INAZ

mit Leichten Texten

Inklusive Bildung in der Alphabetisierungspraxis und im System des Zweiten Bildungswegs – Qualifikationen, Kompetenzen und Bedarfe des pädagogischen Personals – INAZ

Marianne Hirschberg, Franziska Bonna, Helge Stobrawe

Das Forschungs-Projekt INAZ:

So macht man gute Kurse für Erwachsene mit und ohne Behinderung

Alle Kinder in Deutschland sollen gemeinsam zur Schule gehen:
Kinder ohne Behinderung und Kinder mit Behinderung.
Das nennt man: inklusives Bildungs-System.
Auch einige Erwachsene gehen wieder zur Schule.

Es gibt zum Beispiel:

- Kurse für Erwachsene, die Lesen und Schreiben lernen wollen.
- Kurse für Erwachsene, die neu in Deutschland sind.
- Kurse für Erwachsene,
  die einen Schul-Abschluss machen wollen.

Bei diesen Kursen gibt es noch viele Probleme für
Menschen mit Behinderung:
Es ist schwierig, gute Kurse zu planen für
Menschen mit und ohne Behinderungen.
Darum gibt es **nicht** genug Kurs-Angebote.
Und viele Kurs-Leiter wissen **nicht**,
was Menschen mit Behinderungen brauchen.

→

Das soll sich ändern.
Darum gab es das Forschungs-Projekt INAZ.
INAZ hat im Jahr 2019 eine Umfrage gemacht bei den Leitern
von Kursen für Erwachsene.
Die Ergebnisse von dieser Umfrage sind in diesem Buch.
Mit den Ergebnissen sollen die Kurs-Angebote
für Erwachsene besser werden.

Das sind die wichtigsten Ergebnisse:
Die Menschen im Unterricht sind sehr verschieden.
Jeder kann einige Dinge gut und einige Dinge **nicht**.
Darum brauchen Kurs-Leiter auch viele verschiedene Aufgaben.
So bekommt jeder Mensch die Aufgaben,
die zu ihm passen.
In den Kursen sind Menschen mit und ohne Behinderungen.
Sie sollen gemeinsam lernen.

Einige Kurs-Leiter haben gesagt:
Ich komme besser mit Menschen klar,
die eine körperliche Behinderung haben.
Es ist schwieriger mit Menschen,
die eine seelische Behinderung haben.
Einige Kurs-Leiter haben auch gesagt:
Ich komme besser mit Menschen mit Behinderung klar,
weil ich selbst eine Behinderung habe.
Oder weil ich Freunde mit Behinderungen habe.

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort des Landesbehindertenbeauftragten 4
Arne Frankenstein

1 **Das Projekt INAZ im Überblick** 13
Marianne Hirschberg, Franziska Bonna, Helge Stobrawe

2 **Fragebogen der bundesweiten Online-Befragung an Volkshochschulen** 43
Franziska Bonna, Helge Stobrawe, Marianne Hirschberg

3 **Ergebnisbericht der bundesweiten Online-Befragung von Kurslehrenden** 67
Barbara Vielhaber, kmf vielhaber – Kommunale MeinungsForschung

4 **Zusammenfassung und Empfehlungen: das Fortbildungsmodul zu Inklusiver Erwachsenenbildung** 175
Marianne Hirschberg, Franziska Bonna, Helge Stobrawe

5 **Anhang** 181
Literatur, Dank, Impressum

Geleitwort des Landesbehindertenbeauftragten

Arne Frankenstein

Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) schreibt ein Recht auf Inklusive Bildung fest. Sie begründet also einen individuellen rechtlichen Anspruch, an Bildungsangeboten gleichberechtigt teilzuhaben. Hierzu gehört die Inklusive Erwachsenbildung genauso wie das lebenslange Lernen (Art. 24 Abs. 5 in Verbindung mit Art. 5 und Art. 9 UN-BRK). Zur Umsetzung dieses Rechts brauchen wir Strukturen, die die Teilhabe an allen Bildungsangeboten der Erwachsenenbildung für alle behinderten Menschen ermöglichen – unabhängig von Art und Schwere ihrer Behinderung. Diese Strukturen sind aufgrund der vielfältigen Angebotslandschaft sehr unterschiedlich entwickelt. Auch wenn sich viele auf den Weg gemacht haben: Es braucht dringend weitere Erkenntnisse, wie gute Inklusive Erwachsenenbildung aussehen kann.

Das Fortbildungsmodul des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Forschungsprojekts „Inklusive Bildung in der Alphabetisierungspraxis und im System des Zweiten Bildungswegs – Qualifikationen, Kompetenzen und Bedarfe des pädagogischen Personals" (INAZ) knüpft deshalb an bestehende Bildungskonzepte an und entwickelt diese in einem inklusiven Konzept weiter. Die UN-BRK bietet hierfür den menschenrechtlichen Referenzrahmen. Zu deren planmäßiger Umsetzung auf allen Ebenen könnte das Fortbildungsmodul INAZ, besonders mit den bisher bereits in der Erprobungsphase des Fortbildungsmoduls geschulten Referent:innen, nachhaltig beitragen.

Ich wünsche dem Fortbildungsmodul deshalb eine möglichst flächendeckende Verwendung durch die Volkshochschulen und anderen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Mögen die Ergebnisse des Forschungsprojekts sich zu konkreten Impulsen für die Weiterentwicklung gleichberechtigter Teilhabe an Bildung verdichten. Dies wäre auch über den Bildungsbereich hinaus für die gleichberechtigte Teilhabe insgesamt wichtig. Dass weitere Erkenntnisse folgen müssen, damit alle relevanten Akteur:innen inklusive Angebote der Erwachsenbildung systematisch weiterentwickeln können, ist offenkundig. Auch hierfür hat das Forschungsprojekt einen wichtigen Grundstein gelegt.

Arne Frankenstein
Der Landesbehindertenbeauftragte der Freien Hansestadt Bremen

Kurzinfo

INAZ: Wer steckt dahinter?

An der Studie haben viele Menschen mitgewirkt:

8

8 an der Hochschule Bremen:
1 Professorin,
2 wissenschaftliche Mitarbeitende und
5 studentische Hilfskräfte

1

Prof. Dr. Anke Grotlüschen aus Hamburg, die den Projektstart beratend begleitet hat

31

31 VHS-Mitarbeitende in der Startphase des Projekts: Kursleitende und VHS-Leitungskräfte

450

knapp 450 VHS-Leitungskräfte, die das Projekt unterstützt haben, indem sie uns den Kontakt zu den Lehrkräften hergestellt haben

280

280 VHS-Lehrkräfte, die unseren Fragebogen ausgefüllt zurückgeschickt haben

X

ungezählte Lernende mit und ohne Behinderung, mit denen die Lehrkräfte Erfahrungen gesammelt hatten

1

1 Meinungsforscherin: Dr. Barbara Vielhaber und ihr Team

7

6 Referent:innen mit und 1 Referent:in ohne Behinderungen: Partner:innen in der Entwicklung und Erprobung unseres Fortbildungsmoduls

Kurzinfo

INAZ: Wer steckt dahinter?

Prof. Dr. Marianne Hirschberg, Projektleitung:

„Menschenrechtsbasiert zu forschen, ist wichtig, um die Rechte aller – der Kursleitenden, die wir befragt haben, aber auch der Teilnehmenden der Erwachsenenbildungskurse – zu beachten. Das Forschungsprojekt INAZ hat gezeigt, wie gut dies im qualitativen und quantitativen Untersuchungsdesign funktioniert: bei Gruppendiskussionen mit Expert:innen und bei der Entwicklung und Auswertung eines bundesweiten Fragebogens."

Dr. Franziska Bonna, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt:

„Das im Forschungsprojekt entwickelte Fortbildungsmodul fördert bewusstseinsbildende Prozesse und somit auch den Abbau einstellungsbedingter Barrieren."

Helge Stobrawe, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt:

„Ich freue mich über den Erfolg und die positiven Rückmeldungen zum Projekt INAZ und bin überzeugt, dass das entwickelte INAZ-Fortbildungsmodul einen wichtigen Beitrag für eine Inklusive Erwachsenenbildung leisten wird."

Kurzinfo

INAZ: Worum geht es?

Wie war die Ausgangslage?

Inklusion ist in der Erwachsenenbildung mehr Ideal als Wirklichkeit. Es gibt wenig Konzepte für Inklusive Bildung, und es fehlt an qualifizierten Lehrkräften. Zur Unterrichtspraxis gibt es bislang zudem kaum einschlägige Forschung.

Was wollten wir herausfinden?

Wir wollten von Kursleitenden wissen, welche Erfahrungen sie in Alphabetisierungskursen, Integrationskursen und Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen machen. Was funktioniert gut in Gruppen mit ganz unterschiedlichen Teilnehmer:innen? Wo liegen Schwierigkeiten? Was brauchen die Lehrkräfte, um inklusiver unterrichten zu können?

Wie sind wir vorgegangen?

In der Startphase haben wir Kursleitende und Leitungspersonal von zwei Abend- und 17 Volkshochschulen zu drei Gruppendiskussionen eingeladen. Danach waren wir in der Lage, einen Fragebogen zu entwickeln. Nachdem klar war, an welchen Volkshochschulen einschlägige Kurse stattfinden, verschickte das Meinungsforschungsinstitut kmf vielhaber unsere Einladung zur Teilnahme an der Online-Umfrage an über 5.100 Kursleitende, die

an knapp 450 Volkshochschulen arbeiteten. Aus den 280 ausgefüllten Fragebögen stellte kmf vielhaber einen Ergebnisbericht zusammen.

Fragebogen und Ergebnisbericht sind in diesem Buch abgedruckt.

Wie ging und geht es weiter?

Damit Lehrkräfte inklusiver planen und unterrichten können, haben wir dann gemeinsam mit behinderten Referent:innen ein Angebot für die Erwachsenenbildung entwickelt und den Bildungsträgern zur Verfügung gestellt. Das eintägige Fortbildungsmodul sensibilisiert für Barrieren und liefert Ideen für inklusive Bildungsangebote. Die ersten Erfahrungen hiermit waren sehr positiv. Wir haben es als einen Baustein auf dem Weg zur Inklusion dem Deutschen Volkshochschul-Verband und anderen Erwachsenenbildungsträgern zur Verfügung gestellt.

Nähere Informationen gibt es bei Prof. Dr. Marianne Hirschberg, Universität Kassel, Fachbereich Humanwissenschaften, Arnold-Bode-Straße 10, 34127 Kassel, hirschberg@uni-kassel.de, https://www.uni-kassel.de/fb01/institute/institut-fuer-sozialwesen/fachgebiete/behinderung-inklusion-und-soziale-teilhabe/forschungsprojekte#c1007876

1

Das Projekt INAZ im Überblick

Marianne Hirschberg,
Franziska Bonna, Helge Stobrawe

1

Qualifizierung und Professionalisierung von Kurslehrenden für Inklusive Erwachsenenbildung: das Projekt INAZ im Überblick

Was ist das Ziel, was ist das Neue, was bietet das Forschungsprojekt „Inklusive Bildung in der Alphabetisierungspraxis und im System des Zweiten Bildungswegs – Qualifikationen, Kompetenzen und Bedarfe des pädagogischen Personals" (INAZ)? Worum geht es genau?

Wie gelingen Angebote gemeinsamen Lernens von Erwachsenen mit und ohne Behinderungen aus der Perspektive von Kursleitenden in der Alphabetisierung und im Zweiten Bildungsweg (ZBW)? Dies haben wir im Forschungsprojekt „Inklusive Bildung in der Alphabetisierungspraxis und im System des Zweiten Bildungswegs – Qualifikationen, Kompetenzen und Bedarfe des pädagogischen Personals" (INAZ)[1] untersucht. Im Projekt INAZ wird Behinderung aus einer Menschenrechtsperspektive gemäß der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) verstanden. Behinderung ist kein individuelles Problem, sondern entsteht durch einstellungs- und umweltbedingte Barrieren (Hirschberg, 2011). Wir nutzen bewusst die Begriffe „behindert" und „Behinderung", um damit hervorzuheben, dass Behinderung das Ergebnis der Wechselwirkung zwischen individuellen Beeinträchtigungen und gesellschaftlichen Barrieren ist (Art. 1 BRK). Also: Solange beeinträchtigte Menschen Barrieren begegnen, werden sie durch diese an einer vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe behindert.

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

Im ersten Teil dieses Buchs erläutern wir den Hintergrund und die Konzeption des Projektes. Den zweiten Teil bildet der Fragebogen der Online-Befragung von Kurslehrenden, woran die Darstellung der Ergebnisse des Fragebogens im dritten Teil anschließt. Darauf aufbauend erläutern wir das Fortbildungsmodul, das wir auf der Basis der qualitativen und der quantitativen Erhebungen entwickelt haben. Abschließend fassen wir die Ergebnisse mit besonderer Würdigung des Fortbildungsmoduls zusammen, erläutern Desiderata und geben auf der Basis unseres Forschungsprojekts Empfehlungen für die weitere Professionalisierung einer Inklusiven Erwachsenenbildung.

