger Behinderung in der allgemeinen Erwachsenenbildung noch im Anfangsstadium (Eder-Gregor 2011, 170). Als Start der Integrationsbemühungen kann die Gründung des gemeinnützigen Vereins „biv -

³ Aufgrund der NS-Euthanasie und der früheren geringeren Lebenserwartung gab es bis zu den 1970er Jahren im deutschsprachigen Raum nur wenige erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung (Hoffmann/Theunissen 2006, 416).

die Akademie für integrative Bildung“ (biv-integrativ) im Jahr 1997 genannt werden (biv [2016]). Biv-integrativ ist eine öffentlich anerkannte Einrichtung der Erwachsenenbildung und bietet Bildungsangebote für Menschen mit Behinderungen, deren BegleiterInnen und Angehörige, sowie für MitarbeiterInnen in Einrichtungen der Erwachsenenbildung an (Eder-Gregor 2011, 171).

Im „Behindertenbericht 2008“ wird die aktuelle Lage der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung erläutert und auf einen erhöhten Bedarf an beruflicher und allgemeiner Aus- und Weiterbildung verwiesen (BMASK 2008a, 139). Seit 2000 werden österreichweit Erwachsenenbildungsangebote zu den Themen Kreativität, Bewegung, Persönlichkeitsbildung sowie soziale und kulturelle Bildung angeboten. Des Weiteren setzen sich in Wien in den letzten Jahren einige VHS verstärkt mit dem Bildungsbedarf von Menschen mit Behinderung auseinander. Es werden sowohl Kurse, die für eine spezielle Zielgruppe, wie etwa Menschen mit geistiger Behinderung, konzipiert sind, durchgeführt, als auch reguläre Kurse für Menschen mit Behinderung zugänglich gemacht. (ebd.)

Trotz einiger Modellprojekte im Bereich der Integration von Menschen mit geistiger Behinderung im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung, stellt ein reguläres Angebot noch keine Selbstverständlichkeit dar (Theunissen 2006a, 141; Eder-Gregor 2011, 170).

2.2 Pädagogische Begründung

Im Zuge der Darstellung der historischen Entwicklung der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung wurde deutlich, dass diese Personengruppe lange Zeit nicht als AdressatInnen der Erwachsenenbildung anerkannt wurden. Dieses Verständnis hat sich mittlerweile gewandelt (Ditschek 2011, 164). Die Begründung einer Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung sollte demnach inzwischen obsolet geworden sein. So wird auch in der UN-Behindertenrechtskonvention das Recht von Menschen mit Behinderung auf Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen genannt (BMASK 2008b, 25). Dennoch stellt ein angemessenes Angebot der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung nach wie vor keine Selbstverständlichkeit dar (Eder-Gregor 2011, 167). Um dieser Forderung Ausdruck zu verleihen wird im folgenden Kapitel ausgeführt, weshalb Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung wichtig, vielmehr „existentiell notwendig“ (Carroll

2000, 293) ist. Die Gründe für eine Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung sind dabei weitgehend ident mit denen für Menschen ohne Behinderung (ebd.).

Erwachsenenbildung kann Menschen dabei helfen, sich auf die fortschreitenden Veränderungen der gesellschaftlichen Lebensbedingungen einzustellen (Carroll 2000, 293; Theunissen 2003, 52). Besonders Menschen mit geistiger Behinderung haben teilweise Schwierigkeiten, sich schnell umzustellen und unterliegen dadurch der Gefahr, gesellschaftlich ausgeschlossen zu werden (ebd.). Um dem vorzubeugen und um ein möglichst flexibles und selbständiges Leben führen zu können, brauchen sie diesbezüglich besondere „Unterstützung in Anpassungs-, Umstellungs- und Eingliederungsprozessen“ (Eder-Gregor 1998, 362).

Erwachsenenbildung soll mittels gezielter Angebote dazu beitragen, dass bereits erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten erhalten und weiterentwickelt werden (Eder-Gregor 1998, 362; Carroll 2000, 293). Außerdem können Bildungsangebote die Möglichkeit bieten, sich neue Fähigkeiten anzueignen, die aufgrund etwaiger ungünstiger Lebensumstände im Kindes- und Jugendalter, nicht erlernt werden konnten (Eder-Gregor 1998, 362; Carroll 2000, 293; Theunissen 2003, 52). Diesbezüglich nimmt die Erwachsenenbildung als „nachschulische Bildungsinstanz“ (Eder-Gregor 1998, 362) eine bedeutende Rolle ein und übernimmt eine „kompensatorische Funktion“ (Theunissen 2003, 63). Zudem weist Theunissen (2003, 52) darauf hin, dass Menschen mit geistiger Behinderung im Erwachsenenalter zwischen dem 20. und dem 34. Lebensjahr besonders lern- und leistungsfähig sind.

Nach wie vor werden Erwachsene mit Behinderung oft nicht als mündige Personen wahrgenommen, sondern vielmehr als Kinder behandelt, wodurch die Entwicklung von neuen Fähigkeiten und Eigenständigkeit, sowie das Erlernen neuer Rollen erschwert wird (Theunissen 2003, 52f). Allgemeine Erwachsenenbildung kann ein Gegengewicht zur Infantilisierung und Überbehütung bilden, indem autonomes Handeln und Selbständigkeit gefördert werden (ebd.). In diesem Sinne kann Erwachsenenbildung Menschen mit geistiger Behinderung in der Übernahme der Erwachsenenrolle unterstützen. Dies betrifft zum Beispiel die Bereiche Wohnen, Arbeit und Freizeit oder Partnerschaft und Sexualität, sowie Fragen der Loslösung von den Eltern. (Carroll 2000, 293; Theunissen 2003, 52.)

Angebote der Erwachsenenbildung stellen einen wichtigen Ausgleich zum Alltagsleben und Arbeitsalltag von Menschen mit geistiger Behinderung dar (Eder-Gregor 1998, 362). Ferner bietet Erwachsenenbildung Kontaktmöglichkeiten zu Menschen mit und ohne Behinderung und kann als „Ort der Begegnung mit anderen Menschen“ (Eder-Gregor 1998, 362) bezeichnet werden. Dementsprechend hat Erwachsenenbildung auch eine

„integrative Funktion“ (Theunissen 2003, 64) inne und nimmt einen wichtigen Stellenwert in der Integration von Menschen mit geistiger Behinderung ein.

Anhand dieser Ausführungen wurde stichpunktartig aufgezeigt, welche Bedeutung der Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung zukommt. Die ausgeführten Begründungen verweisen bereits auf die Leitideen der Erwachsenenbildung. Diese werden im nachfolgenden Kapitel dargestellt.

2.3 Leitideen

Als zentrale Bezugspunkte sowie handlungsbestimmende Leitideen der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung gelten die Prinzipien der Emanzipation, Inklusion⁴ und Normalisierung (Theunissen 2003, 65; Lindmeier 2012, 48; Ryffel 2013, 117). Diese werden in den folgenden Subkapiteln erläutert. Zudem wird jeweils deren Bedeutung für eine Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung herausgearbeitet.

2.3.1 Normalisierung

Das Prinzip der Normalisierung gilt heute international als die bedeutendste Leitidee der Behindertenhilfe (Bleidick/Ellger-Rüttgardt 2008, 82). Es zielt darauf ab, Menschen mit geistiger Behinderung dabei zu unterstützen „ein Leben so normal wie möglich zu führen“ (Bank-Mikkelsen 1959, zit.n. Thimm 2005a, 8). Der Begriff geht jedoch nicht zurück auf einen Pädagogen, sondern auf den dänischen Juristen und Verwaltungsbeamten N.E. Bank-Mikkelsen (Thimm 1995,17). Es wurde 1959 in das „Gesetz über die Betreuung von geistig behinderten Menschen“ (Pitsch 2006, 224) aufgenommen. Eine weitere theoretische Auseinandersetzung folgte zuerst nicht (Thimm 2005a, 8). Im deutschsprachigen Raum erfolgte die Verbreitung erst durch die Arbeiten von Thimm (1984) (Bleidick/Ellger-Rüttgardt 2008, 82). Die erste systematische Ausarbeitung des Denk- und Arbeitsansatzes erfolgte 1969 durch Bengt Nirje (ebd.).

Nirje beschreibt das Normalisierungsprinzip anhand von acht Bereichen (Bleidick/Ellger-Rüttgardt 2006, 82; Biewer 2009, 118; Franz/Beck 2016, 103f):

⁴ Der Inklusionsbegriff wurde bereits in Kapitel 1.3 diskutiert. Seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung wird in Kapitel 3 dargestellt.

1. Normaler Tagesrhythmus
2. Normaler Wochenrhythmus, das heißt (räumliche) Trennung der Lebensbereiche
Arbeit - Freizeit - Wohnen
3. Normaler Jahresrhythmus
4. Normaler Lebenslauf
5. Respektierung von Bedürfnissen, Wünschen und Willensäußerungen
6. Angemessener Kontakt zwischen den Geschlechtern
7. Normaler wirtschaftlicher Standard
8. Gleiche Standards von Einrichtungen für Menschen mit Behinderung und
Einrichtungen des Regelbereichs (Lage, Größe, Qualifikation, konzeptionelle
Ausrichtung)

Um diese Prinzipien umzusetzen, wird der Blickwinkel auf die Veränderung der „strukturellen und institutionellen Lebens- und Betreuungsbedingungen“ (Gröschke 2013, 256) gelegt, mit dem Ziel, Menschen mit geistiger Behinderung ein Leben zu ermöglichen, wie es für Menschen ohne Behinderung selbstverständlich ist (Thimm 2005b, 224).

Das Normalisierungsprinzip nach Nirje wurde von Wolf Wolfensberger weiterentwickelt und verändert. Wolfensberger spricht dabei anstelle von Normalisierung von der „Aufwertung (Valorisation) der sozialen Rolle“ (Wolfensberger 1986, 172). Er versteht darunter den „weitest mögliche[n] Einsatz kulturell positiv bewerteter Mittel mit dem Ziel, Menschen eine positiv bewertete Rolle zu ermöglichen, sie zu entwickeln, zu verbessern und/oder zu erhalten“ (ebd.). Dies ist vor allem auf zwei Wegen möglich: die Aufwertung der persönlichen Kompetenz und die Aufwertung des sozialen Images. Im Zuge dieser neuen Betrachtungsweise entwickelte Wolfensberger (ebd.) ein Strukturierungsmodell, welches sich aus zwei Dimensionen und drei Ebenen zusammensetzt (siehe Tabelle 1). Die Ebene der „Aufwertung der persönlichen Kompetenz“ bezieht sich auf direkte Handlungen gegenüber Menschen mit Behinderung, wogegen Handlungen auf der Ebene der „Aufwertung des sozialen Images“ auf die Darstellung von Menschen mit Behinderung nach außen, zielen. Beide Dimensionen lassen sich auf drei Ebenen behandeln: der Ebene des Individuums, der primären sozialen Systeme und der gesellschaftlichen Systeme. Daraus ergeben sich sechs Handlungsfelder, aus denen konkrete Forderungen und Aufgaben ableitbar sind. (ebd., 172ff)

In der nachfolgenden Tabelle werden in Anlehnung an Carroll (2000, 294ff) exemplarische Aufgaben und Forderungen, welche sich vor dem Hintergrund des Normalisierungsprinzips für die Erwachsenenbildung ergeben, dargestellt.

		DIMENSIONEN	
		Aufwertung der persönlichen Kompetenz	Aufwertung des sozialen Images
HANDLUNGSEBENEN	Individuum	Erwachsenenbildungsangebote unterstützen Menschen mit geistiger Behinderung beim Erlernen von erwachsenen- und gesellschaftsrelevanten Fähigkeiten. Dazu zählt beispielsweise die Verwirklichung des Grundsatzes der Mitbestimmung, die Förderung von Selbständigkeit oder die Vermittlung lebenspraktischer Fertigkeiten in den Bereichen Wohnen, Arbeit und Freizeit.	Menschen mit geistiger Behinderung werden im Rahmen der Erwachsenenbildung als eine Teilnehmergruppe von vielen wahrgenommen. Es wird nicht das Besondere, das heißt die Behinderung, sondern das Gemeinsame betont.
	Primäre soziale Systeme	Angebote der Erwachsenenbildung sind so zu organisieren und strukturieren, dass für Menschen mit geistiger Behinderung eine barrierefreie Teilhabe möglich ist. Dies beinhaltet das Abhalten der Kurse an allgemeinen Bildungseinrichtungen, die Vermeidung der Konstruktion von „Sonderorganisationen“, sowie die Möglichkeit des Kontakts von Menschen mit Behinderung und Personen ohne Behinderung, sowie die Einbindung des sozialen Umfelds in die Bildungsangebote.	Bildungsangebote sind so zu planen und durchzuführen, dass sie von der Öffentlichkeit als „normal“ und „selbstverständlich“ wahrgenommen werden. Das heißt, es erfolgt eine in der allgemeinen Erwachsenenbildung gebräuchliche Form der Öffentlichkeitsarbeit.
	Gesellschaftliche Systeme	Das System der allgemeinen Erwachsenenbildung ist so aufzubauen, dass für alle Menschen, egal ob mit oder ohne Behinderung, ausreichende Möglichkeiten an Bildungsangeboten gegeben sind.	Alle Erwachsenenbildungsangebote sollen dazu beitragen, dass Menschen mit geistiger Behinderung in der Gesellschaft akzeptiert werden. Zudem sollen sie als eine von mehreren Zielgruppen der Erwachsenenbildung anerkannt werden. Dies soll zum Abbau von Vorurteilen beitragen.

Tabelle 1 Forderungen und Aufgaben der Erwachsenenbildung im Sinne des Normalisierungsprinzips (Wolfensberger 1986, 173; Carroll 2000, 294ff, eigene Darstellung)

Diese Darstellung verdeutlicht die Bedeutung des Normalisierungsprinzips für die Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Die erläuterten Aufgaben und Forderungen stellen eine exemplarische Auflistung dar und lassen sich auf allen Handlungsfeldern erweitern.

Das Normalisierungsprinzip kann im Sinne eines „Impulsgeber[s]“ (Biewer 2009, 121) zu einer Umgestaltung der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung auf allen Ebenen beitragen. Dadurch soll es Menschen mit geistiger Behinderung ermöglicht werden, „ein Leben so normal wie möglich“ (Thimm 2005b, 224; Lindmeier/Lindmeier 2012, 153) zu führen.

Eng verknüpft mit dem Normalisierungsprinzip ist die zentrale Leitidee des Empowerment, welche folgend näher erläutert wird (Gröschke 2013, 257).

2.3.2 Empowerment

Der Begriff Empowerment wurde nicht in der (heil-)pädagogischen Theorie entwickelt, sondern stammt aus der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung Ende der 1950er Jahre (Theunissen 2006b, 81; Kulig et al. 2011, 7). Damit wurde das politische Aufbegehren der ausgegrenzten Gruppe der schwarzen Minderheitsbevölkerung („black empowerment“) bezeichnet. Davon wurden auch andere gesellschaftliche marginalisierte Gruppen inspiriert, wie zum Beispiel Eltern von Kindern mit Behinderung oder Selbstvertretergruppen von Menschen mit geistiger Behinderung, die sogenannte ‚People First‘ Bewegung. Erst später erfolgte eine wissenschaftliche Auseinandersetzung und eine Ausweitung in unterschiedliche Fachrichtungen. (ebd.)

Häufig wird der Terminus mit den Bezeichnungen Selbstbefähigung, Selbstermächtigung oder Selbstbemächtigung übersetzt (Theunissen 2006b, 81; 2013b, 104). Theunissen (2006b, 81) gibt jedoch zu bedenken, dass diese Begriffe dem Anliegen des Empowerment-Konzepts der Behindertenhilfe und Heilpädagogik nicht gerecht werden, sondern zu kurz greifen. „Empowerment signalisiert vielmehr eine Philosophie, eine Leitidee, ein Programm oder ein theoriegestütztes Konzept“ (Kulig/Theunissen 2006, 243).

Das Empowerment kann durch vier Zugänge erfasst werden (Kulig/Theunissen 2006, 243; Theunissen 2006b, 81f; Theunissen/Schwalb 2009, 26):

1. Empowerment verweist auf *individuelle Selbstverfügungskräfte*, vorhandene Stärken und Ressourcen. Diese ermöglichen dem Einzelnen das Führen eines selbständigen Lebens und die Bewältigung von Problemen, Krisen und Belastungssituationen aus eigener Kraft.
2. Empowerment steht in Zusammenhang mit einer *politisch ausgerichteten Durchsetzungskraft*. So setzen sich zum Beispiel Gruppen von Menschen mit Behinderungen oder deren Angehörige für den Abbau von Vorurteilen,

Ausgrenzung, Benachteiligung sowie für eine rechtliche Gerechtigkeit und Gleichstellung ein.

3. Im Sinne eines *reflexiven Sinns* steht Empowerment für selbstbestimmte Handlungs- und Lernprozesse. Menschen mit Behinderung oder Eltern von Kindern mit Behinderung eignen sich Kompetenzen an beziehungsweise werden sich vorhandener Fähigkeiten bewusst, um Angelegenheiten und Aufgaben selbst in die Hand zu nehmen. Dazu greifen sie auch auf soziale Ressourcen, wie etwa selbst organisierte Zusammenschlüsse von Gruppen, zurück.
4. Empowerment wird auch im *transitiven Sinne* verwendet, wobei es für eine professionelle Praxis steht, welche durch „eine Kultur des Helfens“ (Theunissen/Schwalb 2009, 26) gekennzeichnet ist. Dies bedeutet, dass Menschen mit Behinderung beziehungsweise deren Angehörige dazu ermutigt werden, ihre Stärken und Kompetenzen, welche oft verschüttet und unentdeckt sind, für die selbstständige Gestaltung der Lebenswelt zu entdecken, zu entfalten und anzuwenden.

(Kulig/Theunissen 2006, 243; Theunissen 2006b, 81f; Theunissen/Schwalb 2009, 26)

Der Empowerment Ansatz führte im Rahmen der Behindertenarbeit zu einem Paradigmenwechsel: nicht mehr das Defizit, sondern die Stärken der betroffenen Person stehen im Vordergrund (Kulig/Theunissen 2006, 245). Neben der „Abkehr vom Defizit-Blickwinkel“ (Theunissen 2006b, 82) können weitere Aspekte als handlungsleitende Grundeinsichten genannt werden, welche im Anfang der Empowerment-Bewegung gründen und das Fundament des Empowerment-Konzepts bilden:

- „die unbedingte Annahme des Anderen und Akzeptanz seines So-Seins
- das Vertrauen in individuelle und soziale Ressourcen
- der Respekt vor der Sicht des Anderen und seinen Entscheidungen
- die Akzeptanz unkonventioneller Lebensentwürfe
- der Respekt vor der ‚eigenen‘ Zeit und vor ‚eigenen‘ Wegen des Anderen
- der Verzicht auf etikettierende, entmündigende und denunzierende Expertenurteile
- die Grundorientierung an der Rechte-Perspektive, der Bedürfnis- und Interessenlage sowie der Lebenszukunft des Betroffenen.“ (Theunissen 2006b, 82)

Das Empowerment-Konzept kommt im Rahmen des professionellen Handelns in der Behindertenarbeit auf vier Handlungsebenen zum Tragen: der subjektzentrierten, der

gruppenbezogenen, der institutionellen sowie der sozialpolitischen und gesellschaftlichen Ebene (Theunissen/Schwalb 2009, 27ff). Folgend werden die vier Ebenen kurz erläutert und im Zuge dessen die Bedeutung für die Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung dargelegt.

1. Subjektzentrierte Ebene

Auf dieser Ebene geht es vor allem darum, die Person zur Entwicklung und Entdeckung seiner individuellen Stärken und Handlungskompetenzen anzuregen und das Vertrauen der Personen in sich selbst aufzubauen, die persönlichen Angelegenheiten selbst (wenn notwendig mit Unterstützung) zu regeln und zu bewältigen (Theunissen/Schwalb 2009, 27).

Im Bereich der Erwachsenenbildung können die freiwillige und eigenverantwortliche Entscheidung für einen Kurs und die Teilnahme an diesem, sowie das Einfordern von Angeboten der Erwachsenenbildung als Formen der Selbstermächtigung betrachtet werden (Theunissen 2008, 126). Empowerment-Prozesse dieser Art sind sowohl im Vorfeld, als auch während eines Kurses zu unterstützen (ebd.). So wird im Kurs etwa auf „individualisierte Lern- und Bildungsprozesse fokussiert“ (ebd.).

2. Gruppenbezogene Ebene

Diese Handlungsebene zielt einerseits auf die Förderung und den Ausbau vorhandener Netzwerke, wie etwa Familie, Freundeskreis oder Nachbarn, und andererseits auf die Entwicklung von Selbstvertretergruppen oder Selbsthilfe-Initiativen. Zudem ist die Vernetzung dieser Systeme auf überregionaler Ebene von Bedeutung. (Theunissen/Schwalb 2009, 29)

Im Rahmen der Erwachsenenbildung spielt diesbezüglich die Möglichkeit des Knüpfens von Kontakten eine wesentliche Rolle (Theunissen 2008, 126). Durch den Besuch eines Kurses können Menschen mit Behinderung andere Personen kennenlernen, sich mit ihnen über unterschiedliche Themen, wie Erlebnisse, Wünsche, Lebensvorstellungen, etc., austauschen und so Erfahrungen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede machen. Es können sich Kontakte ergeben, die auch über den Erwachsenenbildungskurs hinaus bestehen bleiben. (ebd.)

3. Institutionelle Ebene

Auf dieser Ebene geht es vor allem darum, mit Menschen mit geistiger Behinderung sowie deren Betreuern und Angehörigen die institutionelle Praxis kritisch zu betrachten und einen Veränderungsbedarf in Bezug auf die Organisationsentwicklung aufzuzeigen (Kulig/Theunissen 2006, 148). Dabei spielen der Abbau von Hierarchien und die

Etablierung „demokratischer Entscheidungsstrukturen und Partizipationsformen“ (ebd.) eine entscheidende Rolle.

Im Kontext der Erwachsenenbildung betrifft dies die Planung, Organisation und Ermöglichung von Bildungsangeboten (Theunissen 2009, 126). Dies beinhaltet sowohl zielgruppenspezifische Bildungsangebote, als auch integrative Kurse. Menschen mit geistiger Behinderung sind in die Planungs- und Organisationsprozesse so weit als möglich einzubinden. (ebd.)

4. Sozialpolitische und gesellschaftliche Ebene

Diese Handlungsebene bezieht sich auf die Chancen und Prozesse politischer Mitwirkung („policy making“ (Kulig/Theunissen 2006, 248)) sowie gesellschaftlicher Einflussnahme, um die Mitgestaltungsmöglichkeiten und Mitspracherechte von Menschen mit geistiger Behinderung in Bezug auf lokal politische Machtstrukturen zu verbessern und zu erhöhen (ebd.).

Im Bereich der Erwachsenenbildung sind hierzu sogenannte „Empowerment-Curricula“ von Self-Advocacy Gruppen zu nennen, welche sich in den USA bereits bewährt haben (Theunissen 2008, 126).

Erwachsenenbildung, die sich am Leitbild Empowerment orientiert, bietet Bildungsangebote an, die Empowerment-Prozesse fördern und zu kritischem Bewusstsein anregen (Theunissen 2008, 118). Dazu zählen etwa Angebote zu den Themen Rolle als Erwachsener, Sexualität und Partnerschaft, selbständige Lebensführung, gesellschaftliche Partizipation oder Selbstvertretung (ebd.).

Eine am Empowerment-Konzept orientiert Erwachsenenbildung nimmt nicht nur die Betroffenen, sondern auch das soziale Umfeld in den Blick (Theunissen 2008, 128). Als wesentlich für eine gelungene Umsetzung dieser nennt Theunissen (ebd.) eine aufgeschlossene Haltung relevanter Bezugspersonen, sowie von Personen aus dem Umfeld gegenüber der Grundidee dieses Konzepts. Um dies zu erreichen, zählt es zu den Aufgaben der Erwachsenenbildung, Bildungsangebote für Bezugspersonen der Betroffenen zu eröffnen, im Rahmen derer eine offene, vorurteils- und angstfreie Auseinandersetzung mit Themen wie Selbstbestimmung, Selbstvertretung oder auch der eigenen Auffassung von Behinderung ermöglicht wird. Zudem soll Angehörigen die Möglichkeit eröffnet werden, sich mit ihrer eigenen Rolle im System der Behindertenhilfe zu beschäftigen, um so zu einem Partner und Unterstützer von Menschen mit Behinderung werden zu können. (ebd.)

Um dem Empowerment Ansatz im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung gerecht zu werden, müssen entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen, sowie ein regelmäßiges und umfassendes Bildungsangebot ermöglicht werden, welches sowohl den individuellen Bedürfnissen, als auch den unterschiedlichen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht wird (Schlummer 2011, 43).

2.4 Organisationsformen

Wie bereits dargestellt wurde, sind Menschen mit geistiger Behinderung heute als Adressaten der Erwachsenenbildung anerkannt (Ditschek 2011, 164). Die Angebote der Erwachsenenbildung finden sowohl in Einrichtungen der Behindertenhilfe (z.B. Werkstätten), als auch in der allgemeinen Erwachsenenbildung (VHS) statt (Ackermann 2012, 27). Diesbezüglich lassen sich verschiedene Organisationsformen unterscheiden: das Separationsmodell, das Kooperationsmodell, das Zielgruppenmodell, das „weiche“ Integrationsmodell und das integrative Modell (biv 2007, 7; Ackermann 2012, 27).

2.4.1 Separationsmodell

Bei diesem Modell handelt es sich um Einrichtungen der Behindertenhilfe, die primär keinen Bildungsauftrag haben (Schöler 2000, 139; Lindmeier 2003, 199; Ackermann 2012a, 27). Dabei handelt es sich häufig um ein internes Angebot von Werkstätten oder Wohnheimen für Menschen mit Behinderung (Schöler 2000, 139; Ackermann 2012a, 28). Diese Bildungsangebote finden sowohl in räumlicher, zeitlicher und personeller Einbindung der jeweiligen Sondereinrichtung statt und stehen somit ausschließlich den jeweiligen Mitarbeitern mit Behinderung der jeweiligen Einrichtung zur Verfügung (ebd.). Als Adressaten gelten dabei durchwegs Menschen mit geistiger Behinderung. Die Planung, Administration, sowie Durchführung dieser Bildungsangebote erfolgt meist von den MitarbeiterInnen der Einrichtung der Behindertenhilfe (ebd.). Dadurch kommt es zu einer Vermischung der Bereiche Arbeit, Wohnen, Bildung und Freizeit. Als Vorteile dieses Modells können die sonderpädagogische Ausbildung des Personals, Kompetenzen in Techniken der Unterstützung und Förderung, die Kenntnisse der KursteilnehmerInnen, sowie die Nutzung der bestehenden Infrastruktur (Fahrtdienst, Assistenz, etc.) genannt werden (Ackermann 2012a, 28). Schöler (2000, 140) gibt zu bedenken, dass in diesen Formen der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung teilweise eine unausgesprochene oder auch offene Verpflichtung zur Teilnahme besteht. Sowohl die Nichtberücksichtigung der Prinzipien der Wahlfreiheit, der Freiwilligkeit und der

Mitbestimmung als auch die fehlende Trennung der verschiedenen Lebensbereiche widersprechen dem Normalitätsprinzip⁵.

2.4.2 Kooperationsmodell

Im Rahmen dieses Modells erfolgt eine Kooperation in der Planung und Durchführung der Bildungsangebote von Einrichtungen der Behindertenhilfe oder VertreterInnengruppen von Menschen mit Behinderung und Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung (Schöler 2000, 141; Lindmeier 2003, 199; biv 2007, 6; Ackermann 2012a, 27). Zielgruppe dieser Kurse sind TeilnehmerInnen einer Organisation beziehungsweise einer bestimmten Behinderungsform (biv 2007, 6). Die Zusammenarbeit kann sich innerhalb dieses Modells unterschiedlich gestalten. Die allgemeine Erwachsenenbildung übernimmt häufig formale Aufgaben, wogegen Einrichtungen der Behindertenhilfe für die inhaltliche Gestaltung verantwortlich sind. In der Regel zählt zu den Aufgaben der allgemeinen Erwachsenenbildung die Bereitstellung der Räumlichkeiten. (Schöler 2000, 142; Lindmeier 2003, 199) Durch die räumliche Integration separater Kurse haben Menschen mit geistiger Behinderung die Möglichkeit dort an Bildungsangeboten teilzunehmen, wo auch Menschen ohne Behinderung Bildungsangebote in Anspruch nehmen (biv 2007, 6). Dadurch kann die Hemmschwelle zum Besuch regulärer Kurse abgebaut, sowie der informelle Kontakt mit der Erwachsenenbildungseinrichtung gefördert, und somit ein Beitrag zur sozialen Integration⁶ geleistet werden (Schöler 2000, 142; Lindmeier 2003, 199). Die Erledigung der Kursadministration (Kursanmeldungen, Honorarabrechnung, Fördermittelbeantragung) fällt häufig in den Aufgabenbereich der allgemeinen Erwachsenenbildung und kann oft ohne größeren Mehraufwand durchgeführt werden (ebd.). Die Teilnehmerwerbung erfolgt häufig in Kooperation von Behinderteneinrichtungen mit Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung, wobei die Kursangebote häufig in den Programmheften beider Einrichtungen ausgeschrieben werden (ebd.). Die Kursplanung, wozu die Auswahl der Themen sowie die Gewinnung der Kursleitung zu zählen ist, wird von der Einrichtung der Behindertenhilfe durchgeführt (ebd.). Die Qualifikationen der Kursleitenden liegen dabei meist im Bereich der Behindertenhilfe und weniger in der themenbezogenen Qualifikation (Schöler 2000, 142; Lindmeier 2003, 200). Das heißt, die Kursleitung wird mit einer Person besetzt, die Erfahrungen in der Arbeit mit der Zielgruppe Menschen mit Behinderung hat (biv 2007, 6). Die Weiterbildung, Beratung sowie Unterstützung der Kursleitenden zählen zu den

⁵ Siehe dazu Kapitel 2.3.1

⁶ Für nähere Ausführungen zu den Ebenen der Integration siehe Kapitel 5.2

weiteren Aufgaben der Behindertenorganisation (Schöler 2000, 142; Lindmeier 2003, 200). Biv (2007, 6) führt als Vorteil dieses Modells an, dass die Wünsche und Bedürfnisse der KursteilnehmerInnen mit Behinderung bereits im Vorhinein erhoben werden können.

2.4.3 Zielgruppenmodell

Das Modell des Zielgruppenansatzes wird in Bezug auf Menschen mit Behinderung in zwei Formen umgesetzt: Entweder bieten Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung eigenständig Kurse mit der Zielgruppe Menschen mit Behinderung an, oder eigenständige Erwachsenenbildungseinrichtungen für Menschen mit Behinderung bieten Kurse an, welche an den Standards allgemeiner Erwachsenenbildung orientiert sind (Schöler 2000, 145; Lindmeier 2003, 200; Ackermann 2012a, 27). Als wesentliche Gesichtspunkte dieses Modells gelten die Fachkompetenzen der jeweiligen Einrichtung sowohl in Bezug auf Erwachsenenbildung, als auch im Hinblick auf behindertenspezifische Aspekte (Schöler 2000, 145; Lindmeier 2003, 200). Dazu zählt etwa die Aneignung von Fachwissen, die Gewinnung einer adäquater Kursleitung oder die Bewerbung der Zielgruppe (biv 2007, 7).

2.4.4 „Weiches“ Integrationsmodell

Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung öffnen bestimmte Kurse für Menschen mit Behinderung (biv 2007, 7). Dadurch findet eine Integration in allgemeinen Kursen statt, welche jedoch gut steuerbar ist. Dazu stellen eine gute Vorbereitung der Kursleitung sowie die Möglichkeit von Unterstützungsangeboten, wie persönliche Assistenz, eine Voraussetzung dar (ebd.).

2.4.5 Inklusives Modell

Diese Modell wird auch als „konsequentes‘ Integrationsmodell – Inklusive Bildung“ (biv 2007, 7) bezeichnet. Dabei handelt es sich um eine umfassende Dienstleistung von Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung (Schöler 2000, 147; Lindmeier 2003, 201; biv 2007, 7; Ackermann 2012a, 27). Diese umfasst sowohl die Öffnung der Kursangebote der Erwachsenenbildungseinrichtung für Menschen mit Behinderungen, wobei Anzahl der TeilnehmerInnen oder Behinderungsform keine Rolle spielen dürfen, als auch das Angebot separater Zielgruppenangebote (ebd.). Wenn nötig, erhalten die Institutionen Fachberatung von

Einrichtungen der Behindertenhilfe (Schöler 2000, 147; Lindmeier 2003, 202). Für die Teilnahme an regulären Kursangeboten werden Menschen mit Behinderung Unterstützungen, wie etwa persönliche Assistenz oder Lernbegleitung, ermöglicht, welche von der allgemeinen Bildungsinstitution koordiniert werden (ebd.). Dieses Modell gilt als Ziel der Integrationsbemühungen (biv 2007, 7). Für die Umsetzung sind hohe Flexibilität, ein multifunktionales Team an Kursleitenden, ein Repertoire an Lernbegleitenden, eine gute Vernetzung mit Fachstellen und finanzielle Ressourcen erforderlich (ebd.).

3 Inklusion in der allgemeinen Erwachsenenbildung

Unter inklusiver Erwachsenenbildung ist aus heilpädagogischer Sicht „die selbstverständliche Teilhabemöglichkeit auch von Menschen mit Lernschwierigkeiten an einem für alle Menschen offenen Bildungsangebot“ (Babilon 2008, 70) zu verstehen. Dies bedeutet, dass Institutionen der Erwachsenenbildung so zu gestalten sind, dass alle Menschen am Bildungsangebot teilnehmen können, akzeptiert und gewürdigt werden, sowie ihr Potenzial entfalten können (Hirschberg/Lindmeier 2013, 39). Inklusive Erwachsenenbildung heißt demnach nicht, dass Menschen mit geistiger Behinderung in ein ansonsten unverändertes Kursprogramm eingebunden werden (Babilon 2008, 70). Es geht vielmehr darum, das System, die Strukturen und die Organisation so zu verändern, dass eine barrierefreie Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung am Erwachsenenbildungssystem möglich ist (ebd.). Dazu ist es notwendig, Barrieren zu reduzieren und vorhandene Potenziale und Ressourcen zur Unterstützung von Bildungsprozessen und Partizipation zu mobilisieren (Babilon 2013, 122).

Die Entwicklung einer inklusiven Erwachsenenbildung impliziert keine gänzliche Abschaffung separater Bildungsangebote für Menschen mit Behinderung (Lindmeier 2003, 204; Schlummer 2008, 62; Ditschek 2011, 166; Ackermann 2012b, 42). Vielmehr wird vorrangig das Ziel verfolgt, inklusive Angebote als reguläre Idee umzusetzen, nach dem Motto „Nicht Integration, sondern Separation bedarf der Begründung!“ (Lindmeier 2003, 204). Folglich sollen separate Kurse nur dann angeboten werden, wenn die Schaffung einer angemessenen Lernumgebung für Menschen mit geistiger Behinderung nicht anders möglich ist (ebd.). Dies schließt demnach nicht aus, dass ein Teil der Bildungsangebote auch exklusiv, in Form von Zielgruppenangeboten, durchgeführt werden, damit behinderungsspezifische Interessen berücksichtigt werden können, wie beispielsweise Kurse zu den Themen Selbstbestimmung oder Arbeitsassistenz

(Ackermann 2012b, 42; Galle-Bammes 2012, 35). Die Umsetzung von Inklusion kann in diesem Sinne als Prozess aufgefasst werden, „der von der Differenz individueller Wünsche und Bedarfslagen gesteuert ist“ (Ditschek 2011, 166). Wesentlich ist jedoch, dass auch diese Angebote so inklusiv wie möglich organisiert, geplant und durchgeführt werden (Galle-Bammes 2012, 35). Dies beinhaltet, dass die Zielgruppenangebote an Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung mit Bildungsauftrag stattfinden und nicht etwa im Rahmen von Sondereinrichtungen (Ackermann 2012a, 27). Gerade durch die Möglichkeit unterschiedlicher Bildungsangebote haben Menschen mit geistiger Behinderung die Chance ihr Recht auf Selbstbestimmung, Wahl- und Entscheidungsfreiheit zu gebrauchen (Theunissen/Schwalb 2009, 25).

Eine rasche, flächendeckende Umsetzung von Inklusion im Bereich der Erwachsenenbildung kann zum gegebenen Zeitpunkt als unrealistisch bezeichnet werden (Meisel 2012, 21). Als Gründe dafür können zum einen praktische Probleme, wie etwa die unterschiedlichen Erwartungshaltungen oder die Differenzen in den Interessen der Teilnehmenden angeführt werden. Dazu zählt auch ein mangelndes Interesse an inklusiver Erwachsenenbildung von Seiten der Menschen mit geistiger Behinderung aufgrund deren Bedürfnis nach „Eigenkultur“ (Ackermann 2012b, 42). Zum anderen fehlen auf organisatorischer Ebene notwendige Strategien, Vorkehrungen und Rahmenbedingungen (Ackermann 2012a, 26; Ditschek/Meisel 2012, 31; Langemeyer/Schüßler 2013, 151). Als zentrale Herausforderung der Organisation inklusiver Erwachsenenbildung nennt Galle-Bammes (2012, 34) das Ermitteln gemeinsamer Bildungsinteressen von Menschen mit und ohne Behinderung und die Gestaltung von Lernarrangements, die sich an den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen orientieren.

Die Umsetzung von Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung sollte deshalb als Vision und Langzeitprojekt betrachtet werden, zu dessen Realisierung schrittweise ein Beitrag geleistet wird (Ditschek/Meisel 2012, 33). Diesbezüglich betont Meisel (2012, 21) die Notwendigkeit, gerade im Bereich der Erwachsenenbildung Integration nicht als Gegenbegriff, sondern als Zwischenschritt zur Inklusion aufzufassen. In diesem Sinne sollte das Ziel verfolgt werden, sich am Konzept der Inklusion zu orientieren und im Zuge deren Umsetzung die Angebotsmöglichkeiten für Menschen mit geistiger Behinderung zu erweitern, um so verschiedene Zugänge zum Feld der allgemeinen Erwachsenenbildung zu eröffnen (ebd.).

Wenngleich in einem inklusiven Bildungssystem der Erwachsenenbildung der Fokus nicht auf die Behinderung gelegt wird, ist es wesentlich, diese nicht zu ignorieren und zu

leugnen (Hirschberg/Lindmeier 2013, 52). Denn nur so ist es möglich, die notwendigen Rahmenbedingungen für gelungene Bildungsprozesse zu schaffen (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Umsetzung von Inklusion nur „im Rahmen eines umfassenden Organisationsentwicklungsprozesses umsetzen lässt“ (Ditschek/Meisel 2012, 31). Welche Rahmenbedingungen und Voraussetzungen notwendig sind, um erfolgreiche inklusive Erwachsenenbildung zu entwickeln, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

3.1 Rahmenbedingungen und Umsetzung

Bei der Umsetzung von Inklusion im Rahmen der Erwachsenenbildung sind unterschiedliche Ebenen zu berücksichtigen. Lindmeier (2003, 193) entwickelt dazu ein mehrdimensionales Integrationskonzept, welches mit dem heutigen Inklusionskonzept weitgehend übereinstimmt (Meisel 2012, 19). Durch die Differenzierung von Integration auf die Ebenen der sozialen, räumlichen, funktionalen, personalen, organisatorischen und didaktischen Dimension, wird die Komplexität der Integration von Menschen mit Behinderung deutlich gemacht.

Nachfolgend werden die einzelnen Ebenen der Integration erläutert und im Zuge dessen Kriterien für eine barrierefreie Gestaltung von Bildungsangeboten aufgezeigt. Diese beziehen sich auf die gesamte Organisation und stellen Rahmenbedingungen dar, die bei der Umsetzung von Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung zu beachten sind (biv 2007, 4; Ditschek/Meisel 2012, 31).

3.1.1 Räumliche Integration

Die Angebote der Erwachsenenbildung finden in räumlichen Gegebenheiten von allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen, wie beispielsweise Volkshochschulen, statt (Lindmeier 2003, 193).

Barrierefreiheit

Im Hinblick auf die räumliche Integration ist auf die Barrierefreiheit der Infrastruktur der jeweiligen Institution zu achten (biv 2007, 8f; Grill 2005, 30; Eder-Gregor 2011, 168, Ditschek/Meisel 2012, 31; Papadopoulos 2012, 37). Dazu zählen die stufen- und schwellenfreie Zugänglichkeit der Räume und des Gebäudes, sowie die einfache und

uneingeschränkte Bedienung von Licht-, Liftschalter, Toilettenspülung, etc. bei eingeschränkter Greiffähigkeit (ebd.). Für die Orientierung im Gebäude spielt die entsprechende Kennzeichnung eine wesentliche Rolle. Schilder mit großer Schrift und einfachen Texten oder selbsterklärenden Symbolen für die Beschriftung von Kursräumen und zur Orientierung können diesbezüglich Unterstützungen für Menschen mit geistiger Behinderung darstellen (biv 2007, 8; Eder-Gregor 2011, 168; Ditschek/Meisel 2012, 32).