Politische Rahmenbedingungen für Inklusive Bildung

Bund und Länder haben eine Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (2016 bis 2026) ausgerufen. Bildungseinrichtungen wie Volkshochschulen sollen gering literalisierte Erwachsene besser erreichen, das heißt sie sollen inhaltlich besser erreicht werden in dem Sinne, dass Kurse besser auf sie zugeschnitten sind und somit eine bessere Schulung, ein größerer Lernerfolg erreicht wird. Zudem sind Kursleitende für binnendifferenzierenden Unterricht mit heterogenen Lerngruppen zu professionalisieren (vgl. Küßner / Helten, 2017, S. 13). Das unter anderem auf Professionalisierung ausgerichtete Dekadenziel deckt sich mit der Forderung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen, das pädagogische Personal für Inklusive Bildung zu qualifizieren (Art. 24 Abs. 4 BRK). Mit der Ratifizierung der BRK, die seit dem 26. März 2009 einfaches deutsches Recht ist, sind Bund und Länder zu ihrer Umsetzung verpflichtet. Die Umsetzung Inklusiver Bildung findet bisher vorrangig in der Elementar- bis Sekundarbildung statt, obwohl das Menschenrecht auf Bildung explizit auch für die Erwachsenenbildung und das lebenslange Lernen gilt (Art. 24 Abs. 5 BRK; Hirschberg / Lindmeier, 2013). Die Dekade und die BRK teilen das Ziel, allen Menschen ein selbstbestimmtes Leben und Teilhabe an Bildung zu ermöglichen (vgl. Küßner / Helten, 2017, S. 10; Art. 3 BRK). Die Teilhabe an Alphabetisierung, Grundbildung, ZBW und anderen Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsangeboten ist auch ein wichtiger Faktor für die Lebensqualität (Hirschberg / Bonna, 2018).

Inklusive Bildung in Alphabetisierungskursen und im Zweiten Bildungsweg

Laut dem Teilhabebericht über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen verlassen 71 % der Förderschüler:innen die Schule ohne Hauptschulabschluss (vgl. BMAS, 2016, S. 93). Manche von ihnen finden

sich in Alphabetisierungskursen (Rosenbladt / Bilger, 2011) und im System des ZBW wieder. 80 % der Alphabetisierungsteilnehmenden haben keinen Schulabschluss, und 47 % geben an, behindert zu sein (vgl. Rosenbladt / Bilger, 2011, S. 15). Die bisherige Forschung zu Teilnehmenden in und Adressat:innen von Alphabetisierungskursen ist sehr umfangreich, aber überschaubar im Hinblick auf die Kategorie Behinderung (u. a. Grotlüschen / Buddeberg, 2020; Grotlüschen / Nienkemper / Bonna, 2014; Rosenbladt / Bilger, 2011; Egloff, 1997). Menschen unterschiedlichen Alters, Geschlechts, unterschiedlicher Herkunft etc. oder mit unterschiedlichen Behinderungen nehmen an Alphabetisierungskursen teil (vgl. Wagener-Drecoll, 2008, S. 172-173; Bonna / Stobrawe / Hirschberg, 2019). Die Heterogenität zeigt sich auch hinsichtlich unterschiedlicher Lernstände, der Gründe für die Teilnahme am Kurs und der unterschiedlichen Lernbedarfe. Literalität ist keine Kompetenz, über die Erwachsene entweder verfügen oder nicht, sondern ist in unterschiedlichen Niveaus (Alphabetisierungs-, abgekürzt Alpha-Levels) vorhanden (vgl. Grotlüschen, 2010, S. 34-36).

Lerngruppen im ZBW sind ebenfalls heterogen – auch was den gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Teilnehmender betrifft (vgl. Bellenberg et al. 2019; Bonna / Stobrawe / Hirschberg, 2019, S. 39). Erwachsene, die keinen Schulabschluss haben, können diesen nachholen. Ebenso kann ein bereits vorhandener Schulabschluss durch einen höherwertigen Schulabschluss ergänzt werden. Im ZBW finden sich auch ehemalige Teilnehmende aus Alphabetisierungskursen. Umgekehrt sind im ZBW auch manchmal Teilnehmende, die Alphabetisierungsbedarfe haben. Vor diesem Hintergrund sollte auch der ZBW verstärkt Beachtung in der Grundbildungsforschung finden. Allgemein ist der ZBW jedoch ein vernachlässigtes Forschungsfeld (Käpplinger, 2020, 2009) und es fehlt an Arbeiten, in denen Behinderung thematisiert wird (Freitag, 2012).

Mit dem Forschungsprojekt INAZ rücken beide Bildungsbereiche im Kontext von Inklusiver Erwachsenenbildung in den Fokus. Wolfgang Seitter und Julia Franz halten fest, dass „[...] die Erwachsenenbildung historisch eng mit der (inklusiven) Idee einer Bildung für Alle verwoben ist" (Seitter / Franz, 2019, S. 3). Sie kritisieren, dass bisher zwar ein weites Verständnis von Inklusion handlungsleitend sei, aber behinderte Menschen noch überwiegend exkludiert werden (Seitter / Franz, 2019, S. 4). So werden inklusive Weiterbildungsangebote bisher noch nicht systematisch erfasst. Gestützt auf Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) haben Bernhard Schmidt-Hertha und Rudolf Tippelt eine Bestandsaufnahme zur Partizipation behinderter Menschen an außerberuflicher Weiterbildung vorgenommen (Schmidt-Hertha / Tippelt, 2013). Behinderte Menschen sind hier im Vergleich zu nichtbehinderten Menschen unterrepräsentiert. Laut Weiterbildungsmonitor betrachten nur 35 % der Weiterbildungsanbieter:innen ihre räumliche

Zugänglichkeit als voll und ganz gewährleistet (vgl. Koscheck / Weiland / Ditschek, 2013, S. 6). Qualifiziertes Personal für Inklusive Bildung findet sich nur in 21 % der Einrichtungen, zudem fehlt es im Hinblick auf die Professionalisierung des Weiterbildungspersonals an Forschung und Qualifikationskonzepten sowie an einem Praxistransfer (Schmidt-Hertha / Tippelt, 2013). Dies greift das Forschungsprojekt INAZ auf. Ziel des Projektes ist die Entwicklung und Erprobung eines Fortbildungsmoduls, um Kursleitende für Inklusive Erwachsenenbildung zu professionalisieren und somit auch die Teilhabe behinderter Erwachsener an Bildung zu verbessern.

Gelingensbedingungen aus subjektwissenschaftlicher und menschenrechtsbasierter Perspektive

Unter Gelingensbedingungen verstehen wir sowohl gute Erfahrungen als auch Widerstände der Kursleitenden gegenüber der Umsetzung Inklusiver Erwachsenenbildung (vgl. Hirschberg / Bonna / Stobrawe, 2019, S. 36-37). Diese bilden Herausforderungen, mit denen dann umgegangen werden muss.

In diesem Zusammenhang ist die subjektwissenschaftliche Lerntheorie Klaus Holzkamps (1995) anschlussfähig. Lernprozesse beginnen, wenn jemand ein Handlungsproblem hat, das er nur lösen kann, wenn er etwas Neues erlernt. Dann wird die Handlungsproblematik zu einer Lernproblematik. Ob gelernt wird, hängt von den je eigenen subjektiven Gründen ab. Unterschieden wird zwischen defensiven und expansiven Begründungen zu lernen (vgl. Holzkamp, 1995, S. 190-193). Will das Lernsubjekt die eigenen Handlungsmöglichkeiten erweitern, wird von expansivem Lernen gesprochen. Erfolgt Lernen hingegen zur Abwehr einer Bedrohung, handelt es sich um defensiv begründetes Lernen. Gründe zu lernen sind mit der eigenen Lebenswelt verbunden, die in der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie berücksichtigt wird.

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

Förderliche Gelingensbedingungen für das Lernen sind aus einer menschenrechtsorientierten Perspektive (BRK) gegeben, wenn der Zugang zu Lernangeboten für jeden Einzelnen diskriminierungsfrei möglich ist und generell frei von einstellungs- und umweltbedingten Barrieren gewährleistet

wird. Zusätzlich kann es erforderlich sein, angemessene Vorkehrungen im Einzelfall zur Verfügung zu stellen (Art. 2 Uabs. 4 BRK; Aichele, 2012; Hirschberg / Papadopoulos, 2016), um die Teilhabe behinderter Menschen an inklusiven Erwachsenenbildungsangeboten zu ermöglichen, mit denen ihre individuellen Lernbedarfe und -interessen berücksichtigt werden. Vor allem einstellungsbedingte Barrieren, aber auch Barrieren, die im Unterrichtsgeschehen vorhanden sind, können durch Fortbildungen für Kursleitende in der Erwachsenenbildung abgebaut werden. Die Entwicklung eines Fortbildungsmoduls für Inklusive Erwachsenenbildung orientiert sich deshalb sowohl an den Handlungsproblematiken der Kursleitenden im subjektwissenschaftlichen Sinne als auch an den abbaubaren Barrieren in den Kursen gemäß den menschenrechtlichen Verpflichtungen für das Bildungssystem.

Untersuchung von Gelingensbedingungen Inklusiver Erwachsenenbildung mit einem Mixed-Methods-Ansatz

Um ein adäquates und praxisnahes Fortbildungsmodul entwickeln zu können, das sowohl an den Handlungsproblematiken des pädagogischen Personals im Sinne der Subjektwissenschaft ansetzt als auch Gelingensbedingungen einer Inklusiven Erwachsenenbildung im Sinne der BRK beinhaltet, wurden zwei Erhebungen menschenrechtsbasiert durchgeführt (vgl. Hirschberg, 2014).

In einem explorativen Vorgehen wurden zunächst drei Gruppendiskussionen (vgl. Kühn / Koschel, 2018, S. 19) mit insgesamt 31 Personen (Kursleitende und Leitungspersonal) von zwei Abend- und 17 Volkshochschulen (Alphabetisierung und Nachholende Schulabschlüsse) in drei Bundesländern geführt. Ziel der Gruppendiskussionen war es, einen Einblick in den Berufsalltag mit heterogenen Lerngruppen zu erhalten und gute Lehrpraktiken sowie Handlungsproblematiken zu identifizieren und diese subjektwissenschaftlich einzuordnen. Die in der Analyse mittels Grounded Theory (Charmaz, 2014) gewonnenen Kategorien wurden in einen Fragebogen transferiert, um die qualitativen Ergebnisse in der Breite zu ermitteln.[2] Zentrale Ergebnisse der Gruppendiskussionen sind (vgl. ausführlicher dazu Bonna / Stobrawe / Hirschberg, 2019):

- Heterogenität ist in Alphabetisierungskursen und im ZBW Berufsalltag. Trotzdem werden Handlungsproblematiken genannt. Hierzu gehört die Sorge, nicht allen Teilnehmenden im Kurs gerecht werden zu können, einen hohen Zeitaufwand für die Erstellung und Differenzierung von

2 In diesem Prozess stand Prof. Dr. Anke Grotlüschen dem Projekt beratend zur Seite.

Arbeitsmaterialien zu haben, und unsicher zu sein hinsichtlich des Verständnisses von Behinderung und auch des Umgangs damit.
- Der Umgang mit psychischen Behinderungen wird als größte Herausforderung genannt und ist ebenfalls mit großen Unsicherheiten verbunden.
- Das Interesse an einem Fortbildungsmodul ist seitens der Kursleitenden groß und wird mit den genannten Unsicherheiten im beruflichen Alltagshandeln begründet.

Um die Kursleitenden zu erreichen, die in Alphabetisierungskursen, Kursen des ZBWs oder in Integrationskursen mit Alphabetisierung (getragen vom BAMF, dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) unterrichten, wurde die Grundgesamtheit im Rahmen einer Telefonstudie ermittelt (durchgeführt von kmf vielhaber[3]). Über den Deutschen Volkshochschul-Verband und die 16 Landesverbände der Volkshochschulen konnten Adressen und Telefonnummern von Volkshochschulen ermittelt werden, die Kurse in mindestens einem der drei interessierenden Bildungsbereiche anbieten. In einem zweiten Schritt wurden alle verantwortlichen Ansprechpersonen der Volkshochschulen telefonisch kontaktiert, um die Anzahl der Kursleitenden (Alphabetisierung, ZBW und BAMF-Integrationskurse mit Alphabetisierung) zu erfragen und die Durchführung der Fragebogenerhebung anzukündigen. Über dieses Verfahren wurden bundesweit 5.101 Kursleitende, die an 447 Volkshochschulen in einem der drei Bildungsbereiche unterrichten, als Grundgesamtheit erfasst.[4]

Die Fragebogenerhebung wurde als Online-Befragung in einem passwortgeschützten Verfahren durchgeführt (vgl. ausführlich Bonna / Stobrawe / Hirschberg, 2021). Der Rücklauf ist mit 280 beantworteten Fragebögen (5,49 %) geringer ausgefallen als erwartet. Aus erneuten Gesprächen, die vereinzelt mit den Direktionen der Landesverbände der Volkshochschulen sowie mit Fachbereichsleitungen der Volkshochschulen geführt wurden, lassen sich drei zentrale Ursachen ableiten:

(1) Kursleitende sind an Volkshochschulen überwiegend auf Honorarbasis beschäftigt (66 %). Sie werden nur nach geleisteten Unterrichtsstunden bezahlt und befinden sich häufig in einem prekären Beschäftigungsverhältnis. Die Motivation, einen umfangreichen Fragebogen zu beantworten, kann demzufolge gering sein.

(2) Kursangebote und Kursleitende fluktuieren. Die Grundgesamtheit wurde im Frühjahr- / Sommersemester 2019 ermittelt, die Befragung wurde jedoch im Herbst- / Wintersemester 2019 durchgeführt. Manche Kurse fanden

3 http://www.kmf-vielhaber.de / [02.07.2021].

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

nicht mehr an den jeweiligen Volkshochschulen statt, und entsprechend waren die Kursleitenden dort nicht mehr oder in anderen Kursen tätig.

(3) Die Erhebung begann, jeweils gestaffelt nach Bundesländern, zwei Wochen nach Sommerferienende. Im ZBW ist der Schuljahresbeginn mit einem hohen Arbeitsvolumen seitens der Kursleitungen verbunden, sodass für die Beantwortung des Fragebogens möglicherweise keine Zeit vorhanden war.

Nichtsdestotrotz bietet eine Fallzahl von 280 einen guten Einblick in die Rahmenbedingungen, Praktiken, Handlungsproblematiken, Qualifikationen und Fortbildungsbedarfe der Kursleitenden, vor allem vor dem Hintergrund des allgemein geringen Forschungsstandes zum ZBW. Zudem kann auf das qualitative Datenmaterial aus den Gruppendiskussionen zurückgegriffen werden. Der Fokus liegt darauf, wie Kursleitende inklusive Gruppen in Alphabetisierungskursen, Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen oder Integrationskursen mit Alphabetisierung (BAMF) an Volkshochschulen unterrichten und welche Bedingungen hierfür vorhanden sind.

Zentrale Ergebnisse der Gruppendiskussionen und der Online-Befragung

Mögliche Erfahrung der Kursleitenden mit Behinderungen

Inklusion und auch Exklusion beziehen sich nicht nur auf den gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Menschen, sondern auch auf den Zugang zu (oder den Ausschluss von) gesellschaftlichen Lebensbereichen (vgl. auch Kronauer, 2010). Dies betrifft auch einen gleichberechtigten Zugang behinderter Erwachsener zum ersten Arbeitsmarkt (Hirschberg / Papadopoulos, 2016). Demgemäß sollten auch behinderte Kursleitende an Volkshochschulen und anderen Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen unterrichten können.

Kursleitenden mit eigenen Behinderungen kann der Umgang mit behinderten Kursteilnehmenden leichtfallen, wie aus der Peer-Forschung bekannt ist. Daher wurden die Kursleitenden gefragt: „Haben Sie selbst eine Behinderung, Beeinträchtigung oder chronische Erkrankung?". Da Menschen unterschiedliche Begriffe gebrauchen, um vorliegende Behinderungen zu bezeichnen, haben wir für diese Frage bewusst unterschiedliche Begriffe verwendet. Auch chronische Erkrankungen können mit Behinderungen einhergehen.

Ziel dieser Fragestellung war es, Zusammenhänge zwischen eigenen Behinderungserfahrungen und der Umsetzung Inklusiver Bildung zu untersuchen. Unter den befragten Kursleitenden haben 12 % selbst eine Behinderung, Beeinträchtigung oder chronische Erkrankung. Ob es sich bei den Antworten nun um Behinderungen, Beeinträchtigungen oder chronische

Erkrankungen handelt, kann nicht gesagt werden. Vereinzelt werden in offenen Frageformaten chronische Erkrankungen, einseitige Blindheit, Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätssyndrom (ADHS) und Lese- und Rechtschreibschwäche (LRS) genannt.

Auch Erfahrungen mit Behinderungen im nahen Umfeld können für die Inklusive Erwachsenenbildung von Vorteil sein. Kontakt zu behinderten Menschen im privaten Umfeld haben 66 %. Es ist zu vermuten, dass es sich bei diesen Antworten überwiegend um sichtbare Behinderungen handelt. Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung könnten wichtige Inhalte für das Fortbildungsmodul sein, um das Verständnis von Behinderung und den Umgang damit zu stärken.

Behinderungen in den Kursen

In den Gruppendiskussionen thematisieren die Kursleitenden verschiedene Behinderungen. Vor allem psychische Behinderungen werden als zunehmend beschrieben und als herausfordernd im Umgang wahrgenommen. Hingegen werden körperliche Behinderungen unter den Kursteilnehmenden als unproblematisch dargestellt. Mit der Online-Befragung wurde die Häufigkeit unterschiedlicher Behinderungen unter den Kursteilnehmenden erfragt (s. Ergebnisbericht). Hierfür wurden mehrere Begriffe angeboten und – aufgrund der Unsicherheiten mit den Begrifflichkeiten – jeweils mit Beispielen ergänzt, die zum Teil in den vorherigen Gruppendiskussionen genannt wurden. Da das Verständnis der Kursleitenden von Behinderung in den Gruppendiskussionen unklar war, gab es im Fragebogen die Möglichkeit, in der Antwortkategorie „Andere" weitere Behinderungen anzugeben, die in Kursen auftreten.

Fortbildungsbedarfe

Am wichtigsten ist den befragten Kursleitenden, neue Lernmaterialien zu erhalten, die sie für einen binnendifferenzierenden Unterricht nutzen können (87 %, s. Ergebnisbericht). Zudem wollen 83 % neue Medien und Techniken kennenlernen, die sie im Unterricht für Teilnehmende mit unterschiedlichen Bedarfen einsetzen können. Die Herausforderung, mit psychischen Behinderungen im Kurs umzugehen, spiegelt sich auch in den erfragten Fortbildungsbedarfen wider. 81 % möchten einen guten Umgang damit in der Fortbildung erlernen. Des Weiteren ist den Kursleitenden wichtig, in einer Fortbildung zu lernen, wie sie vorhandene Lernmaterialien binnendifferenzierend einsetzen können (77 %). Die Anwendung Einfacher Sprache für den Unterricht zu erlernen (54 %) oder im Rahmen des Fortbildungsmoduls ein menschenrechtsorientiertes Bewusstsein zu Behinderung und Inklusion zu entwickeln (37 %), ist den befragten Kursleitenden im Vergleich zu anderen Fortbildungsinhalten weniger wichtig.

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

Was ist INAZ?

INAZ ist der Name von einem Forschungs-Projekt.
INAZ ist kurz für:
Inklusive Bildung in der **A**lphabetisierungspraxis und
im System des **Z**weiten Bildungswegs.

Inklusive Bildung heißt:
Menschen mit und ohne Behinderung lernen zusammen.
Alphabetisierungspraxis ist ein anderes Wort für:
Lesen und Schreiben lernen.
System des Zweiten Bildungswegs heißt:
Alle Lern-Angebote für Erwachsene,
die einen Schul-Abschluss nachholen wollen.
Zum Beispiel: Einen Hauptschul-Abschluss oder das Abitur.
Viele Lern-Angebote für Erwachsene sind an Volkshochschulen.
Die nennt man kurz: VHS.

Forscher vom Projekt INAZ wollten wissen:
Wie muss guter Unterricht
für Erwachsene mit und ohne Behinderung sein?
Was klappt schon gut?
Und wann gibt es noch Probleme?
INAZ hat eine große Umfrage bei den VHS-Kurs-Leitern gemacht.

Wer hat bei INAZ mitgemacht?

8 Menschen an der Hochschule Bremen:
eine Professorin, 2 Forscher und 5 Studenten.

Professorin Dr. Anke Grotlüschen aus Hamburg hat geholfen,
das Projekt zu starten.

31 VHS-Mitarbeiter hatten gute Ideen für das Projekt,
bevor es losging.

Etwa **450** VHS-Chefs haben dem Projekt geholfen.
Sie haben INAZ die Adressen von Kurs-Leitern gegeben.

280 VHS-Kurs-Leiter haben bei der Umfrage mitgemacht.

Ganz viele erwachsene Schüler mit und ohne Behinderung.
Denn ohne Schüler gibt es auch **keine** Kurs-Leiter.

Eine Forscherin, die sich sehr gut mit Umfragen auskennt:
Dr. Barbara Vielhaber und ihr Team

6 Menschen mit Behinderung und **ein** Mensch ohne Behinderung:
Sie haben geholfen,
die Fortbildung für die Kurs-Leiter zu planen und zu prüfen.

Kurse für Erwachsene mit und ohne Behinderungen: Wie ist die Lage?

Viele Menschen wünschen sich:
Es soll viele gute Kurse geben für
Menschen mit und ohne Behinderungen.
Aber leider gibt es nur sehr wenige gute Kurse.
Und es gibt nur sehr wenige Kurs-Leiter,
die sich mit guten Kursen auskennen.
Und man weiß gar nicht so genau:
Wie muss ein Kurs sein, damit es ein guter Kurs ist?

Was wollten wir mit dem INAZ-Projekt herausfinden?

Im INAZ-Projekt ging es vor allem um diese Kurse:

- Kurse für Erwachsene, die Lesen und Schreiben lernen wollen
- Kurse für Erwachsene, die neu in Deutschland sind
- Kurse für Erwachsene, die einen Schul-Abschluss machen wollen

In diesen Kursen sind meist ganz verschiedene Teilnehmer,
zum Beispiel:

- Teilnehmer, die gut Deutsch sprechen
- Teilnehmer, die schlecht Deutsch sprechen
- Teilnehmer mit Problemen beim Lernen
- Teilnehmer mit verschiedenen Behinderungen
- Teilnehmer ohne Behinderungen

Wir haben die Leiter von diesen Kursen gefragt:
Was klappt schon gut in den Kursen?
Wann gibt es Probleme?
Was brauchen die Kurs-Leiter, um besseren Unterricht zu machen
für Menschen mit und ohne Behinderung?

Was haben wir gemacht?
Unser INAZ-Projekt hatte 4 große Teile.

Teil 1:

Wir hatten Treffen mit Chefs und
Kurs-Leitern von Schulen für Erwachsene.
Wir haben zusammen Ideen für unsere Umfrage gesammelt.

Teil 2:

Wir haben die Fragen für unsere Umfrage aufgeschrieben.
Und wir haben geprüft:
An welchen Volkshochschulen gibt es

- Kurse für Erwachsene, die Lesen und Schreiben lernen wollen?
- Kurse für Erwachsene, die neu in Deutschland sind?
- Kurse für Erwachsene, die einen Schul-Abschluss machen wollen?

Wir haben dann nach den Adressen von den Kurs-Leitern gesucht.

Teil 3:

Die Firma kmf vielhaber hat unsere Umfrage an
über 5.000 Kurs-Leiter geschickt.
kmf vielhaber kennt sich sehr gut mit Umfragen aus.

Teil 4:

280 Kurs-Leiter haben bei der Umfrage mitgemacht.
kmf vielhaber hat die Antworten gesammelt und
darüber einen Bericht geschrieben.

Die Umfrage und der Bericht sind in diesem Buch.

Und dann?

Wir haben durch die Umfrage gelernt:
Einige Kurs-Leiter wissen zu wenig über
Menschen mit Behinderungen.
Darum gibt es Probleme in den Kursen.
Das wollten wir ändern.
Darum haben wir eine neue Fortbildung für Kurs-Leiter geplant.
Menschen mit Behinderung haben uns bei der Planung geholfen.
Die neue Fortbildung dauert einen Tag.

Die Kurs-Leiter lernen in der Fortbildung:

- Welche Hindernisse gibt es für Menschen mit Behinderungen?
- Was kann man gegen diese Hindernisse tun?
- Wie kann man guten Unterricht machen für
  Menschen mit und ohne Behinderungen?

Die Schulen für Erwachsenen-Bildung haben
den Plan für die Fortbildung von uns bekommen.
Einige Kurs-Leiter haben die Fortbildung nun schon gemacht.
Sie finden die Fortbildung gut.

Mehr Infos zur Fortbildung hat Marianne Hirschberg.
Sie ist Professorin an der Uni Kassel.
Ihre E-Mail-Adresse ist: hirschberg@uni-kassel.de

Professorin Dr. Marianne Hirschberg
war die Chefin vom INAZ-Projekt.

Sie sagt:

Alle Menschen sind gleich wichtig.
Alle Menschen haben die gleichen Rechte,
also auch Menschen mit Behinderungen.
Aber viele Forscher haben lange Zeit nur Forschung gemacht
für Menschen **ohne** Behinderungen.
Die Forscher wussten also gar **nicht**:
Was ist die Meinung von Menschen mit Behinderungen?
Was wollen sie und was brauchen sie?

Im INAZ-Projekt war das anders.
Für uns war wichtig:
Wir wollen gute Forschung machen für alle Menschen:

- für Menschen mit Behinderung
- für Menschen ohne Behinderung
- für die Kurs-Leiter
- für die Teilnehmer in den Kursen

Darum haben die INAZ-Forscher mit vielen Menschen geredet.
Zum Beispiel mit Kurs-Leitern und Teilnehmern.
Durch das Reden ist auch unsere Forschung besser geworden:
Die Umfrage hat besser zu den Kurs-Leitern gepasst.
Und die Fortbildung zeigt besser,
welche Hindernisse die Teilnehmer haben.

Dr. Franziska Bonna
war Forscherin im INAZ-Projekt.

Sie sagt:

Viele Kurs-Leiter wissen zu wenig über
Menschen mit Behinderungen.
Darum denken sie vielleicht:
Ich kann **keine** guten Kurse machen,
wo Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam lernen.
Unsere Fortbildung kann das ändern.
Die Kurs-Leiter wissen nun mehr über
Menschen mit Behinderungen.

Die Kurs-Leiter merken:
Meine Gedanken waren falsch.
Menschen mit und ohne Behinderungen können gemeinsam lernen.
Und ich kann für diese Menschen gute Kurse machen.

Helge Stobrawe
war Forscher im INAZ-Projekt.

Er sagt:

Ich freue mich über den Erfolg von INAZ.

Ich glaube:

Unsere Fortbildung ist eine wichtige Hilfe für die Kurs-Leiter.

Sie können nun bessere Kurse machen

für Menschen mit und ohne Behinderung.

2

Fragebogen der bundesweiten Online-Befragung an Volkshochschulen

Franziska Bonna, Helge Stobrawe, Marianne Hirschberg

2

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

(0)Begrüßungstext

Herzlich Willkommen,

wir begrüßen Sie zur Online-Befragung des Forschungsprojektes „Inklusive Bildung in der Alphabetisierungspraxis und im System des Zweiten Bildungswegs – Qualifikationen, Kompetenzen und Bedarfe des pädagogischen Personals" (INAZ) der Hochschule Bremen. Das Projekt wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018-2021) gefördert.

Ziel der Online-Befragung ist zu untersuchen, welche Faktoren zum Gelingen Inklusiver Erwachsenenbildung beitragen. Anhand der Ergebnisse soll ein Fortbildungsmodul für Kursleitende entwickelt und erprobt werden.