3.1.2 Funktionale Integration

Bei der funktionalen Integration handelt es sich um eine Erweiterung der räumlichen Integration (Lindmeier 2003, 193). Dies bedeutet, dass Menschen mit Behinderung ihren normalen Lebensbedürfnisse, wozu die Erwachsenenbildung zu zählen ist, in den dafür vorgesehenen Einrichtungen barrierefrei nachgehen und sie erfüllen können (ebd.). Dazu zählen, neben der barrierefreien Infrastruktur, auch die, an den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen mit geistiger Behinderung abgestimmten, Unterstützungsangebote (ebd.). In diesem Kontext ist es wesentlich, dass KundInnen mit Behinderung Hilfe und Unterstützung angeboten wird, die Entscheidung, ob dies angenommen wird, jedoch beim Betroffenen liegt (Eder-Gregor 2011, 169). Babilon (2013, 130) sieht es als wesentlich, dass die Unterstützungsangebote als installierte Strukturen in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung fix verankert sind.

Technische Hilfsmittel

Technische Hilfsmittel können TeilnehmerInnen mit Behinderung die Teilnahme an Kursen ermöglichen und erleichtern (Grill 2005, 36f; biv 2007, 14; Eder-Gregor 2011, 168). Diese reichen von Tonbandaufnahmen, Vergrößerungsprogrammen, Kopienhalterungen, bis hin zu Arm-, Handgelenks- oder Rückenstützen (Grill 2005, 37). Des Weiteren kann eine digitale Form der Unterrichtsmaterialien eine Unterstützung darstellen (biv 2007, 14). Wesentlich ist, dass die Unterrichtsmaterialien einfach und klar formuliert, gut lesbar und übersichtlich gestaltet sind (ebd.). Bilder, Symbole oder Grafiken können als Ergänzung und Veranschaulichung der Inhalte eingesetzt werden (ebd.).

Persönliche Assistenz oder Lernassistenz

Die Lernassistenz ermöglicht es Menschen mit geistiger Behinderung an Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung teilzunehmen (biv 2007, 15). Sie unterstützt in der Vermittlung zwischen Kursleitung und TeilnehmerIn, in der Umsetzung und Aneignung,

sowie der Wiederholung und Aufbereitung der Kursinhalte (biv 2007, 15; Papadopoulos 2012, 38.). Dadurch wird KursteilnehmerInnen mit Behinderung mehr Zeit für die Erarbeitung und Aneignung der Lerninhalte ermöglicht und ebenso die Selbstständigkeit und Selbstbestimmung gefördert (Papadopoulos 2012, 38; Babilon 2013, 128). Solch personenbezogene Unterstützungsangebote stellen im Zuge der Planung inklusiver Angebote eine wesentliche Aufgabe der Einrichtung der allgemeinen Erwachsenenbildung dar (Lindmeier 2003, 197). Demnach ist die professionelle Assistenz wesentlich für die Qualität von Inklusion (Babilon 2013, 129). Die persönliche Assistenz kann auf unterschiedliche Weise organisiert werden: durch externe AssistentInnen, die von den TeilnehmerInnen selbst mitgebracht wurden, Freiwillige aus dem Kurs, ehrenamtliche MitarbeiterInnen oder festangestellte MitarbeiterInnen der Erwachsenenbildungseinrichtung (ebd., 128).

3.1.3 Soziale Integration

Durch das gemeinsame Tun von Menschen mit und ohne Behinderung sollen zwischenmenschliche oder auch anonyme sozialen Kontakte ermöglicht und ihnen Raum und Zeit gegeben werden (Lindmeier 2003, 193). Durch das soziale Miteinander sollen soziale Akzeptanz, Respekt und Achtung gefördert werden (ebd.). Im Rahmen der Erwachsenenbildung kann dies sowohl in eher anonymen Veranstaltungen, wie etwa Lesungen, Filmvorführungen oder Ausstellungen, als auch in Form gemeinsamer Weiterbildungsangebote von Menschen mit und ohne Behinderung stattfinden (ebd.).

Haltung und Verhalten

Um im Rahmen der Erwachsenenbildung eine gelungene soziale Integration zu ermöglichen, ist es wesentlich, dass das gesellschaftliche und direkte Umfeld der Personen, positiv gegenüber der Grundidee Inklusion eingestellt ist (Theunissen 2008, 128). Die Kursleitung kann in diesem Zusammenhang eine Vorbildfunktion einnehmen. Deshalb sind die Haltung und das Verhalten der ReferentInnen gegenüber der KursteilnehmerInnen von großer Bedeutung. Diese sollten durch Wertschätzung, Akzeptanz und Achtung gekennzeichnet sein. (Grill 2005, 27; biv 2007, 13) Des Weiteren sollte ein erwachsenengerechter Umgang mit den TeilnehmerInnen gelebt und auf die Selbstbestimmung der TeilnehmerInnen geachtet werden (Grill 2005, 41; biv 2007, 13).

3.1.4 Personale Integration

Wichtig für die Lebenssituation von Menschen mit geistiger Behinderung ist ein zufriedenstellendes Privatleben mit sinngebenden sozialen Beziehungen (Lindmeier 2003, 194). Diesbezüglich stellt eine Trennung der unterschiedlichen Lebensbereiche, im Sinne des Normalisierungsprinzips, einen wesentlichen Stellenwert dar. Erwachsenenbildung kann in diesem Kontext als Lebensbereich betrachtet werden, der eine kommunikative Funktion erfüllt und Menschen mit Behinderung sinngebende und identitätsstiftende Beziehungen ermöglicht (ebd.). Im Rahmen dessen haben Menschen mit Behinderung außerdem die Möglichkeit, Fähigkeiten zu entwickeln die sie bisher nicht erwerben konnten, welche jedoch für ein selbstbestimmtes Leben wichtig sind (ebd.). Dazu zählen beispielsweise die Kompetenzen Entscheidungen zu treffen und durchzusetzen oder alltägliche Tätigkeiten (z.B. selbständiges Einkaufen und Kochen).

3.1.5 Gesellschaftliche Integration

Die Integration in die Gesellschaft beinhaltet die Entwicklung als Mitbürger in Bezug auf gesetzliche Ansprüche sowie die Möglichkeit zu persönlichem Wachstum, zu Reife und zu erfülltem Leben (Lindmeier 2003, 194). Angebote inklusiver Erwachsenenbildung unterstützen dies durch die Grundprinzipien der Wahlfreiheit, Freiwilligkeit und Mitbestimmung und haben, in Bezug auf die Umsetzung des Orientierungsprinzips der Selbstbestimmung, eine Vorbildfunktion inne (ebd.).

3.1.6 Organisatorische Integration

Lindmeier (2003, 195) betont die Bedeutung dieser Ebene der Integration, da es für eine gelungene Umsetzung von Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung, einer institutionellen Verankerung von räumlicher, funktionaler, sozialer, personaler sowie gesellschaftlicher Integration bedarf.

Qualitätsstandards der allgemeinen Erwachsenenbildung

Organisationen und Strukturen der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung müssen sich an den Qualitätsstandards für Regeleinrichtungen der Erwachsenenbildung orientieren (Lindmeier 2003, 195). Dazu zählen unter anderem die Planung und Evaluation der Angebote durch hauptamtliche erwachsenenpädagogische Fachkräfte, sowie eine erwachsenenadäquate didaktisch-methodische Organisation der Lernprozesse (ebd.).

Erwachsenenbildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung, die als separate Bildungsangebote in Werkstätten oder Wohneinrichtungen für Menschen mit Behinderung durchgeführt werden, können unter den oben genannten Gesichtspunkten der räumlichen, funktionalen, sozialen, personalen und gesellschaftlichen Integration, nicht als strukturelle Bedingungen allgemeiner Erwachsenenbildungseinrichtungen betrachtet werden (ebd.).

Ansprechperson für Inklusionsfragen

In der Erwachsenenbildungseinrichtung fungiert eine Person als Beauftragte/r für Inklusionsfragen (Grill 2005, 26; biv 2007, 12). Diese Person ist in erster Linie eine Ansprechperson für KundInnen mit Behinderung und kümmert sich um interne und externe Hilfsangebote und Unterstützungsmaßnahmen (technische Hilfsmittel, Fördermittel, persönliche Assistenz) (Grill 2005, 26; Babilon 2013, 125). Dadurch soll für jeden Teilnehmenden eine angemessene Unterstützung gewährleistet werden (Babilon 2013, 125). Die Funktion der/des Inklusionsbeauftragten kann, nach Einschulung, von MitarbeiterInnen der Bildungsinstitution übernommen werden (Grill 2005, 26; biv 2007, 12).

Kooperation und Vernetzung

Eine aktive Kooperation von Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung und Institutionen der Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung stellt einen wesentlichen Beitrag in der Entwicklung und Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung dar (Ditschek/Meisel 2012, 32; Schlummer 2012, 88; Schlummer 2008, 68). In gemeinsamen Projekten können neue Inhalte und Methoden für eine gemeinsame Bildung von Menschen mit und ohne Behinderung entwickelt werden (Ditschek/Meisel 2012, 32). Des Weiteren können Einrichtungen der Behindertenhilfe für Institutionen der allgemeinen Erwachsenenbildung Unterstützung in den Bereichen Kommunikation, Öffentlichkeitsarbeit, Professionalisierung und Qualifizierung von KursleiterInnen bieten (Schlummer 2008, 68).

Öffentlichkeitsarbeit und Kursprogramm

Aufgabe der Erwachsenenbildungseinrichtung ist es, im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit die Leitidee Inklusion und deren Zielsetzung des gemeinsamen Lernens von Menschen mit und ohne Behinderung zu vermitteln (Schlummer 2012, 87). Durch die Hinweise im Kursprogramm, dass ein inklusiver Ansatz verfolgt und die Seminarplanung auf Basis der individuellen Stärken und Bedürfnissen erstellt wird, kann ein positives Signal gesetzt werden (Grill 2005, 28). Dies beinhaltet unter anderem den Hinweis auf einen

Behindertenparkplatz, das Abfragen zusätzlicher notwendiger Unterstützungsangebote im Anmeldeformular, sowie das Anführen einer Kontaktperson für Integrationsanliegen (ebd.). Dadurch kann Menschen mit Behinderung das Gefühl vermittelt werden, dass sie an den Kursen teilnehmen können und erwünscht sind.

Für diese „Willkommenskultur“ (Ditschek/Meisel 2012, 31) ist eine direkte Kommunikation mit Menschen mit Behinderung wichtig. Dafür ist eine barrierefreie Gestaltung der Homepage, der Werbung und des Kursprogramms notwendig. Dies beinhaltet Kursangebotstexte, Werbematerial, Wegbeschreibungen, Beschreibung der örtlichen Gegebenheiten und Geschäftsbedingungen in einfacher verständlicher Sprache, ohne Fremdwörter und komplizierten Sätzen. (Grill 2005, 28; biv 2007, 10; Eder-Gregor 2011, 169; Ditschek/Meisel 2012, 31) Durch Bilder und Symbole können die Inhalte visualisiert und eine zusätzliche Erklärung geben werden, wodurch diese leichter auf einen Blick erfasst werden können (Grill 2005, 29). Die Homepage kann zusätzlich durch große Schrift, Übersichtlichkeit, gute Farbkontraste und Navigation ohne Maus barrierefrei gestaltet werden (biv 2007, 11).

Kursanmeldung

Die Kursanmeldung kann in mehreren Formen ermöglicht werden, wie beispielsweise per E-Mail, Telefon, persönlich oder per Post (biv 2007, 11). Dabei ist es wichtig, dass im Anmeldeformular erhoben werden kann, ob und welche Unterstützungen der/die TeilnehmerIn für die Teilnahme benötigt (Grill 2005, 29).

Finanzierung

Die Finanzierung und Preispolitik stellt ein Kriterium für den freien Zugang zu Bildungsangeboten der Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung dar (Ditschek/Meisel 2012, 32f). Des Weiteren verfügen Menschen mit geistiger Behinderung oft nicht über ein eigenes Einkommen, weshalb Möglichkeiten der personenbezogenen finanziellen Unterstützung beziehungsweise Ermäßigung zu diskutieren sind. So kann eine breite Umsetzung einer inklusiven Erwachsenenbildung nur durch eine deutliche Verbesserung der Grundförderung der Erwachsenenbildung möglich sein. (ebd.)

3.1.7 Didaktische Integration

Lindmeier (2003, 196f) unterscheidet hinsichtlich didaktischer Integration zwischen makrodidaktischen und mikrodidaktischen Aspekten.

Mikrodidaktische Aspekte

Diese Ebene der Seminarplanung bezieht sich vor allem auf die Aspekte der *Kurs- und Unterrichtsplanung* und Durchführung, sowie die methodische Organisation der Bildungsprozesse⁷ (Lindmeier 2003, 196). Wesentlich dabei ist eine adäquate, an den TeilnehmerInnen orientierte inhaltliche und methodische Gestaltung der Kurse (ebd.). Um individuell auf die einzelnen TeilnehmerInnen eingehen zu können, erweist sich das Teamteaching, das heißt zwei TrainerInnen leiten den Kurs, als hilfreich und zielführend (Grill 2005, 38).

Des Weiteren bezieht sich die mikrodidaktische Handlungsebene auf die *Qualifikation und Professionalisierung der Kursleitung* (Lindmeier 2003, 197). Dieser Aspekt nimmt einen wesentlichen Stellenwert in der Umsetzung von Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung ein (Lindmeier 2001, 6). Diesbezüglich ist es essentiell, spezifische Fort- und Weiterbildung zu dieser Thematik zu entwickeln und die MitarbeiterInnen im Umgang mit der Heterogenität der Zielgruppen zu schulen (Eder-Gregor 2011, 168; Ditschek/Meisel 2012, 32). Auch im österreichischen „Behindertenbericht 2008“ wird darauf verwiesen, dass speziell ausgebildete KursleiterInnen einen wesentlichen Gesichtspunkt bezüglich der Qualität der Bildungsangebote darstellen (BMSAK 2008a, 139).

Makrodidaktische Aspekte

Diese Aspekte beziehen sich vor allem auf die *Planung der Bildungsangebote* (Lindmeier 2003, 196). Dabei ist darauf zu achten, dass für die Kurse Themen ausgewählt werden, die für verschiedene Personengruppen relevant sind.

⁷ Die Aspekte der methodischen und didaktischen Konzeption werden im Rahmen dieser Masterarbeit nicht näher erläutert, da diese nicht unmittelbar in das Aufgabenfeld der Organisation von Erwachsenenbildung fallen, sondern meist von den jeweiligen KursleiterInnen umgesetzt werden. Für eine detailliertere Auseinandersetzung siehe u.a. Lindmeier (2003, 195ff), Grill (2005, 53ff). Theunissen (2003, 65ff) und Carroll (2000, 303ff) setzen sich zudem mit den handlungspraktischen Leitprinzipien auseinander, wozu die erwachsenengemäße Ansprache, die partnerschaftliche Vorgehensweise, Freiwilligkeit, Wahlmöglichkeit sowie Selbst- und Mitbestimmung, Subjektzentrierung und Individualisierung, ganzheitlich integratives Prinzip, Lebensnähe und handelndes Lernen, zeitliche Kontinuität und Regelmäßigkeit sowie das Prinzip der Erwachsenengemäßheit zählen.

Die erläuterten Rahmenbedingungen können gewissermaßen als Grundlage einer inklusiven Erwachsenenbildung betrachtet werden. Im Zuge der Ausführung des Theorieteils der vorliegenden Masterarbeit wurde aufgezeigt, dass für die Umsetzung von Inklusion vor allem die Strukturen und Strategien in den Blick zu nehmen sind. Das heißt, der Fokus sollte auf die institutionellen Aspekte gelegt werden. Diese Überlegungen stellen den Hintergrund der folgenden qualitativen Untersuchung dar.

II. EMPIRISCHER TEIL

Im Rahmen des nachfolgenden empirischen Teils der Masterarbeit, werden die Durchführung und die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung dargestellt. Dazu werden zu Beginn der aktuelle Forschungsstand, die Forschungsfrage, sowie die Auswahl der InterviewpartnerInnen näher erläutert. Im Anschluss daran werden die Erhebungsmethode (Problemzentriertes Interview) und die Auswertungsmethode (Qualitative Inhaltsanalyse) vorgestellt. Abschließend erfolgt die Beschreibung der Durchführung der Untersuchung, sowie die Darstellung der Forschungsergebnisse.

4 Forschungsstand

Im Rahmen der Literaturrecherche zum Thema Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung wurde deutlich, dass diese Thematik erst in den 1980er Jahren zunehmend an wissenschaftlicher Bedeutung gewann. Als eine der ersten Publikationen im deutschsprachigen Raum zu diesem Themenfeld, kann das Werk „Erwachsenenbildung bei geistiger Behinderung: Grundlagen, Entwürfe, Berichte“ von Otto Speck genannt werden, welches 1982 veröffentlicht wurde. Zunehmend wurden die Bedingungen und Rahmenbedingungen einer Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen.

In Österreich wurde dazu von Anfang Februar 1997 bis Januar 1998 das Projekt „Bedarfsorientierte Erwachsenenbildung mit geistig behinderten Menschen“ durchgeführt (Eder-Gregor 1998, 361). Im Zuge dessen wurden für zwei Semester zahlreiche Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung, die in Zusammenarbeit mit der Volkshochschule Meidling durchgeführt wurden, wissenschaftlich begleitet und evaluiert (ebd.). Zur Ermittlung der Daten wurden Leitfadeninterviews mit KursteilnehmerInnen und eine Fragebogenerhebung mit PraktikantInnen und ReferentInnen durchgeführt (ebd., 367). Die Ergebnisse der Studie dienten der organisatorischen, methodischen und didaktischen Weiterentwicklung der Kursmaßnahmen, sowie der Entwicklung eines Bildungskonzeptes für Menschen mit geistiger Behinderung (ebd., 364ff).

In diesem Zusammenhang kann ebenfalls die empirisch-qualitative Untersuchung zur Lernsituation von Erwachsenen mit geistiger Behinderung von Beck (2012) genannt werden. Im Rahmen dieser wurden qualitative Interviews mit TeilnehmerInnen von Bildungsangeboten der Erwachsenenbildung durchgeführt (ebd., 3). Bei den Kursen

handelte es sich um zielgruppenspezifische Bildungsangebote, das heißt, die Angebote richteten sich ausschließlich an Personen mit geistiger Behinderung (ebd., 79). Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass die InterviewpartnerInnen die Lernsituation als positiv erlebten und Freude am Lernen in den Kursen der Erwachsenenbildungseinrichtung hatten (ebd., 114). Dies unterstreicht die Bedeutsamkeit der Angebote der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung.

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Umsetzung von Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung erfolgt im deutschsprachigen Raum bisher verstärkt auf theoretischer Ebene⁸. Im Zuge dessen wurden konzeptionelle Überlegungen diskutiert, sowie Handlungskonzepte entwickelt, die zur Entwicklung einer inklusiven Erwachsenenbildung beitragen sollen (vgl. u.a. Grill 2005, biv 2007, Wißling 2010, Heimlich/Behr 2011). Es liegen hingegen kaum empirische Forschungsergebnisse über die Umsetzung von Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung vor.

In England wurde 2007 eine explorative Studie „zur inklusiven Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten“ (Babilon 2013, 121) durchgeführt. Im Zuge dessen wurden Einrichtungen der Erwachsenenbildung untersucht, die einen inklusiven Ansatz verfolgen (ebd.). Mittels Hospitationen, Gesprächen und Interviews wurden „Gelingensbedingungen für die Schaffung von Unterstützungsangeboten und -strukturen in einer inklusiven Erwachsenenbildung“ (ebd.) erarbeitet. Dabei wurde deutlich, dass Maßnahmen im Sinne eines „*whole-organizational-approach*“ (Babilon 2013, 129, Hervorh. im Original) notwendig sind, das heißt, die gesamte Einrichtung muss in den Prozess eingebunden werden. Als zentraler Aspekt wurde von den Beteiligten die Unterstützungs- und Beratungsmaßnahmen für MitarbeiterInnen und TeilnehmerInnen genannt, welche in England in den Einrichtungen integriert und verankert sind (ebd., 125). Zudem ist für die Teilnahme von Menschen mit geistiger Behinderung an regulären Kursen die Begleitung durch Assistenz wesentlich. Dabei kann es sich sowohl um individuelle Einzelunterstützung, als auch um Unterstützung mehrerer TeilnehmerInnen oder des ganzen Kurses durch eine Assistenz, handeln. (ebd., 128f)

Auch wenn die Ergebnisse aus England, aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen des Bildungssystems, nicht eins zu eins auf den deutschsprachigen Raum übertragen werden können, bieten sie dennoch wichtige Anhaltspunkte (ebd., 130).

⁸ Die Aufarbeitung der theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik bildet den Theorieteil der vorliegenden Masterarbeit.

Des Weiteren kann in diesem Zusammenhang die Studie von Hoffmann et al. (2000) genannt werden, im Rahmen derer in Deutschland eine bundesweite Erhebung an Volkshochschulen durchgeführt wurde. Volkshochschulen zählen in Deutschland und Österreich zu den größten Einrichtungen der Weiterbildung für Erwachsene. Laut ihrem Grundsatz und Selbstverständnis, sind sie für alle Menschen, egal welchen Alters, ob mit oder ohne Behinderung, offen (Hoffmann et al. 2000, 346). Im Zuge der Erhebung wurde untersucht, inwieweit die Volkshochschulen tatsächlich für Menschen mit geistiger Behinderung zugänglich sind und welche Angebote für sie bestehen (ebd.). Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass nur 10-15% der Volkshochschulen überhaupt Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung anbieten, meist in Kooperation mit Einrichtungen der Behindertenhilfe (ebd., 357). Dies verweist auf einen notwendigen Ausbau von Bildungsangeboten für Menschen mit geistiger Behinderung.

Im Zuge der Darstellung des Forschungsstandes wurde deutlich, dass bisher vor allem theoretische Auseinandersetzungen, jedoch kaum empirische Untersuchungen zum Thema der Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung durchgeführt wurden. Deshalb wird in der vorliegenden Masterarbeit das Ziel verfolgt, mittels einer qualitativen Untersuchung die Umsetzung von Inklusion in Wien zu erforschen. Da die Auseinandersetzung mit den, für die Umsetzung von Inklusion notwendigen, Rahmenbedingungen zum Aufgabenbereich der Leitungsebene von Institutionen der Erwachsenenbildung zählt (Lindmeier 2004, 20), werden als InterviewpartnerInnen OrganisatorInnen dieser (DirektorIn, pädagogische Leitung, Programmmanagement, etc.) gewählt. Im Zuge der Untersuchung sollen deren subjektive Erfahrungen bezüglich Organisation, Planung und Umsetzung von Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung ermittelt werden.

5 Forschungsfrage

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wird folgender Fragestellung nachgegangen:

„Wie gestaltet sich die Umsetzung von Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung?“

Im Zuge der Bearbeitung und Auseinandersetzung mit der leitenden Forschungsfrage, wird auf folgende Unterfragen eingegangen:

- „*Welche Erfahrungen machen OrganisatorInnen der Erwachsenenbildung in der Planung, Organisation und Umsetzung von Inklusion im Bereich der Erwachsenenbildung?*“
- „*Welche Rahmenbedingungen sind zu schaffen, um eine inklusive Erwachsenenbildung zu ermöglichen?*“

Ackermann (2012a, 28) und Burtscher (2016, 292) weisen darauf hin, dass für die Entwicklung von inklusiver Erwachsenenbildung die Expertise aus den Systemen der Erwachsenenbildung und der Sonder- und Heilpädagogik zusammengeführt werden müssen. Dieser Anforderung soll im Rahmen der Masterarbeit durch die Auswahl von InterviewpartnerInnen sowohl aus Einrichtungen mit Schwerpunkt allgemeiner Erwachsenenbildung (VHS), als auch aus Einrichtungen mit Schwerpunkt Bildung für Menschen mit (geistiger) Behinderung (biv-integrativ) nachgegangen werden.

Da empirische Forschungsbefunde zum Arbeitsfeld der inklusiven Erwachsenenbildung bisher kaum vorhanden sind (Heimblich/Behr 2011, 814), soll diese Masterarbeit dazu beitragen, diese Forschungslücke zu schließen. Durch die Auseinandersetzung mit dieser Thematik soll ein Beitrag zur Debatte um die Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung geleistet werden, um so zu einem weiteren Ausbau der Angebote inklusiver Erwachsenenbildung anzuregen. Dies kann zu einer Verbesserung der Bildungssituation von Menschen mit geistiger Behinderung beitragen. (Ackermann/Schlummer 2012, 69; Heimblich/Behr 2011, 814)

6 Auswahl der InterviewpartnerInnen

Insgesamt wurden vier problemzentrierte Interviews durchgeführt, die in Wien und Umgebung stattfanden. Die Auswahl der untersuchten Subjekte erfolgte nicht in Bezug auf die Repräsentativität, sondern aufgrund deren Relevanz für das Thema (vgl. Flick 2011, 124). Kriterien für die Auswahl der InterviewpartnerInnen stellen im Rahmen der qualitativen Untersuchung dieser Masterarbeit die Beschäftigung der interviewten Person in einer Einrichtung der allgemeinen Erwachsenenbildung in Wien (und Umgebung), sowie im Rahmen dessen die Zuständigkeit für die Planung und Organisation von Angeboten der Erwachsenenbildung für Menschen mit und ohne Behinderung dar. Für

die Auswahl der InterviewpartnerInnen ist es wesentlich, dass von Seiten der OrganisatorInnen eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Thema Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung erfolgt. Dies bedeutet, dass Überlegungen dahingehend gemacht werden, wie Bildungsangebote zu gestalten sind, damit alle Menschen am Bildungsangebot teilnehmen können, akzeptiert und gewürdigt werden (vgl. Hirschberg/Lindmeier 2013, 39). Denn es kann nicht von der Umsetzung von Inklusion gesprochen werden, wenn bloß die Möglichkeit der Teilnahme von Menschen mit geistiger Behinderung an regulären Kursen in einem ansonsten unveränderten Kursprogramm und gleichbleibender Rahmenbedingungen besteht (Babilon 2008, 70).

Da für die Entwicklung einer inklusiven Erwachsenenbildung die Zusammenarbeit der Bereiche der allgemeinen Erwachsenenbildung und der Heil- und Sonderpädagogik einen wichtigen Stellenwert einnimmt (Ackermann 2012a, 28; Burtscher 2016, 292), wurde angestrebt, sowohl InterviewpartnerInnen aus Einrichtungen mit Schwerpunkt allgemeiner Erwachsenenbildung, als auch aus Einrichtungen der Erwachsenenbildung mit Schwerpunkt Bildung für Menschen mit (geistiger) Behinderung auszuwählen.

Damit eine Auswahl der InterviewpartnerInnen getroffen werden konnte, war es als ersten Schritt notwendig, Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung zu ermitteln. Im Rahmen einer Internetrecherche konnten in Wien 41 Einrichtungen und Organisationen ausfindig gemacht werden. Darunter fallen unter anderem verschiedene Volkshochschulen, das Katholische Bildungswerk, Musikschulen, die Akademie für integrative Bildung (biv), das BFI als auch das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (Bifeb), das Österreichische Institut für Erwachsenenbildung, die Website erwachsenenbildung.at des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBF) und die Initiative Erwachsenenbildung.

Die ermittelten Einrichtungen und Organisationen wurden anschließend per E-Mail kontaktiert. Dabei wurde folgende Mailvorlage verwendet:

*Sehr geehrte Damen und Herren,
mein Name ist Bernadette Kaiser und ich studiere Bildungswissenschaft mit Schwerpunkt
Inklusive Pädagogik an der Universität Wien.*

*Im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mit dem Thema der Integration bzw.
Inklusion von Menschen mit (geistiger) Behinderung in der allgemeinen
Erwachsenenbildung.*

*Im Zuge der Masterarbeit verfolge ich das Ziel, die Erfahrungen hinsichtlich Planung,
Organisation und Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildungsangebote von
OrganisatorInnen beziehungsweise MitarbeiterInnen der Erwachsenenbildung
darzustellen. Es soll anhand deren Erfahrungen aufgezeigt werden, wo eine Integration
von Menschen mit geistiger Behinderung in der allgemeinen Erwachsenenbildung
möglich ist, wo bereits erste Schritte in Richtung inklusiver Erwachsenenbildung gemacht
werden, und in welchen Bereichen noch Probleme in der Umsetzung bestehen.
Besonders die Aspekte der Organisation und Planung stehen im Fokus meines
Interesses.*

*Für diese Untersuchung bin ich nun auf der Suche nach InterviewpartnerInnen, die mir
einen Einblick in Ihre Erfahrungen bezüglich Integration von Menschen mit Behinderung
in der allgemeinen Erwachsenenbildung geben. Beim Interview würde es sich um ein
Leitfadeninterview handeln, etwa im Umfang einer Stunde.*

*Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie mein Anliegen an die, für die Organisation und
Planung der Kursangebote zuständige Person weiterleiten beziehungsweise mir
Kontaktdaten vermitteln könnten.*

*Falls Sie keine Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung anbieten oder Menschen
mit geistiger Behinderung keine Möglichkeit haben, an Kursen der ____ teilzunehmen,
wäre ich ebenfalls über eine kurze Rückmeldung sehr dankbar!*

Für weitere Fragen stehe ich jederzeit gerne per Mail oder Telefon zur Verfügung.

*Vielen Dank und freundliche Grüße,
Bernadette Kaiser*

Von den 41 versandten E-Mails wurden 27 beantwortet, was einer Rücklaufquote von 65, 9% entspricht. Die Inhalte der Rückmeldungen lassen sich in fünf Themenbereiche einteilen (Abbildung 4).

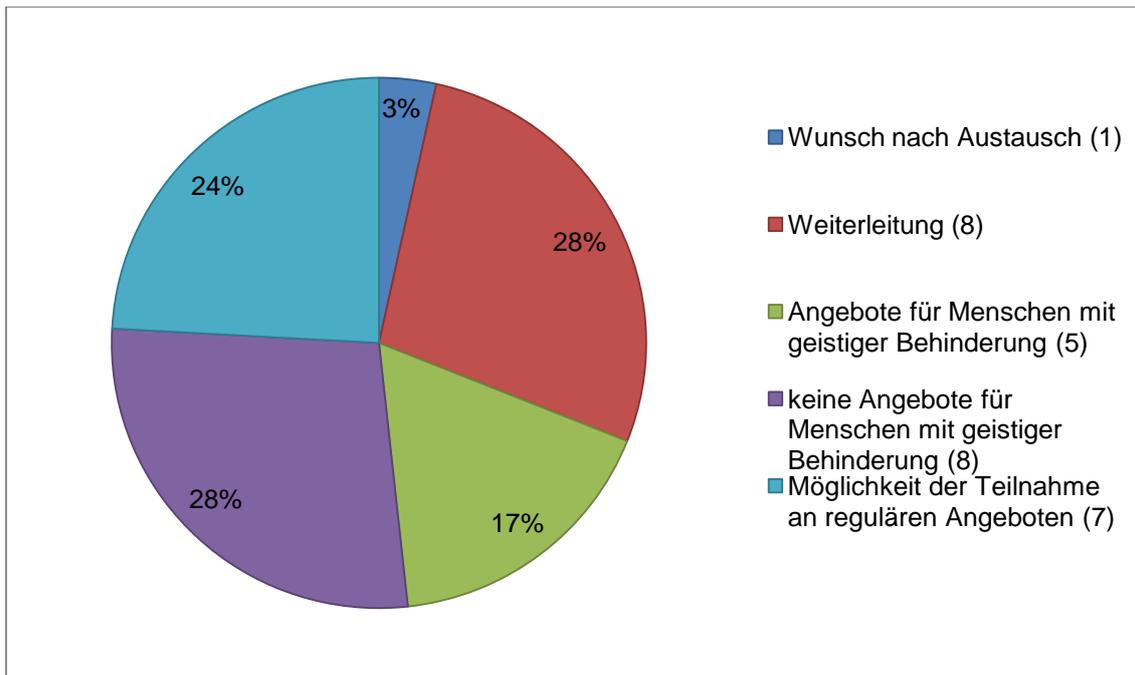


Abbildung 4 Rückmeldungen der kontaktierten Institutionen

Bezüglich der Anzahl der Antworten ist anzumerken, dass zwei Rückmeldungen mehrere thematische Inhalte enthielten. Von einer Einrichtung wurde der Wunsch nach Austausch bezüglich des Themas der Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung genannt und an eine andere Institution verwiesen. Bei der anderen Einrichtung wurde angegeben, dass es keine Angebote für Menschen mit geistiger Behinderung gibt, jedoch wurde auch hier an andere Einrichtungen weitergeleitet. Die Antworten wurden jeweils zu beiden Themenbereichen gezählt, wodurch sich die Summe von 29 Antworten ergibt.

Sieben Einrichtungen gaben an, dass sie keine spezifischen Angebote für Menschen mit geistiger Behinderung anbieten, prinzipiell jedoch die Möglichkeit für sie besteht, an regulären Angeboten teilzunehmen. Es wurde darauf hingewiesen, dass diesbezüglich bisher kaum Erfahrungen gemacht wurden.

Acht Institutionen meldeten zurück, keine Angebote für Menschen mit geistiger Behinderung durchzuführen. Ob dies die Teilnahme an regulären Angeboten miteinschließt, konnte den Antworten nicht entnommen werden.

Acht Rückmeldungen beinhalteten eine Weiterleitung an eine andere Einrichtung beziehungsweise Organisation, die ihrer Ansicht nach einen kompetenten Ansprechpartner bezüglich des Themas Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung darstellt. Genannt wurden dabei mehrmals die Akademie für integrative

Bildung (biv), die Volkshochschule Meidling und der Bereich Basisbildung der Volkshochschule Floridsdorf.

Diese Empfehlungen deckten sich mit dem Ergebnis der Internetrecherche und den Rückmeldungen der Einrichtungen. Insgesamt gaben fünf Institutionen an, Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung anzubieten. Neben den bereits genannten Einrichtungen kamen positive Antworten von der VHS Wr. Neustadt und der Zukunft Basisbildung.

Vor dem Hintergrund dieser ersten Ergebnisse lässt sich vermuten, dass diese Einrichtungen die einzigen im Raum Wien (einschließlich Wr. Neustadt) sind, die sich im Besonderen mit der Integration von Menschen mit geistiger Behinderung in der allgemeinen Erwachsenenbildung auseinandersetzen. Aus diesem Grund wurden die OrganisatorInnen dieser Einrichtungen um ein Interview gebeten, wozu sich alle sofort bereit erklärten. Das Interview mit der Person der Zukunft Basisbildung musste aufgrund akuten Zeitmangels der Interviewpartnerin kurzfristig abgesagt werden.

Die nachfolgende Tabelle (Tabelle 2) gibt Aufschluss über relevante Kontextdaten der InterviewpartnerInnen. Diese wurden mittels Kurzfragebogen erhoben⁹.

Anonymisierter Name	Berufliche Position	Bildungseinrichtung
Herr E	Direktor	Volkshochschule Wr. Neustadt
Frau F	Pädagogische Leitung und Projektmanagement	biv - die Akademie für integrative Bildung
Frau G	Programm-Management, Bereichsleitung Basisbildung, Koordinatorin Initiative Erwachsenenbildung	Volkshochschule Floridsdorf
Frau H	Programm-Management	Volkshochschule Meidling

Tabelle 2 Kontextdaten der InterviewpartnerInnen

Zur Erhebung der Erfahrungen in der Planung, Organisation und Durchführung inklusiver Erwachsenenbildung wurden in weiterer Folge problemzentrierte Interviews durchgeführt.

⁹ Der Kurzfragebogen befindet sich im Anhang.

7 Erhebungsmethode: Problemzentriertes Interview nach Witzel (2000)

Aufgrund der vorangegangenen Literaturrecherche und der Ermittlung relevanter Themenkomplexe im Bereich inklusiver Erwachsenenbildung eignet sich das problemzentrierte Interview nach Witzel als Erhebungsmethode (Flick 2011, 210). Der Begriff ‚problemzentriert‘ steht in diesem Kontext für den Ausgangspunkt und die Perspektive der Forschung – eine gesellschaftliche Problemstellung wird identifiziert, mit welcher die InterviewpartnerInnen umzugehen haben (Friebertshäuser/Langer 2013, 442). Das Forschungsdesign zielt dabei auf die Erfassung „individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen“ (Witzel 2000, 1) der Subjekte. Im Rahmen der Untersuchung der Masterarbeit ist dies das Problem der Umsetzung von Inklusion im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung. Das in der Erhebungsphase im Vorfeld des Interviews ermittelte Wissen dient als „heuristisch-analytischer Rahmen für Frageideen“ (ebd., 2). Mittels der Kombination von Fragen und Erzählungen wird das Problem thematisiert. Der Leitfaden fungiert dabei als Gerüst und beinhaltet sowohl detaillierte Fragen, als auch offen gehaltene Erzählaufforderungen, die die Interviewpartner zum Erzählen subjektiver Erfahrungen und Einschätzungen auffordern (Friebertshäuser/Langer 2013, 442). Durch die Anregung zur Narration wird das Prinzip der Offenheit umgesetzt (Witzel 2000, 2). Vor diesem Hintergrund bezeichnet Witzel (ebd.) den Erkenntnisprozess als „induktiv-deduktives Wechselverhältnis“. Dadurch ist es möglich, einerseits der subjektiven Perspektive und der Erlebnisse der InterviewpartnerInnen Raum zu geben und andererseits eine gewisse Struktur, welche für die Behandlung relevanter Themenbereiche von Bedeutung ist, beizubehalten.

Das Interview zeichnet sich durch folgende drei zentrale Kriterien aus: Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung (Witzel 2000, 2f). Das problemzentrierte Interview lehnt sich mit diesen Grundpositionen an die Grounded Theory an (ebd.). Die *Problemzentrierung* bezeichnet die „Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung“ (Witzel 2000, 2). Diese bezieht sich sowohl auf die Recherche relevanter Themen und Rahmenbedingungen im Vorfeld, als auch auf die Durchführung des Interviews. Durch gezieltes Fragen und Nachfragen wird dabei versucht, die subjektive Sichtweise der Befragten verstehend nachzuvollziehen, wobei die Kommunikation immer weiter auf die relevante Problemstellung zugespitzt wird (ebd.).

Die Grundposition der *Gegenstandsorientierung* nimmt Bezug auf die Methodenkombination des problemzentrierten Interviews (ebd., 3). Das heißt, es wird die Flexibilität der Methode im Hinblick auf die verschiedenen Gegenstandsanforderungen berücksichtigt, weshalb die Methode am Gegenstand entwickelt und gegebenenfalls modifiziert wird (ebd.).

Die *Prozessorientierung* bezieht sich auf den gesamten Forschungsprozess und im Rahmen dessen vor allem auf die Vorinterpretation. Das heißt, im Sinne des induktiv-deduktiven Vorgehens, erfolgt eine Wechselwirkung und als Folge dessen eine Modifikation des Vorwissens, sowie des Forschungsprozesses. (ebd.)

Das problemzentrierte Interview setzt sich aus vier Teilelementen zusammen – dem Kurzfragebogen, dem Leitfaden¹⁰, der Tonaufzeichnung der Gespräche und dem Postskriptum (Witzel 2000, 4).

Mit Hilfe des *Kurzfragebogens* werden Sozialdaten, wie beispielsweise Alter, Beruf, etc., ermittelt und das nachfolgende Interview vom Frage-Antwort-Schemata entlastet (ebd.). Des Weiteren können die erhaltenen Informationen in Kombination mit einer offenen Frage einen Einstieg ins Interview ermöglichen.

Der *Leitfaden* wird im Vorfeld anhand relevanter Forschungsthemen formuliert. Dieser fungiert als Orientierungsrahmen und Gedächtnisstütze des Interviewers und sichert die Vergleichbarkeit der Interviews. (ebd.) Der Leitfaden enthält eine erzählgenerierende, offen gestellte, vorformulierte Einstiegsfrage, Fragenideen für die Einleitung zu einzelnen Themenbereichen, sowie Stichwörter für Ad-Hoc-Fragen zu relevanten Aspekten des Untersuchungsfeldes (ebd., 4f).

Das Interview wird, mit Erlaubnis der befragten Person, auf *Tonträgern aufgezeichnet* (Witzel 2000, 4). Durch die Aufzeichnung ist eine genauere Erfassung des Gesprächs möglich, als dies etwa bei Protokollen der Fall ist. Der Interviewer kann somit im Rahmen des Interviews den Fokus auf situativen Bedingungen und die nonverbalen Elemente legen (ebd.).