Unter Behinderung verstehen wir das Ergebnis der Wechselwirkung zwischen individueller Beeinträchtigung (körperlich, psychisch, die Sinne betreffend, kognitiv) und Barrieren (z. B. bauliche Barrieren, Vorurteile etc.).

Hinweise:

Selbstverständlich werden Ihre Daten anonym behandelt.

Das Ausfüllen des Fragebogens wird ca. 20-30 Minuten in Anspruch nehmen. Bitte richten Sie sich diese Zeit für die Bearbeitung ein, da eine Unterbrechung und spätere Fortführung leider nicht möglich ist.

Wenn Sie in mehr als einer Volkshochschule als Kursleitung tätig sind, erhalten Sie die Einladung zur Teilnahme möglicherweise mehrfach. Im Falle einer mehrfachen Einladung bitten wir Sie, nur einmal an der Befragung teilzunehmen.

Wir danken Ihnen bereits jetzt für Ihre Teilnahme. Sie tragen mit Ihrer Teilnahme dazu bei, ein passgenaues Fortbildungsmodul – aus der Praxis für die Praxis – zu entwickeln.

Für Rückfragen stehen wir selbstverständlich gern zur Verfügung:

E-Mail: inaz@hs-bremen.de

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Marianne Hirschberg und das Team des Projekts INAZ

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

Auf den folgenden Seiten werden Ihnen Fragen zur Lehrerfahrung in der Erwachsenenbildung gestellt.

Selbstverständlich werden Ihre Antworten anonym erhoben und ausgewertet. Alle Auswertungen werden nur in inhaltlich zusammengehörigen Gruppen von Befragten durchgeführt. Einzelne können hierbei nicht identifiziert werden. Eine automatische Anonymisierungsfunktion garantiert, dass weder die IP-Adresse noch der HTTP_USER_AGENT (Browserinformation) beim Export ausgegeben werden. Ein Rückschluss von den Befragungsergebnissen auf die Teilnehmenden ist somit nicht möglich.

Ihr Einverständnis zur Erhebung und Auswertung der Daten ist unwiderruflich, da aufgrund der anonymisierten Umfrageform keine teilnehmerbezogene Löschung erfolgen kann.

Der Fragebogen startet, sobald Sie sich mit dieser Vorgehensweise einverstanden erklären und der Teilnahme zustimmen.

Der Fragebogen ist bis 15. September freigeschaltet.

Datenschutz- und Einwilligungserklärung zustimmen und Befragung starten

<-Zurück **Nächste Frage ->**

Seite 2 von 43

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

(I) Rahmenbedingungen (A) – Fragen zu Anzahl Kursen und Kursgrößen

F1. Zunächst würden wir gerne von Ihnen wissen, welche Kurse Sie im Frühjahr-/Sommersemester 2019 unterrichtet haben.

Tragen Sie bitte in die Kästchen die jeweilige Anzahl der Kurse ein, die Sie im Frühjahr-/Sommersemester 2019 unterrichtet haben.

Wenn Sie im Frühjahr-/Sommersemester 2019 keine Kurse gegeben haben, beziehen Sie diese und Ihre folgenden Angaben bitte auf das Semester, in dem Sie zuletzt unterrichtet haben.

	Anzahl der von Ihnen gegebenen Kurse
Alphabetisierungskurse (gemeint sind Kurse zum Lesen und Schreiben lernen)	☐
Integrationskurse mit Alphabetisierung (BAMF)	☐
Kurse zum Nachholen eines Hauptschulabschlusses (Berufsbildungsreife)	☐
Kurse zum Nachholen eines Realschulabschlusses (Mittlere Reife)	☐
Kurse zum Nachholen eines Fachabiturs (Fachhochschulreife)	☐
Kurse zum Nachholen eines Abiturs (Hochschulreife)	☐
Andere Kurse und zwar:_____	☐

Hinweis: nähere Benennung in „andere" muss für Weiterleitung erfolgen

<-Zurück **Nächste Frage ->**

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

F2. Wie viele Kursteilnehmende hatten die von Ihnen aufgezählten Kurse im Frühjahr-/Sommersemester 2019 jeweils?

(Tragen Sie bitte in die Kästchen die Anzahl der Kursteilnehmenden für jeden der von Ihnen genannten Kursen ein.)

	Anzahl der Kursteilnehmenden in jedem der von Ihnen genannten Kurse
Alphabetisierungskurse	0
Integrationskurse mit Alphabetisierung	0
Kurse zum Nachholen eines Hauptschulabschlusses	0
Kurse zum Nachholen eines Realschulabschlusses	0
Kurse zum Nachholen einer Fachhochschulreife	0
Kurse zum Nachholen einer Hochschulreife	0
Andere Kurse	0
Keine Angabe	☐

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

F3. Welche Fächer unterrichten Sie überwiegend in Kursen zum Nachholen eines Schulabschlusses?

Filter: F1,3-6 (nur Befragte, die Kurse zum Nachholen eines Schulabschlusses unterrichten)

(Mehrfachnennung möglich)

1. Deutsch	☐
2. Englisch	☐
3. Französisch	☐
4. Spanisch	☐
5. Latein	☐
6. Mathe	☐
7. Physik	☐
8. Biologie	☐
9. Chemie	☐
10. Erdkunde	☐
11. Geschichte	☐
12. Religion/Philosophie	☐
13. Politik/Sozialkunde	☐
14. Sport	☐
15. Andere und zwar: _____	☐
16. Keine Angabe	☐

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

(II) Rahmenbedingungen (A) – Unterrichtseinheiten, Vor- und Nachbereitungszeit

F4. Wie viele Unterrichtsstunden (je 45 Minuten) haben Sie im Frühjahr-/Sommersemester 2019 insgesamt pro Woche

Filter: Antworten in F1:

im Bereich Alphabetisierung

im Bereich Integrationskursen mit Alphabetisierung (BAMF)

im Bereich Kurse zum Nachholen von Schulabschlüssen

im Bereich andere Kurse

unterrichtet?

(Bitte tragen Sie Ihre Antwort hier ein.)

_____ Unterrichtsstunden
Keine Angabe ☐

<-Zurück Nächste Frage ->

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

F5.

Wie viele Zeitstunden (je 60 Minuten) haben Sie im Frühjahr-/Sommersemester 2019 insgesamt pro Woche für die Vor- und Nachbereitung Ihrer

Filter: Antworten in F1

Kurse im Bereich Alphabetisierung

Kurse im Bereich Integrationskursen mit Alphabetisierung (BAMF)

Kurse im Bereich Kurse zum Nachholen von Schulabschlüssen

anderen Kurse

aufgewandt?

(Bitte tragen Sie Ihre Antwort hier ein.)

Durchschnittlich _____ Stunden
Keine Angabe ☐

<-Zurück Nächste Frage ->

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

F6. Wofür wenden Sie üblicherweise in der Vor- und Nachbereitung bei

Alphabetisierungskursen

Integrationskursen mit Alphabetisierung (BAMF)

Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen

anderen Kursen

am meisten Zeit auf?

(Bitte wählen Sie maximal drei Antworten aus.)

Arbeitsblätter erstellen	☐
Vorhandene Arbeitsblätter differenzieren	☐
Extra Materialien für einzelne/mehrere Teilnehmende erstellen	☐
Bearbeitete Aufgaben der Kursteilnehmenden korrigieren	☐
Schwierige Unterrichtssituationen reflektieren	
Prüfungsvorbereitungen	☐
Prüfungsnachbereitungen	☐
Entwicklungs- und Lernstände der Kursteilnehmenden dokumentieren	
Andere, nämlich _____	☐
Keine Angabe	☐

<-Zurück Nächste Frage ->

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

(III) Rahmenbedingungen (A) – Unterstützung im Kurs?

F7. Wie oft arbeiten Sie gemeinsam mit einer der folgenden Personen im Unterricht zusammen?

(Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jede aufgeführte Kategorie aus.)

	Nie	Manchmal	Häufig	Immer	Keine Angabe
Eine weitere Kursleitung	☐	☐	☐	☐	☐
Eine*n Praktikant*in	☐	☐	☐	☐	☐
Ein*e Lernpat*in/ehrenamtliche Unterstützung	☐	☐	☐	☐	☐
Eine persönliche Assistenz Teilnehmender	☐	☐	☐	☐	☐
Eine sonderpädagogische Fachkraft	☐	☐	☐	☐	☐
Eine inklusionspädagogische Fachkraft	☐	☐	☐	☐	☐
Eine rehabilitationspädagogische Fachkraft	☐	☐	☐	☐	☐
Eine heilpädagogische Fachkraft	☐	☐	☐	☐	☐
Andere, nämlich _____	☐	☐	☐	☐	☐

<-Zurück Nächste Frage ->

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

F8. Würden Sie es wünschenswert finden, wenn Sie in Ihren Kursen Unterstützung durch eine zusätzliche Person bekämen?

Filter F7: Wenn alle Items mit „nie" oder „keine Angabe" beantwortet sind

(Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus.)

Ja	☐
Teils/teils	☐
Nein	☐
Weiß nicht	☐
Keine Angabe	☐

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

F9. Ist diese Unterstützung für Sie nützlich?

Filter F7: Abfrage für jedes Item, das anders als „nie" oder „keine Angabe" beantwortet wurde

(Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jede aufgeführte Kategorie aus.)

	Gar nicht nützlich	Eher nicht nützlich	Eher nützlich	Sehr nützlich	Keine Angabe
Ein*e weitere Kursleitung	☐	☐	☐	☐	☐
Eine*n Praktikant*in	☐	☐	☐	☐	☐
Ein*e Lernpat*in/ehrenamtliche Unterstützung	☐	☐	☐	☐	☐
Eine persönliche Assistenz Teilnehmender	☐	☐	☐	☐	☐
Eine sonderpädagogische Fachkraft	☐	☐	☐	☐	☐
Eine inklusionspädagogische Fachkraft	☐	☐	☐	☐	☐
Eine rehabilitationspädagogische Fachkraft	☐	☐	☐	☐	☐
Eine heilpädagogische Fachkraft	☐	☐	☐	☐	☐
Andere_____	☐	☐	☐	☐	☐

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

(IV) Rahmenbedingungen (A) - Häufigkeit der Behinderungsformen in den Kursen

F10. Wie oft sind unter Ihren Kursteilnehmenden Menschen mit den folgenden Behinderungen?

(Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jede aufgeführte Behinderungsform aus.)

	Nie	Manchmal	Häufig	Immer	Weiß nicht	Keine Angabe
Körperliche Behinderungen (z.B. Lähmungen, Fehlen von Gliedmaßen, Unbeweglichkeit der Arme, Gehbehinderung etc.)	◻	◻	◻	◻	◻	◻
Psychische/Seelische Behinderungen (z.B. Depression, Zwänge etc.)	◻	◻	◻	◻	◻	◻
Lernbehinderungen (z.B. Legasthenie, Dyskalkulie, sehr langsames Lernen etc.)	◻	◻	◻	◻	◻	◻
Sehbehinderungen (z.B. teilweise oder vollständige Erblindung, stark eingeschränkte Sehfähigkeit etc.)	◻	◻	◻	◻	◻	◻
Hörbehinderungen (z.B. stark eingeschränkte Hörfähigkeit, Gehörlosigkeit etc.)	◻	◻	◻	◻	◻	◻
Sprachbehinderungen (z.B. Stottern, Sprachhemmungen, undeutliche Aussprache etc.)	◻	◻	◻	◻	◻	◻
Chronische Erkrankungen (z.B. chronische Schmerzen, Rheuma, chronische Magen-/Darmerkrankungen etc.)	◻	◻	◻	◻	◻	◻
Andere: (Bitte tragen Sie evtl. nicht genannte Behinderungen, die in Ihren Kursen vorkommen, hier in das Textfeld ein.)	◻	◻	◻	◻	◻	◻

<-Zurück Nächste Frage ->

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

(V) Praktiken – Unterrichtspraxis

F11. Wie häufig setzen Sie folgende Arbeitsmethoden und Hilfsmittel ein?

	Nie	Manchmal	Häufig	Immer	Keine Angabe
Digitale Medien, um Texte oder Arbeitsblätter vergrößert darstellen zu können	◻	◻	◻	◻	◻
Texte oder Arbeitsblätter in Einfacher Sprache	◻	◻	◻	◻	◻
Sprachausgabe (z.B. per Computer, Smartphone, Tablet etc.)	◻	◻	◻	◻	◻
Online Lernplattformen (z.B. ich-will-lernen.de)	◻	◻	◻	◻	◻
Lernprogramme/-spiele (z.B. per Computer, Smartphone, Tablet etc.)	◻	◻	◻	◻	◻
Projektarbeit	◻	◻	◻	◻	◻
Wochenplan	◻	◻	◻	◻	◻
Lernen durch Lehren (Kursteilnehmende als Tutor*in)	◻	◻	◻	◻	◻
Stationenlernen/Lernzirkel	◻	◻	◻	◻	◻
Methoden, mit denen das soziale Miteinander der Gruppe gefördert wird (z.B. Lernende mit unterschiedlichen Lernständen/ Kompetenzen zusammenarbeiten lassen, über Hobbies oder alltägliche Themen der Kursteilnehmenden sprechen etc.)	◻	◻	◻	◻	◻
Andere Methoden oder Hilfsmittel, nämlich: _____	◻	◻	◻	◻	◻

<-Zurück Nächste Frage ->

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

(VI) Praktiken – Fragen zum Umgang mit Heterogenität

FI2. Wie gehen Sie im Unterricht üblicherweise mit Leistungsunterschieden der Kursteilnehmenden um?

	Nie	Manchmal	Häufig	Immer	Keine Angabe
Ich bilde Gruppen von Schüler*innen mit ähnlichen Fähigkeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bilde Gruppen von Schüler*innen mit unterschiedlichen Fähigkeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bilde Gruppen nach anderen Kriterien, nämlich: _____	☐	☐	☐	☐	☐
Ich passe meinen Unterricht den Bedarfen einzelner Kursteilnehmender flexibel an.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich vergebe Zusatzaufgaben für Kursteilnehmende, die schneller arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich biete Unterrichtsmaterial auf unterschiedlichen inhaltlichen Niveaustufen an.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich nutze Unterrichtsmaterial, das ansprechend für verschiedene Sinne ist (auditiv, visuell, haptisch).	☐	☐	☐	☐	☐
Anders und zwar: _____	☐	☐	☐	☐	☐

<-Zurück Nächste Frage ->

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

FI3. Gibt es andere Methoden, Materialien oder Hilfsmittel, mit denen Sie besonders gute Erfahrungen im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen gemacht haben? Wenn ja, mit welchen?

(Tragen Sie Ihre Antwort bitte hier in das Textfeld ein.)

Nicht der Fall ☐
Keine Angabe

<-Zurück Nächste Frage ->

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

F14. Gibt es Methoden, Materialien oder Hilfsmittel, mit denen Sie besonders schlechte Erfahrungen im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen gemacht haben? Wenn ja, mit welchen?

(Tragen Sie Ihre Antwort bitte hier in das Textfeld ein.)

Nicht der Fall ◻
Keine Angabe

<-Zurück Nächste Frage ->

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

F15: Welches Lernziel streben Sie in Ihrem Unterricht an?

Filter: Antworten in F1 (Kurse anzeigen, welche in F1 genannt wurden)

	Ich strebe während des gesamten Kurses mit unterschiedlichen Kursteilnehmenden unterschiedliche Lernziele an.	Ich strebe im Kurs mit unterschiedlichen Kursteilnehmenden eine bestimmte Zeit lang unterschiedliche Lernziele an, um am Ende des Kurses alle zu dem gleichen Lernziel zu bringen.	Ich strebe während des gesamten Kurses mit allen Kursteilnehmenden das gleiche Lernziel an.	Keine Angabe
Alphabetisierungskurse	◻	◻	◻	◻
Integrationskurse mit Alphabetisierung (BAMF)	◻	◻	◻	◻
Kurse zum Nachholen eines Hauptschulabschlusses (Berufsbildungsreife)	◻	◻	◻	◻
Kurse zum Nachholen eines Realschulabschlusses (Mittlere Reife)	◻	◻	◻	◻
Kurse zum Nachholen eines Fachabiturs (Fachhochschulreife)	◻	◻	◻	◻
Kurse zum Nachholen eines Abiturs (Hochschulreife)	◻	◻	◻	◻
Andere Kurse	◻	◻	◻	◻

In diesem Kommentarfeld haben Sie die Möglichkeit, Ihre Antwort näher zu erläutern:

<-Zurück Nächste Frage ->

(VII) Unterrichtserfahrungen – Wie einfach oder schwierig ist es für Sie…

FI6. Wie einfach oder schwierig ist es für Sie…

(Bitte wählen Sie für jede Frage die für Sie zutreffende Antwort aus.)

	Sehr schwierig	Eher schwierig	Eher einfach	Sehr einfach	Weiß nicht	Keine Angabe
…damit umzugehen, nicht alle Lernenden zügig voranbringen zu können?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
…damit umzugehen, keine Diagnose über die Behinderung(en) mancher Teilnehmender zu haben?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
…damit umzugehen, wenn Sie im Kurs nicht offen über die Behinderung einzelner Teilnehmender sprechen dürfen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
…damit umzugehen, wenn Sie Misserfolge im Lernprozess der Teilnehmenden erleben oder vorhersehen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
…mit Konfliktsituationen umzugehen, in denen sich Kursteilnehmende benachteiligt fühlen, weil andere Teilnehmende vereinfachte Aufgaben oder Nachteilsausgleiche bekommen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

<-Zurück Nächste Frage ->

FI7: Wie einfach oder schwierig ist es für Sie…

(Bitte wählen Sie für jede Frage die für Sie zutreffende Antwort aus.)

	Sehr schwierig	Eher schwierig	Eher einfach	Sehr einfach	Weiß nicht	Keine Angabe
…zu entscheiden, wie Sie Kleingruppen zusammensetzen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
…passende Lernmaterialien zusammenzustellen, die den Bedarfen der einzelnen Kursteilnehmenden entsprechen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
… den Einsatz geeigneter technischer Hilfsmittel für einzelne behinderte Kursteilnehmende zu ermöglichen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
…ein gutes soziales Klima im Kurs zu erzeugen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
…ein gutes soziales Klima im Laufe des Kurses aufrechtzuerhalten?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
… eine Vertrauensbasis für ängstliche bzw. schüchterne Kursteilnehmenden zu schaffen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
…den Unterricht so zu gestalten, dass die Lernniveaus aller Kursteilnehmenden berücksichtigt werden?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
…Entwicklungs- und Lehr-Lerngespräche mit einzelnen Kursteilnehmenden zu führen?						
Anderes und zwar: _____	☐	☐	☐	☐	☐	☐

<-Zurück Nächste Frage ->

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

F18. Wie einfach oder schwierig ist es für Sie…

(Bitte wählen Sie für jede Frage die für Sie zutreffende Antwort aus.)

	Sehr schwierig	Eher schwierig	Eher einfach	Sehr einfach	Weiß nicht	Keine Angabe
…mit körperlichen Behinderungen (z.B. Lähmungen, Fehlen von Gliedmaßen, Unbeweglichkeit der Arme, Gehbehinderung etc.) der Kursteilnehmenden umzugehen?	◻	◻	◻	◻	◻	◻
…mit psychischen/seelische Behinderungen (z.B. Depression, Zwänge etc.) der Kursteilnehmenden umzugehen?	◻	◻	◻	◻	◻	◻
…mit Lernbehinderungen (z.B. Legasthenie, Dyskalkulie, sehr langsames Lernen etc.) der Kursteilnehmenden umzugehen?	◻	◻	◻	◻	◻	◻
…mit Sehbehinderungen (z.B. teilweise oder vollständige Erblindung, stark eingeschränkte Sehfähigkeit etc.) der Kursteilnehmenden umzugehen?	◻	◻	◻	◻	◻	◻
…mit Hörbehinderungen (z.B. stark eingeschränkte Hörfähigkeit, Gehörlosigkeit) der Kursteilnehmenden umzugehen?	◻	◻	◻	◻	◻	◻
…mit Sprachbehinderungen (z.B. Stottern, Sprachhemmungen, undeutliche Aussprache etc.) der Kursteilnehmenden umzugehen?	◻	◻	◻	◻	◻	◻
…mit chronischen Erkrankungen (z.B. chronische Schmerzen, Rheuma, chronische Magen-/Darmerkrankungen etc.) der Kursteilnehmenden umzugehen?	◻	◻	◻	◻	◻	◻
Andere: (Bitte tragen Sie evtl. nicht genannte Behinderungen, die in Ihren Kursen vorkommen, hier in das Textfeld ein.)	◻	◻	◻	◻	◻	◻

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

(VIII) Unterrichtserfahrungen – Bei wem holen Sie sich Rat?

F19. Wenn Sie unsicher in Ihrem beruflichen Handeln mit behinderten Kursteilnehmenden sind, bei wem suchen Sie sich üblicherweise Rat?

(Bitte wählen Sie für jede Frage die für Sie zutreffende Antwort aus.)

	Nie	Manchmal	Häufig	Immer	Keine Angabe
Bei der behinderten Person selbst	◻				
Bei Kolleg*innen	◻				
Bei meiner Fachbereichsleitung	◻				
Bei einer sonderpädagogischen Fachkraft	◻				
Ich versuche, alleine eine Lösung zu finden	◻				
Bei jemand anderem und zwar: _____	◻				

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

(IX) Fragen zum Fortbildungsmodul - Interesse und Bedingungen für eine Teilnahme

In den folgenden Fragen geht es um die von uns geplante Fortbildung.

F20. Wenn Sie Ihr Interesse, Ihren Bedarf und Ihre Kapazitäten miteinander abwägen, wie viel Zeit würden Sie für eine Fortbildung zu Inklusiver Bildung aufbringen können/wollen?

(Bitte wählen nur eine der Antwortkategorien aus.)

Maximal einen Tag	☐
Maximal zwei Tage	☐
Maximal drei Tage	☐
Mehr als drei Tage aber höchstens eine Woche	☐
Keine Angabe	☐

<-Zurück Nächste Frage ->

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

F21. Wie viel Zeit würden Sie für die Teilnahme an einer einzigen Fortbildung zu Inklusiver Bildung für die Anfahrt (eine Wegstrecke) aufbringen können/wollen?

(Bitte tragen Sie Ihre Antwort hier ein)

_____ Stunde(n)	
Keine Angabe	☐

<-Zurück Nächste Frage ->

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

F22. Wie wichtig wäre es für Sie persönlich…

	Gar nicht wichtig	Eher nicht Wichtig	Eher Wichtig	Sehr wichtig	Keine Angabe
…, dass die Kosten an einer Fortbildung für Inklusive Bildung von der Volkshochschule, Arbeitsamt, Land o.a. übernommen werden?	◻	◻		◻	◻

<-Zurück Nächste Frage ->

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

F23. Uns interessieren auch die Fortbildungsinhalte, die für Sie besonders relevant sind.

An einer Fortbildung für Inklusive Bildung wäre mir wichtig…

(Bitte wählen Sie die für Sie zutreffende Antwort aus.)

	Gar nicht wichtig	Eher nicht wichtig	Eher wichtig	Sehr wichtig	Weiß nicht	Keine Angabe
…, dass ich lernen kann, wie ich mit dem Andersein von Teilnehmenden umgehen kann.	◻	◻	◻	◻	◻	◻
…, dass ich lernen kann, wie ich Einfache Sprache im Kurs anwenden kann.	◻	◻	◻	◻	◻	◻
…, dass ich lernen kann, wie ich Lernmaterialien binnendifferenziert (angepasst an die Lernbedarfe und -interessen Einzelner) im Kurs einsetzen kann.	◻	◻	◻	◻	◻	◻
…, dass ich neue Lernmaterialien erhalte, die ich für einen binnendifferenzierenden Unterricht nutzen kann.	◻	◻	◻	◻	◻	◻
…, dass ich neue Medien und Techniken kennenlernen kann, die ich im Unterricht für Teilnehmende mit unterschiedlichen Bedarfen einsetzen kann.	◻	◻	◻	◻	◻	◻
…, dass Bewusstseinstraining (z.B. Rollstuhltraining, Training im Umgang mit Sehbehinderungen etc.) Teil der Fortbildung wäre.	◻	◻	◻	◻	◻	◻
…, dass ich lernen kann, wie ich mit psychischen Behinderungen im Kurs umgehen kann.	◻	◻	◻	◻	◻	◻
…, dass ich lernen kann, wie ich zum Barrierenabbau in meinem Unterricht beitragen kann.	◻	◻	◻	◻	◻	◻
…, dass ich lernen kann, wie ich zum Barrierenabbau in meiner Volkshochschule beitragen kann.	◻	◻	◻	◻	◻	◻
Anderes und zwar: _____	◻	◻	◻	◻	◻	◻

In diesem Antwortfeld haben Sie die Möglichkeit, Kommentare zu diesem Fragenblock zu ergänzen:

<-Zurück Nächste Frage ->

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

(X) Fragen zur Qualifikation der Kursleitenden

Nun haben wir noch Fragen zu Ihrem beruflichen Hintergrund und zu Ihrer Person.

F24. Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie in Alphabetisierungskursen und/oder Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen?

(Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus)

Weniger als ein Jahr	☐
Ein Jahr und länger	Und zwar _____ Jahre
Keine Angabe	☐

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

F25. Welchen höchsten beruflichen Ausbildungsabschluss bzw. Hochschulabschluss haben Sie?

(Mehrfachnennung möglich, bitte wählen Sie die zutreffende/n Antwort/en aus!)

Beruflich-betriebliche Berufsausbildung (Lehre) abgeschlossen	☐
Beruflich-schulische Ausbildung (Berufsfachschule, Handelsschule, Kollegschule oder Schule des Gesundheitswesens (1-jährig)) abgeschlossen	☐
Ausbildung an einer Fachschule, Meister- oder Technikerschule abgeschlossen	☐
Berufs- oder Fachakademie, Duale Hochschule oder Schule des Gesundheitswesens (2-3-jährig) abgeschlossen	☐
Fachhochschulabschluss: Bachelor	☐
Fachhochschulabschluss: Ingenieurschulabschluss	
Fachhochschulabschluss: Master oder Diplom	☐
Universitätsabschluss: Bachelor	☐
Universitätsabschluss: Diplom, Magister, 1. Staatsexamen oder Master	☐
2. Staatsexamen	
Promotion	☐
Einen ausländischen beruflichen Abschluss und zwar: _____	☐
Einen anderen beruflichen Abschluss und zwar: _____	☐
(Noch) keinen beruflichen Ausbildungs- oder Hochschulabschluss *[keine MF zulassen]*	☐
Keine Angabe	☐

F26. Haben Sie eines oder mehrere der folgenden pädagogischen oder verwandten Fächer studiert?

Die Frage bezieht sich auch auf ein noch laufendes Studium.