Unmittelbar im Anschluss an das Interview wird ein *Postskript* verfasst (ebd.). Dieses enthält Informationen über den Gesprächsverlauf, die thematische Schwerpunktsetzung der interviewten Person, nonverbale Auffälligkeiten und Interpretationsideen (ebd.).

¹⁰ Im Anhang befinden sich der Kurzfragebogen und der Interviewleitfaden der vorliegenden Masterarbeit.

Im Zuge der Durchführung des Interviews werden unterschiedliche *Kommunikationsstrategien* angewandt. Dabei unterscheidet Witzel (2000, 5f) zwischen erzählgenerierenden (Einstiegsfrage, allgemeine Sondierung, Ad-hoc-Fragen) und verständnisgenerierenden (spezifische Sondierung) Strategien.

8 Durchführung der Untersuchung

Für die Durchführung der Interviews wurde mit den TeilnehmerInnen per Telefonat oder per E-Mail ein Termin vereinbart. Im Zuge dessen wurde das Forschungsvorhaben erläutert, die Erlaubnis für die Aufnahme des Interviews eingeholt und die Anonymisierung der Daten besprochen.

Die Interviews fanden jeweils in den Büros der InterviewpartnerInnen in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung statt, wodurch eine vertraute und entspannte Erhebungssituation geschaffen werden konnte (vgl. Lamnek 2010, 337). Vor Beginn des Interviews wurde erneut das Erkenntnisinteresse offen gelegt (vgl. Witzel 2000, 5). Das heißt, es wurde mit den InterviewpartnerInnen erneut ausführlich das Forschungsvorhaben, sowie das Ziel und der Zweck des Interviews und die weitere Verwendung des Datenmaterials geklärt und besprochen. Friebertshäuser/Langer (2013, 451) verweisen auf die Bedeutung der Berücksichtigung forschungsethischer Aspekte. Dem wurde durch die Versicherung der anonymen Behandlung der Daten nachgekommen. Da die Auseinandersetzung mit der Integration von Menschen mit geistiger Behinderung nur an wenigen Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Wien (und Umgebung) erfolgt und diese allgemein bekannt sind, konnte keine 100%ige Anonymisierung der Daten garantiert werden. Dies wurde mit den InterviewpartnerInnen besprochen. Es wurde einheitlich die Rückmeldung gegeben, dass dies kein Problem darstellt und im Rahmen dieser Masterarbeit der Name der Einrichtung verwendet werden kann. Um dennoch einen größtmöglichen Schutz der Daten zu gewährleisten, werden die Namen anonymisiert (Herr A, Frau B, etc.) und die Interviewtranskriptionen nicht als Anhang beigefügt.

Die InterviewpartnerInnen wurden zudem um die Erlaubnis für das Aufzeichnen des Interviews gefragt, womit alle einverstanden waren. Des Weiteren wurde darauf hingewiesen, dass es nicht um die ‚richtige‘ Beantwortung der Fragen, sondern vielmehr um die eigenen, subjektiven Erfahrungen geht (vgl. Witzel 2000, 5).

Vor der Durchführung des Interviews wurden mittels Kurzfragebogen relevante Kontextdaten erhoben, wodurch das nachfolgende Interview von Fragen im Frage-Antwort-Schema entlastet werden sollte (vgl. Witzel 2000, 4). Danach wurde mit dem Interview begonnen. Witzel (2000, 5) weist darauf hin, dass dabei die vorformulierte Einstiegsfrage eine wesentliche Rolle spielt. Diese sollte möglichst offen formuliert sein und den Interviewten zum Erzählen anregen (ebd.). Im weiteren Verlauf des Interviews wurde der Leitfaden als Orientierungsrahmen verwendet (vgl. Witzel 2000, 4). Dabei wurde darauf geachtet, die Themen nicht punktuell abzuarbeiten, sondern durch entsprechendes Nachfragen an die Erzählungen des Gegenübers anzuknüpfen. Zu Beginn des Interviews stand das freie Erzählen im Vordergrund und gegen Ende wurden offen gebliebene Themen mittels ad-hoc-Fragen angesprochen. (vgl. ebd.)

Nach Beendigung des Interviews, wurde den TeilnehmerInnen für ihre Bereitschaft gedankt. Alle interviewten Personen bekundeten Interesse an der Masterarbeit und baten darum, diese zugesandt zu bekommen.

Unmittelbar im Anschluss an das Gespräch wurden Postskripte verfasst, welche unter anderem eine Skizze des Gesprächsverlaufs, Anmerkungen, thematische Auffälligkeiten, etc. beinhalten (Witzel 2000, 4).

Da die Daten mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet wurden, war vor der Auswertung die Verschriftlichung dieser notwendig. Dafür gibt es unterschiedlich genaue Transkriptionssysteme, wobei sich bislang kein Standard durchgesetzt hat (Flick 2011, 379). Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit erfolgte die Transkription der Interviews anhand der Transkriptionsnotation von Dausien (1996, 615) (siehe Anhang). Im Zuge dessen wurden auch auffällige Betonungen, Pausen, etc. berücksichtigt. Zudem wurden Dialekt, sprachliche Besonderheiten, etc., das heißt die ursprüngliche Form der Daten, beibehalten und verschriftlicht. Die angefertigten Transkriptionen der Interviews bildeten in weiterer Folge das Datenmaterial für die Auswertung der Interviews.

Für die Auswertung problemzentrierter Interviews werden häufig kodierende Verfahren, vor allem die qualitative Inhaltsanalyse, verwendet (Flick 2011, 213). Diese eignet sich auch für diese Untersuchung als Auswertungsmethode, da das Ziel verfolgt wird, die Interviews übergreifend zu analysieren und ein Kategoriensystem zur Thematik der inklusiven Erwachsenenbildung zu entwickeln.

Im nachfolgenden Kapitel werden die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, insbesondere die inhaltlichen Strukturierung, sowie das Vorgehen im Rahmen dieser Untersuchung näher erläutert.

9 Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010)

Die qualitative Inhaltsanalyse ist in den Sozialwissenschaften zu einer gängigen Methode der Textanalyse geworden und wurde von Philipp Mayring vor mehr als 30 Jahren entwickelt (Mayring/Brunner 2013, 324). Er war vor die Aufgabe gestellt, eine Methode zu finden, die mit einer großen Menge an Textmaterial umgehen kann. So wurde die quantitative „*Content Analysis*“ (ebd., Hervorh. Im Original) aus den Kommunikationswissenschaften von Mayring weiterentwickelt zu einer qualitativen Analyseform (ebd.). Durch die Beibehaltung der methodischen, regelgeleiteten Systematik der „*Content Analysis*“ im Zuge einer qualitativen Analyse und Textinterpretation ist es möglich, große und umfangreiche Textmengen zu bewältigen (ebd., 325). Daraus ergeben sich auch die Stärken beziehungsweise die Vorteile der qualitativen Inhaltsanalyse im Vergleich zu anderen Interpretationsverfahren (Mayring 2010, 59). Diese sieht Mayring (2010, 59) in der Nachvollziehbarkeit und intersubjektiven Überprüfbarkeit der Analyse.

Den Kernpunkt des inhaltsanalytischen Arbeitens mit Textmaterial stellt der Einsatz von Kategorien und Kategoriensystemen dar, welche an das Material herangetragen werden (Mayring/Brunner 2013, 325). Es geht somit weniger um eine ganzheitliche Erfassung des Materials, als vielmehr um „ein selektives, eben kategorienbezogenes Vorgehen“ (ebd.). Wesentlich ist, dass die Zuordnung von Textstellen und Kategorien nach inhaltsanalytischen Regeln vollzogen wird (ebd.). Dies bedeutet, dass die Auswertung im Zuge eines Ablaufmodells in einzelnen Interpretationsschritten und nach genauen Analyseregeln erfolgt, welche im Vorhinein festgelegt werden (Mayring 2010, 48). Dazu werden zu Beginn Analyseeinheiten definiert (Mayring/Brunner 2013, 325). Die *Kodiereinheit* bestimmt den kleinsten Textteil, der ausgewertet und unter eine Kategorie fallen kann. Die *Kontexteinheit* definiert den größten Textteil, der einer Kategorie zugeordnet werden darf. Die *Auswertungseinheit* bestimmt, welche Textteile jeweils nacheinander bearbeitet werden. (ebd.) Im Zuge dieser Masterarbeit stellen dies die einzelnen Interviewtranskriptionen dar. Dabei wird jedes Interview einer Einzelanalyse unterzogen, wobei ein gemeinsames Kategoriensystem entwickelt und verwendet wird.

Die Entwicklung des Kategoriensystems bildet den Mittelpunkt der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010, 59). Dabei werden die Kategorien „in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material

entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und *rücküberprüft*“ (ebd., Hervorh. im Original). Abschließend erfolgt die Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die vorliegende Fragestellung und die Einschätzung der Analyse mittels inhaltsanalytischen Gütekriterien (ebd.). Der systematische Einsatz dieser, stellt im Gegensatz zu anderen offenen textanalytischen Verfahren, einen Kernpunkt der qualitativen Inhaltsanalyse dar (Mayring/Brunner 2013, 326). Vor allem zwei Kriterien sollten dabei zwingend überprüft werden: die Intrakoderreliabilität und die Interkoderreliabilität (Objektivität) (ebd.). Die Intrakoderreliabilität wird überprüft, indem nach Beendigung der Analyse Teile des Materials einer abermaligen Bearbeitung unterzogen werden, wobei die bereits feststehenden Codes nicht beachten werden. Erfolgt dabei eine hohe Übereinstimmung, kann auf eine Stabilität des Verfahrens geschlossen werden. Die Interkoderreliabilität wird durch das Hinzuziehen eines/einer ZweitkodiererIn überprüft. Dieser/diesem werden Ausschnitte des Materials vorgelegt und in das Regelwerk eingeführt. Kommt es zu „Nicht-Übereinstimmungen“ (ebd.) werden die fraglichen Textstellen in einer Kodierkonferenz diskutiert. (ebd.)

Die qualitative Inhaltsanalyse verfolgt somit das Ziel, „klare Verfahrensweisen theoriegeleitet zu entwickeln, explizit zu beschreiben und am Material zu optimieren“ (Mayring/Brunner 2013, 326).

Mayring (2010, 63ff) entwickelte verschiedene konkrete qualitativ inhaltsanalytische Verfahrensweisen. Diese können in „*drei Grundformen des Interpretierens*“ (Mayring 2010, 64, Hervorh. i. O.) unterschieden werden: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung.

Die *Zusammenfassung* als Analyseform zielt auf eine Reduktion des Materials, wobei trotz Abstraktion ein Abbild des Grundmaterials und dessen wesentliche Inhalte erhalten bleiben (ebd., 65).

Im Zuge der *Explikation* wird zur Erweiterung des Verständnisses unklarer Textstellen zusätzliches Material herangezogen, was zur Erläuterung, Erklärung und Deutung der fraglichen Textstelle beitragen soll (Mayring/Brunner 2013, 326).

Ziel der *Strukturierung* im Rahmen der Analyse ist eine deduktive Kategorienanwendung, um systematisch bestimmte Inhalte und Gesichtspunkte aus dem Material zu filtern (Mayring 2010, 65). Das Kategoriensystem wird dabei im vorhin theoriegeleitet entwickelt und anschließend auf das Textmaterial angewendet (ebd.). Die Strukturierung kann unter verschiedenen Gesichtspunkten erfolgen. So kann unterschieden werden in formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung (Mayring/Brunner 2013, 328).

Da im Zuge der vorliegenden Masterarbeit das Ziel verfolgt wird, Erfahrungen von OrganisatorInnen zu dem Themenbereich der Umsetzung von Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung zu ermitteln, eignet sich die inhaltliche Strukturierung als Analyseform. Dadurch ist es möglich, die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema der Umsetzung von Inklusion in den Auswertungsprozess mit einzubeziehen. Das heißt, die Ermittlung der Hauptkategorien erfolgt theoriegeleitet. Das Kategoriensystem kann jedoch durch die Auseinandersetzung mit dem Material modifiziert und erweitert werden.

Die Auswertungsmethode der inhaltlichen Strukturierung, sowie das genaue Vorgehen im Zuge der Analyse werden nachfolgend erläutert.

Die inhaltliche Strukturierung stellt eine der zentralsten Techniken der Inhaltsanalyse dar und wird eingesetzt, um wesentliche Inhalte aus dem Material zu filtern (Mayring 2010, 92). Bei der Anwendung dieser Analyseform sind einige Punkte zu beachten. Das Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse (Abbildung 5) dient zur Verdeutlichung der einzelnen Analyseschritte.

Schritt 1 der Analyse stellt die Bestimmung der Analyseeinheiten dar (Mayring 2010, 93). Wesentlich dabei ist, dass alle Strukturierungsdimensionen genau definiert werden. Dazu ist es wichtig, dass diese aus der Fragestellung und theoretischen Auseinandersetzung abgeleitet begründet werden. Diese Dimensionen werden meist weiter in einzelne Aspekte aufgespalten und anschließend zu einem Kategoriensystem zusammengestellt. (Mayring 2010, 92) Die Zuteilung der Teile des Textmaterials zu einer Kategorie muss genau festgelegt werden, wobei in drei Schritten vorgegangen werden kann:

1. Definition der Kategorien
2. Auswahl konkreter Textstellung als Ankerbeispiele
3. Formulierung von Kodierregeln zur Abgrenzung der Kategorien und eindeutigen Zuordnung der Textstellen (ebd.)

Im Anhang befindet sich das Kategorienschema, mit entsprechenden Kategoriedefinitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln, welches für die Auswertung dieser Masterarbeit entwickelt wurde. Die Hauptkategorien (K) wurden dabei größtenteils vorab theoriegeleitet entwickelt, die Unterkategorien (UK) entstanden jedoch sowohl aus der Theorie, als auch aus dem Textmaterial. Das Kategoriensystem wurde somit durch die Auseinandersetzung mit dem Material modifiziert und erweitert.

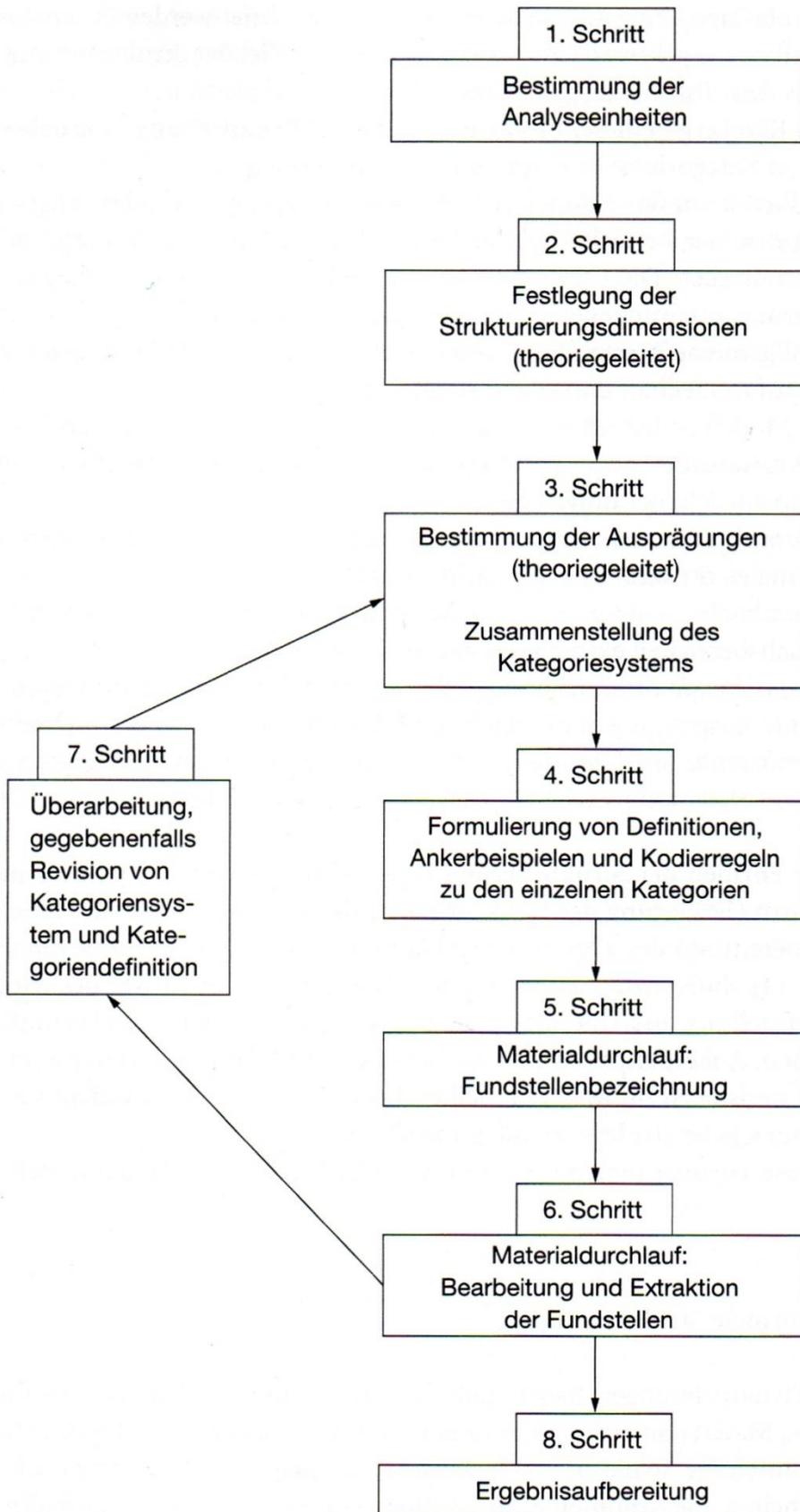


Abbildung 5: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (allgemein) (Mayring 2010, 93)

Im Zuge einer ersten, ausschnittswisen Erprobung des Kategoriensystems am Material wird überprüft, „ob Kategorien, Ankerbeispiele und Kodierregeln eine eindeutige Zuordnung ermöglichen“ (Mayring 2010, 92). Dabei werden, wie später bei der Gesamtanalyse, zuerst die einzelnen Textstellen den Kategorien zugeordnet, indem die Kategoriennummer am Rand des Textes notiert wird (ebd.). Danach werden die markierten Stellen zusammengefasst und aufgearbeitet (ebd., 94). Im Anschluss an den Probedurchgang kann das Kategoriensystem einer Überarbeitung unterzogen werden, woraufhin mit dem Hauptdurchgang begonnen werden kann (ebd.). Dieser erfolgt wieder anhand der beiden Schritte „der Bezeichnung der Fundstellen und der Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen“ (ebd.). Anschließend erfolgt eine abermalige Prüfung des Kategoriensystems und der Definitionen, wobei es zu einer Überarbeitung dieses kommen kann. (ebd., 93f)

Im Anschluss an die Bearbeitung des Textmaterials durch das Kategoriensystem erfolgt eine Zusammenfassung des extrahierten Materials, zuerst pro Unterkategorie, dann je Hauptkategorie (Mayring 2010, 98). Dabei gelten nach Mayring (2010, 69) folgende Regeln: Zunächst werden die Inhalte paraphrasiert, das heißt knapp und auf das Wesentliche beschränkt beschrieben, wobei ausschmückende Textteile weggelassen werden. Anschließend erfolgt die erste Reduktion, wobei Paraphrasen mit ähnlichem oder gleichem Inhalt, als auch „unwichtige und nichtssagende Paraphrasen“ (ebd.) gestrichen werden können (*Selektion*). Im Zuge der zweiten Reduktion werden Paraphrasen mit gleichen beziehungsweise ähnlichen Inhalten zusammengefasst (*Bündelung*). Ebenso werden „Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand zusammen[gefasst, BK] (*Konstruktion/Integration*)“ (ebd., 70, Hervorh. BK).

Da die subjektiven Erfahrungen der InterviewpartnerInnen den Fokus der Untersuchung bilden, werden die einzelnen Interviews durch Einzelanalysen ausgewertet. Dadurch soll den individuellen Erfahrungen der OrganisatorInnen im Rahmen der Organisation, Planung und Umsetzung von Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung Raum gegeben werden. Im zweiten Schritt erfolgt eine generalisierende Analyse aller Interviews. Die Ergebnisse der Auswertung werden im nachfolgenden Kapitel dargestellt.

10 Darstellung der Forschungsergebnisse

Im Zuge der Auswertung der Interviews entwickelte sich folgendes Kategoriensystem, welches sich aus vier Hauptkategorien (K) mit jeweils drei bis sieben Unterkategorien (UK) zusammensetzt (siehe Abbildung 6).

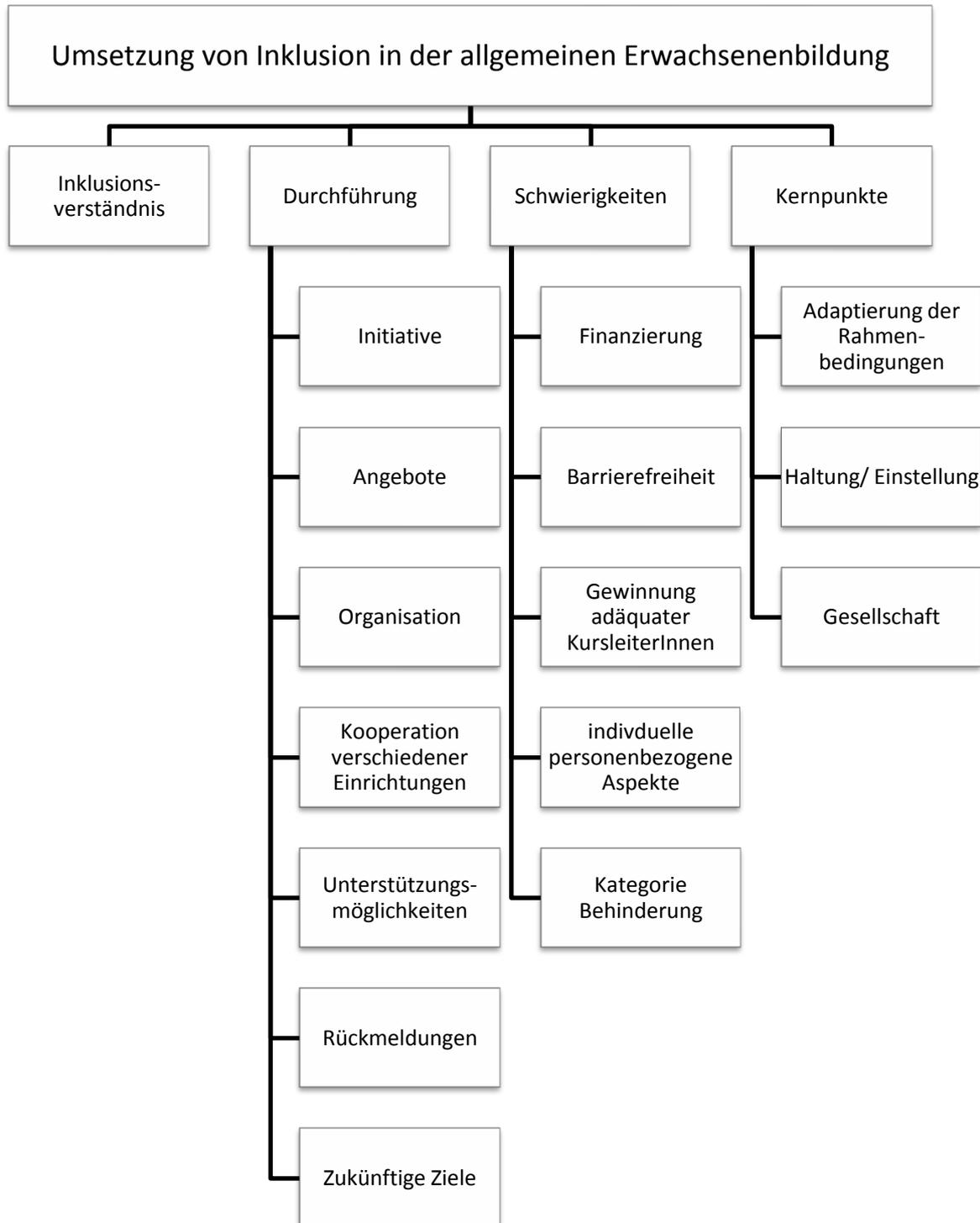


Abbildung 6 Kategoriensystem

Aufgrund der Bedeutung der subjektiven Erfahrungen der OrganisatorInnen der Erwachsenenbildung werden die einzelnen Interviews jeweils für sich ausgewertet und erläutert. Nur durch die Darstellung der Einzelanalyse ist es möglich, dass ein Einblick in die Organisation und Durchführung der Umsetzung von Inklusion in den unterschiedlichen Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Wien gewonnen werden kann. Anschließend erfolgt die generalisierende Analyse, wobei das Ziel verfolgt wird, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen Interviews zueinander herauszuarbeiten. Maxwell/Miller (2008, 465) sprechen diesbezüglich von einer „categorizing strategie“.

Nachfolgend werden zuerst die Ergebnisse der Einzelanalysen und anschließend die Ergebnisse der generalisierenden Analyse dargestellt. Beide Darstellungen folgen dem entwickelten Kategoriensystem¹¹.

10.1 Einzelanalyse

Im Rahmen der Darstellung der Auswertung der einzelnen Interviews werden die Zusammenfassungen des extrahierten Materials sowohl pro Hauptkategorie, als auch pro Unterkategorie beschrieben¹² (vgl. Mayring 2010, 98). Diese werden mit Zitaten der Interviewpersonen untermauert¹³. Im Rahmen der Einzelanalysen werden bestimmte einschlägige Begriffe, wie zum Beispiel Inklusion, Integration, normale Kurse, kognitive Beeinträchtigung, Behinderung etc., von der jeweiligen interviewten Person übernommen und im Rahmen der Einzelauswertung des Interviews beibehalten. Deshalb kann es im Zuge der einzelnen Einzelauswertungen zu unterschiedlichen Begriffsverwendungen kommen. Dies wird jedoch im Rahmen der generalisierenden Analyse berücksichtigt und diskutiert. Wird im Rahmen der Auswertung nur die weibliche oder die männliche Form verwendet, wie zum Beispiel Kursleiterin oder Teilnehmer, so erfolgt dies bewusst aufgrund der dementsprechenden Verwendung des Begriffs durch die/den InterviewpartnerIn.

¹¹ Das Kategorienschema mit Kategorien, Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln befindet sich im Anhang.

¹² Für eine detaillierte Ausführung der genauen Vorgehensweise im Zuge der Auswertung siehe Kapitel 9

¹³ Für die Zitation aus Interviews werden folgende Richtlinien verwendet:
„Hat sich bewährt“ (A 10/14) (Interview A Seite 10/Zeile 14)

10.1.1 Interview A

Das Interview wurde am 16.12.2015 im Büro der Volkshochschule Wiener Neustadt mit Herrn E durchgeführt. Herr E ist Direktor der Volkshochschule Wiener Neustadt.

K1 Inklusionsverständnis

Die Begründung für die Beschäftigung mit der Thematik Integration von Menschen mit geistiger Behinderung und für die Umsetzung von dementsprechenden Bildungsangeboten lässt sich aus dem Inklusionsverständnis und den verfolgten Zielen ablesen. Als Kernargument kann dabei die angestrebte Integration von Menschen mit geistiger Behinderung in normale Kurse und in weiterer Folge in ein normales Leben genannt werden.

Inklusion stellt für Herrn E eine Zielvorstellung, den „Idealfall“ (A 25/6) dar. Herr E nimmt jedoch keine inhaltliche Unterscheidung zwischen Inklusion und Integration vor. Seine Auffassung folgt dem Verständnis von Integration, was folgende Aussage unterlegt: „versuche ihn in einen normalen Kurs hineinzubringen“ (A 24/20) Die Umsetzung stellt einen langsamen Prozess dar, der durch viele einzelne Schritte gekennzeichnet ist. Herr E zählt dazu das Angebot von zielgruppenspezifischen Kursen für Menschen mit geistiger Behinderung, die Integration einzelner Personen in normale Kurse und die Integration aller ins normale Leben.

Das vorrangige Ziel ist, ein Bildungsangebot für Menschen mit geistiger Behinderung zu ermöglichen und die Exklusion dieser Personengruppe zu vermeiden. Anzustreben sind schlussendlich jedoch nicht Zielgruppenangebote, sondern die Integration in normale Kurse: „eine Gruppe mit nur solchen Personen ausschließlich ist besonders nicht gut weil - der nächste Schritt wär, dass man das irgendwo vermischt“ (A 24/17-18). Zielgruppenspezifische Bildungsangebote sind jedoch wichtig und notwendig. Herr E sieht die Ziele dieser Kurse in der Förderung des Selbstbewusstseins und des Selbstvertrauens der TeilnehmerInnen mit geistiger Behinderung um eine Integration in einen normalen Kurs zu ermöglichen.

K2 Durchführung

Die Erfahrungen in der Durchführung der Bildungsangebote zeigen sich in den Aspekten der Initiative der Auseinandersetzung mit der Thematik, den vorhandenen Angeboten für Menschen mit geistiger Behinderung, der Organisation dieser (Rahmenbedingungen der

Kurse, Kursleitung, inhaltliche Planung, Evaluierung, Finanzierung), der Kooperation verschiedener Einrichtungen, der Möglichkeiten der Unterstützung für Menschen mit geistiger Behinderung, dem Feedback Beteiligter und des Umfelds, sowie zukünftiger Ziele.

Initiative (UK2.1)

Der Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit der Integration von Menschen mit geistiger Behinderung geht auf negative Erfahrungen in der Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung in normalen Kursen zurück. Auf Initiative von Herrn E und in Kooperation mit der Caritas wurde 2014 ein Kurs gezielt für Menschen mit geistiger Behinderung ins Leben gerufen. Als Grund beziehungsweise Motivation nennt Herr E seine persönliche Intention hilfreich tätig sein zu wollen und zu können.

Angebote (UK2.2)

Die Volkshochschule Wr. Neustadt bietet einen zielgruppenspezifischen Kurs zum Thema Englisch für Menschen mit geistiger Behinderung an. Menschen mit Behinderung können auch an normalen Kursen teilnehmen, jedoch erfolgt keine Adaptierung der Rahmenbedingungen: „da wird aber keine Rücksicht genommen auf die Personen, also sondern es geht ganz normal“ (A 14/13).

Herr E verweist diesbezüglich auf das Angebot des Kurses für Basisbildung, in welchem es um die Vermittlung grundlegender Fähigkeiten wie lesen, schreiben, rechnen, Umgang mit Geld oder Rechte und Pflichten des Bürgers geht. Aufgrund zu geringer Teilnehmerzahl, kommt dieser Kurs nicht immer zustande. Als Grund dafür, nennt Herr E die Schande und Scham der Personen, sich zur Zielgruppe zu bekennen: „da haben wir das Problem gehabt [...] dass jemand sagt - ich gehöre dort hin“ (A 26/20-21) Menschen mit geistiger Behinderung würden zur potenziellen Zielgruppe zählen, bisher haben jedoch keine Personen mit geistiger Behinderung an Basisbildungskursen teilgenommen.

Organisation (UK 2.3)

Der Zielgruppenkurs findet in Zusammenarbeit mit der Caritas statt und wird in den Räumlichkeiten der Caritas in Wr. Neustadt abgehalten, wozu die Kursleiterin der VHS vor Ort kommt. Der Kurs hat acht TeilnehmerInnen und findet einmal pro Woche für eine Stunde statt. Insgesamt gibt es zwischen acht und zehn Termine pro Semester.

Die Kursleiterinnen, die mit Menschen mit Behinderungen arbeiten haben eine pädagogische Ausbildung und bereits Erfahrung in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung. Dies stellt laut Herrn E keine Voraussetzung dar, jedoch ist es von Vorteil. Weiters ist wichtig, dass die Kursleitung im jeweiligen Themenbereich kompetent ist: „es sollte schon der Fokus auf dem Themengebiet liegen“ (A 5/10). Die Kursleitung ist demnach auch für die inhaltliche Planung des Kurses zuständig. Beim Englischkurs erfolgt diesbezüglich eine Orientierung am europäischen Referenzrahmen, wobei die Kursleiterin die Ziele selbständig festlegt.

Alle Kurse werden von den KursleiterInnen und den TeilnehmerInnen evaluiert: „der Kursleiter [bekommt, BK] einen Kursbeurteilungsbogen und auch der Teilnehmer“ (A 11/1-2).

Die „Volkshochschule versucht kostendeckend zu arbeiten“ (A 8/18), das heißt sie strebt nicht nach Gewinnmaximierung. Durch eine Teilnehmeranzahl von sechs Personen werden die Kosten der Kursleitung abgedeckt. Weitere Kosten (administrative Kosten, Schulgebäudekosten, Stromkosten) werden von Kursen mit einer höheren Teilnehmeranzahl mit gedeckt.

Kooperation verschiedener Einrichtungen (UK 2.4)

Der Kurs für Menschen mit Behinderung wird in Kooperation mit der Caritas angeboten. Jede Einrichtung ist für andere Aufgaben zuständig: die VHS ist für die Gesamtorganisation, wie Finanzierung, Kursleitung, etc. verantwortlich, die Caritas übernimmt die Ausschreibung und die Anmeldung der TeilnehmerInnen. Herr E betont mehrmals die Wichtigkeit des letztgenannten Aufgabenbereichs. Dieser wird von der Caritas übernommen, da diese über mehr Erfahrung und Wissen im Umgang mit Menschen mit Behinderung und dementsprechend notwendiger Unterstützungsmaßnahmen verfügt: „wie ist diese Person - passt der zum Kurs oder braucht der zu viel Betreuung“ (A 7/22).

Eine Zusammenarbeit der VHS mit der Caritas ist in Hinblick auf die Organisation und Durchführung von Bildungsangeboten für Menschen mit geistiger Behinderung wichtig und notwendig. Herr E begründet dies damit, dass die Caritas ein höheres und spezifischeres Wissen im Bereich Behinderung aufweist. Dies ist unter anderem notwendig, um die Zielgruppe anzusprechen und zu erreichen. „[D]a bin ich dankbar für die Dame von der Einrichtung der Caritas, weil sie hat praktisch das Zielpublikum leichter

ansprechen können, als wir es von der Volkshochschule her können und da war ich auf ihre Hilfe angewiesen“ (A 10/15-17).

Unterstützungsmöglichkeiten (UK 2.5)

Unterstützungsangebote werden nicht von der VHS oder der Caritas organisiert, sondern müssen, wenn nötig, von der Person mit Behinderung selbst organisiert werden. Im Zielgruppenkurs erfolgt die Unterstützung häufig durch die Kursleitung. Auch auftretende Probleme werden, wenn möglich, auf unbürokratischem Wege durch die Kursleitung gelöst.

Nehmen Menschen mit geistiger Behinderung an normalen Kursen teil, erfolgt keine Adaptierung der Rahmenbedingungen und es gibt keine Unterstützungsmaßnahmen.

In Bezug auf die Integration in normale Kurse ist sich Herr E unsicher, ob die persönliche Assistenz hilfreich ist und eine unterstützende Funktion einnehmen kann. Er begründet dies mit dem fehlenden Verständnis anderer TeilnehmerInnen: „Dann würden die anderen sich wieder schlechter vorkommen - weil der mehr Betreuung hat“ (A 23/2-3).

Rückmeldungen (UK 2.6)

Herr E hat positive Erfahrungen mit dem Zielgruppenangebot gemacht. TeilnehmerInnen, Organisation, und Kursleitung sind zufrieden mit dem Angebot: „alle sind eigentlich glücklich“ (A 3/8)

Bei der Integration von Menschen mit geistiger Behinderung in reguläre Kurse kommt es zu unterschiedlichen Rückmeldungen. Zum einen führen etwa ein angepasstes Vortragstempo oder häufigere inhaltliche Wiederholungen zum Unverständnis anderer TeilnehmerInnen: „wenn man halt was bezahlen muss [...] warum [vergehen] von meinen 90 Minuten [...] 20 Minuten mit der Erklärung weil man es immer wieder anders erklären muss und wir wären schon weiter“ (A 22/16-18).

Herr E berichtet als Positivbeispiel von einer problemlosen Integration von einem Herren mit Down-Syndrom. Diese „funktioniert ganz normal“ (A 18/15), das heißt der Teilnehmer benötigt keine zusätzlichen Unterstützungen.

Zukünftige Ziele (UK 2.7)

Zukünftige Ziele sind der Ausbau der Angebote für die Zielgruppe Menschen mit geistiger Behinderung und die Integration von Menschen mit geistiger Behinderung in normale Kurse, wozu viel Entwicklungsarbeit notwendig ist. Hinsichtlich der Integration von Menschen mit geistiger Behinderung in normale Kurse wäre es zielführend, wenn dies

schrittweise erfolgt. Das heißt, ein oder zwei Personen werden von einer bekannten Kursleitung, möglicherweise tageweise, in einen normalen Kurs übernommen.

K3 Schwierigkeiten

Herr E zeigt sich teilweise frustriert über die Hindernisse bei der Umsetzung: „keine Chance dass man etwas unternimmt dann auch wenn man gute Ideen hätte“ (A 24/14-15). „[Da]s waren dann wirklich Realitätsgeschichten wo ich mir gedacht habe - Hallo - das kann's ja nicht sein“ (A 24/2-3).

Als größtes Problem nennt Herr E die Suche nach geeigneten, barrierefreien Räumlichkeiten. Des Weiteren erschweren die Finanzierung, die Gewinnung adäquater KursleiterInnen, das fehlende Verständnis der anderen KursteilnehmerInnen, sowie das fehlende Bewusstsein der Gesellschaft die Umsetzung von Bildungsangeboten für Menschen mit geistiger Behinderung. Zudem stellen der Umgang mit der Kategorisierung der Menschen mit Behinderung, sowie teilweise individuelle personenbezogene Aspekte einzelner TeilnehmerInnen Schwierigkeiten dar.

Finanzierung (UK 3.1)

Durch die zunehmende Gewinnorientierung im Bereich der Weiterbildung sieht Herr E immer geringere Chancen, Kurse für Menschen mit Behinderung mit geringer Teilnehmerzahl anzubieten beziehungsweise die notwendigen zusätzlichen Mittel und Ressourcen für die Integration in normale Kurse zur Verfügung zu stellen.

Barrierefreiheit (UK 3.2)

Da die VHS Wr. Neustadt über kein eigenes Gebäude verfügt, stellt die Suche nach geeigneten Räumlichkeiten ein großes Problem dar. Auf die Gestaltung, Beschilderung der gemieteten Schulräume hat die VHS keinen Einfluss. Nur wenige Schulen verfügen über einen Aufzug. Teilweise ist im Stiegenhaus ein Treppenlift eingebaut, für dessen Bedienung den KursleiterInnen jedoch die Berechtigung fehlt. Des Weiteren gibt es oft Probleme bezüglich Parkmöglichkeiten, wodurch KursteilnehmerInnen lange Fußwege auf sich nehmen müssen.

Gewinnung adäquater KursleiterInnen (UK 3.3)

KursleiterInnen für Kurse mit Menschen mit Behinderungen zu finden stellt eine große Herausforderung dar. Als Gründe dafür werden die fehlende Perspektive und Probleme der Zieldefinition bei diesen Kursen genannt. KursleiterInnen müssen in der Arbeit mit

Menschen mit geistiger Behinderung einen anderen Zugang finden. Herr E sieht es als Vorteil, wenn die Person bereits Erfahrungen mit Menschen mit geistiger Behinderung gesammelt hat.

„Probl_ das das Ziel zu definieren. Und wenn man da Erfahrungen hat in dem Bereich - tut man sich wesentlich leichter“ (A 21/13-14)

Individuelle personenbezogene Aspekte (UK 3.4)

Individuelle Verhaltensweisen einzelner TeilnehmerInnen, die zum Teil auf deren Behinderung zurückzuführen sind, können zu Problemen und zum Unverständnis anderer TeilnehmerInnen führen. Herr E nennt folgendes Beispiel: „eine Dame hat den Kurs aufgrund ihrer Erkrankung teilweise Anfälle bekommen“ (A 2/22-23). Dadurch wird eine Integration in normale Kurse erschwert. Als Alternative wird für diese Personen von Seiten der VHS die Teilnahme an zielgruppenspezifischen Kursen angeboten. Fehlendes Verständnis der Person mit Behinderung für einen Kurswechsel stellt eine mögliche daraus resultierende Schwierigkeit dar.

Kategorie Behinderung (UK 3.5)

Die Ermittlung der Behinderung der Teilnehmer wird in unterschiedlicher Weise gehandhabt. Beim Zielgruppenkurs für Menschen mit geistiger Behinderung weiß die Caritas über die Behinderungsform beziehungsweise das Ausmaß der notwendigen Unterstützung Bescheid. Nehmen Menschen mit Behinderung an normalen Kursen teil, weiß man dies oft nicht, da nicht gezielt danach gefragt wird. Dies kann im Nachhinein zu Problemen führen. „[W]ir fragen auch nicht nach ob er eine Einschränkung hat - das sehen wir dann erst beim Kurs“ (A 28/11-12). „Und dann sind wir oft mit Problemen konfrontiert wenn wir's erst im Nachhinein wissen“ (A 29/4-5).

K4 Kernpunkte

Eine Integration von Menschen mit geistiger Behinderung in normale Kurse kann nur funktionieren, wenn mehrere Faktoren berücksichtigt werden. Als wesentlich kristallisierten sich im Interview mit Herrn E die Adaptierung der Rahmenbedingungen, die Haltung und Einstellung beteiligter Personen, sowie die Kooperation unterschiedlicher Einrichtungen heraus.

Adaptierung der Rahmenbedingungen (UK4.1)

Für eine gelungene Integration von Menschen mit geistiger Behinderung in normale Kurse ist es wichtig, dass die Rahmenbedingungen angepasst und verändert werden. Diesbezüglich spricht Herr E von „eine[r] große[n] - wirklich Entwicklungsarbeit“ (A 20/23). Er nennt dazu etwa die Adaptierung der Räumlichkeiten, einen veränderten Zugang zu den TeilnehmerInnen sowie die Anpassung der Kursinhalte, der Kursaufbereitung und der Kurszeit.

Haltung/Einstellung (UK4.2)

Eine positive Grundeinstellung beteiligter Personen (Direktor, Kursleitung, andere TeilnehmerInnen) gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung und deren Anrecht auf Bildung ist wesentlich. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass Personen nicht ausgegrenzt und „abgestempelt“ (A 4/4) werden, jedem Menschen mit Achtung begegnet wird und Hilfsbereitschaft gezeigt wird. Für KursleiterInnen ist zusätzlich wichtig, dass sie ein Vertrauensverhältnis zu den TeilnehmerInnen aufbauen.

Die Integration von Menschen mit geistiger Behinderung ist abhängig von allen KursteilnehmerInnen und wird teilweise durch das fehlende Verständnis anderer Kursteilnehmer erschwert. Herr E führt aus, dass andere TeilnehmerInnen eine genaue Vorstellung vom Kursablauf haben und aus diesem Grund für sie unnötige Wiederholungen der Inhalte oder Verzögerungen nicht in Kauf nehmen wollen, da sie für den Kurs bezahlen. Es fällt ihnen schwer, so Herr E, sich in die Situation von Menschen mit geistiger Behinderung hineinzusetzen. Er begründet dies damit, dass wir in einer Gesellschaft leben, in der „jeder nur auf sich selbst schaut und für ihn das Optimale herausholt“ (A 22/14).

Gesellschaft (UK 4.3)

In der Gesellschaft fehlt das Bewusstsein für die Notwendigkeit von Erwachsenenbildungsangeboten für Menschen mit Behinderung und auch die Wahrnehmung der Existenz vorhandener Angebote. Herr E bedauert, dass in der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen wird, dass die VHS Wr. Neustadt aktiv in diesem Bereich arbeitet. Er würde sich diesbezüglich mehr Bewusstsein der Öffentlichkeit wünschen. „es wird von der Bevölkerung nicht bewusst, dass wir da eigentlich in dem Bereich was machen“ (A 23/5-6).

10.1.2 Interview B

Interview B wurde am 14.01.2016 mit Frau F im Büro von biv - die Akademie für integrative Bildung (biv-integrativ) durchgeführt. Frau F ist Projektmanagerin bei biv-integrativ und hat die pädagogische Leitung inne.

K1 Inklusionsverständnis

Frau F unterscheidet zwischen den Begriffen Integration und Inklusion. Inklusion sieht sie als eine Vision, als ein „gesellschaftliches Gesamtkonzept“ (B 1/12), in welchem keine Strategien zur Integration von Menschen mit geistiger Behinderung notwendig sind, sondern diese gelebt wird.

Die Umsetzung von Inklusion muss schrittweise erfolgen, da es ansonsten zur Überforderung von Bildungseinrichtungen und den Beteiligten kommen würde. Einen Schritt zur Umsetzung sieht Frau F im Angebot von Kursen im Zielgruppenmodell. Diese bezeichnet sie als „Vorstufe“ (B 2/1) beziehungsweise „Vorreiter der Inklusion“ (B 3/6): „es gibt dann einige Leute die dann aufgrund dieser Erfahrung in sogenannte normale Kurse gehen“ (B 2/5). Einen weiteren Schritt zur Inklusion sieht Frau F in der Möglichkeit für Menschen mit geistiger Behinderung, Bildungsberatung in Anspruch zu nehmen.

Zudem weist Frau F darauf hin, dass Inklusion nicht bedeutet, dass immer alle Bildungsangebote für alle Menschen zugänglich sein müssen. Vielmehr haben „auch Menschen mit Behinderung das Recht [...] unter sich zu bleiben wenn sie das wollen - aber es muss halt auch die anderen Angebote geben“ (B 8/ 19-20). Das heißt, Erwachsenenbildungseinrichtungen sollten flexible Kursangebote haben, sodass für Menschen mit geistiger Behinderung eine Wahlmöglichkeit besteht.

K2 Durchführung

Die Erfahrungen der Interviewpartnerin in der Durchführung der Bildungsangebote zeigen sich in den Aspekten der Initiative der Auseinandersetzung mit der Thematik, den vorhandenen Angeboten für Menschen mit geistiger Behinderung, der Organisation dieser (Rahmenbedingungen der Kurse, Kursleitung, inhaltliche Planung, Evaluierung, Finanzierung), der Kooperation verschiedener Einrichtungen, der Möglichkeiten der Unterstützung, dem Feedback beteiligter Personen und des Umfelds, sowie der Formulierung zukünftiger Ziele.

Initiative (UK2.1)

Die Gründung des biv geht zurück auf die Initiative von Frau F und einer Kollegin: „wir haben das zu zweit einmal auf die Füße gestellt und so sukzessive ist das dann gewachsen.“ (B 7/13-14) Zur gleichen Zeit wurde die VHS Meidling neu gegründet und bekam im Zuge dessen ein barrierefreies Gebäude. Dies führte dazu, dass von Beginn an eine Zusammenarbeit mit dem Direktor der VHS bestand.

Die Motivation zur Planung und Organisation von Bildungsangeboten für Menschen mit geistiger Behinderung lag vor allem darin, dem Anspruch von Menschen mit Behinderung auf Bildung nachzukommen und dies zu ermöglichen.

Angebot (UK 2.2)

Das biv bietet unterschiedliche Bildungsmöglichkeiten für Menschen mit geistiger Behinderung an. Im strengen Sinn inklusiv sind die jährlichen Bildungstage: „das ist ein bisschen Bildung und Urlaub und das ist wirklich für alle Menschen offen“ (B 1/19-20). Dabei handelt es sich um vier durchgehende Tage an einem Bildungsort, wobei parallel sieben Workshops laufen. Daran teilnehmen können sowohl Menschen mit als auch Menschen ohne Behinderung.

Des Weiteren bietet das biv Kurse speziell für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen und psychischen Erkrankungen an. Diese sind dem sogenannten Zielgruppenmodell zuzuordnen und beinhalten die Schwerpunkte Kulturtechniken (lesen, schreiben, rechnen), EDV und neue Technologien, Bewegung, Kultur und Persönlichkeitsbildung.

Ebenfalls werden beim biv Seminare und Lehrgänge für Fachkräfte angeboten. An diesen nehmen auch Fachkräfte teil, die eine Behinderung haben - „also gehörlose Menschen oder sehbehinderte Personen“ (B 2/9).

Zudem bietet das biv Bildungsberatung speziell für Menschen mit Behinderung an, welche kostenlos in Anspruch genommen werden kann. Themen können zum Beispiel die Organisation von Unterstützung, der Besuch anderer Kurse oder weiterer Bildungsmaßnahmen sein. Menschen mit Behinderung wird dabei die Möglichkeit geboten, sich persönlich mit jemandem auszutauschen und sich über die Angebote klarer zu werden.

Organisation (UK 2.3)

Die Zielgruppenkurse finden 10-12 mal pro Semester, mit jeweils acht Teilnehmenden und zwei ReferentInnen statt. Wenn es die Rahmenbedingungen ermöglichen, wie zum Beispiel bei Tanzkursen, können auch zehn Personen an einem Kurs teilnehmen.

Im Rahmen der Bildungstage finden die Kurse mit 10 Kursteilnehmenden und zwei Kursleitenden statt.

Als Richtlinie bei der Auswahl und Gewinnung der Kursleitung erläutert Frau F, „dass zumindest einer der Kursleiter aus der Arbeit mit behinderten Menschen kommen muss und einer aus dem Fachbereich. Wenn das in einer Doppelfunktion funktioniert, umso besser“ (B 5/7-8). Zusätzlich zu den ReferentInnen wird versucht, PraktikantInnen zu gewinnen. Diese können, nach ausreichend Erfahrung, die Co-Leitung und später die Kursleitung übernehmen.

Für die ReferentInnen besteht keine Weiterbildungspflicht, jedoch findet einmal pro Semester ein Treffen aller KursleiterInnen statt. Zusätzlich wird zurzeit ein Workshop zum Thema Bildungsberatung angeboten. Dabei geht es darum, die KursleiterInnen darin auszubilden, den KursteilnehmerInnen das Angebot und die Bedeutung von Bildung und Bildungsberatung zu vermitteln.

Die Kursleitung ist für die inhaltliche Planung des Kurses zuständig, wobei nur der Themen- beziehungsweise Schwerpunktbereich vorgegeben ist.

Die Ausschreibung der Angebote erfolgt durch die Aussendung des Kursprogramms des biv per Post an verschiedene Organisationen und ehemalige Teilnehmende, die in der Adressdatei angelegt sind. Die Anmeldung zu den Kursen und zu den Bildungstagen ist sowohl persönlich als auch über das Internet möglich. Am Ende eines jeden Kurses erfolgt eine Evaluierung. Dazu werden sowohl von den KursleiterInnen als auch von den Teilnehmenden Feedbackbögen ausgefüllt. Die Ergebnisse der Evaluierung werden an die Fördergeber weitergegeben.

Die Finanzierung der Angebote ist eine „Mischfinanzierung“ (B 3/10). Die Kurse werden zum einen von den Teilnahmebeträgen der Teilnehmenden und zum anderen von den Volkshochschulen, vom Fonds Soziales Wien und von Licht ins Dunkel finanziert. Die Bildungstage werden von den Teilnahmebeträgen und vom Bundesinstitut für Erwachsenenbildung finanziert.

Kooperation verschiedener Einrichtungen (UK 2.4)

Es erfolgt sowohl bei den Zielgruppenkursen, als auch bei den Bildungstagen eine Kooperation mit anderen Einrichtungen.

Die Bildungstage werden in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (Bifeb) organisiert.

Bei der Organisation der Zielgruppenkurse erfolgt eine Kooperation mit den allgemeinen Bildungsträgern, den Volkshochschulen Meidling und Hernals. Die Volkshochschulen sind dabei vordergründig für das Zur-Verfügung-Stellen der Räumlichkeiten verantwortlich.

Die Zusammenarbeit mit allgemeinen Bildungsträgern nimmt vor allem bei zielgruppenspezifischen Bildungsangeboten für Menschen mit geistiger Behinderung einen wichtigen Stellenwert ein, da es wichtig ist, dass diese Kurse an öffentlichen Bildungseinrichtungen stattfinden. „Das was der Vorteil ist, denk ich mir, es findet an einer öffentlichen Bildungseinrichtung statt“ (B 2/3-4). Dadurch kommen Menschen mit Behinderung mit anderen Menschen in Kontakt. Diese Erfahrung kann Personen zum Besuch von normalen Kursen ermutigen.

Unterstützungsmöglichkeiten (UK 2.5)

Wenn vor Kursbeginn bekannt ist, ob, beziehungsweise welche Unterstützungsmaßnahmen die TeilnehmerInnen für die Teilnahme am Kurs brauchen, wird versucht, dem nachzukommen.

Persönliche Assistenz ist, wenn benötigt, von den Teilnehmenden selbst zu organisieren und zu bezahlen. Dies muss im Vorhinein abgeklärt werden, was aufwändig sein kann. Ist eine persönliche Assistenz im Kurs anwesend, sieht Frau F es als wichtig, dass die Rolle und Aufgabe dieser sehr klar abgesprochen werden, sowohl mit der Person selbst, als auch mit anderen KursteilnehmerInnen: „Es muss sehr klar deklariert sein, wer diese Person ist und welche Funktion sie hat.“ (B 4/13-17) Diesbezüglich muss deutlich sein, dass dies die persönliche Assistenz der jeweiligen Person ist, die nur für ganz bestimmte Dinge zuständig ist. Sind die Rollen nicht klar abgegrenzt und definiert, könnte dies zum Unverständnis anderer TeilnehmerInnen führen.

Rückmeldungen (UK 2.6)

Zu Beginn der Zielgruppenangebote für Menschen mit geistiger Behinderung kamen von Seiten der Integrationsbewegung negative Rückmeldungen. Es wurde kritisiert, dass „das was wir anbieten [...] nicht Integration [ist] - - sondern das ist wieder etwas Gesondertes“

(B 8/17-18). Es konnte jedoch geklärt werden, dass auch Zielgruppenangebote ihre Berechtigung haben, wenn es auch andere Bildungsangebote gibt.

Frau F führt aus, dass sie bisher keine negativen Erfahrungen mit Reaktionen anderer KursteilnehmerInnen gemacht haben. Auch bei den Bildungstagen, die für Menschen mit und ohne Behinderung stattfinden, gab es bisher keine Probleme. „Erfahrungen waren gut - also da haben wir noch nie ein Problem gehabt.“ (B 4/12)

Auch von Seiten der KursleiterInnen, Kooperationspartnern, etc. gibt es positive Rückmeldungen. Viele der KursteilnehmerInnen besuchen etwa immer wieder den gleichen Kurs, weil „das ein Stück Sicherheit und Gewohnheit gibt“ (B 9/11). Aus diesem Grund brauchen neue Kurse oft eine längere Anlaufzeit und spezielle Werbung.

Zukünftige Ziele (UK 2.7)

In erster Linie wird das Ziel verfolgt, die vorhandenen Seminar- und Kursangebote aufrechtzuerhalten. Zudem werden die schrittweise Umsetzung von Inklusion sowie die Sensibilisierung der Gesellschaft und anderer Bildungseinrichtungen als anzustrebende Ziele genannt.

K3 Schwierigkeiten

Als Herausforderungen werden die Finanzierung der notwendigen Ressourcen, das Finden barrierefreier Räumlichkeiten, die Gewinnung adäquater KursleiterInnen, das fehlende Bewusstsein der Gesellschaft und der Umgang mit der Ermittlung der Behinderung beziehungsweise des Unterstützungsbedarfs der Teilnehmenden angeführt.

Finanzierung (UK 3.1)

Die Finanzierung der Angebote zählt laut Frau F zu den großen Problemen in der Umsetzung von Inklusion. Denn für die Umsetzung braucht es mehr Ressourcen, die Geld kosten. „Das ist ganz klar. Das braucht einen größeren Ressourcenpool“ (B 10/12-13) Um das bewerkstelligen zu können, sind Fördergeber notwendig. Als einen Grund für die Probleme in der Finanzierung zusätzlicher Ressourcen sieht Frau F in der grundsätzlich schlechten finanziellen Lage der Bildungseinrichtungen in Österreich: „Gerade die Bildungseinrichtungen in Österreich sind finanziell einfach sehr sehr ausgeblutet - und die haben andere Sorgen“ (B 13/21-22). Dadurch finden die Themen Inklusion beziehungsweise Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung wenig Berücksichtigung.

Barrierefreiheit (UK 3.2)

Das Finden von Gebäuden, die wirklich für alle Zielgruppen barrierefrei sind, stellt eine große Herausforderung dar. Frau F betont, dass es dabei nicht nur um den barrierefreien Zugang für Menschen mit einer Gehbeeinträchtigung geht, sondern viele Bereiche betrifft, „die schwieriger sind weil sie nicht so gesehen werden“ (B 10/24). Beispiele dafür sind Induktionsanlagen oder akustisch gut ausgestattete Räume für schwerhörige Menschen und Markierungen von Glastüren für sehbeeinträchtigte Personen. Zudem nennt sie, in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung, die Notwendigkeit von bunten, großen Beschriftungen mit einfachen Begriffen und Bildern oder Piktogrammen. „Das sind oft so Kleinigkeiten aber die sind für manche halt sehr wichtig.“ (B 11/9-10)

Gewinnung adäquater Kursleitung (UK 3.3)

Frau F weist des Öfteren darauf hin, dass es oft schwierig ist, besonders bei Kursen zu den Themen EDV und Persönlichkeitsbildung, KursleiterInnen zu finden, die die geforderten und notwendigen Fähigkeiten besitzen: „weil es muss ja auch ein Trainer oder ein Kursleiter all das können.“ (B 3/1-2) Besonders bei Kursen im Bereich der Persönlichkeitsbildung für Menschen mit geistiger Behinderung sind viel Erfahrung, hohe Kompetenz, eine Auswahl an anderen Methoden und Zugänge der Kursleitung notwendig.

Individuelle personenbezogene Aspekte (UK 3.4)

Vereinzelte kommt es vor, dass Personen „in Kursen dabei sind, für die dieser Kurs einfach eine Überforderung ist“ (B 4/6-7). Ist dies der Fall, so wird versucht, gemeinsam eine gute Lösung zu finden.

Kategorie Behinderung (UK 3.5)

Der Umgang mit der Erhebung der Behinderung beziehungsweise der notwendigen Unterstützungen erweist sich als schwierig. Einerseits wird angestrebt, Menschen mit Behinderung „möglichst eine normale Anmeldeprozedur“ (B 9/13) zu ermöglichen, ohne nach Beeinträchtigungen zu fragen. Andererseits wäre es für die Planung der Rahmenbedingungen wichtig zu wissen, was für die Teilhabe am Kurs gebraucht wird, damit dem entsprochen werden kann. Im Rahmen der Anmeldung gibt es dafür das Feld für „Unterstützung oder besondere [...] Bedürfnisse“ (B 9/14-15). Die Teilnehmenden mit geistiger Behinderung sollen jedoch nicht zur Angabe verpflichtet werden. Dennoch weist

Frau F darauf hin, dass die Form der Behinderung nicht egal ist, da jeder andere Bedürfnisse hat.

Frau F gibt zu bedenken, dass nach wie vor große Scheu und Unsicherheit von Seiten der Menschen mit Behinderung in Bezug auf die Deklaration der eigenen Behinderung und der notwendigen Unterstützungen herrscht. Dies sollte selbstverständlicher werden: „dass sie das halt sagen können und sich das auch trauen [...]. Nicht alles aber das was wichtig ist“ (B 10/6-8)

K4 Kernpunkte

Als notwendig für die Etablierung von Bildungsmöglichkeiten für Menschen mit geistiger Behinderung sieht Frau F die Änderung der Rahmenbedingungen und Konzepte, das Bereitstellen von Ressourcen, sowie die Sensibilisierung anderer Bildungseinrichtungen für diese Thematik.

Adaptierung der Rahmenbedingungen (UK4.1)

Frau F betont, dass Bildungsangebote, die offiziell für alle offen sind, wobei jedoch keine Adaptierung der Rahmenbedingungen erfolgt, Menschen mit Behinderung nicht gerecht werden können. Deshalb kann diesbezüglich nicht von Inklusion, sondern eher von „Alibigeschichte“ (B 10/15) oder Angeboten unter dem „Deckmantel der Inklusion“ (B 13/5) gesprochen werden. Werden die notwendigen Ressourcen und Rahmenbedingungen nicht von Anfang an mitgedacht, kann die Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung nicht funktionieren, was zur Frustration aller Beteiligten führt.

Um die Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung an Bildungsangeboten zu ermöglichen und eine Änderung der Rahmenbedingungen vornehmen zu können, ist ein bestimmtes Wissen erforderlich. Deshalb, so Frau F, „brauchen die Fachkräfte Bildung und Fortbildung und es brauchen halt alle anderen Player in diesem weiten Feld dort genauso Bildung“ (B 7/19-20).

Frau F betont mehrmals, dass für die Umsetzung von Inklusion viele Ressourcen notwendig sind. Deshalb gilt es von Anfang an genau zu überlegen, welche Schritte dafür erforderlich sind und welche Rahmenbedingungen und Vorkehrungen es dazu braucht. „[S]olang wir nicht an Konzepte und Ressourcen denken wird das nicht funktionieren“ (B 12/23-24). Diesbezüglich wird die Notwendigkeit anderer Methoden und Zugänge genannt, um „auch eine Gruppe mit sehr unterschiedliche noch unterschiedlicher als vielleicht jede ist - dann auch gut begleiten zu können“ (B 11/13-14).

Haltung/Einstellung (UK4.2)

Frau F weist nicht direkt auf die Notwendigkeit einer bestimmten Haltung oder Einstellung Beteiligter hin, dennoch kann herausgehört werden, dass diese wichtig sind. Darauf verweisen unter anderem folgende Aussagen:

„Weil Inklusion wär einfach halt ein gesellschaftliches Gesamtkonzept. Wo man dann keine Modelle mehr braucht sondern das lebt.“ (B 1/12-13)

„die Intention war immer Bildung für Menschen mit Behinderung“ (B 7/17)

Gesellschaft (UK 4.3)

Frau F betont, dass für die Umsetzung von Inklusion das Umdenken der gesamten Gesellschaft notwendig ist. Solange wir jedoch „in einem System sind wo das wirtschaftliche und utilitaristische das ist was die Gesellschaft leitet“ (B 12/20-21), wird Inklusion eine weite Vision bleiben. Diesbezüglich ist zu bedenken, dass, auch wenn Gesetze wie die UN-Behindertenrechtskonvention, Inklusion fordern, in der Umsetzung häufig „viel an - ah Fassaden dabei [ist,] aber nichts was grundlegend passiert.“ (B 12/23) Deshalb ist für die Etablierung von Bildungsmöglichkeiten für Menschen mit geistiger Behinderung viel Sensibilisierung der Gesellschaft, insbesondere anderer Bildungseinrichtungen notwendig: „stärker in die Sensibilisierung der Bildungsträger zu gehen, weil ich glaub' das ist einfach auch ein um und auf, dass die einfach noch ganz ganz wenig wissen“ (B 12/11-12). Biv versucht durch Kurse, Workshops und Broschüren dazu einen Beitrag zu leisten.

10.1.3 Interview C

Das Interview mit Frau G wurde am 13.01.2016 in ihrem Büro der VHS Floridsdorf durchgeführt. Frau G ist Programm-Managerin und Leiterin des Bereichs Basisbildung für Erwachsene mit Deutsch als Erstsprache beziehungsweise mit guten mündlichen Deutschkenntnissen.

K1 Inklusionsverständnis

Inklusion bedeutet für Frau G im Rahmen der Erwachsenenbildung, dass Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam an Kursen teilnehmen können. Als Ziel kann genannt werden, Menschen mit Behinderung in Kursen mit anderen Teilnehmern zu inkludieren. Frau G sieht sowohl Potenziale als auch Grenzen in der Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung.

K2 Durchführung

Die Durchführung der Bildungsangebote beinhaltet die Aspekte Initiative, Angebote, Organisation, Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen, Möglichkeiten der Unterstützung, Rückmeldungen beteiligter Personen, sowie zukünftige Ziele.

Initiative (UK2.1)

Frau G war, vor ihrer jetzigen beruflichen Position, als Trainerin tätig. Zu dieser Zeit (2007) gab es an der VHS Floridsdorf im Bereich Basisbildung zwei Kurse, die speziell für Menschen mit geistiger Behinderung waren. Im Rahmen der Unterrichtstätigkeit wurde damit begonnen, vereinzelt Personen in normale Kurse zu inkludieren. In ihrer Tätigkeit als Programm-Managerin löste Frau G die separaten Kurse für Menschen mit Behinderung gänzlich auf. Vielmehr war es ihr ein Anliegen, Menschen mit Behinderung in die regulären Kurse zu inkludieren: „versucht die Menschen zu inkludieren in den Kursen mit anderen Teilnehmern/Teilnehmerinnen hineinzubringen“ (C 1/20-21). „[D]as sind einfach so Versuche, die man halt macht und schaut ob's geht oder nicht geht.“ (C 8/15-16)

Angebot (UK 2.2)

Es gibt keine separaten Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung. Vielmehr haben Menschen mit geistiger Behinderung die Möglichkeit, an regulären Kursen zum Thema Basisbildung für Erwachsene mit Deutsch als Erstsprache beziehungsweise guten Deutschkenntnissen teilzunehmen.

Für die Teilnahme an den Kursen sind bestimmte Voraussetzungen notwendig: „viele kommen mit Sonderschulhintergrund oder vielleicht doch Hauptschulabschluss aber trotzdem noch - den Bedarf besser lesen, schreiben oder Mathe zu lernen“ (C 9/23-24).

Des Weiteren entwickelte Frau G ein Konzept zum Thema ‚Lernraum Wien - Basisbildung Bildungsreisen‘, welches im Rahmen von Basisbildungskursen angewandt werden kann. Dabei geht es darum, „dass lernen im Kursraum nicht ausreicht“ (C 10/18), sondern lesen und schreiben auch außerhalb praktiziert und geübt werden muss. Dazu gibt es die Bildungsreisen, in denen Gruppen in Wien lesend, schreibend, motorisch in Wien unterwegs sind. Diesbezüglich geht es nicht nur um die Förderung der Kulturtechniken, sondern auch um die Förderung der Mobilität. Frau G weist darauf hin, dass viele Menschen (sowohl mit als auch ohne Behinderung) Angst haben, alleine unterwegs zu sein „und sich nicht trauen, mit der S-Bahn zu fahren oder mit der U-Bahn zu fahren“ (C 10/24-11/1), da sie nicht lesen können und sich nicht zurecht finden.

Der Bedarf an Kursangeboten der Basisbildung steigt. Frau G erläutert, dass „immer mehr Menschen kommen, die eine Beeinträchtigung haben. Ob jetzt kognitiv - körperlich oder psychisch.“ (C 17/21-22)

Generell ist die Nachfrage zurzeit sehr stark bei Kursen zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses. Dieser wird gewissermaßen als „Allheilmittel“ (C 18/3) betrachtet, wobei die Lernvoraussetzungen der potenziellen TeilnehmerInnen sehr unterschiedlich sind. Für manche ist die Teilnahme am Kurs „doch etwas unrealistisch“ (C 18/9).

Organisation (UK 2.3)

Die Basisbildungskurse werden anhand der Rahmenrichtlinien der Initiative Erwachsenenbildung organisiert. Diese besagen, dass Bildungsangebote im Bereich Basisbildung eine Teilnehmeranzahl von zwei bis maximal zehn Personen haben sollen. Ab sieben TeilnehmerInnen wird Teamteaching empfohlen. Die Kurse werden mit fünf bis sieben Personen und eines Kursleitenden, beziehungsweise bis zu maximal zehn KursteilnehmerInnen durchgeführt. Frau G gibt jedoch zu bedenken, dass „die Kursleiter trotz dem Teamteaching an ihre Grenzen [kommen] weil die Gruppe so heterogen ist“ (C 6/2-3). Da viele TeilnehmerInnen Verpflichtungen (Beruf, Kinder, Familie) nachgehen müssen, variieren die tatsächlichen Personenzahlen in den Kursen.

Die Kurse finden ein bis dreimal pro Woche von Jänner bis Dezember in der VHS Floridsdorf (Haupthaus und zwei Außenstellen) statt, wobei im Februar, zu Ostern und im Sommer Pausen gemacht werden.

Die Basisbildungskurse werden über die Homepage und einen Folder beworben, welcher an viele „Multiplikatoren/Multiplikatorinnen“ (C 11/11) verschickt wird. Zudem wird von der Sozialarbeiterin Vernetzungsarbeit betrieben, indem sie Einrichtungen im Bezirk und außerhalb des Bezirks das Programm der VHS vorstellt. Dabei erfolgt eine Kooperation mit Einrichtungen der Behindertenhilfe, der Caritas, dem Jugendamt oder dem AMS.

Die Anmeldung zu den Kursen erfolgt persönlich. Im Rahmen eines Erstinformationsgesprächs versuchen die ErstberaterInnen, sich anhand einer Schreibprobe ein Bild zu machen und eine erste Einschätzung zu treffen. Dabei geht es vor allem um die Lernvoraussetzungen hinsichtlich Sprache und Sprachniveau der Person. Im Zuge dessen, kann es auch vorkommen, dass Personen nicht für den Kurs geeignet sind.

Anhand dieser Ersteinschätzung wird versucht, die Teilnehmer in Gruppen einzuteilen. Bei der Einteilung werden zwei Aspekte berücksichtigt: die passende Kursleitung „ist einmal die erste Überlegung und die zweite ist passt die Gruppe.“ (C 3/22) Es wird versucht, in Hinblick auf die Lernvoraussetzungen, eine möglichst homogene Kursgruppe zu bilden, was nur zum Teil möglich ist. In den ersten zwei bis drei Kurswochen, verschafft sich zusätzlich die Kursleitung ein Bild über den Lernstand der TeilnehmerInnen.

Aufgrund der heterogenen Lernvoraussetzungen der TeilnehmerInnen wird auf eine individuelle Arbeitsweise Wert gelegt, das heißt, Lernziele und -inhalte werden einzeln mit den Personen besprochen und bearbeitet. Wenn möglich, werden manche Inhalte auch gemeinsam in der Gruppe erarbeitet. „[J]eder bekommt seinen Lernstoff und manchmal wird halt auch in der Gruppe ein Thema besprochen.“ (C 17/18-19)

Am Ende eines jeden Kurses versucht Frau G mit allen TeilnehmerInnen und KursleiterInnen Jahresabschlussgespräche zu führen, um deren Erfahrungen, Bedürfnisse, Wünsche und Anregungen bezüglich des Kurses zu erheben.

Alle KursleiterInnen müssen im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung eine verpflichtende Ausbildung absolvieren und eine fachspezifische Qualifikation nachweisen. Es gibt in ganz Österreich Lehrgänge zur Ausbildung von BasistrainerInnen. Als zweites Kriterium muss eine formale Ausbildung abgeschlossen sein, wie zum Beispiel ein Studium, die Tätigkeit in der sozialen Arbeit oder eine Ausbildung im Behindertenbereich. Zudem können die KursleiterInnen Weiterbildungsangebote der VHS großteils gratis in Anspruch nehmen. Dabei gibt es auch die Möglichkeit Rufseminare anzubieten, das heißt, wenn das Team ein Seminar zu einem bestimmten Thema bräuchte, wird dies weitergeleitet und im gesamten VHS Bereich ausgeschrieben. Für das Thema Inklusion für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen gab es bisher keine Weiterbildungsangebote, jedoch auch keine Nachfrage der KursleiterInnen.

Von Seiten der Initiative Erwachsenenbildung gibt es verpflichtend 16 Unterrichtseinheiten Weiterbildung pro Jahr. Die Weiterbildungen können von den KursleiterInnen selbst gewählt werden, wobei zum Teil von Frau G, im Rahmen von MitarbeiterInnengespräche, Empfehlungen gegeben werden.

Die Basisbildungskurse können von den TeilnehmerInnen gratis in Anspruch genommen werden und werden finanziert über das Bundesministerium für Bildung und Frauen von der Stadt Wien, der MA13 und vom europäischen Sozialfond. Die Finanzierung ist bis Ende 2017 gesichert.

Kooperation verschiedener Einrichtungen (UK 2.4)

Es erfolgt eine Zusammenarbeit mit Einrichtungen, die sowohl im Kontext Arbeitsmarkt anzusiedeln sind (AMS), als auch mit Institutionen, die sich mit der Integration und Inklusion von Menschen mit Behinderung beschäftigen (z.B. Caritas oder Jugend am Werk). Die genannten Einrichtungen sind nicht an der Organisation oder Durchführung der Bildungsangebote beteiligt, sondern fungieren gewissermaßen als Vernetzungspartner und Vermittler: „die wenden sich an uns.“ (C 3/12-13)

Unterstützungsmöglichkeiten (UK 2.5)

Für Menschen mit geistiger Behinderung gibt es im Kurs keine spezifischen Möglichkeiten der Unterstützung. Eine Unterstützungsmöglichkeit besteht jedoch sowohl für TeilnehmerInnen als auch für KursleiterInnen darin, dass eine Sozialpädagogin in Anspruch genommen werden kann. „Wenn irgendetwas ist was nicht funktioniert können sie mit ihr darüber sprechen“ (C 9/ 4-5).

Mit persönlicher Assistenz wurde nur als Begleitung zur Anmeldung Erfahrungen gemacht. Würde sie als Begleitung der Person mit geistiger Behinderung in den Kurs mitkommen, wäre es wichtig zu überlegen, „was ist die Rolle und was ist die Aufgabe dieser persönlichen Assistenz“ (C 15/14-15). Frau G führt jedoch Überlegungen dahingehend aus, ob Persönliche Assistenz, sowohl für den Teilnehmer als auch für die Kursleitung, eine Hilfe und Unterstützung sein könnte. Dies wäre der Fall, wenn von dieser die Rolle einer Lernbegleitung beziehungsweise -unterstützung eingenommen wird. Dadurch würde die Kursleitung entlastet werden und könnte sich gleichermaßen mit der gesamten Gruppe beschäftigen. Dies könnte dabei helfen, Ungleichheit in Bezug auf die Betreuungszeit zu reduzieren: „diese Ungleichheit - könnte ich mir vorstellen, dass das dann leichter wäre, wenn die eine Person dann eine Assistenz mit hätte.“ (C 16/ 7-8) Zudem könnte dies auch „etwas sehr Positives für die betroffene Person selbst“ (C 15/21-22) sein.

Frau G erwähnt auch Angebote zur Unterstützung von Kursleitenden in Hinblick auf die Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung beziehungsweise schwierige Situationen im Kurskontext. Dazu zählen Gespräche mit KollegInnen, Teambesprechungen oder die Möglichkeit zur Supervision.

Rückmeldungen (UK 2.6)

Von Menschen mit (geistiger) Behinderung, die an den regulären Kursen teilnehmen, kommen großteils positive Rückmeldungen. Besonders hervorgehoben wird, „dass sie sich in einer Gruppe wohlfühlen [...] die normal ist.“ (C 4/15-16) Zudem werden das Zugehörigkeitsgefühl und die Bedeutung der Kursleitung positiv erwähnt: „da war die große Rückmeldung die Kursleiterin hat Zeit.“ (C 5/1-2)

Die Teilnahme an den Kursen stellt für Menschen mit geistiger Behinderung oft eine wichtige „Alternative zu diesem eintönigen Alltag“ (C 12/23) dar. Das heißt, der Besuch des Kurses ermöglicht, vor allem für Personen die aus Einrichtungen kommen, eine wichtige Regelmäßigkeit. Für Frau G stellt sich bei längerem Kursbesuch die Frage, ob bei der Motivation zur Teilnahme noch das Lernbedürfnis oder verstärkt die Freizeitbeschäftigung im Vordergrund steht. Dies ist wesentlich, da die Basisbildungskurse einen Bildungsauftrag haben, und keine bloße Freizeitbeschäftigung darstellen.

Als schwierig erweist sich zudem der Umgang mit Personen, die nach einer bestimmten Zeit, zum Beispiel nach zwei Jahren Kursbesuch, keine Lernfortschritte mehr machen. Da nur eine begrenzte Anzahl von Kursplätzen zu Verfügung steht, stellt sich dabei die Frage „gibt's jemanden der das mehr braucht?“ (C 13/5-6)

Die Rückmeldungen beziehungsweise Reaktionen anderer KursteilnehmerInnen sind unterschiedlich. Frau G führt aus, dass dies vor allem darauf ankommt, „wie störend sie [Teilnehmenden mit geistiger Behinderung, Anm. BK] sind“ (C 18/18).

Frau G erzählt von einer gelungenen Inklusion, bei der eine Frau mit kognitiver Beeinträchtigung: „das war ganz nett weil da hat's überhaupt keine Probleme gegeben“ (C 2/7). Die Frau war ein Teil der Gruppe, und wurde auch vermisst wenn sie nicht da war: „was ist denn mit ihr warum ist sie nicht da?“ (C 2/8-9)

Von anderen TeilnehmerInnen gibt es auch vereinzelt negative beziehungsweise zwiespältige Rückmeldungen:

„Ma der war so störend - ich versteh ja dass er einen Platz haben will und ich versteh dass er lernt, aber es ist so störend.“ (C 4/1-2)

„Es gab schon jemanden der gesagt hat - er ist da ja nicht in einer Gruppe mit Behinderungen. Er hat das ja nicht - er hat das ja nicht“ (C 16/13-15)

Auch von KursleiterInnen kommen unterschiedliche Rückmeldungen. Zum einen gibt es Verunsicherungen hinsichtlich Lernfortschritt des Teilnehmenden und Zieldefinition der Arbeit: „da ist ein Mensch mit kognitiver Beeinträchtigung und da geht nichts weiter. Im Vergleich mit anderen - die machen ihre Fortschritte“ (C 5/4-5).

Zum anderen wird die Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung als sehr positiv erlebt: „Es war so eine Freude“ (5/19).

Zukünftige Ziele (UK 2.7)

Frau G betont in Hinblick auf die Zukunft, dass sie „keinen eigenen Kurs mehr für diese Zielgruppen [Menschen mit geistiger Behinderung, Anm. BK]“ (C 21/7) anbieten will. Vielmehr sollte es um den Ausbau allgemeiner Angebote gehen.

Diesbezüglich verfolgt Frau G das Ziel, alternative Lernangebote zu organisieren für Personen, die nicht mehr an Basisbildungskursen teilnehmen. „Da würd ich gern noch etwas anbieten.“ (C 12/17) Gründe dafür können Erreichen der Lerngrenze oder jahrelange Teilhabe an den Kursen sein. Diese Personen würden möglicherweise nur einen Ort, eine Gruppe brauchen, wo sie zusammen kommen können. Die Angebote würden sich demnach an Leute richten, „die lernen wollen - aber wo man sagt - die waren schon so viel im Kurs - die haben eigentlich Kompetenzen genug erarbeitet“ (C 13/9-10). Frau G könnte sich vorstellen, dass den ehemaligen KursteilnehmerInnen ein Raum zu Verfügung gestellt wird, und im ersten Monat eine Begleitung durch die Sozialarbeiterin erfolgt. In weiterer Folge sollte jedoch keine Betreuung und Begleitung mehr notwendig sein, sondern zu einem „Selbstläufer“ (C 21/19) werden. Als inhaltliche Idee würde sich beispielsweise der von Frau G entwickelte Reisekoffer anbieten, auf welchen bereits in den UK 2.2 und 2.3 Bezug genommen wurde. Frau G würde diese Form der Angebote auch als Chance für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen sehen, um unterwegs zu sein und an einer Gruppe teilzuhaben.

K3 Schwierigkeiten

Die Herausforderungen und Probleme in der Umsetzung von inklusiven Bildungsangeboten zeigen sich vor allem in der Gewinnung adäquater KursleiterInnen, den individuellen, personenbezogenen Aspekten der TeilnehmerInnen mit Behinderung, und dem Umgang mit der Kategorisierung der Personen.

Finanzierung (UK 3.1)

Die Finanzierung des Projekts Basisbildung ist bis Ende 2017 gesichert. Frau G spricht diesbezüglich keine Schwierigkeiten oder Probleme an.

Barrierefreiheit (UK 3.2)

Im Rahmen des Interviews mit Frau G wird die Barrierefreiheit der Gebäude nicht als Herausforderung oder Schwierigkeit bezeichnet.

Gewinnung adäquater Kursleitung (UK 3.3)

Es ist wichtig, für jede/n TeilnehmerIn die passende Kursleitung zu finden, insbesondere wenn es um die Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung geht. Frau G führt aus, dass sie eine Kursleiterin hat, der sie mit Vorliebe Menschen mit Behinderung in den Kurs gibt. Diese Kursleiterin kommt jedoch an ihre Grenzen, da die Arbeit mit Menschen mit Behinderung erschöpft.

Bei der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung handelt es sich um eine Herausforderung, da man „doch mehr engagiert“ (C 20/17) sein muss. Für manche KursleiterInnen stellt die Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung ein Problem dar. Zudem gibt Frau G zu bedenken, dass nicht alle KursleiterInnen dafür geeignet sind: „Es gibt auch Kursleiter/Kurleiterinnen wo ich mir denk‘, das würde nie passen“ (C 3/20-21). Ob eine Kursleitung passend ist, hängt sowohl von der Persönlichkeit, als auch von ihren Kompetenzen ab.