(Mehrfachnennung möglich, bitte wählen Sie die zutreffende/n Antwort/Antworten aus)

Ja, Lehramt	☐
Ja, Alphabetisierung und Grundbildung (MA)	☐
Ja, Pädagogik, Schwerpunkt Erwachsenenbildung	☐
Ja, Pädagogik, Schwerpunkt Behindertenpädagogik	
Ja, Pädagogik, Schwerpunkt Sonderpädagogik	☐
Ja, Pädagogik, Schwerpunkt Rehabilitationspädagogik	☐
Ja, Pädagogik, Schwerpunkt Heilpädagogik	☐
Ja, Pädagogik, Schwerpunkt Inklusionspädagogik	☐
Ja, Pädagogik, Schwerpunkt Kindheit und Jugend	☐
Ja, Psychologie	☐
Ja, anderes pädagogisches oder verwandtes Fach: _____	☐
Nein	☐
Keine Angabe	☐

<-Zurück Nächste Frage ->

F27. Haben Sie schon einmal an einer Weiterbildungsveranstaltung zum Thema „Inklusive Bildung" teilgenommen?

(Mehrfachnennung möglich)

Ja, Kursleiter*innen-AG	☐
Ja, eine andere Veranstaltung und zwar: _____	☐
Nein	☐
Keine Angabe	☐

<-Zurück Nächste Frage ->

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

F28. In welchem Bundesland bzw. welchen Bundesländern haben Sie im Frühjahr-/Sommersemester 2019 Alphabetisierungskurse oder Kurse zum Nachholen von Schulabschlüssen an Volkshochschulen unterrichtet? Bitte kreuzen Sie die Bundesländer an.

(Mehrfachnennung möglich, bitte wählen Sie das/die zutreffende/n Bundesland/Bundesländer aus)

Baden-Württemberg	☐
Bayern	☐
Berlin	☐
Brandenburg	☐
Bremen	☐
Hessen	☐
Hamburg	☐
Mecklenburg-Vorpommern	☐
Niedersachsen	☐
Nordrhein-Westfalen	☐
Rheinland-Pfalz	☐
Saarland	☐
Sachsen	☐
Sachsen-Anhalt	☐
Schleswig-Holstein	☐
Thüringen	☐
Keine Angabe	☐

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

F29. Haben Sie im Frühjahr-/Sommersemester 2019 an einer oder an mehreren Volkshochschulen Alphabetisierungskurse oder Kurse zum Nachholen von Schulabschlüssen geleitet?

Filter F28: wenn nur 1 Bundesland angegeben wurde oder „keine Angabe"

(Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus)

An einer Volkshochschule	☐
An mehreren Volkshochschulen	☐
Keine Angabe	☐

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

F30. Wie waren die Volkshochschulen, an denen Sie als Kursleitung tätig waren, gelegen?

Filter F28: wenn 2 Bundesländer genannt wurden
Filter F29: wenn mehr als 1 Volkshochschule genannt wurde

(Mehrfachnennungen möglich)

Im großstädtischen Raum	☐
Im kleinstädtischen Raum	☐
Im ländlichen Raum	☐
Weiß nicht	☐
Keine Angabe	☐

F31: Wie war die Volkshochschule, in der Sie als Kursleitung tätig waren, gelegen?

Filter F29: wenn nur 1 Volkshochschule genannt wurde

(Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten)

Im großstädtischen Raum	
Im kleinstädtischen Raum	
Im ländlichen Raum	
Weiß nicht	
Keine Angabe	

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

F32. Wie waren Sie an der Volkshochschule/den Volkshochschulen im Frühjahr-/Sommersemester 2019 beschäftigt?

(Bitte wählen Sie die zutreffende/zutreffenden Antwortkategorien aus.)

Hauptamtliche*r pädagogische*r Mitarbeiter*in unbefristet	☐
Hauptamtliche*r pädagogische*r Mitarbeiter*in befristet	☐
Freiberuflich oder auf Honorarbasis	☐
Geringfügige Beschäftigung	☐
Ehrenamt	☐
Praktikant*in	☐
Anderes und zwar: _____	☐
Keine Angabe	☐

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

F33. Waren Sie neben Ihrer Tätigkeit an der VHS im Frühjahr-/Sommersemester noch anderweitig erwerbstätig?

(Mehrfachnennung möglich)

Ja, bei einem anderen Erwachsenen-/Weiterbildungsträger	☐
Ja, eine andere Erwerbstätigkeit	☐
Nein	☐
Keine Angabe	☐

<-Zurück Nächste Frage ->

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

F34. Haben Sie selbst eine Behinderung, Beeinträchtigung oder chronische Erkrankung?

(Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus)

Ja	☐
Nein	☐
Keine Angabe	☐

<-Zurück Nächste Frage ->

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

F35a. Inwiefern trifft folgende Aussage auf Sie zu?

Filter F34: Antwort „ja"

(Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus)

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft genau zu	Weiß nicht	Keine Angabe
Meine eigene Behinderung / Beeinträchtigung / chronische Erkrankung hilft mir im Umgang mit behinderten Kursteilnehmenden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

In diesem Kommentarfeld haben Sie die Möglichkeit, Ihre Antwort näher zu erläutern:

<-Zurück Nächste Frage ->

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

F35b. Können Sie sich vorstellen, dass eine eigene Behinderung / Beeinträchtigung / chronische Erkrankung hilfreich für den Umgang mit behinderten Kursteilnehmenden für Sie sein könnte?

Filter F34: Antwort „nein"

(Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus.)

Ja	☐
Nein	☐
Weiß nicht	☐
Keine Angabe	☐

In diesem Kommentarfeld haben Sie die Möglichkeit, Ihre Antwort näher zu erläutern:

<-Zurück Nächste Frage ->

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

F36. Haben Sie privat Kontakt zu behinderten Menschen?

(Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus)

Ja	☐
Nein	☐
Weiß nicht	☐
Keine Angabe	☐

<-Zurück Nächste Frage ->

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

F37a. Inwiefern trifft folgende Aussage auf Sie zu?

Filter F36: Antwort „ja"

(Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus.)

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft genau zu	Weiß nicht	Keine Angabe
Mein privater Kontakt zu behinderten Menschen hilft mir im Umgang mit behinderten Kursteilnehmenden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

In diesem Kommentarfeld haben Sie die Möglichkeit, Ihre Antwort näher zu erläutern:

<-Zurück Nächste Frage ->

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

F37b. Könnten Sie sich vorstellen, dass ein privater Kontakt mit behinderten Menschen hilfreich für den Umgang mit behinderten Kursteilnehmenden für Sie sein könnte?

Filter F36c Antwort „nein"

(Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus.)

Ja	☐
Nein	☐
Weiß nicht	☐
Keine Angabe	☐

In diesem Kommentarfeld haben Sie die Möglichkeit, Ihre Antwort näher zu erläutern:

<-Zurück Nächste Frage ->

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

(XI) Soziodemographische Fragen

F38. Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.

(Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus.)

Weiblich	☐
Männlich	☐
Divers	☐
Keine Angabe	☐

<-Zurück Nächste Frage ->

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

F39. Wie alt sind Sie?

(Bitte tragen Sie Ihre Antwort hier ein.)

_____ Jahre
Keine Angabe ☐

<-Zurück Nächste Frage ->

Seite 42 von 43

Stand: 20.08.2019, Feld-Freigabe

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Die Ergebnisse dieser Umfrage werden im Jahr 2020 in die Entwicklung und Erprobung eines Fortbildungsmoduls einfließen, das ab 2021 zur Verfügung stehen wird

Für das Fortbildungsmodul wird es eine Erprobungsphase geben. Die Teilnahme daran ist kostenlos.

WICHTIG:
Wenn Sie Interesse an einer Teilnahme am Fortbildungsmodul in der Erprobungsphase haben, senden Sie uns gerne eine Mail an inax@hs-bremen.de.

Fragebogen absenden

<-Zurück Nächste Frage ->

Seite 43 von 43

3

Ergebnisbericht der bundesweiten Online-Befragung von Kurslehrenden

Barbara Vielhaber, kmf vielhaber – Kommunale MeinungsForschung

Struktur des Ergebnisberichts

Vorwort

3.1. Methoden- und Durchführungsbericht

3.2. Struktur des Rücklaufs und Qualifikation der Kursleitungen
Verteilung über die Bundesländer | Lage der Volkshochschule | Beschäftigungsform | Geschlecht und Alter | Dauer der Lehrtätigkeit | Studium und Abschluss der Befragten | Unterrichtsfächer | Kursarten und Kursgrößen

3.3 Rahmenbedingungen
Unterrichtsvolumen | Zeitbedarf für Vor- und Nachbereitung | Unterstützung im Kurs | Häufigkeit der Behinderungsformen in den Kursen

3.4. Praktiken
Einsatz von Arbeitsmethoden und Hilfsmitteln | Umgang mit Heterogenität | Lernziele

3.5. Unterrichtserfahrung
Herausforderungen durch Konflikte und Misserfolge | Herausforderungen durch Unterrichtsgestaltung in Heterogenität | Herausforderungen durch den Umgang mit verschiedenen Behinderungsformen | Bevorzugte Personen für Beratung

3.6. Erwartungen zum Fortbildungsmodul
Maximal akzeptabler Zeitaufwand für eine Fortbildung | Maximal akzeptabler Zeitaufwand für die Anfahrt | Bedeutung der Kostenübernahme für eine Fortbildung | Wichtige Inhalte | Bisherige Teilnahme an einer Fortbildung zu Inklusiver Bildung

3.7. Betroffenheit
Eigene Behinderung, Beeinträchtigung oder chronische Erkrankung | Privater Kontakt zu Menschen mit Behinderungen | Ableitung der Bedeutung einer Betroffenheit für die Lehrtätigkeit

3.8. Zusammenfassende Bemerkungen

3

Vorwort

Von Mai bis Dezember 2019 wurde die Feldphase des INAZ-Projekts „Inklusive Bildung in der Alphabetisierungspraxis und im System des Zweiten Bildungswegs – Qualifikationen, Kompetenzen und Bedarfe des pädagogischen Personals" in den Volkshochschulen der 16 Bundesländer durchgeführt. Diese Feldphase gliederte sich in drei Phasen, von denen zwei der Ermittlung der Grundgesamtheit dienten und die dritte die eigentliche Befragung der Zielpersonen zum Inhalt hatte. Der vorliegende Ergebnisbericht umfasst erstens den detaillierten Methoden- und Durchführungsbericht zu dieser Feldphase. Zweitens verfolgt er das Ziel, auf der deskriptiven Ebene die Ergebnisse der standardisierten Befragung der Lehrkräfte schnell erfassbar zugänglich zu machen. Dazu stützt er sich jeweils auf Ergebnisgrafiken. Hierbei wurden ganzzahlige Angaben aus Gründen der Übersichtlichkeit bis auf wenige Fälle bevorzugt, aufgrund der vorgenommenen Rundungen werden hierdurch allerdings nicht immer genau 100 % erreicht.

Neben diesem Ergebnisbericht liegen für die standardisierte Befragung umfangreiche Tabellenbände vor. Hier sind für alle Fragen die Gesamtergebnisse sowie diverse Untergruppenvergleiche dargestellt.

Kurzinfo

Kapitel 3, Teil 1

Unseren Fragebogen sollten möglichst viele Lehrkräfte in den Volkshochschulen in allen Bundesländern ausfüllen. Wir haben im Sommer 2019 die Landesverbände der Volkshochschulen kontaktiert und anschließend mit 501 Vorgesetzten telefoniert. Sie haben für uns den Kontakt zu den Dozent:innen hergestellt. So konnten wir mehr als 5.100 Personen anschreiben.

Methoden- und Durchführungsbericht

Das Vorhaben, in allen Bundesländern die Lehrenden in den Bereichen Alphabetisierung und Nachholende Schulabschlüsse / Zweiter Bildungsweg an den Volkshochschulen zu befragen, war vor zwei große Herausforderungen gestellt. Die erste bestand darin, dass keine Kenntnisse darüber vorlagen, wie viele Personen in diesen Bereichen tatsächlich tätig sind. Die Statistik des Deutschen Volkshochschul-Verbandes weist für 2017 die Gesamtzahl von 188.000 Kursleitungen an den Volkshochschulen aus.[1] Detailliertere Zuordnungen dieser Kursleitungen zu bestimmten Kurssegmenten sind darin nicht enthalten.

Die zweite Herausforderung neben der unbekannten Größe der Zielgruppe bestand darin, dass diese nicht auf dem direkten Weg angesprochen werden konnte, sondern nur vermittelt über die 894 Volkshochschulen.[2] Damit waren bis zur Erreichung der Zielpersonen zwei oder drei Kontaktebenen zu durchlaufen (Leitung der Volkshochschule, gegebenenfalls Fachbereichsleitung, gegebenenfalls Außenstellenleitung). Während dadurch einerseits ein Gatekeeper-Effekt in unbekanntem Ausmaß angenommen werden musste, bot sich hier gleichzeitig die Gelegenheit, die Studie über die gesamte Organisationsstruktur der Volkshochschulen in den 16 Bundesländern bekannt zu machen.

Die praktische Durchführung gestaltete sich wie folgt:

1 Vergleiche Reichart, Elisabeth / Lux, Thomas / Huntemann, Helga: Volkshochschul-Statistik 2017. 56. Folge, Arbeitsjahr 2017, Seite 11. https://www.die-bonn.de/doks/2018-volkshochschule-01.pdf (10. März 2020)

2 Über eine vollständige Übersicht der Volkshochschulen in Deutschland verfügt das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn. Sie liegt dort in Form einer Excel-Tabelle mit Ansprechpartnern und Kontaktdaten vor und kann für Forschungszwecke bezogen werden. (www.die-bonn.de)

Phase 1

Nach eingehender Information des Deutschen Volkshochschul-Verbands durch die Studienleitung erfolgte zunächst eine telefonische Kontaktaufnahme mit den 16 Landesverbänden der Volkshochschulen. Diese Gespräche verfolgten einerseits das Ziel, die Dachverbände persönlich über die Studie, deren Zielsetzung und organisatorischen Ablauf zu informieren. Andererseits dienten sie der Informationsbeschaffung im Hinblick auf Besonderheiten in der landesspezifischen Organisation und Zuständigkeit in den Bereichen Alphabetisierung und Nachholende Schulabschlüsse. Aus den Gesprächen ergab sich aus allen Landesverbänden eine uneingeschränkte Unterstützung der Studie. In verschiedener Form wirkten die Landesverbände daran mit, über die Untersuchung zu informieren, und sie riefen, teilweise auch wiederholt während der Durchführungszeit, die Volkshochschulen in ihren Zuständigkeitsgebieten zur Teilnahme auf. Acht Landesverbände (Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein) lieferten Daten aus den Bereichen Alphabetisierung und Nachholende Schulabschlüsse derjenigen Volkshochschulen, die in diesen Bereichen tätig sind. Sie trugen damit der Tatsache Rechnung, dass die Volkshochschulen in Größe und Programmbereichen sehr vielfältig sind, und leisteten zugleich einen erheblichen Beitrag zur Qualifizierung der Grundgesamtheitsdaten.