Individuelle personenbezogene Aspekte (UK 3.4)

Schwierigkeiten in der Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung gibt es zum Teil aufgrund des störenden Verhaltens der TeilnehmerInnen. Dies zeigt sich unter anderem im „Redebedürfnis oder dass man immer etwas will“ (C 2/23) von der Kursleitung. Das Verhalten kann zum Teil auf die kognitive Beeinträchtigung zurückgeführt, oder auch als spezifisches Persönlichkeitsverhalten betrachtet werden.

Dieses Verhalten hat Auswirkungen auf die gesamte Gruppe, sodass andere KursteilnehmerInnen Maßnahmen von der Kursleitung einfordern.

Kategorie Behinderung (UK 3.5)

Für die Kursleitung ist es wichtig zu wissen, welche Personen am Kurs teilnehmen. In diesem Zusammenhang wird auf unterschiedliche Formen der Behinderung verwiesen: „diese Frage der Behinderung ist ja eine die ja nicht gleich ist. Da gibt’s ja welche die sind

einfacher zu inkludieren als andere.“ (C 1/23-24) Dies bedeutet nicht, dass genaue Einschätzungen oder Diagnosen gemacht werden, beziehungsweise notwendig sind. Vielmehr soll der Fokus auf die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der TeilnehmerInnen gelegt werden: „so wie sie es halt gebraucht“ (C 2/6) haben.

Bezüglich der Notwendigkeit begrifflicher Kategorisierungen, wie beispielsweise kognitive Beeinträchtigung, gibt Frau G zu bedenken, dass ein völliger Verzicht dieser, nicht schwer umsetzbar und nicht zielführend sei, da „ja doch etwas [...] da ist - was sichtbar ist - was einschränkt in manchen oder in vielen Bedingungen“ (C19/21-22). Das heißt, „man sollte es benennen dürfen ohne Abwertung. Wenn das möglich ist.“ (C 19/23) Frau G führt aus, dass der Blick verstärkt auf die Fähigkeiten der Personen mit geistiger Behinderung gerichtet werden sollte. Diesbezüglich bietet die aktuelle Fokussierung auf die Kompetenzen einer Person eine mögliche Chance.

K4 Kernpunkte

Die wesentlichen Aspekte für das Gelingen gemeinsamer Bildungsangebote für Menschen mit und ohne Behinderung stellen die Anpassung der Rahmenbedingungen an die Teilnehmenden, die Haltung und Einstellung beteiligter Personen und die Zusammenstellung der Kursgruppe dar.

Adaptierung der Rahmenbedingungen (UK4.1)

Frau G weist auch darauf hin, dass im Vorfeld der Umsetzung von Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung, eine Auseinandersetzung mit der Thematik notwendig war: „wir [haben] begonnen [...] Menschen zu inkludieren - das heißt ich hab mich damit auseinandergesetzt mit dem Thema“ (C 1/8-9).

Zudem ist die „Information an die Kursleitenden, damit sie auch wissen, wer da kommt“ (C 1/ 21-22) wesentlich, damit eine Adaptierung der Rahmenbedingungen vorgenommen werden kann.

Als wichtige strukturelle Rahmenbedingungen werden beispielsweise Teamteaching und kleine Kursgruppen genannt. Dabei spielt auch die Zusammensetzung der Kursgruppe eine wesentliche Rolle. Frau G weist mehrmals darauf hin, dass die Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung abhängig ist von allen KursteilnehmerInnen. „[E]s gibt Gruppen die möglicherweise das mehr tragen als andere“ (C 3/4-5). Gibt es Probleme oder fehlendes Verständnis anderer Teilnehmer in einer Gruppe, wird versucht, eine andere, passende Kursgruppe zu finden. Es stellt eine Herausforderung dar, den

Bedürfnissen und Wünschen aller Kursteilnehmenden gerecht zu werden: „ich will eben nicht dass dann andere so gestört sich fühlen und auf der anderen Seite will ich aber auch niemanden raus kicken deswegen.“ (C 4/3-4)

Damit allen Personen gerecht werden kann, führt Frau G bezüglich der Zusammensetzung der Gruppe aus, dass bei sechs TeilnehmerInnen maximal zwei Personen mit Behinderung dabei sein sollten, „wobei die Grenze dann oft so verschwimmt“ (C 8/19-20). Die Anzahl der Personen ist abhängig vom Schwere- und Auffälligkeitsgrad der Behinderung. Die Kursgruppe sollte so sein, dass weder TeilnehmerInnen noch KursleiterInnen überfordert werden.

Zudem wird in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung auf einen veränderten Zugang verwiesen. Dies bedeutet, dass Lernen in anderen, kleineren Schritten passiert und demnach andere Ziele formuliert werden müssen.

Als Beispiel für einen veränderten Zugang erzählt Frau G von der Arbeit mit einer Teilnehmerin mit einer kognitiven Beeinträchtigung. Die Teilnehmerin konnte, nachdem sie einen Text gelesen hatte, diesen nicht nacherzählen. Frau G hat jede Stunde gemeinsam mit ihr einen Text gelesen und den Inhalt des Textes der Teilnehmerin erzählt. „Und irgendwann einmal [...] hat sie [die Teilnehmerin, Anm. BK] dann angefangen zu erzählen was drinnen steht. Dann hat sie diese Rolle übernommen der Erzählenden“ (C 5/19-20).

Haltung/Einstellung (UK4.2)

Das Bemühen um die Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung, lässt auf eine positive Grundeinstellung von Frau G gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung und deren Recht auf Bildung schließen.

Für Frau G stellt ein ‚normaler‘ Umgang mit Menschen mit Behinderung eine Selbstverständlichkeit dar. Sie formuliert dies folgendermaßen: „so wie wir es halt mit den anderen auch machen“ (C 2/5). Dies beinhaltet die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und Wünsche.

Zudem betonen TeilnehmerInnen mit Behinderung, dass ihnen die Kursleitung Aufmerksamkeit schenkt, sich Zeit nimmt, Fragen beantwortet und für sie da ist. Dies weist auf eine bestimmte Haltung und Einstellung der Kursleitung hin.

Von Seiten anderer KursteilnehmerInnen, wird die Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung zum Teil durch fehlendes Verständnis erschwert. Als Beispiel wurde bereits

im ‚UK 2.6 Rückmeldungen‘ erläutert, dass manche TeilnehmerInnen Sorgen hätten, in einem Kurs für Menschen mit Behinderung zu sein, obwohl sie ja nicht behindert seien. Dies kann möglicherweise auf eigene Unsicherheit und Unwissenheit, sowie fehlende Erfahrungen zurückgeführt werden: „Er [Teilnehmer ohne Behinderung, Anm. BK] hat das ja nicht - er ist das ja nicht.“ (C 16/13)

Zudem verweisen andere Rückmeldungen, auf eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber dem Recht auf Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung, aber dennoch gespaltene Haltung: „hat ja wohl ein Recht hier zu sein, aber stört dennoch“ (C 18/23)

Gesellschaft (UK 4.3)

Frau G verweist vor allem auf das generelle fehlende Bewusstsein beziehungsweise Wissen über die Notwendigkeit der Basisbildung. Häufig wird gefragt „wie [...] es möglich [ist], dass jemand das nicht kann obwohl’s in Österreich ja die Schulsysteme gibt“ (C 18/14-15). Deshalb sind Werbemaßnahmen, wie beispielsweise Zeitungsberichte am Weltalphabetisierungstag, wichtig.

10.1.4 Interview D

Das Interview wurde am 14.01.2016 mit Frau H im Büro der Volkshochschule Meidling durchgeführt. Frau H ist Programm-Managerin und zuständig für die Bildungsangebote für Menschen mit Behinderung.

K1 Inklusionsverständnis

Frau H unterscheidet zwischen den Begriffen Integration und Inklusion, wobei Integration gewissermaßen als Vorstufe der Inklusion betrachtet wird: „Integration erweitern [...] und in den Bereich Inklusion reingehen.“ (D 2/7) Demnach zählen spezielle Kursangebote für Menschen mit geistiger Behinderung im Rahmen der VHS als Integration, wogegen sich inklusive Angebote an Menschen mit und ohne Behinderung richten.

Inklusion spiegelt für Frau H nicht nur eine Zielvorstellung, sondern in erster Linie eine Haltung und einen normalen Umgang mit Behinderung wider.

K2 Durchführung

Hinsichtlich der Durchführung der Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung werden die Initiative, die Angebote, die Organisation, die Kooperation mit

anderen Institutionen, die Rückmeldungen beteiligter Personen, sowie zukünftige Ziele thematisiert.

Initiative (UK2.1)

Bezüglich der Motivation und Initiative der spezifischen Auseinandersetzung mit Bildungsmöglichkeiten für Menschen mit geistiger Behinderung an der VHS Meidling konnte Frau H keine genauen Auskünfte geben, da sie erst seit eineinhalb Jahren diesen Zuständigkeitsbereich inne hat. Die Angebote für Menschen mit geistiger Behinderung „laufen sicher schon einige Jahre“ (D 1/9).

Angebot (UK 2.2)

Zurzeit bietet die VHS Meidling insgesamt 14 Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung an, welche speziell für diese Zielgruppe konzipiert sind.

Die Kurse sind meist alle ausgebucht, wobei Angebot und Nachfrage ziemlich ausgeglichen sind.

Organisation (UK 2.3)

Die VHS Meidling ist vordergründig für die Administration und die Bereitstellung der Räumlichkeiten zuständig. Dadurch wird die Möglichkeit geboten, dass die Zielgruppenangebote in einer öffentlichen Einrichtung der allgemeinen Erwachsenenbildung stattfinden können.

Damit die Zielgruppenkurse durchgeführt werden können, ist es die Aufgabe der VHS Meidling, ein Konzept zu verfassen und dieses der Zentrale vorzulegen. Dabei geht es darum, zu begründen, „warum wir das haben wollen“ (D 2/6).

Die Kurse finden jedes Semester, einmal pro Woche in der VHS Meidling statt und werden von zwei ReferentInnen geleitet.

Einige Kurse werden sowohl über das offizielle Kursprogramm der VHS, als auch über das biv ausgeschrieben und beworben. Auch die Anmeldung erfolgt über beide Einrichtungen. Der andere Teil der Kurse läuft auch administrativ nur über das biv, wobei sie dennoch an der VHS stattfinden. Die Kurse, die über die VHS laufen, sind Teil des regulären Kursprogramms und haben auch eine eigene Kursnummer.

Die Finanzierung der Kurse, das heißt die Bezahlung der KursleiterInnen, wird von der VHS Meidling übernommen.

Kooperation verschiedener Einrichtungen (UK 2.4)

Für die Umsetzung inklusiver Angebote, sprich Kurse für Menschen mit und ohne Behinderung, ist die Zusammenarbeit mit Einrichtungen, die verstärkt Kompetenzen im Bereich Behinderung mitbringen, wesentlich. Deshalb werden die zielgruppenspezifischen Angebote in Zusammenarbeit mit biv-integrativ organisiert und durchgeführt. Das biv ist verantwortlich für die „inhaltliche Auseinandersetzung“ (C 1/23), das betrifft die Konzeption, Themen und Inhalte der Kurse. „[D]a haben wir [die VHS Meidling, Anm. BK] nichts eingebracht.“ (D 2/2) Zudem gehören die Gewinnung und Auswahl der KursleiterInnen, sowie die Festlegung diesbezüglicher notwendiger Qualifikationen und Ausbildungen zum Aufgabenbereich des biv.

Unterstützungsmöglichkeiten (UK 2.5)

Von Seiten der VHS gibt es keine Möglichkeiten der Unterstützung. Dieser Bereich liegt im Aufgabenfeld von biv-integrativ.

Rückmeldungen (UK 2.6)

Die Zielgruppenkurse stellen ein wichtiges Projekt für die VHS Meidling im speziellen, jedoch auch für die VHS im Allgemeinen dar und werden von allen Beteiligten positiv angenommen. Frau H führt aus, dass sie „fasziniert von dem [ist,] wie positiv das alles abläuft“ (D 4/4). Auch von Seiten anderer Kurse (KursleiterInnen, TeilnehmerInnen) wurde noch nie etwas Negatives rückgemeldet, sondern vielmehr positives Feedback gegeben, wobei keine diesbezügliche Umfrage oder ähnliches gemacht wird.

Auch von Seiten der TeilnehmerInnen der Zielgruppenkurse kommen sehr positive Rückmeldungen, wie etwa dass sie „glücklich sind mit den Kursen“ (D 3/22) und diese gern angenommen werden. Zudem stellen die Kurse „ganz wichtige Fixpunkte“ (D 4/3) im Leben der Leute dar.

Zukünftige Ziele (UK 2.7)

Im Jahr 2016/17 ist die Entwicklung und Durchführung inklusiver Bildungsangebote geplant, das bedeutet, dass die Zielgruppe erweitert wird und Kurse gemeinsam für Menschen mit und ohne Behinderung angeboten werden. Dabei wird darauf Wert gelegt, dass man sich diesem schwer umsetzbarem Thema schrittweise nähert. Dies bedeutet, dass zuerst mit der Auseinandersetzung mit dieser Thematik begonnen, dazu recherchiert und Kontakt zu möglichen Kooperationspartnern (biv, Licht für die Welt)

aufgenommen wird. Als Ziel wird angestrebt, einen Kurs oder eine „irgendwie durchgehenden Handlung“ (D 2/22) umzusetzen. Als wichtig wird erachtet, dass der Umsetzung Zeit gegeben wird, und geschaut wird, „wie entwickelt sich das Ganze“ (D 2/23). Die Umsetzung erweist sich jedoch als schwierig: „es tun sich alle find ich sehr schwer“ (D 3/2-3). Zudem gibt es kaum Projekte zu inklusiven Bildungsangeboten, die schon laufen.

Die Entwicklung und Umsetzung inklusiver Bildungsangebote sollte nicht nur die Möglichkeit der Teilhabe an Kursen beinhalten, sondern auch das Konsumieren von Bildung im Sinne von Theaterbesuchen, Vorträgen oder Ausstellungen.

K3 Schwierigkeiten

Die Umsetzung inklusiver Kursangebote, das heißt Kurse für Menschen mit und ohne Behinderung, erweist sich als äußerst schwierig, was Frau H mehrmals betont: „die Haltung [ist] eine schöne [...], aber die Umsetzung einfach eine schwierige.“ (D 2/11)

Finanzierung (UK 3.1)

Die Finanzierung der Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung wird nicht als Schwierigkeit oder Herausforderung benannt.

Barrierefreiheit (UK 3.2)

Die Barrierefreiheit stellt einen wesentlichen Aspekt in der Umsetzung von Inklusion dar. Die VHS generell hat das Problem, dass viele der kleinen Häuser noch nicht barrierefrei zugänglich sind. Dies liegt daran, dass bei der Errichtung der Gebäude vor einigen Jahren noch kein Wert auf Barrierefreiheit gelegt wurde. Die großen Häuser, wozu auch die VHS Meidling zählt, sind „behindertenfreundlich“ (D 7/10) gebaut, das heißt barrierefrei zugänglich. Dies stellt einen Grund dafür da, dass die Zielgruppenkurse für Menschen mit geistiger Behinderung in Kooperation mit dieser VHS stattfinden.

Gewinnung adäquater Kursleitung (UK 3.3)

Die Gewinnung von KursleiterInnen für inklusive Bildungsangebote kann eine Herausforderung darstellen, da dies ein neues Thema darstellt, womit von Seiten der KursleiterInnen noch keine wirkliche Auseinandersetzung stattfand. Dies ist jedoch für gemeinsame Kurse für Menschen mit und ohne Behinderung wichtig.

Individuelle personenbezogene Aspekte (UK 3.4)

Die Herausforderung in der Verwirklichung inklusiver Bildungsangebote liegt unter anderem auch in den besonderen Bedürfnissen der TeilnehmerInnen, die sowohl in der Behinderung, als auch in der individuellen Persönlichkeit liegen können.

Kategorie Behinderung (UK 3.5)

Da die VHS Meidling vor allem für die administrativen Tätigkeiten zuständig ist, und die direkte Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung im Aufgabenfeld von biv-integrativ liegt, wird der Umgang mit der Kategorie Behinderung nicht thematisiert.

K4 Kernpunkte

Neben der notwendigen Barrierefreiheit der Gebäude, stellen die Adaptierung der Rahmenbedingungen, die Haltung und Einstellung aller Beteiligten, die Zusammensetzung der Kursgruppe und die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen wichtige Aspekte in der Umsetzung inklusiver Bildungsangebote dar.

Adaptierung der Rahmenbedingungen (UK4.1)

Für die Entwicklung von inklusiven Kursangeboten ist es wichtig, sich intensiv mit der Thematik auseinanderzusetzen und zu überlegen, welche Rahmenbedingungen für die Umsetzung notwendig sind.

In Bezug auf inklusive Bildungsangebote wird vor allem die Zusammensetzung der Kursgruppe als wichtig erachtet. Dabei geht es vor allem auch darum, dass sowohl Menschen mit, als auch Menschen ohne Behinderung teilnehmen. Das bedeutet, dass sich die Zielgruppe und Ansprechpartner verändern und erweitern.

Haltung/Einstellung (UK4.2)

Frau H weist darauf hin, dass die Haltung der gesamten VHS von Bedeutung ist: „die Haltung, dass man sagt, man möchte das schon unterstützen“ (D 1/11). Zudem ist es in diesem Zusammenhang wesentlich, dass „mit Behinderung so normal als möglich“ (D 6/3) umgegangen wird und Menschen mit geistiger Behinderung nicht abgestempelt werden. „[K]lar wollen die so normal als möglich behandelt werden“ (D 6/18-19).

Als Beispiel einer positiven Einstellung nennt Frau H die Hilfsbereitschaft der Hausarbeiter. Diese zeigt sich etwa am Ende eines Kurses, wenn es darum geht, dass der Raum zügig geräumt wird, damit er schnell wieder benutzt werden kann. Dies dauert

bei den Zielgruppenkursen meist etwas länger. Durch die Unterstützung der Mitarbeiter läuft dies jedoch sehr gut ab. „Also ich find die Haltung ist eine tolle. Da hab ich noch nie etwas Destruktives erlebt“ (D 4/11-12).

Gesellschaft (UK 4.3)

Für die Umsetzung von Inklusion ist es wesentlich, dass die zuvor erläuterten Einstellungen und Haltungen in der Gesellschaft umgesetzt werden. Dies bedeutet, dass Behinderung zum Thema wird und damit so normal wie möglich umgegangen wird. Als Beispiel nennt Frau H ein Theaterstück, in welchem Behinderung thematisiert wurde.

10.2 Generalisierende Analyse

Im Rahmen der generalisierenden Analyse der Interviews kann nicht der Anspruch erhoben werden, allgemein gültige Aussagen zu formulieren. Es wird jedoch der Versuch unternommen, durch das Herausarbeiten der Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Interviews, typische Grundtendenzen festzustellen. Dadurch sollen wesentliche Aspekte in Hinblick auf die Umsetzung von Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung herausgearbeitet werden. Die Durchführung der generalisierenden Analyse erfolgt anhand derselben Kategorien und Aspekte, die auch in den Einzelanalysen herangezogen wurden.

K1 Inklusionsverständnis

Das Verständnis von Inklusion beinhaltet viele verschiedene Aspekte. Folgende Abbildung (Abbildung 7) gibt einen ersten Einblick in die unterschiedlichen Gesichtspunkte, die in diesem Zusammenhang im Rahmen der Interviews genannt wurden.

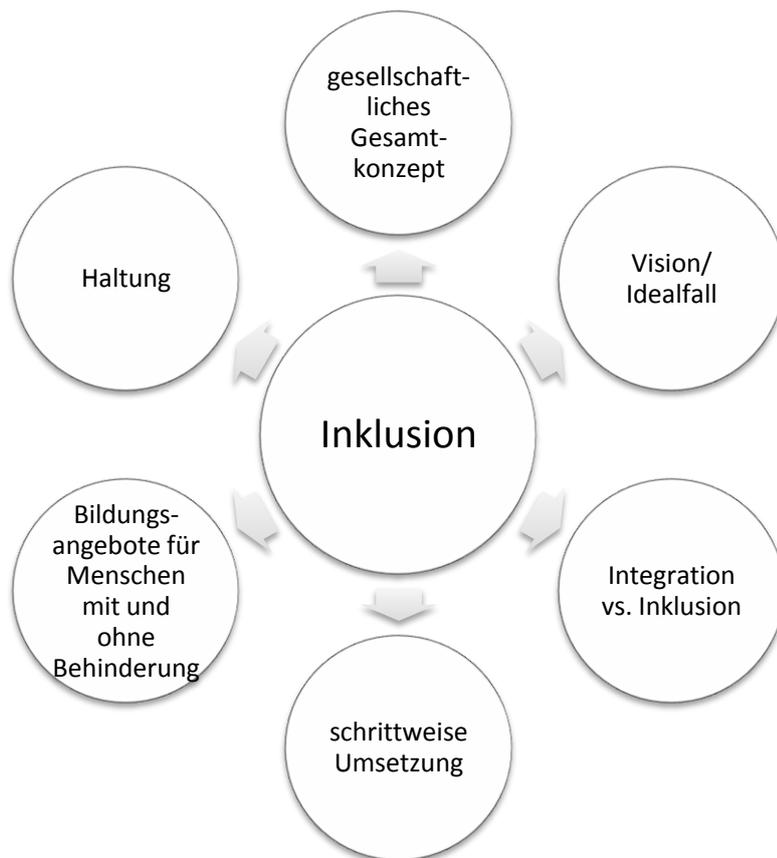


Abbildung 7 Aspekte des Verständnisses von Inklusion

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass alle vier InterviewpartnerInnen ein sehr ähnliches Verständnis von Inklusion vertreten, wobei unterschiedliche Begriffe verwendet werden. Herr A und Frau C verwenden die Begriffe Inklusion und Integration synonym und bezeichnen damit die Integration von Menschen mit Behinderung in reguläre Kurse. Im Gegensatz dazu unterscheiden Frau B und Frau D sehr bewusst zwischen Integration und Inklusion. Zur Umsetzung von Inklusion das Ziel verfolgt wird, „Integration [zu] erweitern“ (D 2/7). Integration stellt in diesem Sinne die „Vorstufe“ (B 2/1) von Inklusion dar und bezeichnet im Kontext der Erwachsenenbildung Zielgruppenangebote für Menschen mit geistiger Behinderung.

Zudem kann ein wesentlicher Unterschied in der Weite des Begriffsverständnisses ausgemacht werden. Zum einen wird mit einer engen Auffassung unter Inklusion die Organisation und Durchführung gemeinsamer Kurse für Menschen mit und ohne Behinderung bezeichnet. Als Ziel wird angestrebt, Menschen mit geistiger Behinderung in reguläre Kurse zu integrieren. Zum anderen wird unter einem weiten Begriffsverständnis, ein gesellschaftliches Gesamtkonzept, eine Haltung und Einstellung verstanden.

Inklusion wird jedoch in beiden Fällen als anzustrebendes Ziel, als „Idealfall“ (A 25/6) beschrieben, das jedoch schwer zu erreichen ist, und daher vielmehr eine Vision darstellt. Frau D betont diesbezüglich, dass dies insbesondere eine bestimmte Haltung miteinschließt.

Damit in Zusammenhang steht die Umsetzung von Inklusion, welche, dies wurde in allen Interviews zum Ausdruck gebracht, schrittweise erfolgen muss. Andernfalls, würde es zu einer „völlige[n] Überforderung“ (B 1/9) der Bildungsinstitutionen kommen. Als Vorstufe inklusiver Angebote, das heißt Kurse für Menschen mit und ohne Behinderung, werden in allen Interviews zielgruppenspezifische Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung genannt. Diese stellen jedoch nicht das anzustrebende Ziel, sondern nur einen Zwischenschritt dar. So betont etwa Frau G, die bereits gemeinsame Kurse für Menschen mit und ohne Behinderung anbietet, dass sie „keinen eigenen Kurs mehr für diese Zielgruppen [will]“ (C 21/7). Im Gegensatz dazu erläutert Frau B, dass Zielgruppenangebote auch in einer inklusiven Gesellschaft ihre Berechtigung und Bedeutung haben, da „auch Menschen mit Behinderung das Recht haben unter sich zu bleiben wenn sie das wollen“ (B 8/19-20). Als wesentlich im Sinne von Inklusion ist jedoch, dass ein flexibles Kursangebot besteht, sodass auch für Menschen mit geistiger Behinderung die Möglichkeit der Wahl besteht.

K2 Durchführung

Hinsichtlich der Durchführung der Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung wurde auf die Initiative der Angebote, das tatsächliche Angebot für Menschen mit geistiger Behinderung, die Organisation, die Kooperation mit anderen Einrichtungen, die Unterstützungsmöglichkeiten, die Rückmeldungen, sowie zukünftige Ziele eingegangen. Diese UK wurden dabei größtenteils im Zuge der theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik deduktiv entwickelt.

Initiative (UK2.1)

Die Initiative zur intensiven Beschäftigung mit dem Thema Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung kann in allen vier Interviews auf die Bestrebungen der interviewten Person zurückgeführt werden. Alle InterviewpartnerInnen betonten, dass es ihnen ein persönliches Anliegen ist, Menschen mit geistiger Behinderung den Zugang zu Bildung zu ermöglichen und sie dabei zu unterstützen. So antwortet beispielsweise Herr E auf die Frage, was der Ausgangspunkt der Organisation von Bildungsangeboten

für Menschen mit geistiger Behinderung war, mit: „persönliche Intention“ (A 3/18). Auch die Umsetzung inklusiver Kurse im Bereich Basisbildung an der VHS Floridsdorf, das Vorhaben der Etablierung inklusiver Angebote an der VHS Meidling, sowie die Gründung des biv gehen auf die Initiative der InterviewpartnerInnen zurück: „Beginn - indem ich und meine Kollegin einfach die Idee gehabt haben - das biv zu gründen“ (B 7/12-13).

Das heißt, nicht gesetzliche Regelungen oder Vorschriften bilden den Ursprung für Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung, sondern die Motivation und Intention einzelner Personen.

Angebote (UK2.2)

In den unterschiedlichen Einrichtungen werden vier Formen von Bildungsangeboten für Menschen mit geistiger Behinderung angeboten, wie aus Abbildung 8 entnommen werden kann.

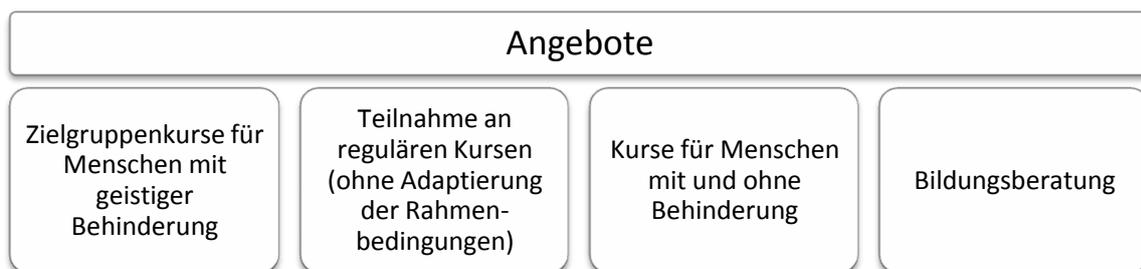


Abbildung 8 Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung

Die häufigste Form der Angebote für Menschen mit geistiger Behinderung sind zielgruppenspezifische Kurse. Diese finden in der VHS Wiener Neustadt, bei biv-integrativ und in der VHS Meidling statt.

Herr E führt aus, dass für Menschen mit geistiger Behinderung auch die Teilnahme an regulären Kursen möglich ist. Diesbezüglich betont er jedoch, dass dabei keine spezielle Rücksicht auf die TeilnehmerInnen mit Behinderung genommen wird und keine Anpassung der Rahmenbedingungen erfolgt.

In der VHS Floridsdorf werden keine Zielgruppenangebote mehr durchgeführt, sondern nur mehr gemeinsame Kurse für Menschen mit und ohne Behinderung angeboten. Auch bei biv-integrativ finden im Rahmen der jährlichen Bildungstage inklusive Kurse statt. In beiden Einrichtungen erfolgt im Zuge der Organisation und Durchführung der Kurse eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung.

Die vierte Form der Angebote für Menschen mit geistiger Behinderung, die im Rahmen der Interviews erläutert wurden, stellt die Bildungsberatung dar. Diese wird nur bei biv-integrativ angeboten.

Organisation (UK 2.3)

Die Organisation der Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung beinhaltet verschieden Aspekte, wie aus Abbildung 9 ersichtlich wird.

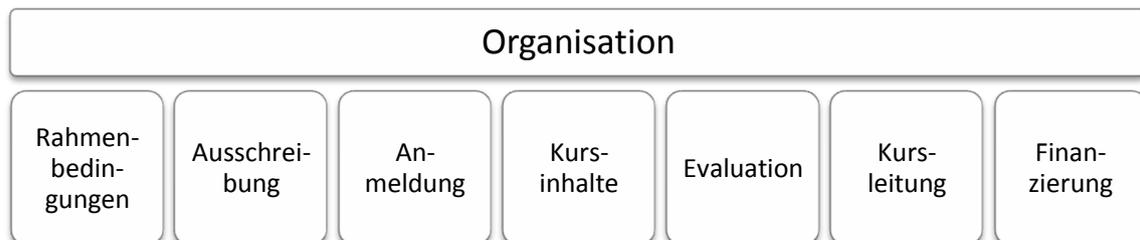


Abbildung 9 Aspekte der Organisation der Bildungsangebote

Die Rahmenbedingungen der Kurse beinhalten den Kursort, die Anzahl der TeilnehmerInnen, der Kursleitung, sowie der Anzahl der Termine. Die Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung finden größtenteils an öffentlichen Bildungseinrichtungen statt. Dies wird von den InterviewpartnerInnen als Vorteil erachtet, da die TeilnehmerInnen dadurch die Möglichkeit haben, auch mit anderen Menschen in Kontakt zu treten. Einzig der Zielgruppenkurs der VHS Wiener Neustadt findet in den Räumlichkeiten des Kooperationspartners, der Caritas, statt. Diesbezüglich ist anzumerken, dass die VHS über kein eigenes Gebäude verfügt und sich die Suche nach barrierefreien Häusern als schwierig erweist.

Die Gruppengröße der Kurse beträgt zwischen sechs und zehn TeilnehmerInnen, wobei die Anzahl der KursleiterInnen unterschiedlich ist. Beispielsweise findet bei biv-integrativ generell ein Kurs mit zwei KursleiterInnen und acht Teilnehmenden statt, an der VHS Floridsdorf wird ab sieben TeilnehmerInnen im Teamteaching unterrichtet, wogegen in der VHS Wiener Neustadt Kurse mit bis zu zehn TeilnehmerInnen von einem/einer KursleiterIn geleitet werden.

Die Ausschreibung der Kurse erfolgt, bei Kooperation mit anderen Einrichtungen, meist über beide Institutionen. Die Anmeldung wird unterschiedlich gehandhabt. In drei Institutionen ist diese sowohl persönlich, als auch online über das Internet möglich. Im Bereich Basisbildung der VHS Floridsdorf kann diese nur persönlich erfolgen, da im Zuge dieses Erstinformationsgespräches eine erste Einschätzung über die Lernvoraussetzungen des/der Teilnehmenden vorgenommen wird, welche wesentlich für die Einteilung der Kursgruppen ist.

Die Themen der Kurse sind in unterschiedlicher Form und Detailliertheit vorgegeben, wie etwa durch Schwerpunktbereiche (Basisbildung, Kulturtechniken, Persönlichkeitsbildung, etc.) oder bei Sprachen durch den europäischen Referenzrahmen. Die genaue inhaltliche, methodische und didaktische Planung liegt jedoch bei allen Kursen im Aufgabenbereich der Kursleitung.

In allen Einrichtungen erfolgt, entweder schriftlich, in Form von Feedbackbögen, oder in einem persönlichen Jahresabschlussgespräch, eine Evaluation der Kurse, sowohl von Seiten der KursleiterInnen, als auch durch die TeilnehmerInnen.

Die Richtlinien beziehungsweise die geforderte Ausbildung für KursleiterInnen variiert in den unterschiedlichen Einrichtungen, wobei dennoch Gemeinsamkeiten auszumachen sind. Als grundlegende Eigenschaften werden von allen InterviewpartnerInnen die erforderliche fachliche Kompetenz, sowie eine pädagogische Ausbildung genannt. Zudem werden Erfahrungen in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung als hilfreich erachtet. Die genaue Form der Ausbildung ist meist nicht vorgegeben, ebenso wenig wie verpflichtende Weiterbildungen. Einzig im Rahmen der Basisbildung gibt es genaue Richtlinien der Initiative Erwachsenenbildung, aufgrund dessen eine verpflichtende Ausbildung zur/zum BasistrainerIn erforderlich ist.

Die Finanzierung der Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung erfolgt in den Einrichtungen auf unterschiedliche Weise, meist in Form von Mischfinanzierungen. Dazu zählen etwa Mittel der VHS selbst, Mitgliedsbeiträge der TeilnehmerInnen, sowie unterschiedliche Fördermittel (Fonds Soziales Wien, europäischer Sozialfond, Bundesministerium für Bildung und Frauen, MA 13).

Kooperation verschiedener Einrichtungen (UK 2.4)

Alle durchgeführten Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung werden in Zusammenarbeit mit anderen organisiert, wobei die Art und Weise der Kooperation variiert.

In drei Institutionen wird im Zuge der Organisation, Planung und Durchführung mit anderen Einrichtungen zusammengearbeitet. Die Kooperation erfolgt häufig zwischen Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung und Einrichtungen der Behindertenhilfe. Als Gründe dafür werden die unterschiedlichen Expertisen der Institutionen genannt. Behinderteneinrichtungen verfügen beispielsweise über ein spezifischeres Wissen und über mehr Erfahrung in den Themenbereichen Behinderung, Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung, oder Methodik und Didaktik in der

Durchführung von Kursen für diese Zielgruppe. Dies ist wichtig, da somit ein besserer Zugang zum Zielpublikum möglich ist.

Institutionen der allgemeinen Erwachsenenbildung übernehmen zum Teil verstärkt administrative Tätigkeiten, sowie die Bereitstellung der Räumlichkeiten. Dies nimmt vor allem bei Zielgruppenangeboten einen wichtigen Stellenwert ein, da die Kurse dadurch an öffentlichen Bildungseinrichtungen stattfinden und Menschen mit Behinderung mit anderen Personen in Kontakt treten können. Diese Erfahrungen können zum Abbau von Unsicherheiten beitragen und zur Teilnahme an regulären Kursen ermutigen.

Im Unterschied dazu erfolgt die Kooperation des Bereichs Basisbildung der VHS Floridsdorf mit anderen Institutionen nicht mit dem Ziel der gemeinsamen Organisation der Bildungsangebote, sondern aufgrund von Vernetzungstätigkeiten und Vermittlung von TeilnehmerInnen.

Unterstützungsmöglichkeiten (UK 2.5)

Frau G war die einzige der InterviewpartnerInnen, die die Frage nach den Unterstützungsmöglichkeiten nicht nur auf die TeilnehmerInnen, sondern auch auf die KursleiterInnen bezog. Für KursleiterInnen bestehen die Möglichkeiten der Supervision, das Gespräch mit der Sozialpädagogin, sowie Teambesprechungen.

Die Unterstützung für die KursteilnehmerInnen erfolgt im Rahmen der Kurse aller Institutionen vor allem durch die Kursleitung. In der VHS Floridsdorf steht zudem eine Sozialarbeiterin zur Verfügung, die im Falle von Problemen, von den TeilnehmerInnen kontaktiert werden kann.

Als mögliche Unterstützung der TeilnehmerInnen mit geistiger Behinderung wird die persönliche Assistenz genannt, die jedoch selbst zu organisieren und zu finanzieren ist. Im Hinblick auf die Funktion der persönlichen Assistenz vertreten die InterviewpartnerInnen unterschiedliche Meinungen. Herr E ist skeptisch, ob die persönliche Assistenz eine Unterstützung und Hilfe sein kann. Er begründet dies mit dem fehlenden Verständnis anderer TeilnehmerInnen: „Dann würden die Anderen sich wieder schlechter vorkommen - weil der mehr Betreuung hat“ (A 23/2-3). Frau F teilt diese Meinung zum Teil, führt jedoch zusätzlich aus, dass das Unverständnis anderer TeilnehmerInnen aus unklaren Rollen- und Aufgabendefinitionen hervorgehen kann. Dies bedeutet, dass für alle Beteiligten sehr klar deklariert sein muss, wer diese Person ist und welche Funktion sie inne hat. Ist dies ausreichend geklärt, könnte die persönliche

Assistenz als Unterstützung funktionieren. Welche Rolle die persönliche Assistenz dabei übernehmen würde und für welche Dinge sie explizit zuständig wäre, führt Frau F nicht näher aus. Auch Frau G betont, dass es wichtig wäre, dass die Rolle und die Aufgaben der persönlichen Assistenz klar definiert sind. Nimmt diese die Rolle der Lernassistenz beziehungsweise Lernbegleitung ein, könnte dies zur Unterstützung der Kursleitung und der Person mit geistiger Behinderung beitragen. Zudem würde der/die KursleiterIn entlastet werden, wodurch Ungleichheiten in Bezug auf die Betreuungszeit der TeilnehmerInnen reduziert werden könnten. Frau G sieht, im Gegensatz zu Herrn E, die persönliche Assistenz demnach nicht als Auslöser für Ungleichheit unter den TeilnehmerInnen, sondern vielmehr als Möglichkeit um diese zu verringern. Der Einsatz persönlicher Assistenz, kann demnach unterschiedliche Auswirkungen auf die Kurssituation haben (siehe Abbildung 10).

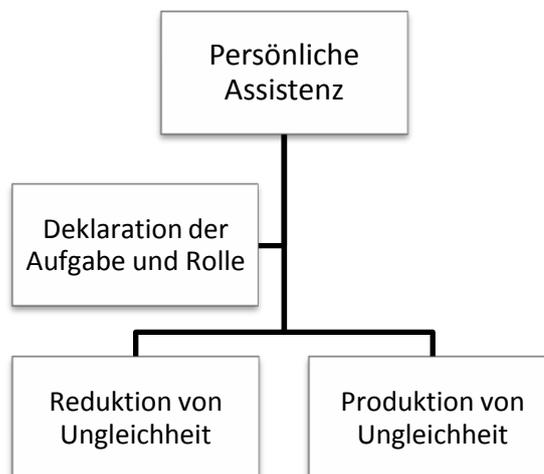


Abbildung 10 Auswirkung persönlicher Assistenz auf die Kurssituation

Vor dem Hintergrund der Erfahrungen der InterviewpartnerInnen lässt sich die Definition und Klarstellung der Rolle und Funktion der persönlichen Assistenz als wesentlicher Faktor bezeichnen, damit diese eine Unterstützung und Hilfe darstellen kann. Dies bedeutet, dass für alle KursteilnehmerInnen von Beginn an klar sein muss, wer diese Person ist, warum sie hier ist und für welche Aufgaben sie zuständig ist.

Rückmeldungen (UK 2.6)

Alle vier InterviewpartnerInnen führten aus, dass die Bildungsangebote sehr gut angenommen werden und von allen Beteiligten, sowie dem Umfeld großteils positive Rückmeldungen erfolgen, wobei meist sehr allgemeine Aussagen getroffen werden, wie zum Beispiel „haben wir bisher nur positives Feedback bekommen“ (A 17/8) oder

„Erfahrungen waren gut - also da haben wir noch nie ein Problem gehabt.“ (B 4/12). Lediglich die Rückmeldungen der TeilnehmerInnen mit Behinderung und die der anderen KursteilnehmerInnen¹⁴ wurden zum Teil durch einzelne Beispiele differenzierter erläutert.



Abbildung 11 Rückmeldungen der TeilnehmerInnen mit geistiger Behinderung über die Kursteilnahme

Die Rückmeldungen der TeilnehmerInnen mit geistiger Behinderung beziehen sich vor allem auf den sozialen Aspekt der Teilhabe an den Kursen und weniger auf das Bedürfnis nach Wissensvermittlung (siehe Abbildung 11). Von mehreren InterviewpartnerInnen wird erläutert, dass die Bildungsangebote, insbesondere für Menschen mit geistiger Behinderung, einen wichtigen Fixpunkt im Leben und eine „Alternative zu diesem eintönigen Alltag“ (C 12/23) darstellen. Dies hängt damit zusammen, dass Menschen mit geistiger Behinderung kaum aus ihrem alltäglichen Umfeld, dazu zählen etwa Wohngemeinschaft und Werkstätte, herauskommen. Durch die regelmäßige Teilnahme an den Kursen können Gefühle der Sicherheit und Gewohnheit vermittelt werden. Der Besuch der Bildungsangebote ermöglicht ihnen, auch mit anderen Menschen, sei es mit oder ohne Behinderung, in Kontakt zu treten. Zudem können sie einen wichtigen Bestandteil einer Gruppe bilden und ein Gefühl der Zugehörigkeit erleben, wobei besonders der Aspekt, Teil einer Gruppe mit Menschen mit und ohne Behinderung zu sein, betont wird.

¹⁴ Die unterschiedlichen Rückmeldungen sind lediglich zurückzuführen auf die Aussagen der InterviewpartnerInnen und spiegeln deshalb auch zu gewissem Anteil deren Sicht wider.

Die nachfolgenden Rückmeldungen anderer KursteilnehmerInnen beziehen sich auf die Integration von Menschen mit geistiger Behinderung in regulären Kursen.



Abbildung 12 Rückmeldungen der KursteilnehmerInnen bzgl. der Integration von Menschen mit geistiger Behinderung

Bei den Rückmeldungen anderer KursteilnehmerInnen über ihre Erfahrungen bezüglich der Integration von Menschen mit geistiger Behinderung in regulären Kursen (siehe Abbildung 12) zeigen sich sowohl positive als auch negative Aspekte. Diesbezüglich ist anzumerken, dass es sich dabei jedoch verstärkt um Aussagen einzelner Personen handelt und deshalb keine verallgemeinerbaren Schlüsse gezogen werden können.

Als positive Rückmeldung anderer KursteilnehmerInnen wird erläutert, dass Menschen mit geistiger Behinderung als Teil der Gruppe wahrgenommen werden und dabei eine wichtige Rolle einnehmen. Frau G berichtet diesbezüglich von einem Beispiel, bei dem „die Gruppe sie [die Teilnehmerin mit geistiger Behinderung, Anm. BK] dann auch vermisst“ (C 2/7-8).

Die InterviewpartnerInnen weisen darauf hin, dass positive Erfahrungen oft unausgesprochen bleiben oder allgemeiner Natur sind, und deshalb die Beispiele der Rückmeldungen, eher negativ sind. Die Art der Rückmeldung ist zudem häufig davon abhängig, als wie störend der/die TeilnehmerIn mit geistiger Behinderung erlebt wird. Dabei zeigt sich, dass der Fokus vor allem auf dem Bedürfnis nach Wissensvermittlung liegt. Kommt es zu Verzögerungen, oder aus Sicht der TeilnehmerInnen unnötigen

Wiederholungen des Inhalts, wird dies als negativ empfunden, wie folgendes Beispiel verdeutlicht: „von meinen 90 Minuten vergehen 20 Minuten mit der Erklärung weil man es immer wieder anders erklären muss und wir wären schon weiter“ (A 22/16-18).

Als weiteres Beispiel von Rückmeldungen werden Unsicherheit und Skepsis, in Bezug auf die gemeinsame Kursteilnahme mit Menschen mit geistiger Behinderung, genannt. Dies betrifft die Sorge darüber, in einer „Gruppe mit Behinderungen“ (C 16/13) zu sein, obwohl er/sie selbst keine Behinderung hat.

In Hinblick auf die Themen der Rückmeldungen fällt auf, dass bei den TeilnehmerInnen mit geistiger Behinderung, soziale Aspekte im Vordergrund stehen, wogegen Rückmeldungen anderer TeilnehmerInnen, häufig auch das Bedürfnis nach Wissenserwerb, welches nicht oder nur unzureichend erfüllt wird, betreffen.

Zukünftige Ziele (UK 2.7)

Als zukünftiges Ziel wird in allen Institutionen die Integration von Menschen mit geistiger Behinderung in reguläre Kursangebote, beziehungsweise der Ausbau inklusiver Angebote angestrebt. Diesbezüglich wird darauf verwiesen, dass sich die Umsetzung nur sehr langsam erreichen lässt: „das [ist] ein Prozess der sehr langsam wächst“ (A 10/14). Zudem werden die Herausforderungen und Schwierigkeiten, die sich dabei ergeben, betont.

K3 Schwierigkeiten

Die UK der Kategorie Schwierigkeiten wurden induktiv aus dem Material gebildet. Im Zuge dessen zeigte sich, dass in allen vier Interviews ähnliche Aspekte benannt, jedoch nicht immer alle Unterkategorien behandelt wurden. Als zentrale Herausforderungen, die in allen Interviews zum Vorschein traten, können der Umgang mit der Kategorie Behinderung, sowie die Gewinnung adäquater KursleiterInnen genannt werden.

Finanzierung (UK 3.1)

Die Finanzierung der Bildungsangebote wird nur von zwei InterviewpartnerInnen als Problem beziehungsweise Herausforderung bezeichnet. Dazu wird ausgeführt, dass für die Umsetzung von Inklusion die Bereitstellung adäquater Rahmenbedingungen erforderlich ist, was einen „größeren Ressourcenpool“ (B 10/13) benötigt. Um die zusätzlichen Ressourcen finanziell abdecken zu können, sind „zusätzliche Mittel“ (A 9/16) notwendig. Die Gewinnung dieser gestaltet sich jedoch zusehends als schwierig. Als

Gründe dafür werden die generell schlechte finanzielle Lage der Bildungseinrichtungen in Österreich, sowie die immer stärker werdende Gewinnorientierung im Bereich der Erwachsenenbildung genannt. Beide Aspekte haben zur Folge, dass die Themen Inklusion beziehungsweise Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung wenig Berücksichtigung finden, da einerseits andere Themen einen wichtigeren Stellenwert einnehmen und andererseits mit diesen Kursen schwerer eine Gewinnorientierung möglich ist. Frau F formuliert dies wie folgt: „Sie müssen sich darum kümmern, dass sie ihr Personal halten und dass sie über ihre Seminare Kurse und ihre Angebote Geld hereinbringen und - die kümmern sich weniger dann um diese Themen“ (B 14/1-2).

Barrierefreiheit (UK 3.2)

Die Barrierefreiheit der Gebäude stellt eine der größten Schwierigkeiten in der Umsetzung inklusiver Bildungsangebote dar und wird von drei InterviewpartnerInnen thematisiert, wie zum Beispiel folgende Aussagen bestätigen: „für Personen mit Einschränkungen ist es die größte Herausforderung“ (A 19/15) oder „Gebäude zu finden die so barrierefrei sind dass wir halt dann auch wirklich für möglichst alle Zielgruppen diese Kurse oder Seminare oder so auch anbieten können“ (B 10/21-23).

Unter Barrierefreiheit wird großteils der stufenlose beziehungsweise „behindertenfreundlich[e]“ (D 7/10) Zugang zu den Räumlichkeiten für mobilitätseingeschränkte Personen verstanden. Dies bedeutet, dass die Räume ohne die Benützung von Stufen, sondern mittels Behindertenrampe, Aufzug oder Treppenlift erreichbar sind. Viele, der vor allem älteren Gebäude, verfügen jedoch über keine dieser Möglichkeiten, wodurch die Teilhabe an den Kursen für bestimmte Personen nur erschwert oder gar nicht möglich ist. Auch neu errichtete Gebäude sind zum Teil nicht adäquat ausgestattet, wie Herr E berichtet: „diese Behindertenrampe - ich glaube da kommen sie höchstens einmal hinunter aber nie wieder hinauf [...] - so steil ist die.“ (A 19/19-20)

Einzig Frau F führt hinsichtlich der Barrierefreiheit der Gebäude aus, dass dies nicht nur den stufenlosen Zugang, sondern auch ganz andere Aspekte impliziert, wie zum Beispiel die Ausstattung der Räume oder die Beschriftung des Gebäudes. Besonders der letztgenannte Punkt, ist für Menschen mit geistiger Behinderung relevant. Als hilfreich erweisen würden sich „bunte Beschriftungen die groß sind [...] mit einfachen Begriffen oder Farbsystemen oder Bildern oder Piktogrammen“ (B 11/ 4-7). Die

Nichtberücksichtigung dieser Aspekte durch die anderen OrganisatorInnen im Zuge der Ausführungen, deutet auf ein fehlendes Bewusstsein für diese Bereiche.

Gewinnung adäquater KursleiterInnen (UK 3.3)

Alle vier InterviewpartnerInnen erläuterten, dass die Gewinnung adäquater KursleiterInnen eine Schwierigkeit und Herausforderung darstellt. Als Gründe werden ein Zusammenspiel der Faktoren notwendiger Anforderungen und Bereitschaft beziehungsweise Skepsis von Seiten der Kursleitung genannt (siehe Abbildung 13).

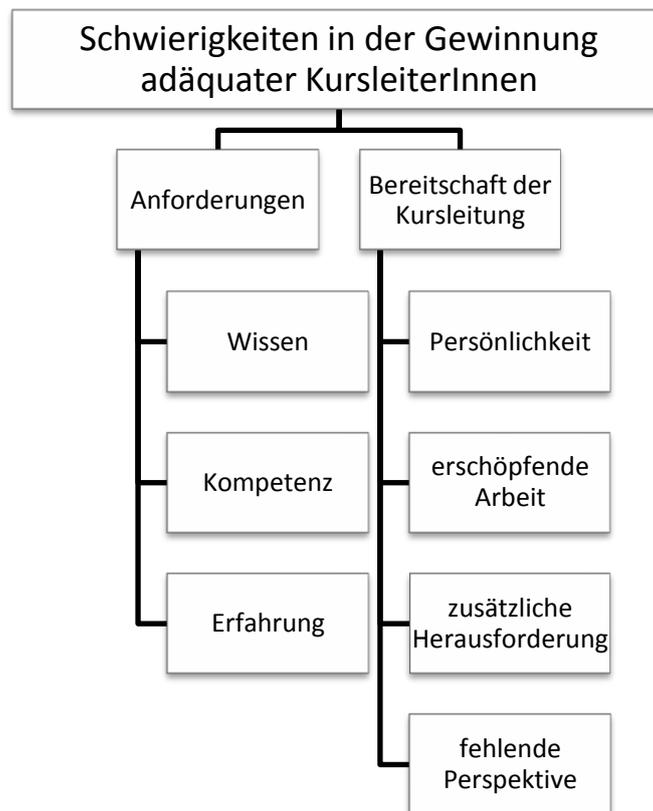


Abbildung 13 Schwierigkeiten in der Gewinnung adäquater KursleiterInnen

Zu den notwendigen Anforderungen, die für die Arbeit als Kursleitung in diesem Bereich bedeutsam sind, zählen unter anderem spezifisches Wissen und Kompetenz: „das braucht dann eine hohe Kompetenz“ (B 11/22). Dies ist notwendig, da für die Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung beziehungsweise bei Kursen für Menschen mit und ohne Behinderung, ein großes Repertoire an Methoden und Zugängen gefragt ist. Dies stellt für die Gewinnung der Kursleitung insofern eine Herausforderung dar, da es „nicht so im klassischen Sinn Kursleiter gibt, die sich jetzt schon damit auch so großartig auseinander gesetzt haben“ (D 5/17-18). Dies verweist auf die Notwendigkeit des Ausbaus spezifischer Aus- und Weiterbildungen der KursleiterInnen. Des Weiteren wird

als wichtig erachtet, dass die Kursleitung Erfahrung in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung hat: „wenn man da Erfahrungen hat in dem Bereich - tut man sich wesentlich leichter“ (A 21/13-14).

Neben den notwendigen Anforderungen, stellen die Bereitschaft der Person, sowie ihre Persönlichkeit wesentliche Aspekte dar, ob sie als Kursleitung passend für die Gruppe ist. Frau G weist diesbezüglich darauf hin, dass es auch „Kursleiter/Kurleiterinnen [gibt] wo ich mir denk‘, das würde nie passen“ (C 3/20-21). Zudem stellt die Arbeit mit Menschen mit Behinderung beziehungsweise in inklusiven Settings eine zusätzliche Herausforderung dar, die auch zunehmend erschöpft, und erhöhtes Engagement erfordert. Als weiterer Grund für die Skepsis von Seiten der KursleiterInnen wird häufig die fehlende Perspektive genannt, wie folgendes Beispiel widerspiegelt: „da ist ein Mensch mit kognitiver Beeinträchtigung und da geht nichts weiter. Im Vergleich mit anderen die machen ihre Fortschritte“ (C 5/4-5). Das heißt, dass in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung andere Zugänge gefunden und andere Ziele definiert werden müssen. Dies stellt für KursleiterInnen zum Teil eine Schwierigkeit dar.

Individuelle personenbezogene Aspekte (UK 3.4)

Drei InterviewpartnerInnen führten aus, dass Schwierigkeiten in der Integration von Menschen mit geistiger Behinderung in reguläre Kurse auch teilweise auf individuelle, personenbezogene Faktoren der jeweiligen Person zurückzuführen sind. Dies kann sich einerseits darin zeigen, dass der Kurs für die Person selbst eine Überforderung ist, oder andererseits darin, dass sie für andere TeilnehmerInnen eine Störung darstellt. Letzteres kann im spezifischen Verhalten der/des Teilnehmenden mit geistiger Behinderung gründen. Als Beispiele werden genannt, dass Personen „aufgrund ihrer Erkrankung teilweise Anfälle bekommen“ (A 2/22-23), dass sich ein verstärktes Redebedürfnis zeigt oder die Person „immer etwas will“ (C 2/23) von der Kursleitung. Die Verhaltensweisen haben Auswirkungen auf die gesamte Gruppe und können zu Unverständnis von Seiten anderer TeilnehmerInnen führen. Die InterviewpartnerInnen betonen jedoch, dass die Ursachen für diese spezifischen Verhaltensweisen sowohl in der Behinderung, als auch in der Persönlichkeit liegen können.

In beiden Fällen, das heißt sowohl bei Überforderung, als auch bei Störung, wird versucht, gemeinsam mit der betroffenen Person eine Lösung zu finden. Gute Erfahrungen wurden dabei mit einem Wechsel der Kursgruppe gemacht.

Kategorie Behinderung (UK 3.5)

Die UK ‚Kategorie Behinderung‘ wurde induktiv aus dem Material gebildet, da alle InterviewpartnerInnen von Schwierigkeiten im Umgang mit der Ermittlung der Behinderung und in diesem Sinn der Kategorisierung der TeilnehmerInnen berichteten.

Dabei zeigte sich, dass sich die OrganisatorInnen der Erwachsenenbildungseinrichtungen in einer zwiespältigen Situation befinden. Einerseits sind sie bemüht, eine zunehmend normale Teilhabe an den Kursen und folglich „möglichst eine normale Anmeldeprozedur“ (B 9/13) zu ermöglichen, weshalb nicht auf die Bekanntgabe der Behinderung bestanden wird. Aus diesem Grund wird etwa an der VHS Wiener Neustadt „nicht nach[gefragt,] ob er [der Teilnehmer, Anm. BK] eine Einschränkung hat - das sehn wir dann erst beim Kurs“ (A 28/11-12).

Andererseits benötigen die Einrichtungen Informationen über den Unterstützungsbedarf der TeilnehmerInnen mit geistiger Behinderung, damit deren Bedürfnissen entsprochen werden kann. Dies ist notwendig, da unter anderem die Form der Behinderung und die individuellen Bedürfnisse der Person Einfluss auf die, für die Teilhabe am Kurs erforderlichen, Rahmenbedingungen nehmen. Wissen die Institutionen über essentielle Dinge nicht Bescheid, kann dies zu Schwierigkeiten im Kurs führen. Davon berichtet zum Beispiel Herr E: „dann sind wir oft mit Problemen konfrontiert wenn wir’s erst im Nachhinein wissen“ (A 29/4-5).

Aufgrund dieser Überlegungen erweisen sich sowohl ein gänzlicher Verzicht auf diesbezügliche Erhebungen, als auch genaue und detaillierte Diagnosen als nicht notwendig und sinnvoll. Vielmehr sollte auf die individuellen Bedürfnisse der TeilnehmerInnen eingegangen und „[n]icht alles, aber das was wichtig ist“ (B 10/6-8) erhoben werden: „ihre Bedürfnisse berücksichtig[en,] so wie sie es halt brauch[en]“ (C 2/5-6). Dazu wäre es wichtig, dass sich ein normaler Umgang mit der Thematik Behinderung entwickelt. Frau G formuliert dies folgendermaßen: „man sollte es benennen dürfen, ohne Abwertung“ (C 19/23). Im Zuge der Interviews wurde darauf verwiesen, dass von Seiten der Menschen mit geistiger Behinderung nach wie vor große Scheu und Unsicherheit herrscht, ihre Behinderung und den notwendigen Unterstützungsbedarf zu deklarieren.

K4 Kernpunkte

Als Kernpunkte der Umsetzung von Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung werden die

Adaptierung der Rahmenbedingungen der Bildungsangebote, die Haltung und Einstellung beteiligter Personen, sowie die Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft erläutert.

Adaptierung der Rahmenbedingungen (UK4.1)

In allen vier Interviews wurde hervorgehoben, dass für die Umsetzung von Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung eine Adaptierung der Rahmenbedingungen wesentlich ist, was viele verschiedene Dimensionen (siehe Abbildung 14) beinhaltet. Wird dies nicht berücksichtigt, kann man nicht allen beteiligten Personen gerecht werden und folglich kann Inklusion nicht gelingen.

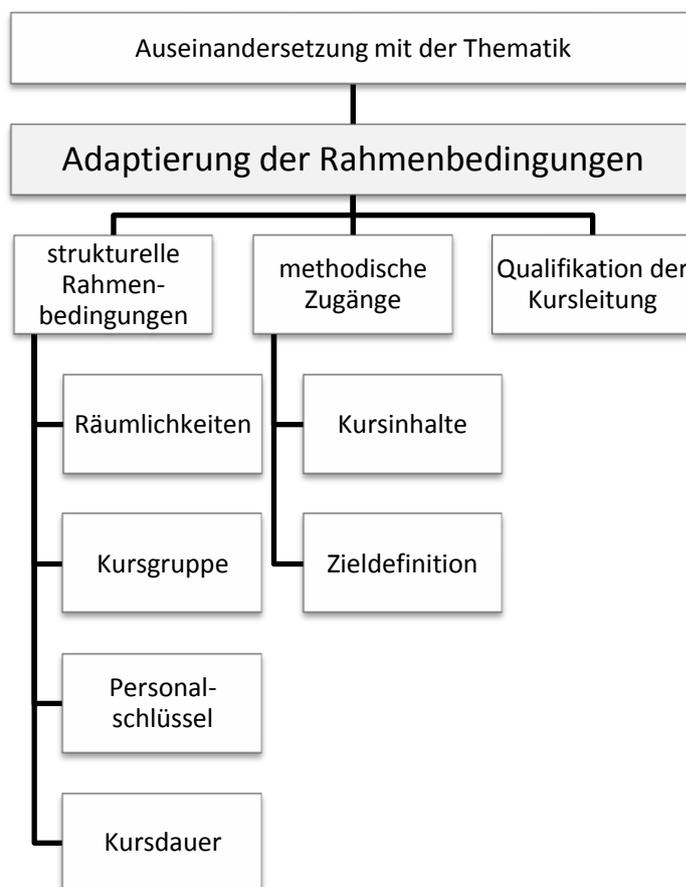


Abbildung 14 Dimensionen der Adaptierung der Rahmenbedingungen

Als erster Schritt wird in allen Interviews die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit der Thematik der Inklusion und der Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung genannt, was folgende Aussagen verdeutlichen: „ich hab mich damit auseinandergesetzt mit dem Thema“ (C 1/8-9); „der Ausbau - das eigentlich schon eine große - wirklich Entwicklungsarbeit was wir da vorhaben“ (A 20/23); „solange wir nicht an den Konzepten

und Ressourcen denken wird das nicht funktionieren“ (B 12/23-24). Das heißt, bevor mit der Umsetzung begonnen werden kann, ist es wichtig, sich mit dem Thema zu beschäftigen, damit die notwendigen Rahmenbedingungen umgesetzt werden können.

Als wesentlicher Punkt wurde, im Vergleich zu Kursen ohne TeilnehmerInnen mit geistiger Behinderung, die Adaptierung struktureller Rahmenbedingungen genannt, was die Räumlichkeiten, die Gruppe und die Form der Kursleitung beinhaltet. In Bezug auf die Räumlichkeiten ist festzuhalten, dass diese barrierefrei sein sollen. Dies beinhaltet nicht nur einen stufenlosen Zugang zu den Räumlichkeiten, sondern impliziert auch die barrierefreie Gestaltung der Räumlichkeiten, wie beispielsweise Beschriftung und Ausstattung der Räume. Auf diese Aspekte wurde bereits in ‚UK 3.2 Barrierefreiheit‘ näher eingegangen.

Um auf die Bedürfnisse der einzelnen Personen eingehen und somit allen gerecht werden zu können, ist die Zusammensetzung der Kursgruppe wichtig. Dies beinhaltet die Haltung und Einstellung der KursteilnehmerInnen gegenüber Inklusion, sowie die Personenanzahl. Ein geringer Personalschlüssel wird als wichtig erachtet, was bedeutet, dass das Verhältnis der Kursleitung zu der Anzahl der TeilnehmerInnen (1:n), möglichst niedrig sein sollte. Der Personalschlüssel steht somit in direktem Zusammenhang zur Gruppengröße. Wie bereits im Rahmen der Unterkategorie ‚UK2.3 Organisation‘ erläutert, kann diesbezüglich ein Schlüssel von 1:6, beziehungsweise bei Teamteaching von 2:10 als sinnvoller Richtwert betrachtet werden. Bei inklusiven Gruppen wird zudem darauf verwiesen, dass, um allen Personen gerecht werden zu können, bei sechs TeilnehmerInnen maximal zwei Personen mit geistiger Behinderung dabei sein sollten, wobei die Anzahl abhängig ist vom Schwere- und Auffälligkeitsgrad der Behinderung.

Neben der Zusammensetzung der Kursgruppe und dem Personalschlüssel wurde die Dauer des Kurses als wichtige strukturelle Rahmenbedingung genannt, welche sich sowohl auf die Dauer einer Kurseinheit, als auch die Länge des Kurses insgesamt, das heißt die Anzahl der Kurstermine, bezieht. Bezüglich der Dauer des Kurses wird auf die Bedeutung der Pausen zwischen den Kursen beziehungsweise die kursfreien Zeiten verwiesen. Da die meisten Kurse semesterweise stattfinden, werden zwischen dem Ende des alten und dem Beginn des neuen Kurses Pausen gemacht. Auch im Zuge der Basisbildungskurse, welche ein Jahr dauern, werden kursfreie Zeiten (Semester, Ostern, Sommer) eingelegt.

Des Weiteren ist für die Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung eine Veränderung des Zuganges notwendig. Das heißt, dass das Lernen bei Menschen mit geistiger Behinderung zum Teil in kleineren Schritten passiert, weshalb im Rahmen des Kurses andere Ziele zu formulieren sind. Frau G formuliert dies folgendermaßen: „das sind so

kleine Minischritte und möglicherweise muss man einfach andere Ziele sehen“ (C 5/13-14). Um die TeilnehmerInnen mit Behinderung beziehungsweise die gesamte Kursgruppe gut begleiten zu können, ist es deshalb notwendig, andere Methoden anzuwenden. Wie diese Methoden im Detail aussehen, wurde von den InterviewpartnerInnen nicht näher ausgeführt. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass didaktische und methodische Planung der Kurse nicht in ihr Aufgabenfeld fällt, sondern zum Aufgabenbereich der jeweiligen Kursleitung gehört.

Aufgrund des Bedarfs anderer beziehungsweise veränderter Methoden und Zugänge, sowie der Herausforderung der Heterogenität der Kursgruppe stellt die Qualifikation und Professionalisierung der KursleiterInnen, sowie deren Aus- und Weiterbildung einen weiteren wesentlichen Aspekt dar. Auf diesbezügliche Details wurde von Seiten der OrganisatorInnen nicht näher eingegangen.

Haltung/Einstellung (UK4.2)

Die Kategorie Haltung und Einstellung beteiligter Personen wurde im Zuge der Interviews nicht dezidiert mittels Fragen erhoben. Jedoch wurde in allen vier Interviews, im Hinblick auf die Etablierung von Bildungsangeboten für Menschen mit geistiger Behinderung, auf die Bedeutung bestimmter grundlegender Einstellungen verwiesen. Diese betreffen nicht nur die Personen im direkten Kursumfeld, wie etwa KursleiterInnen und TeilnehmerInnen, sondern die gesamte Bildungseinrichtung und deren MitarbeiterInnen.

Die unterschiedlichen Aspekte der Einstellung und Haltung (siehe Abbildung 15) wurden nicht nur von den InterviewpartnerInnen erläutert, sondern spiegelten sich auch in der Art und Weise der Schilderungen ihrer Erfahrungen wider. Als Beispiel dafür kann folgende Aussage von Frau G genannt werden: „ihre Bedürfnisse berücksichtigen so wie sie es halt gebraucht hat. Aber das machen wir mit allen anderen auch“ (C 2/5-6). Gerade der letzte Satz deutet darauf hin, dass ein normaler, gleichberechtigter Umgang mit Menschen mit geistiger Behinderung eine Selbstverständlichkeit darstellt.

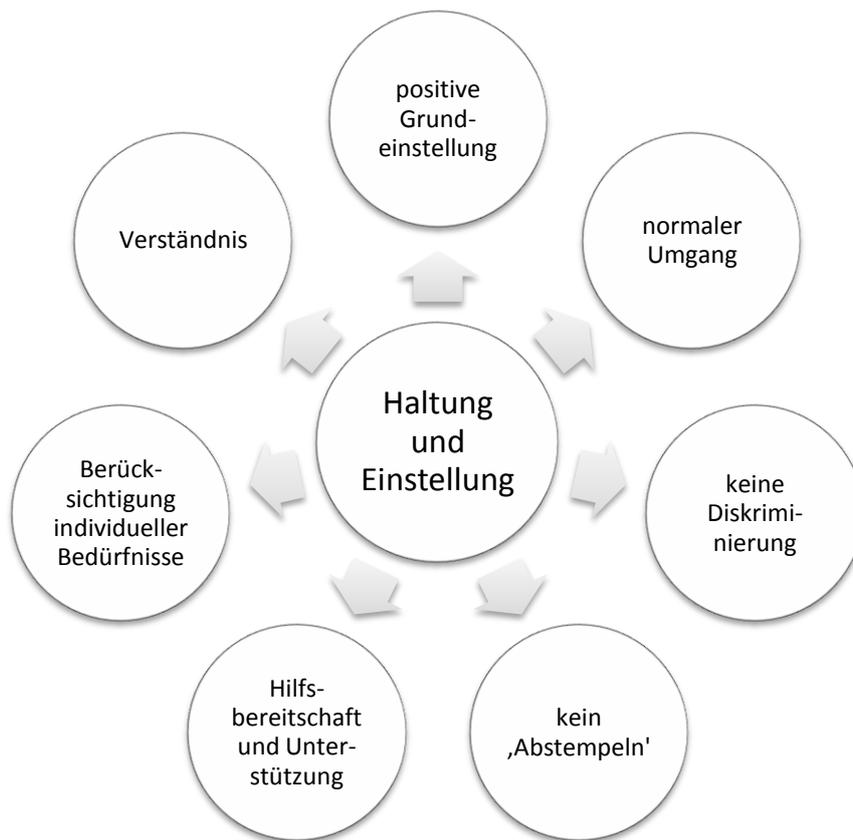


Abbildung 15 Haltung und Einstellung beteiligter Personen

Als wesentlich wurde eine positive Grundeinstellung aller Beteiligten (Kursleitung, TeilnehmerInnen, Hausarbeiter, VHS) gegenüber Inklusion, Menschen mit Behinderung und deren Recht auf Bildung genannt. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass die Personen nicht aufgrund ihrer Behinderung diskriminiert oder als lernunfähig abgestempelt werden. Zudem soll ein normaler Umgang mit Behinderung stattfinden und jedem Menschen mit Achtung begegnet werden. Des Weiteren wird auf die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Personen mit Behinderung und auf das Verständnis dafür verwiesen. Fehlt dieses zum Beispiel von Seiten anderer KursteilnehmerInnen, wird die Integration von Menschen mit geistiger Behinderung in reguläre Kurse erschwert und kann scheitern.

In Bezug auf den Umgang mit Menschen mit Behinderung wird den Aspekten der Hilfsbereitschaft und der Unterstützung ein großer Stellenwert beigemessen. Diese zeigen sich nicht nur im direkten Kursumfeld, sondern in der gesamten Bildungseinrichtung und ihren MitarbeiterInnen. Als Beispiel wird etwa von Herrn E berichtet, dass ein Teilnehmer „vom Raumpflegepersonal vom Taxi sogar immer in den Klassenraum geführt wird“ (A 3/13). Auch Frau H betont die Hilfsbereitschaft der gesamten Hausarbeiter, sodass alles möglichst reibungslos funktionieren kann.

Gesellschaft (UK 4.3)

Damit die Umsetzung von Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung funktionieren kann, ist eine inklusive Gesellschaft notwendig. Das dafür erforderliche Umdenken der gesamten Gesellschaft wird von allen InterviewpartnerInnen angesprochen. Dies beinhaltet verschiedene Aspekte, die alle miteinander verknüpft sind (siehe Abbildung 16).



Abbildung 16 Aspekte des Umdenkens der Gesellschaft

Als wesentlich wird erachtet, dass in der Gesellschaft eine inklusive Haltung und Einstellung entwickelt wird. Dies bedeutet, dass nicht „jeder nur auf sich selbst schaut und für ihn das optimale herausholt“ (A 22/14), sondern auch an die Bedürfnisse der Mitmenschen gedacht werden soll. Des Weiteren wird ausgeführt, dass Behinderung zum Thema werden soll, sowie die Entwicklung von Wissen und dem Bewusstsein für die Notwendigkeit von Bildungsangeboten für Menschen mit geistiger Behinderung erfolgen soll. Damit in Zusammenhang steht die Abkehr vom wirtschaftlichen und utilitaristischen Fokus der Gesellschaft. Andernfalls wird die Umsetzung von Inklusion „immer ein Stück der Vision bleiben“ (B 12/21). Damit dieses Umdenken der gesamten Gesellschaft gelingt, ist viel Entwicklungsarbeit und Sensibilisierung notwendig.

11 Diskussion der Ergebnisse

Im Rahmen dieses Kapitels wird versucht, Antworten auf die Forschungsfrage *„Wie gestaltet sich die Umsetzung von Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung?“* zu finden.

Ziel der Masterarbeit war es, anhand einer empirisch-qualitativen Untersuchung zu erforschen, wie sich die Umsetzung von Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung in Wien vollzieht. Im Zuge dessen sollte dargestellt werden, welche Erfahrungen die OrganisatorInnen (DirektorIn, pädagogische Leitung, Programmmanagement, etc.) hinsichtlich der Planung und Organisation der Umsetzung von Inklusion machen. Zudem sollte herausgearbeitet werden, welche Rahmenbedingungen zu schaffen sind, um eine inklusive Erwachsenenbildung zu ermöglichen.

Zur Ermittlung der InterviewpartnerInnen wurden 41 Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung in Wien per Mail kontaktiert, wovon 27 Mails beantwortet wurden. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 65,9%. Im Zuge dessen zeigte sich, dass die bewusste Auseinandersetzung mit den Themen Inklusion beziehungsweise Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung bisher wenig verbreitet ist. Diesbezüglich wäre es für zukünftige Forschungen interessant zu untersuchen, warum sich bisher so wenige Einrichtungen bewusst und intensiv mit dieser Thematik befasst haben. Die vorliegende Masterarbeit soll, anhand der Erfahrungen der OrganisatorInnen in der Umsetzung von Inklusion, zum Abbau von Schwellenängsten und zur Sensibilisierung der Einrichtungen der Erwachsenenbildung beitragen.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung, die im letzten Kapitel ausführlich dargestellt wurden, herangezogen und unter Bezugnahme der Erkenntnisse der theoretischen Auseinandersetzung diskutiert. Im Zuge dessen wird abermals Bezug genommen auf die vier entwickelten Hauptkategorien: Integrationsverständnis, Durchführung, Schwierigkeiten und Kernpunkte.

In Hinblick auf das Verständnis von Inklusion zeigte sich, dass die interviewten OrganisatorInnen der allgemeinen Erwachsenenbildung zum großen Teil eine einheitlich Auffassung vertreten, wobei Unterschiede in den verwendeten Begriffen ausgemacht werden konnten. Inklusion wird in diesem Sinne als Vision und Zielvorstellung verstanden (vgl. u.a. Dederich 2009a, 19; Theunissen/Schwalb 2009, 18; Speck 2011, 285). Deshalb wird es als wesentlich erachtet, dass die Umsetzung schrittweise erfolgen muss, da es andernfalls zu einer Überforderung der Bildungsinstitutionen kommen würde. Darauf

verweisen auch Ditschek/Meisel (2012, 33), indem sie betonen, dass die Umsetzung von Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung Schritt für Schritt erfolgen soll und als Langzeitprojekt zu betrachten ist. Eine Vorstufe der Inklusion bildet im Sinne der InterviewpartnerInnen die Integration, worunter größtenteils Zielgruppenkurse für Menschen mit geistiger Behinderung im Rahmen der allgemeinen Erwachsenenbildung verstanden werden. Diese Auffassung stellt sich der strikten Unterscheidung von Integration und Inklusion entgegen. Vielmehr wird Integration als ein Teilschritt in der Umsetzung von Inklusion verstanden (vgl. u.a. Speck 2011, 287; Lindmeier/Lindmeier 2012, 181; Meisel 2012, 24).

Die ermittelten Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung können verschiedenen Organisationsformen der Erwachsenenbildung zugeordnet werden: dem Kooperationsmodell, dem Zielgruppenmodell, sowie dem ‚weichen‘ Integrationsmodell (vgl. biv 2007, 7; Ackermann 2012, 27). Die Kurse im Kooperations- beziehungsweise Zielgruppenmodell stellen aus Sicht der InterviewpartnerInnen jedoch nicht das anzustrebende Ziel, sondern einen Zwischenschritt in der Umsetzung von Inklusion dar. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die Entwicklung einer inklusiven Erwachsenenbildung eine gänzliche Abschaffung separater Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung impliziert (Lindmeier 2003, 204; Schlummer 2008, 62; Ditschek 2011, 166; Ackermann 2012b, 42). Vielmehr wird von den OrganisatorInnen betont, dass auch in einer inklusiven Gesellschaft Zielgruppenangebote ihre Bedeutung und Berechtigung haben. Galle-Bammes (2012, 35) weist darauf hin, dass auch diese Angebote so inklusiv wie möglich zu organisieren und durchzuführen sind. Dies wurde auch von Seiten der OrganisatorInnen als wichtig erachtet, um Menschen mit geistiger Behinderung ein möglichst normales Leben zu ermöglichen. Diesbezüglich ist im Sinne des Normalisierungsprinzips wesentlich, dass eine Trennung der Lebensbereiche Arbeit, Freizeit und Wohnen erfolgt (Biewer 2009, 118; Franz/Beck 2016, 103). Dies wird mitunter als Begründung der Kooperation unterschiedlicher Institutionen genannt.

Dennoch wird als grundlegend erachtet, dass ein flexibles Kursangebot besteht, sodass auch Menschen mit geistiger Behinderung die Wahlmöglichkeit haben. Die Rechte auf Selbstbestimmung, Wahl- und Entscheidungsfreiheit stellen wesentliche Prinzipien der Leitideen der Normalisierung und Empowerment dar (Theunissen/Schwalb 2009, 25).

Im Rahmen der qualitativen Untersuchung wurde deutlich, dass sich im Zuge der Umsetzung von Inklusion einige Schwierigkeiten und Herausforderungen ergeben, wie zum Beispiel die Finanzierung der Bildungsangebote, die Barrierefreiheit der Gebäude, die Gewinnung adäquater KursleiterInnen oder der Umgang mit der Kategorie

Behinderung. Hinsichtlich des Umgangs mit der Kategorie Behinderung befinden sich die OrganisatorInnen der Erwachsenenbildungseinrichtungen in einer zwiespältigen Situation. Zum einen wird versucht, für TeilnehmerInnen mit geistiger Behinderung eine möglichst normale Teilhabe an Kursen zu ermöglichen, weshalb nicht auf die Bekanntgabe der Behinderung bestanden wird. Zum anderen ist für die Schaffung der notwendigen Rahmenbedingungen inklusiver Bildungsangebote Wissen über die individuellen Bedürfnisse, sowie den Unterstützungsbedarf essentiell. Im Sinne des mehrdimensionalen, relationalen Verständnis von Behinderung bedeutet dies, dass Behinderung benannt wird, um Barrieren zu beseitigen und dadurch Teilhabe zu ermöglichen (Katzenbach 2013, 29). So verweisen auch Hirschberg/Lindmeier (2013, 52) darauf, dass, auch wenn in einem inklusiven Bildungssystem der Erwachsenenbildung der Fokus nicht auf die Behinderung gelegt wird, es wesentlich ist, diese nicht zu ignorieren, da nur so die notwendigen Rahmenbedingungen ermöglicht und bereitgestellt werden können (Hirschberg/Lindmeier 2013, 52). Diesbezüglich ist keine detaillierte Diagnose notwendig, sondern eine Beschreibung der Bedingungen, die „für einen bestimmten sinnvollen Zweck notwendig [sind] und zugleich die soziale Situation und die pädagogische Förderung am wenigsten belaste[n]“ (Speck 2012, 57). Im Rahmen der Untersuchung zeigte sich, dass auch von Seiten der Menschen mit geistiger Behinderung Scheu und Unsicherheit überwunden werden muss, damit ein ‚normaler Umgang‘ mit Behinderung, das heißt eine wertfreie Benennung der Bedürfnisse, möglich wird. Im Sinne von Empowerment bedeutet dies, dass eine offene, vorurteils- und angstfreie Auseinandersetzung mit der eigenen Auffassung von Behinderung erfolgt (Theunissen 2008, 128).

Bezüglich Barrierefreiheit wurde deutlich, dass diese von Seiten der OrganisatorInnen häufig bloß mit einem stufen- und schwellenlosen Zugang zu den Räumen assoziiert wird, jedoch das Bewusstsein für weitere Bereiche, wie etwa die Orientierung im Gebäude durch einfache Texte oder selbsterklärende Symbole, fehlt. Diese Punkte können eine wichtige Unterstützung für Menschen mit geistiger Behinderung darstellen und zählen deshalb zu den wesentlichen Aspekte der räumlichen Integration (Grill 2005, 30; Eder-Gregor 2011, 168; Ditschek/Meisel 2012, 32).

Für die schrittweise Umsetzung von Inklusion wird zudem die Kooperation von Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung und Einrichtungen der Behindertenhilfe als wesentlich erachtet. Als Gründe werden die unterschiedlichen Expertisen der Institutionen genannt. Von Seiten der OrganisatorInnen allgemeiner Erwachsenenbildung wird insbesondere die Unterstützung in der Erreichbarkeit der Menschen mit geistiger Behinderung als wichtiger Aspekt der Zusammenarbeit mit

Einrichtungen der Behindertenarbeit betont. Die Ausführung der OrganisatorInnen hinsichtlich der jeweiligen Aufgabenbereiche decken sich dabei weitgehend mit den theoretischen Ausführungen von Schlummer (2008, 68), Ditschek/Meisel (2012, 88) und Burtscher (2016, 291). Demnach kann festgehalten werden, dass Einrichtungen der Behindertenhilfe beziehungsweise Institutionen der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung, vor allem in den Bereichen Kommunikation, Zugang zum Zielpublikum, Professionalisierung und Qualifizierung von KursleiterInnen, sowie inhaltliche und methodische Planung eine Unterstützung für Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung sein können.

Als Kernpunkt der Umsetzung von Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung wird von allen vier OrganisatorInnen die Adaptierung der Rahmenbedingungen betont. Dies beinhaltet strukturelle Rahmenbedingungen, methodische und didaktische Zugänge, sowie die Qualifikation und Professionalisierung der Kursleitung. Die OrganisatorInnen betonen, dass Bildungsangebote, welche dies nicht berücksichtigen, Menschen mit Behinderung nicht gerecht werden können und folglich Inklusion nicht gelingen kann. Demnach sollte bei der Umsetzung von Inklusion der Fokus auf die institutionelle Ebene gelegt werden. Im Sinne von Empowerment bedeutet dies, dass die institutionelle Praxis der Planung, Organisation und Ermöglichung von Bildungsangeboten kritisch zu hinterfragen und der Veränderungsbedarf in Hinblick auf die Organisationsentwicklung aufzuzeigen ist (Kulig/Theunissen 2006, 148; Theunissen 2009, 126). Das heißt, für die Umsetzung von Inklusion muss der Blickwinkel auf die Adaptierung der Strukturen, des Systems und der Organisation gelegt werden (Babilon 2008, 70; Gröschke 2013, 256). Diesbezüglich wird von den OrganisatorInnen betont, dass die gesamte Einrichtung, das heißt auch alle MitarbeiterInnen, in den Prozess mit eingebunden werden sollen. Dies entspricht der Forderung nach einem „*whole-organizational-approach*“ (Babilon 2013, 129, Hervorh. im Original), wie es in der Studie in England von Babilon (2013) als zentrale Gelingensbedingung für die Schaffung einer inklusiven Erwachsenenbildung genannt wurde.