Von 13 Landesverbänden wurden darüber hinaus nach erfolgter interner Abstimmung auch Kontaktdaten von Fachbereichsleitungen für Alphabetisierung und / oder Nachholende Schulabschlüsse zur Verfügung gestellt. Nach Einarbeitung dieser ergänzenden Informationen in die Ausgangsliste der Volkshochschulen lag eine präzisierte, vollständige Liste vor, die für jede Volkshochschule sowohl vollständige Kontaktdaten als auch die Leitung beziehungsweise eine oder mehrere zuständige Fachbereichsleitungen als Ansprechpartner:innen enthielt. Eine Übersicht über die erfolgten Präzisierungen der Gesamtliste und die sich daraus ergebenden Zahlen bietet die folgende Tabelle (Tabelle I):

Landesverband	Präzisierung der Liste der Volkshochschulen im Bundesland durch:				
	Nennung der relevanten Einrichtungen in den Bereichen Alphabetisierung / Grundbildung / Nachholende Schulabschlüsse / ZBW bzw. Kürzung der Liste um Nebenstellen	Ergänzung von Standorten[3]	Anzahl relevante VHS	Anzahl VHS gesamt	Nennung von Ansprechpartner:innen in den VHS für die Bereiche Alphabetisierung / Grundbildung / Nachholende Schulabschlüsse / ZBW
Volkshochschulverband Baden-Württemberg e. V.	X		29	168	X
Bayerischer Volkshochschulverband e. V.	X		77	185	X
Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Referat Erwachsenenbildung			12	12	X
Brandenburgischer Volkshochschulverband e.V.		X	26	21	
Landesausschuss der Volkshochschulen des Landes Bremen			2	2	
Hamburger Volkshochschule, Landesbetrieb der Freien und Hansestadt Hamburg			1	1	
Hessischer Volkshochschulverband e. V.	X	X	35	33	
Volkshochschulverband Mecklenburg-Vorpommern e. V.	X	X	12	8	X
Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e. V.	X		52	57	X
Landesverband der Volkshochschulen von NRW e. V.			131	131	
Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz e. V.	X		32	67	X

3 Aus den hier markierten Landesverbänden wurden ergänzend zu den Hauptstandorten der Volkshochschulen auch weitere Nebenstandorte für die Aufnahme in die Studie genannt. Aus diesem Grund übersteigt die Anzahl „relevante VHS" die Anzahl „VHS gesamt", welche die oben genannte Übersichtsliste des DIE abbildet. In dieser Liste sind jeweils nur die Hauptstandorte erfasst.

Verband der Volkshochschulen des Saarlandes e. V.	X		7	16	
Landesverband der Volkshochschulen Sachsen-Anhalt e. V.			15	15	
Sächsischer Volkshochschulverband e. V.			16	16	
Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins e. V.	X		34	139	
Thüringer Volkshochschulverband e. V.			23	23	X
Summe			504	894	

Tabelle I: Entwicklung der Grundgesamtheitsliste der Volkshochschulen in den 16 Bundesländern; Stand zum Beginn der Phase 2, Juni 2019

Phase 2

Die so vorliegende verdichtete Liste der Volkshochschulen stellte die Ausgangslage für die zweite telefonische Erhebungsphase dar. Zieleinheiten waren nunmehr die Volkshochschulen, Zielpersonen die VHS-Leitungen oder entsprechende Fachbereichsleitungen. Diese Erhebungsphase erfolgte zentral aus einem Telefonstudio, die Eingabe der Interviewdaten fand per CATI[4] statt. Ziele der Interviews waren a) die Ankündigung der Studie und die Erläuterung der Durchführungsform, b) die Verifizierung der Kontaktperson, die eine Weiterleitung der Befragungseinladung an die eigentlichen Zielpersonen der Lehrenden veranlassen kann und vor allem c) die Ermittlung der Anzahl der in dieser Volkshochschule tätigen Lehrenden im Bereich Alphabetisierung und / oder Nachholende Schulabschlüsse.

In einem Zeitraum von knapp vier Wochen (03.06.2019 bis 28.06.2019) wurden 501 Zieleinheiten erreicht, sodass diese Erhebungsphase eine Ausschöpfungsquote von 99,4 % erzielen konnte.[5]

Von den 504 Zieleinheiten erwiesen sich 57 als nicht in die Grundgesamtheit gehörend, weil im laufenden Semester keine Kurse in den Bereichen Alphabetisierung und Nachholende Schulabschlüsse an der betreffenden Volkshochschule im Programm waren. Die Interviewpartner:innen der verbleibenden 444[6] Volkshochschulen nannten die Anzahl der Dozent:innen im betreffenden Bereich, wobei die Zahl teilweise nur geschätzt werden konnte. Das wurde entweder mit einem ungenauen Wissensstand der Gesprächs-

4 Computer Assisted Telephone Interviewing (computergestützte Telefonbefragung)
5 Trotz langlaufender Versuche (telefonisch und per Mail) ist es nicht gelungen, drei der zwölf Volkshochschulstandorte in Berlin zu erreichen oder eine Rückmeldung zu erhalten.
6 Darin sind die drei Volkshochschulen in Berlin, zu denen kein Kontakt hergestellt werden konnte, nicht enthalten.

partner:innen begründet oder mit der Tatsache, dass vom Zeitpunkt des Gesprächs im Juni bis zum tatsächlichen Beginn des Semesters im September typischerweise noch Veränderungen im Zustandekommen von Kursen eintreten. In der großen Spannweite der Zahlen wird eindrucksvoll sichtbar, welche unterschiedlichen Größen und Reichweiten die Volkshochschulen in der Bundesrepublik haben. Zwischen einer und 72 Kursleitungen wurden von den Gesprächspartner:innen im betreffenden Fachbereich als tätig gemeldet. Der größte Anteil der Volkshochschulen beschäftigt bis zu fünf (30,6 %) beziehungsweise zwischen sechs und zehn Kursleitungen (29,9 %) in Kursen zur Alphabetisierung und Nachholenden Schulabschlüssen.

Die so ermittelte Größe der Grundgesamtheit belief sich auf n = 5.101 Lehrende an den Volkshochschulen der 16 Bundesländer, die in den Bereichen Alphabetisierung und / oder Nachholende Schulabschlüsse Kurse geben.

Die Ansprechpartner:innen für die Weiterleitung der Befragung gehörten unterschiedlichen Funktionsbereichen an. Es handelte sich um die Volkshochschulleitungen oder Fachbereichsleitungen mit unterschiedlichen Fachbereichszuschnitten. Es gibt Volkshochschulen mit eigenständigen Bereichen für Alphabetisierung und / oder Nachholende Schulabschlüsse. Diese Kurse können auch in größere und allgemeinere Grundbildungsbereiche integriert sein oder aus der VHS ausgegliedert sein. Insbesondere in kleineren Einrichtungen liegen sie aber zum Beispiel auch in der direkten Zuständigkeit der Volkshochschulleitung oder sind zum Beispiel im Bereich Sprache verortet.

Phase 3

Diese Phase stellt die eigentliche Befragung der Zielpersonen dar. Postalisch wurden die in Phase 2 ermittelten Ansprechpartner:innen in den 447 Volkshochschulen jeweils circa zwei Wochen nach Semesterbeginn im August / September 2019 angeschrieben und über den Start der Online-Befragung der Lehrenden im jeweiligen Bundesland informiert. Dem Brief lag ein zweites Schreiben zur Weiterleitung an die Zielpersonen bei. Dieses enthielt die Einladung zur Befragung, den Link auf die entsprechende Internetseite sowie ein einrichtungsbezogenes Passwort. Im Abstand von circa acht Wochen erfolgte ein Erinnerungsschreiben per Mail.

Während der Zeit der Recherche im Feld wurden aufgrund von Rückmeldungen durch die Volkshochschulen noch verschiedene Korrekturen der Größe der Grundgesamtheit vorgenommen. Durch die Überprüfungen vorheriger Schätzungen oder durch Änderungen im Kursprogramm, zum Beispiel durch nicht zustande gekommene Kurse, reduzierte sich die Zahl der Kursleitungen auf n = 5.020. Diese Zahl wurde für die Ermittlung der Rücklaufquote zugrunde gelegt.

Die nachfolgende Tabelle II fasst die einzelnen Studienphasen der quantitativen Erhebung in einem Überblick zusammen.

	Zieleinheiten	Zielpersonen	Informations-ziel	Erkenntnisziel	Methode
Phase 1	Landesver-bände	Leitungen, Fachbereichs-leitungen	Vorhaben der Studie	Besonderheiten in den Bundes-ländern, Quali-fizierung der Grundgesamt-heit der Volks-hochschulen	Telefonisch, leitfaden-gestützt, offen
Phase 2	Volkshoch-schulen	Leitungen, Fachbereichs-leitungen	Vorhaben der Studie, Ankündigung der Online-Studie für den Spätsommer	Ermittlung der Grund-gesamtheit der Zielpersonen (Lehrende), Ermittlung der zuständigen Ansprech-partner für die Zusendung und Weiterleitung der Einladung zur Befragung	Telefonisch (CATI), standardisiert
Phase 3		Lehrende in Alphabetisie-rung, Nachholende Schulabschlüsse		Erfahrungen mit Inklusion in der Lehrtätig-keit, Bedarfe in der Fortbildung	Online, standardisiert

Tabelle II: Übersicht über die Erhebungsphasen

Ausschöpfung

Trotz der gestaffelten Ansprache über die Organisationsebenen der Volkshochschulen sowie die wiederholten, über verschiedene Kanäle versandten Befragungseinladungen erzielte die Befragung der Kursleitenden nur einen Rücklauf von 5,6 %. Dies entspricht n = 280 beantworteten Fragebögen. Sowohl der Bundesverband als auch die Landesverbände der Volkshochschulen unterstützten die Studie vollständig. Ebenso wurde von den Ansprechpartner:innen in den einzelnen Volkshochschulen weit überwiegend ein großes Interesse an der Studie geäußert sowie eine umfängliche Unterstützung in der Durchführung gewährt. Immer aber wurde auch betont, dass die Bereitschaft der festangestellten und besonders der freiberuflich tätigen Dozent:innen begrenzt ist. Vor allem die Tatsache, dass derlei Tätigkeiten nicht innerhalb von vergüteter Arbeitszeit, sondern in der Freizeit der Ziel-

personen verrichtet werden müssen, wurde als anzunehmender wesentlicher Grund für eine verminderte Teilnahmebereitschaft angeführt.

Strukturelle Besonderheiten nach Bundesländern

In den Gesprächen mit den Landesverbänden wurden folgende Besonderheiten zu den im jeweiligen Bundesland relevanten Rahmenbedingungen in den Bereichen Grundbildung / Zweiter Bildungsweg erläutert:

Baden-Württemberg

Gesprächspartnerin: Fachreferentin für Sprachen – Integration und Grundbildung – Schulabschlüsse
Datum: 15. Mai 2019

- In Baden-Württemberg wurde der Bereich „Alphabetisierung von deutschen Muttersprachlern" lange Zeit nicht aktiv betrieben, es gab keine gesonderte Förderung für diese Kurse.
- Erst in der jüngsten Vergangenheit gibt es hier intensivere Projektfördermaßnahmen.
- Nur wenige Volkshochschulen in Baden-Württemberg bieten überhaupt Grundbildung an, davon einige aber sehr intensiv.
- Circa 80 von 170 Volkshochschulen im Land sind sehr klein und bieten nur ein Minimalprogramm an.

Berlin

Gesprächspartner: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Referat Erwachsenen- und Grundbildung, Lebenslanges Lernen, außerschulische Bildung II G 4
Datum: 13. Mai 2019

- Es gibt keinen eigenen Landesverband der Volkshochschulen, die Zuständigkeit liegt bei der Senatsverwaltung (als „Bildungsministerium").
- Akteur:innen in der Grundbildung: VHS und andere – die anderen Akteur:innen sind:
  a) Schulen (Lehrer:innen, die auch in der Grundbildung tätig sind, werden dafür vom Land bezahlt)
  b) Vereine mit Zweck der Erwachsenen-Alphabetisierung (gefördert vom Land)
- Akteur:innen in der Inklusion: VHS und andere: Projekt „Erwin": Erwachsenenbildung (Grundbildung) in der Inklusion, Kooperation von Lebenshilfe und VHS
- Die Volkshochschulen sind stark tätig im Bereich Migration.

Hessen
Gesprächspartnerin: stellvertretende Verbandsdirektorin / pädagogische Leiterin
Datum: 23. Mai 2019

- In Hessen bieten die Volkshochschulen praktisch keine Kurse zum Nachholen von Schulabschlüssen an. Diese finden in „Schulen für Erwachsene" statt.
- Die Volkshochschulen sind aktiv im Bereich Alphabetisierung.