Für die Umsetzung von Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung reicht jedoch eine Adaptierung der Rahmenbedingungen und Strukturen nicht aus. Vielmehr wird von den OrganisatorInnen darauf verwiesen, dass dafür ein Umdenken der gesamten Gesellschaft und die Entwicklung einer inklusiven Haltung und Einstellung aller Beteiligten notwendig ist. So betont auch Speck (2011, 285), dass die Umsetzung von Inklusion nicht ‚von oben her‘, etwa durch Gesetze, möglich ist, sondern dabei vielmehr die Gefahr des Verfehlens und einer unzureichenden Umsetzung besteht. Auch Frau F verweist im Zuge des Interviews auf die Gefahr, dass bei dem Versuch der Umsetzung

durch Gesetze, wie etwa der UN-Behindertenrechtskonvention, häufig „viel an - ah Fassaden dabei [ist,] aber nichts was grundlegend passiert“ (B 12/23).

Um im Rahmen der Erwachsenenbildung eine gelungene Umsetzung von Inklusion zu ermöglichen, erachten es Burckhart/Jäger (2016, 91) als wesentlich, dass das gesellschaftliche und direkte Umfeld der Personen positiv gegenüber der Grundidee Inklusion eingestellt ist. Im Zuge der Auswertung der Interviews wurde deutlich, dass, auch aus Sicht der OrganisatorInnen, für die Umsetzung von Inklusion ein Umdenken der gesamten Gesellschaft notwendig ist. Dies beinhaltet die Entwicklung einer inklusiven Haltung, welche sich durch eine positive Grundeinstellung gegenüber Inklusion, sowie einem verständnisvollen, ‚normalen‘, nicht diskriminierenden Umgang mit allen Menschen auszeichnet.

Die Haltung und Einstellung der Personen nimmt auch in Hinblick auf die Gruppenzusammensetzung der Kurse einen wesentlichen Stellenwert ein. Im Rahmen der Analyse der Interviews wurde herausgearbeitet, dass für die gelungene Umsetzung von Inklusion eine positive Einstellung aller TeilnehmerInnen gegenüber Inklusion grundlegend ist. Dies bedeutet, dass in gemeinsamen Kursen für Menschen mit und ohne Behinderung eine durch Akzeptanz geprägte, offene, wertschätzende, unterstützende und verständnisvolle Haltung aller TeilnehmerInnen wichtig ist. Begründet wird dies unter anderem damit, dass es durch individuelle Verhaltensweisen oder den notwendigen erhöhten Unterstützungsbedarf der TeilnehmerInnen mit geistiger Behinderung zu Störungen oder Verzögerungen im Kurs kommen kann. Dies erfordert Verständnis und Akzeptanz der anderen TeilnehmerInnen, was jedoch nicht immer gegeben ist. Zurückgeführt werden kann dies zum Teil auf die unterschiedlichen Motivationen der TeilnehmerInnen für den Kursbesuch. Aufgrund der Darstellung der Rückmeldungen kann vermutet werden, dass Menschen mit geistiger Behinderung, im Gegensatz zu anderen TeilnehmerInnen, häufiger aufgrund des sozialen Aspekts, und erst in zweiter Linie wegen der Wissensaneignung, an Kursen teilnehmen. Das heißt, die Teilnahme am Kurs zielt auf die soziale Integration der Personen (Lindmeier 2003, 193). Die Möglichkeiten des Knüpfens von Kontakten und der sozialen Partizipation werden als wichtige Aufgabe der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung betrachtet (Hoffmann/Theunissen 2006, 421; Theunissen 2008, 126). Durch die Diskrepanz zwischen den unterschiedlichen Motivationen und Anforderungen der TeilnehmerInnen wird die Kursleitung, in Hinblick auf die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und Wünsche aller TeilnehmerInnen, vor eine Herausforderung gestellt. Diesbezüglich stellt sich die Frage, welche Rahmenbedingungen und Strukturen notwendig sind, um dennoch allen TeilnehmerInnen gerecht werden zu können. Als wesentliche Aspekte

werden von den OrganisatorInnen, neben der inklusiven Haltung beteiligter Personen, ein veränderter methodischer und didaktischer Zugang, eine kleine Kursgruppe und ein geringer Personalschlüssel als wesentlich erachtet. Hinsichtlich der Zusammensetzung der Gruppe wird außerdem erläutert, dass diese ausgewogen sein soll. In Bezug auf inklusive Kurse wird zudem darauf verwiesen, dass, um allen Personen gerecht werden zu können, bei sechs TeilnehmerInnen maximal zwei Personen mit geistiger Behinderung dabei sein sollten, wobei die Anzahl abhängig ist vom Schwere- und Auffälligkeitsgrad der Behinderung.

Bezugnehmend auf die Herausforderungen im Umgang mit einer heterogenen Kursgruppe nimmt, im Rahmen der Ausführungen der OrganisatorInnen, die persönliche Assistenz einen besonderen Stellenwert ein. Diese wird im Zuge der theoretischen Auseinandersetzung als wesentlicher Beitrag für die Qualität von Inklusion erachtet (Babilon 2013, 129). Im Gegensatz zu Einrichtungen der Erwachsenenbildung in England (ebd.), ist diese in Österreich nicht in den Einrichtungen integriert, sondern muss von den TeilnehmerInnen selbst organisiert und finanziert werden. Damit persönliche Assistenz im Rahmen der Durchführung von Bildungsangeboten für Menschen mit und ohne Behinderung eine Hilfe und Unterstützung darstellen kann, ist es wesentlich, dass die Funktion dieser ausreichend geklärt und offengelegt wird. So haben Erfahrungen der OrganisatorInnen gezeigt, dass die fehlende Deklaration der Aufgaben und Rollen zur Produktion von Ungleichheit und Unverständnis unter den TeilnehmerInnen führen können. Nimmt die persönliche Assistenz die Rolle einer Lernbegleitung ein, könnte dies zur Unterstützung und Entlastung der Kursleitung beitragen. Zu den Aufgaben könnten dabei die Vermittlung zwischen Kursleitung und TeilnehmerIn, die Unterstützung in der Umsetzung und Aneignung, sowie der Wiederholung und Aufbereitung der Kursinhalte zählen (biv 2007, 15; Papdopoulos 2012, 38.). Betrachtet man die Ausführungen des englischen Assistenz- und Unterstützungssystems in der Erwachsenenbildung von Babilon (2013, 128f), wird deutlich, dass im Vergleich zu den Erläuterungen der OrganisatorInnen, nicht nur von persönlicher Assistenz, sondern auch von Unterstützungen mehrerer TeilnehmerInnen oder des ganzen Kurses durch die Assistenz gesprochen wird. Letzteres stellt im weitesten Sinne eine Form des Teamteaching dar. Diesem wird auch von Grill (2005, 38) und von Seiten der OrganisatorInnen eine wesentliche Bedeutung beigemessen. Dazu wird ausgeführt, dass Teamteaching wesentlich ist, um den Bedürfnissen und Anforderungen der heterogenen Kursgruppe gerecht werden und individuell auf die einzelnen TeilnehmerInnen eingehen zu können.

Im Zuge der Untersuchung zeigte sich, dass aufgrund der Herausforderungen, die sich mit der zunehmenden Heterogenität der TeilnehmerInnen ergeben, die Qualifikation und Professionalisierung der Kursleitung einen wesentlichen Stellenwert in der Umsetzung von Inklusion einnimmt (vgl. u.a. Lindmeier 2003, 197, BMSAK 2008a, 139). Dies ist notwendig, da für die Leitung von Kursen für Menschen mit und ohne Behinderung spezifische Anforderungen wichtig sind. Die Gewinnung adäquater KursleiterInnen, die über das notwendige Wissen und die Kompetenzen verfügen, erweist sich als eine der großen Herausforderungen. Deshalb stellen die Entwicklung spezifischer Fort- und Weiterbildung zu dieser Thematik und die Schulung der MitarbeiterInnen im Umgang der Heterogenität der Zielgruppen wesentliche Aspekte der Umsetzung dar (vgl. u.a. Eder-Gregor 2011, 168; Ditschek/Meisel 2012, 32; Burtscher 2016, 291).

III. RESÜMEE

Sowohl im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung, als auch nachfolgend im Zuge der empirischen Untersuchung wurde deutlich, dass die Diskussion um die Umsetzung von Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung bisher nur wenig Beachtung gefunden hat. Die wenigen Auseinandersetzungen finden häufig in Form theoretischer Überlegungen statt, jedoch wurde die Thematik in Österreich bislang unzureichend erforscht. Ziel dieser Arbeit war es daher, einen Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion zu leisten und einen Einblick in die Erfahrungen der OrganisatorInnen allgemeiner Erwachsenenbildung hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion zu ermöglichen. Diesbezüglich sei abermals darauf verwiesen, dass mittels nachfolgender Ausführungen, aufgrund der geringen Interviewanzahl, nicht der Anspruch erhoben werden kann, allgemein gültige Aussagen zu treffen. Vielmehr geht es darum, durch die Verknüpfung, der Ergebnisse der qualitativen Untersuchung und der theoretischen Ausführungen, Überlegungen hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung zu formulieren. Diese können wiederum einen Anknüpfungspunkt für weitere Forschungen bilden.

Im ersten Teil der vorliegenden Masterarbeit wurde der theoretische Bezugsrahmen herausgearbeitet. Im Zuge dessen erfolgte eine Definition relevanter Begriffe, sowie die Aufarbeitung der Thematik Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Diesbezüglich zeigt sich, dass dieses Thema eine kurze Geschichte hat und erst seit etwa 40 Jahren zum Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung zählt. Zudem wurde auf die Bedeutung der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung, sowie deren zentrale Leitprinzipien, Inklusion, Normalisierung und Empowerment, eingegangen. Des Weiteren wurde herausgearbeitet, was unter der Umsetzung von Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung zu verstehen ist und wie sich diese gestalten kann. Als wesentlicher Aspekt kristallisierte sich der Fokus auf die Organisationsentwicklung und die Veränderung des Systems, der Strukturen und Rahmenbedingung heraus, sodass eine barrierefreie Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung am Erwachsenenbildungssystem möglich wird. Zudem wurde erläutert, dass die Entwicklung einer inklusiven Erwachsenenbildung keine gänzliche Abschaffung separater Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung impliziert, jedoch separate Kurse einer Begründung bedürfen. Eine rasche, flächendeckende Umsetzung von Inklusion stellt sich als unrealistisch dar. Vielmehr muss

diesbezüglich von einer Vision und einem Langzeitprojekt ausgegangen werden, zu dessen Realisierung schrittweise ein Beitrag geleistet wird.

Im Anschluss daran erfolgte die Darstellung der qualitativen Untersuchung. Zur Erhebung der Daten wurden vier problemzentrierte Interviews nach Witzel durchgeführt, mit dem Ziel, die subjektiven Erfahrungen der OrganisatorInnen der Erwachsenenbildung hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung, zu erheben. Die gewonnenen Daten wurden anhand der inhaltlichen Strukturierung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet.

Die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung zeigen, dass sich die Umsetzung von Inklusion als besondere Herausforderung erweist, weshalb es als wesentlich erachtet wird, dass dies als Prozess betrachtet wird und schrittweise erfolgt. Als Schritte zur Inklusion werden die vorhandenen Bildungsangeboten für Menschen mit geistiger Behinderung, wobei es sich um Kurse im Kooperations-, Zielgruppen- und ‚weichem‘ Integrationsmodell handelt, gesehen. Die größten Schwierigkeiten der Umsetzung liegen in der Finanzierung der Angebote und der dafür notwendig Ressourcen, in der Barrierefreiheit der Gebäude, der Gewinnung adäquater KursleiterInnen, sowie im Umgang mit der Kategorie Behinderung. Als einer der Kernpunkte der Entwicklung einer inklusiven Erwachsenenbildung werden die Einstellung und Haltung beteiligter Personen genannt. Die bedeutet, dass eine offene Haltung bezüglich der Inklusionsidee, sowie ein durch Akzeptanz, Achtung und Verständnis geprägter Umgang gegenüber allen Personen wesentlich ist. Des Weiteren wird die Kooperation von Einrichtungen der Behindertenhilfe und Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung, ebenso wie die Adaptierung der Rahmenbedingungen und Strukturen als wesentlich erachtet. Neben dem methodischen und didaktischen Zugang, scheint diesbezüglich vor allem der Aspekt der Gruppenzusammensetzung eine zentrale Rolle einzunehmen. Aufgrund der Ausführungen der OrganisatorInnen kann vermutet werden, dass sich insbesondere bei Kursen für Menschen mit und ohne Behinderung Diskrepanzen hinsichtlich der Motivation des Kursbesuchs ergeben. Dies könnte bedeuten, dass Menschen mit geistiger Behinderung, im Gegensatz zu anderen TeilnehmerInnen, Bildungsangebote verstärkt wegen dem sozialen Aspekt, und weniger aufgrund des Wissensbedürfnisses besuchen. Diesbezüglich ist jedoch zu bedenken, dass sich diese Hypothesen ausschließlich auf die Erzählungen der OrganisatorInnen stützen, weshalb weitere Forschungen des Erlebens und der Sichtweisen der KursteilnehmerInnen mit und ohne Behinderung als wesentlich erachtet werden. Aufgrund der Heterogenität der TeilnehmerInnen, welche sich unter

anderem aufgrund unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Motivationen zur Kursteilnahme ergeben, wird die Kursleitung vor eine Herausforderung gestellt. Als unterstützende Maßnahmen kristallisierten sich persönliche Assistenz und Teamteaching heraus, wobei die spezifischen Rollen und Aufgaben ersterer, nicht eindeutig geklärt sind, weshalb diesbezüglich weitere Untersuchungen wesentlich wären.

Neben den Themen der Gruppenzusammensetzung und der Rolle der persönlichen Assistenz als Unterstützungsmaßnahme, stellt insbesondere die Qualifizierung und Professionalisierung der KursleiterInnen einen wichtigen Ansatzpunkt künftiger Forschungen dar. Diesbezüglich ist zu untersuchen, welches Wissen und welche Kompetenzen notwendig sind, um mit der Heterogenität der Kursgruppen umgehen und Angebote der Erwachsenenbildung für Menschen mit und ohne Behinderung erfolgreich durchführen und begleiten zu können.

Abkürzungsverzeichnis

AMS	Arbeitsmarktservice
biv	biv - die Akademie für integrative Bildung
BK	Bernadette Kaiser
BMASK	Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Frauen
BMSG	Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz
bzgl.	bezüglich
et al.	et alii
etc.	et cetera
Hervorh.	Hervorhebung
Hrsg.	Herausgeber
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
K1	Kategorie 1
TN	TeilnehmerIn
u.a.	unter anderem
UK1.1	Unterkategorie 1.1
VHS	Volkshochschule
WHO	World Health Organization
Wr. Neustadt	Wiener Neustadt
z.B.	zum Beispiel
zit.n.	zitiert nach

Literaturverzeichnis

- Ackermann, K.-E. (2012a): Zwischen den Stühlen. Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 19 (2), 26-29.
- Ackermann, K.-E. (2012b): Unteilbar, aber doch begrenzt. Inklusion angesichts schwerer und mehrfacher Behinderung und im Lichte dänischer Erfahrung. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 19 (2), 40-42.
- Ackermann, K.-E., Schlummer, W. (2012): Situation der Erwachsenenbildung in der Bundeshauptstadt. In: Ackermann, K.-E. (u.a.) (Hrsg.): *Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperation zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe*. Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung: Berlin, 69-78.
- Babilon, R. (2008): Inklusion: Ferne Utopie oder konkretes Programm? Von England lernen. In: Heß, G., Kagemann-Harnack, G., Schlummer, W. (Hrsg.) (2008): *Wir wollen – wir lernen – wir können! Erwachsenenbildung, Inklusion, Empowerment*. Lebenshilfe-Verlag: Marburg, 70-77.
- Babilon, R. (2013): Unterstützungsstrukturen in der inklusiven Erwachsenenbildung in England. In: Burtscher, R. (u.a.) (Hrsg.): *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld, 121-130.
- Beck, C. (2012): „Denn lernen können alle Leut'...“ Eine qualitativ-empirische Studie zur Lernsituation Erwachsener mit intellektueller Beeinträchtigung in ausgewählten Erwachsenenbildungskursen an der Volkshochschule Meidling. Diplomarbeit: Universität Wien.
- Bentele, K. (2012). Menschenrechte und Ethik. Überlegungen zur Inklusion von Menschen mit einer Hörschädigung. In: Hintermair, M. (Hrsg.). *Inklusion und Hörschädigung. Diskurse über das Dazugehören und Ausgeschlossen sein im Kontext besonderer Wahrnehmungsbedingungen*. Heidelberg: Median-Verlag, 13-28.
- Biewer, G. (2009): *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Biewer, G., Schütz, S. (2016): Inklusion. In: Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J., Markowetz, R. (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 123-127.
- biv – die Akademie für integrative Bildung (Hrsg.) (2007): *Erwachsenenbildung barrierefrei. Leitfaden für ein gemeinsames Lernen ohne Hindernisse*. Wien: biv – die Akademie für integrative Bildung.

- biv – die Akademie für integrative Bildung ([2016]): Wir. Online unter: <http://www.biv-integrativ.at/biv.php?s=a2> [Stand: 18.01.2016]
- Bleidick, U., Ellger-Rüttgardt, S. L. (2008): Behindertenpädagogik - eine Bilanz. Bildungspolitik und Theorieentwicklung von 1950 bis zur Gegenwart. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- BMASK (2008a): Behindertenbericht 2008. Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen in Österreich 2008. Online unter: http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/9/3/4/CH2092/CMS1407932711107/behindertenbericht_09-03-17.pdf [Stand: 09.12.2015]
- BMASK (Hrsg.) (2008b): UN-Konvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und Fakultativprotokoll. Online unter: http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/2/5/8/CH2218/CMS1314697554749/un-konvention_inkl._fakultativprotokoll,_de.pdf [Stand: 10.09.2015]
- BMSG (2003): Bericht der Bundesregierung über die Lage der behinderten Menschen in Österreich. Online unter: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=67> [Stand: 09.12.2015]
- Bücheler, H. (2004): Inklusion – alter Wein in neuen Schläuchen oder visionäres Ziel in der Erwachsenenbildung? In: *Erwachsenenbildung und Behinderung 15 (2)*, 22-27.
- Bücheler, H. (2006): Der lange Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung – Entwicklung, aktuelle Situation und Visionen. In: Platte, A., Seitz, S., Terfloth, K. (Hrsg.): *Inklusive Bildungsprozesse*. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 214-221.
- Burckhart, H., Jäger, B. (2016): Menschenrechte. In: Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J., Markowetz, R. (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 87-96.
- Burtscher, R. (u.a.) (Hrsg.): *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld.
- Burtscher, R. (2016): *Erwachsenenbildung*. In: Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J., Markowetz, R. (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 288-293.
- Carroll, V. (2000): *Bildungsangebote für Erwachsene mit geistiger Behinderung*. In: Jakobs, H., König, A., Theunissen, G. (Hrsg.): *Lebensräume - Lebensperspektiven. Ausgewählte Beiträge zur Situation Erwachsener mit geistiger Behinderung*. 3. Auflage. Afra Verlag: Butzbach-Griedel, 290-316.
- Cloerkes, G. (2007): *Behinderung und Menschen mit Behinderungen in soziologischer Perspektive*. In: Cloerkes, G. (Hrsg.): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 1-16.

- Dausien, B. (1996): Biographie und Geschlecht: zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Donat: Bremen.
- Dederich, M. (2009a): Inklusion in Europa – im Spannungsfeld von Wunsch und Wirklichkeit. Online unter: <http://behindertenpastoral.kibac.de/medien/e3e64cad-0cd4-4b8b-a1c7-c3a0ad8d0be0/Prof.%2520Dr.%2520Markus%2520Dederich%2520-%2520Inklusion%2520in%2520Europa%253A%2520im%2520Spannungsfeld%2520von%2520Wunsch%2520und%2520Wirklichkeit.pdf> [Stand: 02.11.2015]
- Dederich, M. (2009b): Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In: Dederich, M., Jantzen, W. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, 15-39.
- Dederich, M. (2013): Bilanz: Inklusion in der Erwachsenenbildung. In: Burtscher, R. (u.a.) (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld, 65-69.
- Ditschek, E. J. (2011): Leitwert Inklusion. Chancen und Risiken inklusiver Erwachsenenbildung. Überblick über aktuelle Entwicklungen. In: *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis* 57 (4), 163-166.
- Ditschek, E. J., Meisel, K. (2012): Inklusion als Herausforderung für die Organisation. Auf dem Weg zu einer inklusiven Erwachsenenbildung, Teil I. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 19 (2), 30-33.
- Eder-Gregor, B. (1998): Bildung heißt Bilder erschaffen. Bedarfsorientierte Erwachsenenbildung mit Menschen mit geistiger Behinderung. In: *Geistige Behinderung* 37 (4), 361-376.
- Eder-Gregor, B. (2011): Barrierefreie Erwachsenenbildung in Österreich. Möglichkeiten und Notwendigkeiten für Menschen mit Behinderung. In: *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis* 57 (4), 167-171.
- Feuser, G. (2011): Lebenslanges Lernen für Menschen mit geistiger Behinderung – Selbstbestimmung und Integration. In: Erzmänn, T., Feuser, G. (Hrsg.): „Ich fühle mich wie ein Vogel, der aus seinem Nest fliegt.“ Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung. Peter Lang: Frankfurt am Main, 145-153.
- Feyerer, E. (2003): Pädagogik und Didaktik integrativer bzw. inklusiver Bildungsprozesse. Herausforderungen an Lehre, Forschung und Bildungsinstitutionen. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* (1), 38-52. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh1-03-feyerer-bildungsprozesse.html> [Stand: 27.12.2012]
- Flick, U. (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg.

- Fornefeld, B. (2009): Selbstbestimmung/Autonomie. In: Dederich, M., Jantzen, W. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, 183-187.
- Franz, D., Beck, I. (2016): Normalisierung. In: Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J., Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Verlag Julius Klinghardt: Bad Heilbrunn, 102-107.
- Friebertshäuser, B., Langer, A. (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. durchgesehene Auflage. Beltz Juventa: Weinheim und Basel, 437-455.
- Galle-Bammes, M. (2012): Neue Perspektiven für Programmplanung und Angebotsrealisierung. Auf dem Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung, Teil II. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 19 (2), 34-36.
- Grill, I. (2005): Inklusive Bildung. Erste Schritte zu einer gemeinsamen Erwachsenenbildung für behinderte und nichtbehinderte Menschen. Online Schulungs- und Beratungsges.mbH: Wien.
- Gröschke, D. (2013): Normalisierung, Normalisierungsprinzip. In: Theunissen, G., Kulig, W., Schirbort, K. (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Kohlhammer: Stuttgart, 256-257.
- Heimlich, U., Behr, I. (2011): Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R., von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 813-826.
- Heimlich, U. (2012): Einleitung: Inklusion und Sonderpädagogik. In: Heimlich, U., Kahler, J. (Hrsg.). Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 9–26
- Heusohn, L. (2012): „Ich melde mich das nächste Mal wieder an...“ Bildung für alle an Volkshochschulen: Das Beispiel der Ulmer „Sommerschule“. In: Ackermann, K.-E. (u.a.) (Hrsg.): Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperation zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung: Berlin, 141-152.
- Hinz, A. (2006a): Inklusion. In: Antor, G., Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, 97-99.

- Hinz, A. (2006b): Integration und Inklusion. In: Wüllenweber, E., Theunissen, G., Mühl, H. (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Verlag Kohlhammer: Stuttgart, 251-261.
- Hirschberg, M., Lindmeier, Ch. (2013): Der Begriff „Inklusion“ – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Burtscher, R. (u.a.) (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld, 39-52.
- Hoffmann, C., Kulig, W., Theunissen, G. (2000): Bildungsangebote für Erwachsene mit geistiger Behinderung an Volkshochschulen. In: *Geistige Behinderung* 39 (4), 346-359.
- Hoffmann, C., Theunissen, G. (2006): Bildung im Erwachsenenalter und Alter. In: Wüllenweber, E., Theunissen, G., Mühl, H. (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, 416-425.
- Hoffmann, N., Mania, E. (2013): „Hallo Zielgruppe“!? Impulse einer Sozialraumorientierung für die Inklusion am Beispiel der Erwachsenenbildung. In: Burtscher, R. (u.a.) (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld, 73-83.
- Hollenweger, J. (2006): Der Beitrag der Weltgesundheitsorganisation zur Klärung konzeptioneller Grundlagen einer inklusiven Pädagogik. In: Dederich, M. u.a. (Hrsg.): Inklusion statt Integration, 45–61.
- Hubmayer, A. (2012): Von der Schule ins Erwerbsleben - Chancen und Problemfelder beruflicher Integration. Untersuchung von Elternerfahrungen im Zusammenhang mit dem Berufseinstieg von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung nach Abschluss der Pflichtschule. Diplomarbeit: Universität Wien.
- Katzenbach, D. (2013): Inklusion - Begründungsfiguren, Organisationsformen, Antinomien. In: Burtscher, R. (u.a.) (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld, 27-38.
- Kulig, W., Theunissen, G., Wüllenweber, E. (2006): Geistige Behinderung. In: Wüllenweber, E., Theunissen, G., Mühl, H. (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, 116-127.
- Kulig, W., Theunissen, G. (2006): Selbstbestimmung und Empowerment. In: Wüllenweber, E., Theunissen, G., Mühl, H. (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen

- Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, 237-250.
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5. überarbeitete Auflage. Beltz Verlag: Weinheim, Basel.
- Langemeyer, I., Schüßler, I. (2013): Professionswissen für eine inkludierende Erwachsenenbildung. In: Burtscher, R. (u.a.) (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld, 151-161.
- Lindmeier, B., Lindmeier, Ch. (2012): Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band 1: Grundlagen. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart.
- Lindmeier, Ch. (2001): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung mit Menschen mit (geistiger) Behinderung - aktuelle Herausforderungen. In: *Erwachsenenbildung und Behinderung* 12 (2), 6-14.
- Lindmeier, Ch. (2003): Integrative Erwachsenenbildung. In: Theunissen, G.: Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen die als geistig behindert gelten. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 189-204.
- Lindmeier, Ch. (2004): Qualitätsmanagement in der Erwachsenenbildung mit behinderten Menschen. In: *Erwachsenenbildung und Behinderung* 15 (1), 3-21.
- Lindmeier, Ch. (2012): Inklusive Erwachsenenbildung als Menschenrecht. In: Ackermann, K.-E. (u.a.) (Hrsg.): Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperation zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung: Berlin, 43-67.
- Lindmeier, Ch. (2013): ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. In: Theunissen, G., Kulig, W., Schirbort, K. (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Kohlhammer: Stuttgart, 175-177.
- Markowetz, R. (2009): Freizeit und Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Schwalb, H., Theunissen, G. (Hrsg.): Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best-Practice-Beispiele: Wohnen - Leben - Arbeit - Freizeit. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, 176-188.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- Mayring, P., Brunner, E. (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der

- Erziehungswissenschaft. 4. durchgesehene Auflage. Beltz Juventa: Weinheim und Basel, 323-333.
- Meisel, K. (2011): Trends in der Erwachsenenbildung – bleibt die Zielgruppenarbeit auf der Strecke? In: Erzmänn, T.; Feuser, G. (Hrsg.): „Ich fühle mich wie ein Vogel, der aus seinem Nest fliegt.“ – Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung. Peter Lang: Frankfurt am Main, 179-183.
- Meisel, K. (2012): Bürde oder Paradigma? Inklusion in der Weiterbildung. In: Ackermann, K.-E. (u.a.) (Hrsg.): Inklusiv Erwachsenenbildung. Kooperation zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung: Berlin, 17-26.
- Papadopoulou, Ch. (2012): Barrierefreiheit als didaktische Herausforderung. Auf dem Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung, Teil III. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 19 (2), 37- 39.
- Pätzhold, H., Bruns, H. (2013): Inklusion als Qualität - Zu Rolle und Potenzial des Kriteriums Inklusionsfähigkeit in Qualitätssicherungssystemen der Erwachsenenbildung. In: Burtscher, R. (u.a.) (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld, 89-100.
- Pitsch, H.-J. (2006): Normalisierung. In: Wüllenweber, E., Theunissen, G., Mühl, H. (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, 224-236.
- Raithel, J., Dollinger, B., Hörmann, G. (2009): Einführung Pädagogik. Begriffe - Strömungen - Klassiker - Fachrichtungen. 3. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Ryffel, G. (2013): Erwachsenenbildung. In: Theunissen, G., Kulig, W., Schirbort, K. (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Kohlhammer: Stuttgart, 116-117.
- Sasse, A., Moser, V. (2016): Behinderung als alltagspraktische, historische und erziehungswissenschaftliche Kategorie. In: Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J., Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Verlag Julius Klinghardt: Bad Heilbrunn, 138-145.
- Schmidt-Hertha, B., Tippelt, R. (2013): Inklusion in der Weiterbildung. In: Döbert, H., Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusiv Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Waxmann: Münster, 241-262.

- Schirbort, K. (2013): Lernschwierigkeiten, Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Theunissen, G., Kulig, W., Schirbort, K. (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Kohlhammer: Stuttgart, 227.
- Schlummer, W. (2008): Spannungsfeld: Erwachsenenbildung und Empowerment. In: Heß, G., Kagemann-Harnack, G., Schlummer, W. (Hrsg.): Wir wollen – wir lernen – wir können! Erwachsenenbildung, Inklusion, Empowerment. Lebenshilfe-Verlag: Marburg, 62-69.
- Schlummer, W. (2011): Empowerment – Grundlage für erfolgreiche Mitwirkung und Teilhabe. In: Kulig, W., Schirbort, K., Schubert, M. (Hrsg.): Empowerment behinderter Menschen. Theorie, Konzepte, Best-Practice. Kohlhammer: Stuttgart, 31-47.
- Schlummer, W. (2012): Erwachsenenbildung – Empowerment – Inklusion. Konkurrierende oder verbindende Impulse in einer sich verändernden Gesellschaft? In: Ackermann, K.-E. (u.a.) (Hrsg.): Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperation zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung: Berlin, 79-95.
- Schlutz, E. (2011): Erwachsenenbildung - Chance und sozialer Ort für alle? In: Erzmann, T., Feuser, G. (Hrsg.): „Ich fühle mich wie ein Vogel der aus seinem Nest fliegt.“. Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung. Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main, 135-144.
- Schöler, J. (Hrsg.) (2000): Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung. Praxis und Perspektiven im internationalen Vergleich. Luchterland: Neuwied, Berlin.
- Seitter, W. (2011): Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In: Helsper, W., Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Beltz: Weinheim, 122-137.
- Speck, O. (1982): Erwachsenenbildung bei geistiger Behinderung: Grundlagen, Entwürfe, Berichte. Reinhardt: München.
- Speck, O. (2011): Soziale Inklusion als pädagogische Idee und gesellschaftliche Herausforderung. In: Kulig, W., Schirbort, K., Schubert, M. (Hrsg.): Empowerment behinderter Menschen. Theorien, Konzepte, Best-Practice. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, 285-304.
- Speck, O. (2012): Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. 11. Auflage. Ernst Reinhardt Verlag: München.
- Speck, O. (2013): Geistige Behinderung. In: Theunissen, G., Kulig, W., Schirbort, K. (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und

- Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Kohlhammer: Stuttgart, 147-149.
- Theunissen, G. (2003): Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen die als geistig behindert gelten. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Theunissen, G. (2006a): Erwachsenenbildung. In: Antor, G., Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, 411-413.
- Theunissen, G. (2006b): Empowerment. In: Antor, G., Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, 81-83.
- Theunissen, G. (2008): Erwachsenenbildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Licht von Empowerment. In: Heß, G., Kagemann-Harnack, G., Schlummer, W. (Hrsg.): Wir wollen - wir lernen - wir können! Erwachsenenbildung, Inklusion, Empowerment. Lebenshilfe-Verlag: Marburg, 118-129.
- Theunissen, G. (2013a): Inklusion. In: Theunissen, G., Kulig, W., Schirbort, K. (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Kohlhammer: Stuttgart, 181.
- Theunissen, G. (2013b): Empowerment, Selbstermächtigung, Selbstbefähigung. In: Theunissen, G., Kulig, W., Schirbort, K. (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Kohlhammer: Stuttgart, 104-105.
- Theunissen, G., Schwalb, H. (2009): Einführung – Von der Integration zur Inklusion im Sinne von Empowerment. In: Schwalb, H., Theunissen, G. (Hrsg.): Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best-Practice-Beispiele: Wohnen – Leben – Arbeit – Freizeit. Kohlhammer: Stuttgart, 11-36.
- Thimm, W. (1995): Das Normalisierungsprinzip - Eine Einführung. Lebenshilfe-Verlag: Marburg.
- Thimm, W. (2005a): Einleitung. In: Thimm, W. (Hrsg.): Das Normalisierungsprinzip. Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzeptes. Lebenshilfe-Verlag: Marburg, 8-11.
- Thimm, W. (2005b): Tendenzen gemeinwesenorientierter Hilfen. Gesellschaftliche Ausrichtung und fachliche Konsequenzen. In: Thimm, W. (Hrsg.): Das Normalisierungsprinzip. Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzeptes. Lebenshilfe-Verlag: Marburg, 219-236.

- UNESCO (2005): Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All. Unesco: Paris. Online unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> [Stand: 18.01.2016]
- Weinberg, J. (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Online unter: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/weinberg99_01.pdf [Stand: 15.01.2016]
- Weisser, J. (2004): Weiterbildungsbarrieren. In: *Erwachsenenbildung und Behinderung* 15 (2), 31-34.
- Wißing, M. (2010): Inklusive Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Handlungskonzept zur gemeinsamen Erwachsenenbildung von Menschen mit und ohne Behinderung. Verlag Dr. Müller: Saarbrücken.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 1 (1), Art. 22. Online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132> [Stand: 22.11.2015]
- WHO - World Health Organization (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). Deutscher Entwurf Stand Oktober 2005. Online unter: http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf [Stand: 05.01.2016]
- Wocken, H. (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. Feldhaus: Hamburg.
- Wolfensberger, W. (1986): Die Entwicklung des Normalisierungsgedankens in den USA und Kanada. In: Thimm, W. (Hrsg.) (2005): Das Normalisierungsprinzip. Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzeptes. Lebenshilfe-Verlag: Marburg, 168-186.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Wechselwirkung zwischen den Komponenten der ICF (WHO 2005, 23).....	9
Abbildung 2 Schritte von der Exklusion zur Inklusion (UNESCO 2005, 24)	14
Abbildung 3 Begriffssystematik zur Erwachsenenbildung (Weinberg 2000, 12).....	16
Abbildung 4 Rückmeldungen der kontaktierten Institutionen	47
Abbildung 5: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (allgemein) (Mayring 2010, 93)	56
Abbildung 6 Kategoriensystem	58
Abbildung 7 Aspekte des Verständnisses von Inklusion	90
Abbildung 8 Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung.....	92
Abbildung 9 Aspekte der Organisation der Bildungsangebote	93
Abbildung 10 Auswirkung persönlicher Assistenz auf die Kurssituation.....	96
Abbildung 11 Rückmeldungen der TeilnehmerInnen mit geistiger Behinderung über die Kursteilnahme.....	97
Abbildung 12 Rückmeldungen der KursteilnehmerInnen bzgl. der Integration von Menschen mit geistiger Behinderung	98
Abbildung 13 Schwierigkeiten in der Gewinnung adäquater KursleiterInnen	101
Abbildung 14 Dimensionen der Adaptierung der Rahmenbedingungen.....	104
Abbildung 15 Haltung und Einstellung beteiligter Personen.....	107
Abbildung 16 Aspekte des Umdenkens der Gesellschaft	108

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Forderungen und Aufgaben der Erwachsenenbildung im Sinne des Normalisierungsprinzips (Wolfensberger 1986, 173; Carroll 2000, 294ff, eigene Darstellung)	23
Tabelle 2 Kontextdaten der InterviewpartnerInnen	48

Anhang

I. Kurzfragebogen

Name:

Ausbildung:

Berufliche Position:

Bildungseinrichtung:

II. Interviewleitfaden

1. In meiner Masterarbeit setzte ich mich ja mit dem Thema Inklusion auseinander. Haben Sie sich schon mit diesem Konzept beschäftigt? Was verstehen Sie unter Inklusion?
 - Welche Erfahrungen haben Sie bisher mit Inklusion gemacht?

2. Welche Möglichkeiten bestehen zurzeit für Menschen mit Behinderung an Weiterbildungsangeboten teilzunehmen?
 - Seit wann gibt es diese Angebote? Wie kamen diese zustande?
 - Zielgruppe der Kurse
 - Kurse für alle Menschen ODER nur für Menschen mit Behinderung?
 - Kurse für gemeinsames Lernen?
 - ➔ Bei inklusiven Kursen – Wie sind diese ausgeschrieben?
 - Wie sind die Verhältnisse – Menschen mit Behinderung/Menschen ohne Behinderung
 - Haben Menschen mit geistiger Behinderung die Möglichkeit an regulären Kursen teilzunehmen?
 - ➔ Wenn nein – Aus welchen **Gründen** ist dies nicht möglich?

3. Mit welchem Ziel werden integrative Kurse angeboten?
 - Grund/die Motivation
 - Initiative
 - Motivation zur Durchführung

4. Wie werden integrative Kursangebote organisiert?
 - Zusammenarbeit mit anderen Organisationen/Einrichtungen
 - Wo finden die Kurse statt?
 - Finanzierung
 - Bewerbung und Ausschreibung der Kurse
 - Kursanmeldung
 - ➔ Zu allen Unterfragen bei 5.: Gab es in der Umsetzung/Planung/Organisation Probleme? Schwierigkeiten?

5. Könnten Sie die organisatorischen Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel Anzahl der Teilnehmer, der Kursleiter, usw., der Kurse näher erklären?
 - Unterstützungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung
 - Wenn ja – müssen diese beantragt werden oder sind sie „inklusive“?
 - Organisation die Hilfeleistungen
 - persönlicher Assistenz
 - Erfahrungen? Bedeutung für Inklusion?

- Gibt es in der VHS für Menschen mit Behinderung in der VHS eine Ansprechperson bezüglich Integrationsfragen, Hilfestellungen, Unterstützungsangeboten?
6. Gab es seit Beginn der Angebote Veränderungen in der Organisation, Durchführung
 - Evaluierung der Angebote
 7. Nach welchen Kriterien werden die Kursinhalte zusammengestellt?
 - Inhalte vorgegeben?
 - ➔ Wenn ja – durch wen/was? (Politik)
 - inhaltliche Planung der Kurse
 8. Wie erfolgt die Gewinnung und Auswahl der KursleiterInnen?
 - Mindestqualifikationen, bestimmte Richtlinien
 - Erfahrung in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung
 - Qualifikationen der Kursleiter
 - Möglichkeit bzw. Pflicht zur Weiterbildung
 9. Wie werden die Angebote angenommen?
 - Nachfrage?
 - Rückmeldungen/Reaktionen der Teilnehmer
 - Reaktionen aus dem Umfeld
 - (Beispiele)
 10. Was sind die Schwierigkeiten/ Herausforderungen?
 - Finanzieller Mehraufwand
 - Räumliche Barrieren
 - Genereller Mehraufwand
 - Persönliche Assistenz für Menschen mit Behinderung
 11. Wie sehen zukünftige Pläne aus? Gibt es Zukunftsvisionen? Ziele?
 - Wie könnte die Integration von Menschen mit geistiger Behinderung in der allgemeinen Erwachsenenbildung verbessert/gefördert/vorangetrieben werden?
 - Was ist aus Ihrer Sicht dafür notwendig?
 12. Haben Sie noch Themen, die Sie ansprechen wollen bzw. ist für Sie noch etwas offen?

III. Transkriptionsnotation¹⁵

-	prosodische Zäsur, kaum hörbares Innehalten, „hörbares Komma“
--	kurze Pause
---	längere Pause
(P/sec.)	längere Pause bzw. Unterbrechung der Erzählung (mit Angabe der Dauer in Sekunden und ggf. der Entstehungsgründe)
=	Trennungszeichen (zur Unterscheidung von „-“ für eine Zäsur)
.	Markierung einer fallenden Intonation (Satzende)
?	Frageintonation
GROSSBUCHSTABEN	besonders sorgfältige Artikulation eines Wortes oder Syntagmas
<u>Unterstreichung</u>	empathische Betonung eines Wortes oder Syntagmas
(einfache Klammern)	Textteil, der semantisch noch dekodierbar, aber phonologisch nicht mehr transkribierbar ist
(...)	unverständliche Textteile (bei längeren unverständlichen Passagen mit Angabe der Dauer in Sekunden)
E	ErzählerIn
I	InterviewerIn
E: Ich will jetzt nicht sagen	Partiturschreibweise bei...
I: Können Sie noch ...	Überlappung von Redebeiträgen
Wortabbru_	Abbruch innerhalb einer Wortgrenze
äh (oder entsprechendes Phonem)	gefüllte Pause
=e	nicht-phonemische Dehnung am Wortende, vor allem bei „und“ (und=e)
/das war stark ((lachend))/ <hr/>	Notierung einer kommentierenden Passage

¹⁵ Übernommen aus Dausien (1996, 615)

IV. Kategorienschema

Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiele	Kodierregeln
K1: Motivation zur Durchführung			
UK1.1: Inklusionsverständnis	Verständnis und Ziele von Inklusion beziehungsweise Integration	<p>„also das wär der Idealfall aber - ja. Ist wahrscheinlich eher a Vorstellung“ (A 25/6)</p> <p>„Ziel ist es eigentlich von uns - dass man die ins normale Leben wieder integrieren kann“ (A 3/22)</p> <p>„nicht abstempeln und sagen Personen (...) also mit Zielgruppen also das lauter in dem Sinn eingeschränkte Personen drinnen sitzen sondern - vielleicht im Idealfall ein paar in einen normalen Kurs integrieren können“ (A 4/5-6)</p> <p>„die Leute so weit zu stärken dass sie sagen - okay das ist kein Problem für mich - ich schaffe es“ (A 21/1-2)</p> <p>„eine Gruppe mit <u>nur</u> solchen Personen ausschließlich ists besonders nicht gut weil - der nächste Schritt wär dass man das irgendwo vermischt“ (A 24/17-18)</p> <p>„Wir wollen die Leute ja grundsätzlich nicht ausschließen“ (A 17/11)</p> <p>„Also für mich ist das eine Vision - ja. Und da gibt's viele Schritte dorthin, die vielleicht einmal zu Inklusion führten können“ (B 1/8-9)</p> <p>„Zielgruppenmodell. Das ist so ein Modell von einer Vorstufe der Inklusion“ (B 1/24 - 2/1)</p> <p>„glaube es heißt auch nicht dass inklusive - ahm - Bildungsangebote <u>immer alles für alle</u> heißen muss“ (B 9/2)</p> <p>„Inklusion heißt ja eigentlich auch nicht alles für alle</p>	Auch Beispiele, die auf bestimmtes Verständnis von Inklusion schließen lassen, werden codiert.

		<p>reinzuzuquetschen - sondern für jeden das was er braucht“ (B 9/6-7)</p> <p>„dass auch Menschen mit Behinderung das Recht haben unter sich zu bleiben wenn sie das wollen - aber es muss halt auch die anderen Angebote geben“ (B 8/19-20)</p> <p>„es ist eine ganz weite Vision - es braucht ja einfach auch eine gesamte Gesellschaft die das umdenken“ (B 12/19-20)</p> <p>„Intention war immer Bildung für Menschen mit Behinderung“ (B 7/17)</p> <p>„Integration erweitern wollen und in den Bereich Inklusion reingehen. Also dann Kurse für Menschen mit und ohne Behinderung“ (D 2/7-8)</p> <p>„Haltung eine schöne ist“ (D 2/11)</p> <p>„es geht immer um eine Haltung auch“ (D 6/1)</p> <p>„mit Behinderung so normal als möglich umgehen“ (D 6/3)</p>	
K2: Durchführung	Informationen zur Durchführung von Bildungsangeboten für Menschen mit geistiger Behinderung		
UK2.1 Initiative	Start und Initiative des Angebots	<p>„Es hat Probleme gegeben in anderen Kursen wo eben Personen drinnen - - waren - die eine geistige oder körperliche Behinderung haben“ (A 2/21-22)</p> <p>„Der Kurs wurde ins Leben gerufen im Jahr <u>2014</u>“ (A 2/19)</p> <p>„persönliche Intention schon“ (A 3/18)</p> <p>„Beginn - indem ich und meine Kollegin einfach die Idee gehabt haben - das biv zu gründen“ (B 7/12-13)</p> <p>„die Volkshochschule Meidling neu gegründet weil die hatten ein</p>	

		<p>neues Gebäude das barrierefrei war und wir haben dann bei dem Projekt damals schon mit dem Direktor zusammen gearbeitet - und - - aus dem ist es dann eigentlich entstanden“ (B 8/2-4)</p> <p>„versucht die Menschen zu inkludieren in den Kursen mit anderen Teilnehmern Teilnehmerinnen hineinzubringen“ (C 1/20-21)</p> <p>„die ganz genaue Historie nicht kenne“ (D 1/5-6)</p>	
UK 2.2 Angebote	<p>Bildungsangebote an denen Menschen mit geistiger Behinderung teilnehmen können</p> <p>Nachfrage und Bedarf der Kursangebote</p>	<p>„ein Englischkurs für Personen mit Einschränkungen“ (A 2/10)</p> <p>„einen Kurs für Basisbildung - der is für alle“ (A 25/23)</p> <p>„nur ein Angebote was wirklich inklusiv sind und das sind die Bildungstage“ (B 1/17-18)</p> <p>„Kurs werden auch sehr speziell für diese Zielgruppe angeboten“ (B 2/2-3)</p> <p>„Es gibt sozusagen so verschiedene Schwerpunktbereiche“ (B 6/ 19)</p> <p>„ungefähr den Bedarf abdecken können“ (B 6/5)</p> <p>„Aber eigentlich gibt's jetzt keinen eigenen Kurs mehr für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen.“ (C 8/14-15)</p> <p>„im Deutsch als Erstsprache Bereich merke dass immer mehr Menschen kommen die eine Beeinträchtigung haben. Ob jetzt kognitiv - körperlich oder psychisch.“ (C 17/21-22)</p> <p>„die Nachfrage ist ganz stark“ (C 18/2)</p> <p>„Bildungsreisen in Wien - wo Gruppen eben unterwegs sind und da den Raum Wien erobern“ (C 10/20)</p> <p>„bieten wir Kurse für Menschen mit Behinderung an“ (D 1/4)</p> <p>„insgesamt 14 Kurse“ (D 1/22-23)</p>	
UK2.3 Organisation	Informationen über die Organisation der Kurse	<p>„Volkshochschule versucht kostendeckend zu arbeiten“ (A 8/18)</p> <p>„Kurse wo im Fitnessbereich 20 oder 25 Personen sind - die</p>	Aspekte der organisatorischen

	<p>(Finanzierung, Ausschreibung, Kursleitung, inhaltliche Planung, Evaluierung)</p>	<p>stützen dann mehr den Kurs mit den sechs Personen und so machen wir dann eine ausgewogene Preisgestaltung“ (A 9/2-4) „ist eine Mischfinanzierung. [...] die Kurse sind finanziert von den Personen natürlich selbst als Teilnahmebetrag - von den Volkshochschulen und vom Fond Soziales Wien. Und von Licht ins Dunkel. Und die Bildungstage sind finanziert von den Teilnahmebeträgen und vom Bundesinstitut für Erwachsenenbildung“ (B 3/10-13) „der wird direkt vor Ort bei der Caritas in B-Stadt abgehalten. Also da kommt unsere Kursleiterin vor Ort - ahm macht da mit acht Personen wöchentliche einmal eine Stunde diesen Englischkurs für Personen mit Einschränkungen“ (A 2/10-12) „unsere Kurse werden ausgeschrieben - also es gibt ein Kursprogramm der Volkshochschule“ (A 6/16-17) „die Anzahl der Termine ist zwischen acht und zehn Terminen“ (A 4/16) „von zwei bis zehn Personen maximal“ (C 5/23-24) „ab sieben im Teamteaching“ (C 6/1) „Die Kursleitung kommt von der Volkshochschule Wiener Neustadt“ (A 4/11) „eine zweite Kursleiterin gefunden aber die ist genauso eine pädagogische Ausbildung und hat genauso mit Personen mit Einschränkungen schon zu tun gehabt“ (A 4/22-23) „Wir versuchen schon nach dem europäischen Referenzrahmen“ (A 14/3) „Also jeder Kurs bekommt am Kursende sagen wir so der Kursleiter einen Kursbeurteilungsbogen und auch der Teilnehmer einen Kursbeurteilungsbogen“ (A 11/1-2) „führen Jahresabschlussgespräche mit den Teilnehmern“ (C /23-24)</p>	<p>Integration werden codiert.</p> <p>Bzgl. Kursleitung: angeführt werden Aufgaben und Ausbildung dieser</p>
--	---	---	--

		<p>„bei den Kursen ist es so dass es acht Teilnehmer sind und zwei Referenten. Bei den Bildungstagen ist es so dass es zehn Teilnehmer sind mit zwei Referenten“ (B 5/1)</p> <p>„die Richtlinie ist, dass zumindestens einer der Kursleiter aus der Arbeit mit behinderten Menschen kommen muss und einer aus dem Fachbereich“ (B 5/7-8)</p> <p>„eine verpflichtende Ausbildung für alle Kursleiter und Kursleiterinnen“ (C 6/19-20)</p> <p>„innerhalb der Volkshochschule ganz viele Weiterbildungsangebote die die Kursleiter und Kursleiterinnen fast alle gratis in Anspruch nehmen können.“ (C 7/21-22)</p> <p>„wenn jemand ein (...) Sprachniveau hat werden sie eingeladen zu einem Erstinformationsgespräch und da machen wir uns Erstberaterinnen oder Erstberater ein Bild.“ (C 3/14-15)</p> <p>„individuell gearbeitet“ (C 15/24)</p> <p>„gibt's Übungsblätter und manche Dinge werden gemeinsam erarbeitet“ (C 17/9)</p> <p>„wir das auch finanzieren“ (D 1/10)</p> <p>„die Räumlichkeiten zur Verfügung stellen“ (D 1/14)</p> <p>„jedes Semester stattfinden“ (D 1/23)</p> <p>„bei uns findet die Administration statt“ (D 3/15)</p> <p>„Die können sich bei denen anmelden, aber auch bei uns.“ (D 3/19)</p> <p>„eigene Kursnummern“ (D 3/20)</p> <p>„immer zwei Kursleiter“ (D 4/14)</p>	
UK2.4 Kooperation von Einrichtungen der Erwachsenenbildung und Organisationen der	Zusammenarbeit unterschiedlicher Institutionen, sowohl in der Planung als auch in der Durchführung von	<p>„wir haben einen speziellen Kurs mit der in Kooperation mit der Caritas“ (A 2/9)</p> <p>„Also die Dame dort die zuständige weiß dann auch die Krankheit oder den Betreuungsfall was derjenige braucht“ (A 8/10-11)</p>	Die Art und Weise der Zusammenarbeit, sowie die Begründung

Behindertenhilfe	Bildungsangeboten	<p>„wie ist diese Person - passt der zum Kurs oder braucht der zu viel Betreuung das was nicht tragbar ist für die Kursleitung und deshalb wird dieser Kurs nicht im Internet und auch nicht im Kursprogramm aufgeblendet sondern das macht <u>intern</u> die Caritas“ (A 7/22-24)</p> <p>„es hat am Anfang sehr viel Entwicklungsarbeit und da bin ich dankbar für die Caritas“ (A 10/14-15)</p> <p>„dass sich Behinderteneinrichtungen an uns wenden oder eben Organisationen wie Caritas - Jugend am Werk für Jugendliche oder auch so Einrichtungen die eben im Arbeitsmarktkontext sind uns wo's um Integration und Inklusion geht auch von Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen“ (C 3/10-13)</p> <p>„die Zusammenarbeit gibt's eben mit Einrichtungen wo eben [...] Menschen mit Betreuungsbedarf wohnen“ (C 11/14-15)</p> <p>„Kooperation mit dem biv“ (D 1/4)</p> <p>„auch die Kursleiter sind vom biv“ (D 2/2)</p> <p>„da bin ich dankbar für die Dame von der Caritas weil sie hat praktisch das Zielpublikum leichter ansprechen können als wir es von der Volkshochschule können und da war ich auf die Hilfe angewiesen.“ (A 10/15-17)</p> <p>„der Vorteil ist [...] es findet an einer öffentlichen Bildungseinrichtung statt - die Menschen kommen dort mit allen anderen Menschen in Kontakt“ (B 2/3-4)</p> <p>„die allgemeinen Bildungsträger als Kooperationspartner“ (B 3/7-8)</p> <p>„es muss an einem öffentlichen Platz stattfinden“ (B 8/22)</p> <p>„mit dem biv auch schon ein Gespräch gehabt“ (D 2/12)</p> <p>„dass ich die da rein hole irgendwo in dieses Programm“ (D 2/19)</p> <p>„fragen werde ob wir kooperieren können“ (D 4/23)</p>	dieser werden codiert.
------------------	-------------------	--	------------------------

<p>UK2.5: Unterstützungsmöglichkeiten</p>	<p>Unterstützung der TN von Seiten der Institution, Unterstützung der Kursleitung, Bedeutung persönlicher Assistenz</p>	<p>„dann stoßt man sich oft auch auf Probleme aber wir versuchen des auf eher a unbürokratische Weise eigentlich dann mit der Kursleitung zu lösen“ (A 2/3-4) „wird halt dann denen teilweise von der Kursleitung geholfen“ (A 6/6) „Aber es gibt in dem Sinn nicht von uns grundsätzlich so dass wir sagen so wir übernehmen das das das das das“ (A 6/12-13) „aber viele Personen die in dem Bereich Behinderungen oder so haben wollen es oft nicht dass man ihnen hilfreich zur Seite steht“ (A 14/19-20) „Ich glaube die Assistenz würde glaub ich auch nichts bringen. Dann würden die anderen sich wieder schlechter vorkommen weil der mehr Betreuung hat wie der andere glaub ich“ (A 23/1-3) „und das und das <u>brauch</u> ich dafür und das müsste dann halt auch möglich sein“ (B 9/9-10) „persönliche Assistenz nicht von uns übernommen werden kann auch finanziell ist und einfach klar sein muss das die Kursleiter Sachen eben nicht machen können“ (B 4/ 1-2) „ Es muss sehr klar deklariert sein <u>wer</u> diese Person ist und welche Funktion sie hat. Und dort wo die Funktion schwimmt - dort glaub ich schon dass es schwierig wird“ (B 4/17-18) „Wenn die Rollen schwimmen dann glaub ich schon dass es ein Problem werden <u>könnte</u>“ (B 4/20-21) „total wichtig dass man da eine Supervision hat“ (C 4/13) „nein sonst gibt's keine anderen Unterstützungsmöglichkeiten. Also die Unterstützungsmöglichkeit besteht darin dass es eben eine Sozialpädagogin gibt die von den Teilnehmer/Teilnehmerinnen in Anspruch genommen werden kann“ (C 9/1-2)</p>	<p>Codiert werden Aspekte der funktionalen Integration.</p>
---	---	---	---

		<p>„wäre das eine Entlastung der Kursleiterin die dann sich auch mit der Gruppe oder mit den anderen beschäftigen kann“ (C 15/20-21)</p> <p>„überlegen ob Assistenz im Kurs schon eine Alternative wäre“ (C 21/2-3)</p>	
UK2.6: Rückmeldungen	<p>Feedback und Wünsche der TN</p> <p>Rückmeldungen und Reaktionen beteiligter Akteure (KursleiterInnen, KursteilnehmerInnen, Umfeld, etc.)</p> <p>Bewertung und Erfahrungen</p>	<p>„alle sind eigentlich glücklich“ (A 3/8)</p> <p>„Hat sich bewährt“ (A 10/14)</p> <p>„sie sind da in manchen Sachen sehr anspruchsvoll - also - und sehr fordernd“ (A 15/14-15)</p> <p>„haben wir bisher nur positives Feedback bekommen und wenn es eines überhaupt gegeben hat halt“ (A 17/8-9)</p> <p>„die anderen Teilnehmer gesagt haben - wir bezahlen nicht 100 Euro und dann können wir in der Stunde von dem geplanten Saldo also von dem Ganzen Soll nur die Hälfte umsetzen“ (A 3/1-2)</p> <p>„Erfahrungen waren gut - also da haben wir noch nie ein Problem gehabt.“ (B 4/12)</p> <p>„viele Menschen gerade mit kognitiver Beeinträchtigung kommen sehr gern immer wieder in den gleichen Kurs - weil das ein Stück Sicherheit und Gewohnheit gibt“ (B 6/10-11)</p> <p>„am Anfang hatten wir schon ziemlich viel Streit mit der Integrationsbewegung“ (B 8/13-14)</p> <p>„Ma der war so störend - ich versteh ja dass er einen Platz haben will und ich versteh dass er lernt aber es ist so störend.“ (C 4/1-2)</p> <p>„da diese Gruppe ist super“ (C 4/16-17)</p> <p>„aber für die Person ist die Kursleiterin wichtig - das Gefühl in einer kleinen Gruppe zu sein - und in einer Gruppe wo nicht alle beeinträchtigt sind“ (C 4/20-21)</p> <p>„er ist da ja nicht in einer Gruppe mit Behinderungen“ (C 16/12-</p>	<p>Codiert werden sowohl generelle, allgemeine Aussagen über Erfahrungen, als auch dezidierte Beispiele für Rückmeldungen,</p>

		<p>13) „ein regelmäßiger Besuch stattfinden kann. Und das sind oft Menschen die ja sonst nichts haben im Leben“ (C 12/21-22) „muss es bei uns nicht nur Freizeit sein - sondern wir haben ja einen Bildungsauftrag“ (C15/1) „einfach vom Lernen her die Grenze erreicht“ (C 13/1) „die Kursteilnehmer total glücklich sind mit den Kursen, dass das total gern angenommen wird.“ (D 3/21-22) „wichtiges Projekt für die VHS“ (D 4/18) „von den Kollegen, dass es sehr positiv ist“ (D 7/5-6)</p>	
UK2.7: Zukünftige Ziele	zukünftige Ziele und Vorhaben	<p>„Also wir wollen jetzt sogar ausbauen - aber nur ist das ein Prozess der sehr langsam wächst“ (A 10/14) „Aber wir haben vor dass wir das weiter zum Entwickeln - das wir vielleicht zukünftig noch einen andern Kurs dazu nehmen“ (A 10/17-18) „das Ziel ist Inklusion letztendlich oder diese Sensibilisierung dafür um dort hinzukommen“ (B 2/13-14) „das zu erhalten was es gibt“ (B 12/6) „könnte auch eine Chance sein für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen so - unterwegs zu sein“ (C 14/21-22) „eine Gruppe die halt aufgehört hat bei uns - denen wollen wir das eben zur Verfügung stellen wo sie kommen können und auch eine Einführung bekommen durch die Sozialpädagogin“ (C 21/16-18) „eine Lerngruppe die sich selber zusammenfinden - aber das müsste man aufbauen“ (C 13/7) „nächstes Jahr 2016/2017 - - also Integration erweitern wollen und in den Bereich Inklusion reingehen. Also dann Kurse für Menschen mit und ohne Behinderung“ (D 2/7-8) „so Inklusionskurse machen“ (D 2/16)</p>	

		<p>„wir beginnen einmal mit diesem Thema [...] mit einem Kurs nur umsetzen oder mit einer irgendwie durchgehenden Handlung“ (D 2/21-22)</p> <p>„wie entwickelt sich das Ganze“ (D 2/23)</p> <p>„gibt da auch kaum Projekte die schon laufen“ (D 5/20)</p> <p>„nicht nur in dem, dass sie selber - ah Kurse besuchen wollen [...], sondern auch natürlich im Konsumieren - ahm, das ist ein wichtiges Thema“ (D 6/22-23)</p>	
K3: Schwierigkeiten	Probleme, Hindernisse und Schwierigkeiten in der Umsetzung von Inklusion	<p>„also das waren dann wirklich Realitätsgeschichten wo ich mir gedacht habe - <u>Hallo</u> - das kanns ja nicht sein“ (A 24/2-3)</p> <p>„keine Chance dass man etwas unternimmt dann auch wenn man gute Ideen hätte“ (A 24/14-15)</p> <p>„die Umsetzung einfach eine schwierige“ (D 2/11)</p> <p>„total schwieriger umzusetzen“ (D 2/20)</p>	
UK3.1: Finanzierung		<p>„bei der Weiterbildung in dem Bereich immer mehr dass da auch gewinnorientiert gearbeitet wird und dann - ja - weil dann haben halt solche Kurse mit wenigen Leuten halt - dann sind die Chancen für solche Kurse halt immer geringer und ja - auch für zusätzliche Mittel halt für die Kurse für Personen mit Einschränkungen oder so“ (A 9/14-17)</p> <p>„Finanzierung weils einfach so ist dass dieser Ressourcenaufwand den man hat halt auch Geld kostet“ (B 10/10-11)</p> <p>„Ressourcen die wir brauchen halt finanziell auch abdecken können“ (B 10/17)</p> <p>„Gerade die Bildungseinrichtungen in Österreich sind finanziell einfach sehr sehr ausgeblutet“ (B 13/21)</p> <p>„Sie müssen sich darum kümmern dass sie ihr Personal halten</p>	Codes zur Form der Finanzierung zu UK2.2

		und dass sie über ihre Seminare Kurse und ihre Angebote Geld hereinbringen und - die kümmern sich weniger dann um diese Themen“ (B 14/1-2) „bezahlt bis Ende 2017“ (C 10/5)	
UK3.2: Barrierefreiheit	Barrierefreiheit der Räumlichkeiten	„bei Personen mit Einschränkungen hab wir aah teilweise bei den Kursorten das barrierefreie schon ahh - - umgesetzt aber in manchen Bereichen steht noch Handlungsbedarf vor“ (A 1/17-18) „Also für Personen mit Einschränkungen ist es die größte Herausforderung“ (A 19/15) „aber diese Behindertenrampe - ich glaube da kommen sie höchstens einmal hinunter aber nie wieder hinauf. Weil die hat eine so eine - so steil ist die.“ (A 19/19-20) „sehr wenige Schulen in B-Stadt über Aufzüge verfügen“ (A 20/5) „und auch vom Parken her gibt's oft größere Probleme“ (A 21/5) „Gebäude zu finden die so barrierefrei sind dass wir halt dann auch wirklich für möglichst alle Zielgruppen diese Kurse oder Seminare oder so auch anbieten können“ (B 10/21-23) „nicht nur um barrierefrei für Rollstuhlfahrer - sondern so viele andere Dinge die schwieriger sind weil sie nicht so gesehen werden“ (B 10/23-24) „Räume die entweder mit Induktionsanlage ausgestattet sind oder akustisch sehr gut ausgestattet sind und nicht so hallen“ (B 11/ 2-3) „bunte Beschriftungen die groß sind [...] mit einfachen Begriffen oder Farbsystemen oder Bildern oder Piktogramme“ (B 11/ 4-7) „das Problem, dass gar nicht alle Häuser noch ah, behindertenfreundlich sind“ (D 7/9-10) „da finden dann diese Kurse auch nicht statt“ (D 7/19-20)	Probleme der räumlichen Integration werden codiert.

<p>UK3.3: Gewinnung adäquater KursleiterInnen</p>	<p>KursleiterInnen finden, notwendige Qualifikation</p>	<p>„aber da in dem Sinn ein Ziel festzusetzen ist für diese Personen ziemlich schwierig“ (A 14/9) „Kurseiter zu finden - die sich auf das Wagnis einlassen dann halt“ (A 21/9) „Für den Englischkurs war es eine bissl eine Herausforderung für mich - war ein bisschen eine Challenge. Also wir haben im Englischbereich sicher über 20 oder 15 Kursleiterinnen versucht - aber das war - - doch sehr schwierig weil die Kursleiter [...] Pro_ das das Ziel zu definieren. Und wenn man da Erfahrungen hat in dem Bereich - tut man sich wesentlich leichter“ (A 21/11-14) „ich hab wirklich tolle Kursleiter bei uns aber sie haben gesagt sie haben keine Perspektive“ (A 21/14-15) „es wird auch in anderen Bereichen sein wenn wir jetzt sagen okay wir nehmen eine zweite Sprache vielleicht dazu - dass ich da jetzt wieder jemanden find is halt praktisch -“ (A 21/21-22) „Weil da ist wichtig wenn das ein pädagogischer Mitarbeiter ist - dass er bereits in einer Schule oder in irgendeiner Bildungseinrichtung schon gearbeitet hat und da vielleicht mit Kindern schon - irgendwo so Zweitlehrer war in einer Integrationsklasse dann ist das schon einfacher“ (A 21/23-24;22/1) „wir hätten den Bedarf aber wir können nicht abdecken weil wir keinen Lehrenden dazu bekommen“ (A 24/1-2) „Fähigkeiten mäßig weil es muss a auch ein Train oder ein Kursleiter <u>all das können.</u>“ (B 3/1-2) „ist es nicht immer leicht [...] gezielt Personen zu finden die einfach genau diese Fähigkeiten auch haben“ (B 5/15-16) „das braucht dann eine hohe Kompetenz und viel Erfahrung“ (B 11/22)</p>	
---	---	---	--

		<p>„die Kursleitung ist die passende. Es gibt auch Kursleiter Kursleiterinnen wo ich mir denk das würde nie passen. Die können das einfach nicht so. Sie sind nicht die Persönlichkeit wo ich glaub dass das funktionieren könnte.“ (C 3/20-22)</p> <p>„da hab ich schon eine Kursleiterin der ich mehr oder mit Vorliebe die gib“ (C 7/1-2)</p> <p>„Es ist eine Herausforderung. Man ist doch mehr engagiert.“ (C 20/17)</p> <p>„für manche schon“ (C 20/17)</p> <p>„nicht so im klassischen Sinn Kursleiter gibt, die sich jetzt schon damit auch so großartig auseinander gesetzt haben“ (D 5/17-18)</p>	
UK3.4: Individuelle, personenbezogene Aspekte	Beispiele von Herausforderungen, die auf das Verhalten, die Fähigkeiten der Person mit Behinderung zurückzuführen sind	<p>„eine Dame hat den Kurs aufgrund ihrer Erkrankung teilweise Anfälle bekommen“ (A 2/22-23)</p> <p>„Es ist schon ein Problem immer wenn Damen in unseren Kursen stören und dann nicht in einen anderen Kurs gehen wollen zum Beispiel bei der Caritas“ (A 20/10-11)</p> <p>„da haben wir das große Problem Kreativkurse oder Bewegungskurse die <u>nicht</u> in C-Stadt angeboten werden können weil dann müsste wieder der Transport organisiert werden von C-Stadt nach B-Stadt“ (A 17/17-19)</p> <p>„eine Dame drinnen ist die praktisch randaliert ist es immer eine Schwierigkeit“ (A 20/12-13)</p> <p>„schwierig ist wenn Personen in Kursen dabei sind für die dieser Kurs einfach eine Überforderung ist“ (B 4/6-7)</p> <p>„sie hat uns die ganze Zeit gebraucht - und hat - war irgendwie in der Gruppe störend“ (C 2/16-17)</p> <p>„wenn jemand in der Gruppe so störend ist das hat Auswirkungen auch auf andere Teilnehmer und Teilnehmerinnen und das ist das Problem“ (C 2/17-18)</p> <p>„in der Gruppe nicht leistbar“ (C 3/2)</p>	Die Herausforderungen aufgrund personenbezogener Aspekte sollen einen Bezug zur Behinderung aufweisen.

		<p>„gibt's irgendwie besondere Bedürfnisse“ (D 6/4)</p> <p>„von ihrer Persönlichkeit her“ (D 6/6)</p>	
UK3.5: Kategorie Behinderung	Umgang mit Informationen der Behinderung der TN (Erhebung, Wissen, Benennung), Bedeutung der Kategorie Behinderung	<p>„Aber da haben die Personen offiziell keine Einschränkungen - aber sie sind halt oft schon zu - -“ (A 18/6-7)</p> <p>„Oft wissen wir es oft garicht“ (A 18/15)</p> <p>„Aber jetzt Menschen die was irgendeine Behinderung was geistiger Art und Weise gibt - wir fragen jetzt auch nicht nach wenn der Herr Huber jetzt anmeldet - meldet sich der Huber an“ (A 18/19-22)</p> <p>„wir fragen auch nicht nach ob er eine Einschränkung hat - das sehn wir dann erst beim Kurs“ (A 28/11-12)</p> <p>„kommen die Infos dann bei der Anmeldung dann. <u>Wenn</u> sie kommen bei der Anmeldung. Und dann sind wir oft mit Problemen konfrontiert wenn wirs erst im Nachhinein wissen“ (A 29/4-5)</p> <p>„natürlich ist es wichtig, dass wir es wissen, weil halt jeder da andere Bedürfnisse hat“ (B 1/21-22)</p> <p>„hoffen halt da auch sehr dass diese Personen dass auch wirklich <u>sagen</u>. Ja. Nämlich nicht damit wir dann hier eine Liste führen was da wer für - mm - Einschränkungen hat sondern dass man die - Bedürfnisse dort vorher wissen und dass auch die Kursleiter sich drauf einstellen können“ (B 9/16-18)</p> <p>„Und wenn jetzt zum Beispiel jemand ein Epileptiker ist dann ist's gut wenn wir das wissen.“ (B 9/22)</p> <p>„da gibt's noch voll viel an Scheu - oder dass auch das müsste selbstverständlicher werden. Auch von Menschen mit Behinderung - - dass sie das halt auch sagen können und sich das auch trauen und dass es selbstverständlicher wird - dass das klar ist und dass man das halt deklariert.“ (B 10/5-7)</p> <p>„diese Frage der Behinderung ist ja eine die ja nicht gleich ist.“</p>	

		(C 1/23-24) „wir haben natürlich keine Einschätzungen oder so oder irgendwelche Diagnosen vorgenommen“ (C 2/3-4)	
K4: Kernpunkte	Wesentliche Aspekte für eine gelungene Umsetzung von Inklusion		
UK4.1: Adaptierung der Rahmenbedingungen	Begründung der Notwendigkeit der Veränderung und Anpassung der Rahmenbedingungen	<p>„dass die administrativen Sachen halt und die Räumlichkeiten vielleicht auch ein bisschen ah dementsprechend adaptiert werden könnten“ (A 21/3-4)</p> <p>„in diesem Bereich haben wir nur a eine Stunde ausgewählt weil praktisch a Stunde das praktisch schon die Leute am Limit sind“ (A 4/14-16)</p> <p>„der Ausbau - das eigentlich schon eine große - wirklich Entwicklungsarbeit was wir da vorhaben“ (A 20/23)</p> <p>„ist ein ganz anderer Zugang“ (A 22/3)</p> <p>„sich überlegen welche Schritte braucht's und welche Informationen braucht's und welche Angebote braucht's um dorthin zu kommen“ (B 1/11-12)</p> <p>„nicht zu vergessen was das auch für Ressourcen braucht. Und nicht sagen ja - das ist jetzt so ein Angebot jeder kann kommen und ahm - ahm - kann man aber diesen Menschen nicht gerecht werden“ (B 2/16-17)</p> <p>„es brauchen halt alle anderen Player in diesem weiten Feld dort genauso Bildung“ (B 7/20)</p> <p>„Wenn Inklusion funktionieren soll und keine Alibigeschichte“ (B 10/15)</p> <p>„solang wir nicht an den Konzepten und Ressourcen denken</p>	Codiert werden unter anderem auch Beispiele der Adaptierung.

		<p>wird das nicht funktionieren“ (B 12/23-24)</p> <p>„Und dem den Deckmantel der Inklusion zu geben“ (B 13/5)</p> <p>„Es werden halt dann Kinder in Klassen gestopft und es ist dann eine inklusive Klasse - weil dann braucht man keine Förderlehrer mehr weil Inklusion da ist eh alles für alle. Also das ist einfach absurd.“ (B 13/6-7)</p> <p>„Kursleiter die halt dann auch bestimmte Methoden brauchen oder diese Erfahrung um dann - - auch eine Gruppe mit sehr unterschiedliche <u>noch</u> unterschiedlicher als vielleicht jede ist - dann auch gut begleiten zu können“ (B 11/12-14)</p> <p>„dass wir begonnen haben Menschen zu inkludieren - das heißt ich hab mich damit auseinandergesetzt mit dem Thema“ (C 1/8-9)</p> <p>„Information an die Kursleitenden damit sie auch wissen wer da kommt“ (C 1/ 21-22)</p> <p>„Wichtig find ich wenn so schwere oder wirklich störende Menschen inkludiert werden ist vielleicht ein Teamteaching ganz angebracht.“ (C 3/5-6)</p> <p>„andere Schritte die da oder anderes Lernen das da passiert“ (C 5/8)</p> <p>„das sind so kleine Minischritte und möglicherweise muss man einfach andere Ziele sehen“ (C 5/13-14)</p> <p>„bei sechs Teilnehmer Teilnehmerinnen maximal zwei“ (C 8/19)</p> <p>„Also ich denk so ein bis zwei erträgt's - und wirklich je nach Schwere Auffälligkeits- oder Schweregrad“ (C 8/21-22)</p> <p>„die Gruppe muss das auch ertragen können“ (C 16/11-12)</p> <p>„aufpassen, dass ich die Leute nicht überforder'. Weder die Teilnehmerinnen und Teilnehmer noch die Kursleiter und Kursleiterinnen“ (C 21/10-11)</p> <p>„die Zielgruppe [...] ein bissl erweitert auch“ (D 5/7)</p>	
--	--	---	--

		„das Thema mal hernehmen - und muss mir überlegen“ (D 4/21-22)	
UK4.2: Haltung/Einstellung	Haltung, Einstellung, Motivation der Einrichtung, der Direktion, der Kursleitung, anderen Kursteilnehmern Zugang der Kursleitung zur Zielgruppe	<p>„grundsätzlich hat mir diese Idee nicht gefallen - dass wir diese Dame jetzt ausschließen“ (A 3/3)</p> <p>„Personen jetzt nicht abstempeln“ (A 4/4)</p> <p>„da gibt's sogar einen der was vom Raumpflegepersonal vom Taxi sogar immer in den Klassenraum geführt wird“ (A 3/13)</p> <p>„Probleme aber wir versuchen des auf eher a unbürokratische Weise eigentlich dann mit der Kursleitung zu lösen also mit der Schulleitung dass wir halt dann Kurse - wo Personen sind mit Rollstuhl oder Gehbehinderung das man den Kursraum in Räumlichkeiten verlegt die im Erdgeschoss sind“ (A 2/3-6)</p> <p>„im Integrationsbereich dass man - eigentlich hilfreich tätig sein kann für die Menschen die was damit betroffen sind“ (A 1/10-11)</p> <p>„Also (...) jetzt nicht abstempeln und sagen Personen (...) also mit Zielgruppen also das lauter in dem Sinn eingeschränkte Personen drinnen sitzen“ (A 4/4-5)</p> <p>„ob der Kursleiter oder die Kursleiterin von den Personen angenommen wird“ (A 5/18-19)</p> <p>„die Brücke zu schaffen“ (A 5/21)</p> <p>„da ein Vertrauensverhältnis aufzubauen“ (A 24/24-25/1)</p> <p>„dieses Verständnis fehlt auch viel bei vielen Teilnehmern dann“ (A 22/11)</p> <p>„dass sie da ein bisschen zurückdenken und in sich selbst hineinhorchen ein bissl und überlegen wie wäre das wenn das bei mir wäre. Diese Seite fehlt eigentlich ein bissl glaub ich halt.“ (A 22/12-13)</p> <p>„Abstriche zu machen das ist dann meistens ein Problem halt und dann. Ja - - und weil man ja zahlt dafür.“ (A 22/14-15)</p> <p>„wenn die Personen nicht einsichtig sind - also - Unverständnis“</p>	<p>Codiert werden Aspekte der sozialen Integration.</p> <p>Beispiele, die eine bestimmte Haltung, Einstellung widerspiegeln werden angeführt. Dabei wird abermals Bezug genommen auf die in UK 2.6 codierten Beispiele, um die Haltung und Einstellung beteiligter Akteure zu ermitteln.</p>

		<p>(A 22/18-19)</p> <p>„so wie wir es halt mit den anderen auch machen“ (C 2/5)</p> <p>„ihre Bedürfnisse berücksichtigen so wie sie es halt gebraucht hat. Aber das machen wir mit allen anderen auch.“ (C 2/5-6)</p> <p>„Sie hört was ich brauche - sie beantwortet meine Fragen und sie ist da.“ (C 5/2)</p> <p>„hat ja wohl ein Recht hier zu sein aber stört dennoch“ (C 18/23)</p> <p>„Sorge, bin ich hier in einem Kurs für Menschen mit Behinderung - ich bin aber nicht behindert“ (C18/19-20)</p> <p>„die Haltung, dass man sagt, man möchte das schon unterstützen“ (D 1/11)</p> <p>„auf Augenhöhe“ (D 3/5)</p> <p>„da sind sie aber wahnsinnig hilfsbereit und da weiß ich, dass die viel tun damit das irgendwie auch alles sehr gut abläuft. Also ich find die Haltung ist eine tolle.“ (D 4/10-11)</p> <p>„mit Behinderung so normal als möglich umgehen soll“ (D 6/3)</p> <p>„sie jetzt nicht so abstempelt“ (D 6/10)</p>	
UK4.3: Gesellschaft	Fehlendes Bewusstsein und Verständnis in der Gesellschaft in Bezug auf Behinderung, Inklusion	<p>„jeder nur auf sich selbst schaut und für ihn das optimale herausholt“ (A 22/14)</p> <p>„Also da ist jetzt noch nie gesagt worden - die Volkshochschule B-Stadt mach auch so Kurse das ist leider noch nicht eingetreten. Aber ja - wir würden uns das wünschen“ (A 17/9-10)</p> <p>„wir haben sehr oft Presseaussendungen oder so etwas gemacht aber ich glaub - es wird von der Bevölkerung nicht bewusst dass wir da eigentlich in dem Bereich was macht eigentlich.“ (A 23/5-6)</p> <p>„Die Transparenz ist da aber man nimmt das nicht bewusst wahr halt - dass so etwas wirklich gibt“ (A 23/7-8)</p> <p>„ist das alles möglich aber es ist überhaupt nicht selbstverständlich“ (B 2/11)</p>	Auch Beispiele, die auf ein bestimmtes Verständnis bzw. fehlendes Bewusstsein schließen lassen werden codiert.

		<p>„da gibt's halt auch noch voll viel an - Scheu oder dass auch das müsste selbstverständlicher werden. Auch von den Menschen mit Behinderung - - dass sie das halt auch sagen können und sich das auch trauen und dass es selbstverständlicher wird - dass das klar ist dass man das halt deklariert“ (B 10/5-7)</p> <p>„stärker in die Sensibilisierung der Bildungsträger zu gehen weil ich glaub das ist einfach auch ein um und auf dass die einfach noch ganz ganz wenig wissen“ (B 12/11-12)</p> <p>„es braucht ja einfach auch eine gesamte Gesellschaft die das umdenken und solange wir in einem System sind wo das wirtschaftliche und utilitaristische das ist was die Gesellschaft leitet wird das immer ein Stück der Vision bleiben“ (B 12/19-21)</p> <p>„Weltalphabetisierungstag. Das ist auch so eine Werbemöglichkeit“ (C 18/12-13)</p> <p>„da ist immer so groß das Thema - welche Menschen kommen denn zu ihnen.“ (C 18/13-14)</p> <p>„Theaterstück, wo aber der - also wo's um eine Behinderung auch ging“ (D 3/6-7)</p> <p>„Behinderung ein Thema“ (D 3/10)</p>	
--	--	---	--

V. Abstract

Die Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Thema der Umsetzung von Inklusion im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung. Im Rahmen der qualitativen Untersuchung wurden vier problemzentrierte Interviews mit OrganisatorInnen (DirektorIn, Pädagogische Leitung, Programm-Management, etc.) der Erwachsenenbildung durchgeführt, um deren subjektive Erfahrungen zu erheben. Als Schwierigkeiten kristallisierten sich dabei die Finanzierung, die Barrierefreiheit der Gebäude, die Gewinnung adäquater KursleiterInnen, sowie der Umgang mit der Kategorie Behinderung heraus. Zudem konnten im Rahmen der Studie Kernpunkte der Entwicklung einer inklusiven Erwachsenenbildung herausgearbeitet werden. Dazu zählen etwa die Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft, eine positive Grundeinstellung beteiligter Personen, die Adaptierung der Rahmenbedingungen, ein veränderter methodischer und didaktischer Zugang, die Zusammensetzung der Kursgruppe, sowie die Qualifikation und Professionalisierung der Kursleitung.

This master's thesis discusses the implementation of inclusion in the field of general adult education with regard to people with mental disabilities. Within the framework of the qualitative research four problem-centred interviews with organizers (principal, educational management, agenda management, etc.) of adult education have been carried out to collect information about their subjective experiences. In this process the following problems surfaced: the funding, the accessibility of the buildings, finding adequate course instructors as well as the handling of the category disability. In addition within the framework of the study the main issues of developing inclusive adult education have been elaborated. They include the development of an inclusive society, a positive approach of the people involved, the adaptation of the general conditions, a different methodical and didactic approach, the composition of the groups as well as the qualification and professionalization of the course instructors.