Niedersachsen
Gesprächspartner: Fachbereichsleitung Alphabetisierung
Datum: 17. Mai 2019

- Die Zuständigkeiten für Alphabetisierung / Grundbildung und Zweiten Bildungsweg sind in Niedersachsen voneinander getrennt. Häufig findet zwischen den beiden Bereichen kaum eine interne Abstimmung statt.

Sachsen
Gesprächspartner: Geschäftsführer des Sächsischen Volkshochschulverbandes
Datum: 15. Mai 2019

- Die Volkshochschulen sind in Sachsen per Gesetz nicht in der Grundbildung tätig, das obliegt der Schulverwaltung. Die Volkshochschulen sind aber aktiv in der Alphabetisierung.

Sachsen-Anhalt
Gesprächspartner: Geschäftsführer des Landesverbands
Datum: 20. Mai 2019

- Den Volkshochschulen im Land fehlen verlässliche Strukturen für die Leistung von Grundbildung / Alphabetisierung und Nachholenden Bildungsabschlüssen. Dazu befindet sich der Landesverband der Volkshochschulen derzeit im Gespräch mit dem Bildungsministerium des Landes.
- Inklusion wird in diesem Kontext als nachrangiges Thema angesehen.

Wie haben wir unsere Forschung gemacht?

Das war unser Ziel:
Wir wollten viele VHS-Kurs-Leiter überall in Deutschland befragen.

So haben wir das Ziel erreicht:
Wir haben 501 VHS-Chefs und VHS-Chefinnen angerufen.
Sie haben uns die Adressen von den Kurs-Leitern gegeben.
So konnten wir über 5.100 Kurs-Leiter und Leiterinnen anschreiben.

Kurzinfo

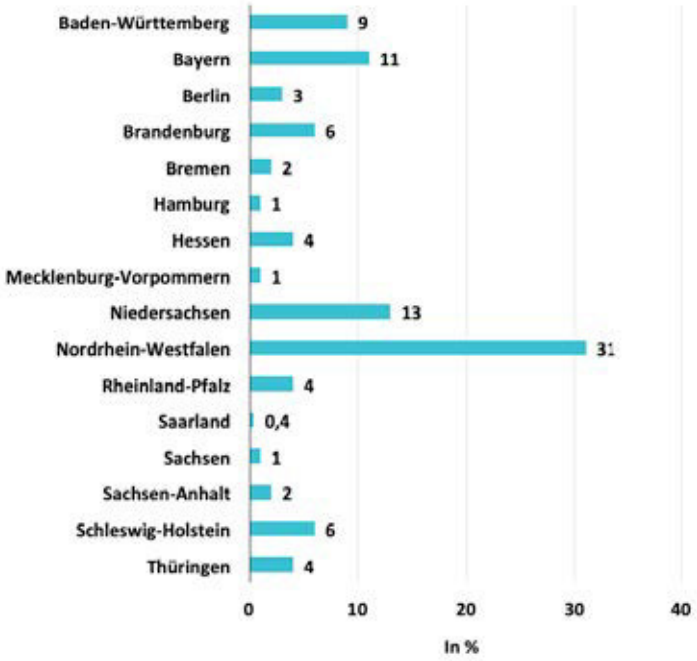
Kapitel 3, Teil 2

Bis Ende 2019 haben leider nur 280 Lehrkräfte den Online-Fragebogen ausgefüllt. Das waren vor allem Frauen, die ausschließlich im Volkshochschulbereich arbeiten und einen Hochschulabschluss haben. Ihr Durchschnittsalter lag bei Mitte 50. Viele andere haben sich die Zeit für unsere Befragung nicht genommen, weil sie als Freiberufler:innen in den Volkshochschulen nur vergleichsweise niedrige Honorare erhalten.

Struktur des Rücklaufs und Qualifikation der Kursleitungen

Es ist gelungen, aus allen Bundesländern Rückläufe zu erzielen. Allerdings sind die Beteiligtenzahlen teilweise sehr gering. Für die Bundesländer Saarland, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Bremen, Sachsen-Anhalt und Berlin gingen jeweils weniger als zehn Rückmeldungen ein.

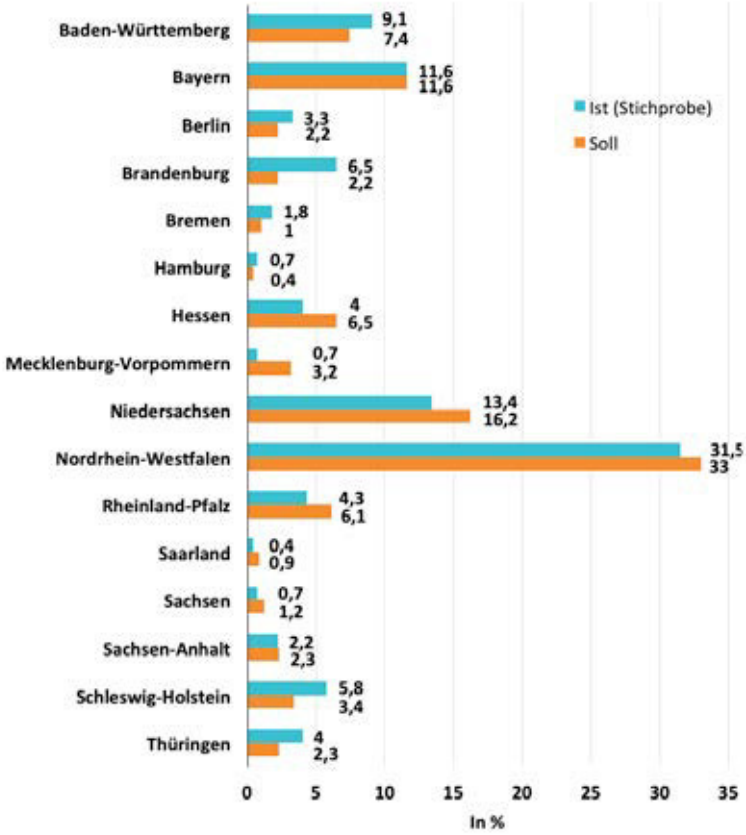
Rücklauf aus den Bundesländern[7]



Ein Vergleich der Soll- und Ist-Verteilung weist dabei aus, dass der Rücklauf im Wesentlichen die gemeldeten Anteile der Grundgesamtheit widerspiegelt (folgende Grafik).

7 In der Frage war eine Mehrfachnennung zugelassen, damit die Befragten für den Fall paralleler Beschäftigungsverhältnisse in mehr als einer Volkshochschule auch Landesgrenzen überschreitende Beschäftigungen angeben konnten. Der Anteil „keine Angabe" lag bei 3 %, die Summe der Nennungen bei 102 %.

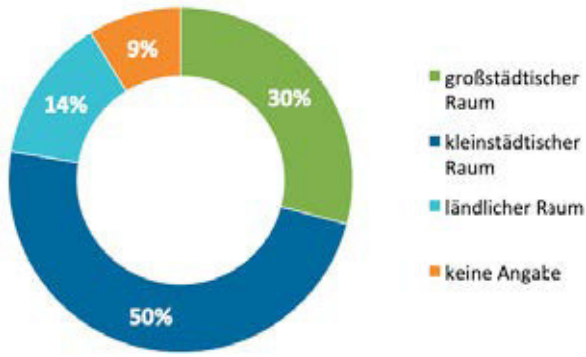
Rücklauf aus den Bundesländern: Vergleich von Soll (gemeldete Kursleitungen) und Ist (Rücklauf)



Die Erfassung der Ortsgrößenklassen der Volkshochschulen wurde über drei Abstufungen vorgenommen. Die Befragten ordneten die Lage ihrer Volkshochschule zu 30 % einem großstädtischen Raum zu. Jede:r Zweite (50 %) verortete sie in einem kleinstädtischen und 14 % im ländlichen Raum. Dieses erhebliche Übergewicht des großstädtischen Raumes – gemessen am Anteil der Groß- und Mittelstädte an allen Gemeinden in Deutschland[8] – dürfte wesentlich mit den Vorstrukturierungen zusammenhängen, die die Landesverbände übermittelt haben. Die zentralen Einheiten für die Bereiche Alphabetisierung und/oder Grundbildung sind häufig in den größeren Volkshochschulen in den größeren Städten angesiedelt.

8 Die Daten der laufenden Raumbeobachtung des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) weisen für Groß- und Mittelstädte einen Gemeindeanteil von 15,3 % aus, für Kleinstädte 46,6 % und für Landgemeinden 38,1 %. Vergleiche Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat: Kleinstädte in Deutschland. Urbanität. Vielfalt. Perspektiven. Hintergrundinformationen zum Kongress am 26. und 27. Juni 2018. http://www.kleinstaedteindeutschland.de/hintergrundinformationen_zum_kongress.pdf (24.03.2020)

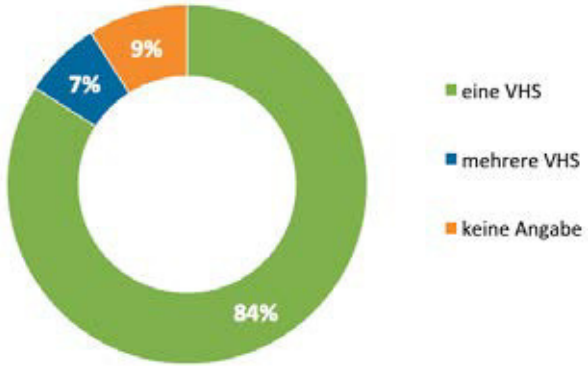
Lage der Volkshochschulen nach Siedlungsgröße



Frage F30: Wie war(en) die Volkshochschule(n), an der (denen) Sie als Kursleitung tätig waren, gelegen? (Mehrfachnennung möglich)

Ein kleiner Teil der Befragten (7 %) ist zeitgleich an mehr als einer Volkshochschule als Dozent:in beschäftigt.

Tätigkeit der Befragten an einer oder mehreren Volkshochschulen

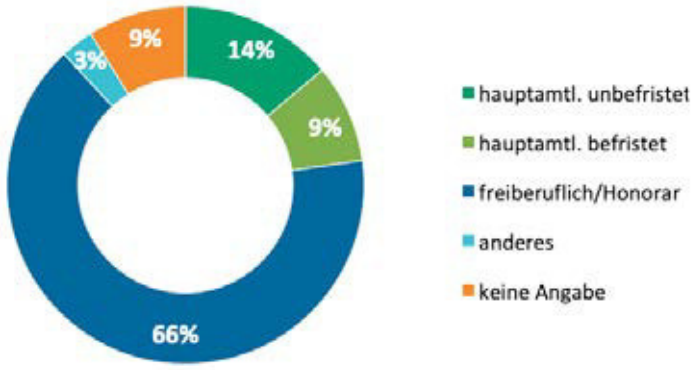


Frage F29: Haben Sie im Frühjahr-/Sommersemester 2019 an einer oder an mehreren Volkshochschulen Alphabetisierungskurse oder Kurse zum Nachholen von Schulabschlüssen geleitet?

Das vorherrschende Beschäftigungsmodell ist die Freiberuflichkeit, also die Anstellung auf Honorarbasis. Für 66 % der Befragten trifft dies zu. Insgesamt ein knappes Viertel zählt zu den hauptamtlich Beschäftigten, die sich wiederum in befristet (9 %) und unbefristet Beschäftigte (14 %) unterteilen.[9]

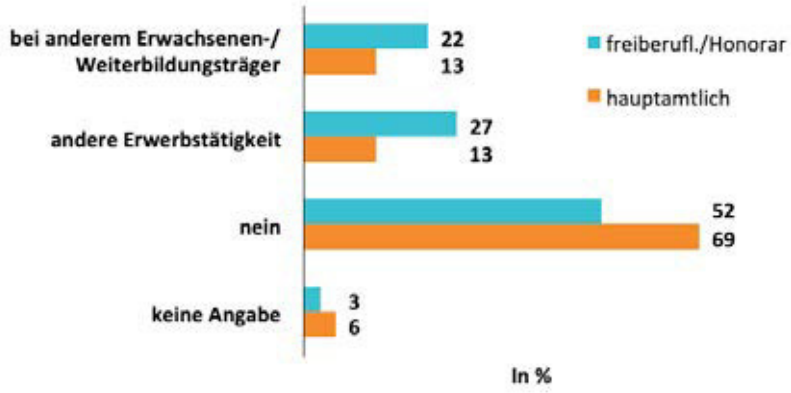
9 Ein Abgleich mit der Volkshochschul-Statistik ist hier problematisch, weil darin für das hauptamtlich tätige pädagogische Personal die Stellen (4.123,4), für die pädagogischen Honorarkräfte jedoch die Personenzahl (187.892) ausgewiesen wird. Ein deutlich größeres Übergewicht der Honorarkräfte (>90 %), als es im Rücklauf vorliegt, geht aus diesen Zahlen jedoch gleichwohl hervor. Im Programmbereich der Grundbildung und Alphabetisierung lässt sich aber – auf der Basis der Erläuterungen der Landesverbände zur Konzentration und Professionalisierung dieses Bereichs – ein größerer Anteil von hauptamtlichem pädagogischem Personal vermuten als zum Beispiel im Programmbereich von sportlichen oder kreativen Angeboten. Vergleiche Reichart, Elisabeth / Lux, Thomas / Huntemann, Helga, Volkshochschul-Statistik 2017. 56. Folge, Arbeitsjahr 2017, S. 32-34. https://www.die-bonn.de/doks/2018-volkshochschule-01.pdf (24. März 2020)

Beschäftigungsform



Frage F32: Wie waren Sie an der Volkshochschule / den Volkshochschulen im Frühjahr- / Sommersemester 2019 beschäftigt? (Mehrfachnennung möglich)

Weitere Erwerbstätigkeit: Vergleich nach Beschäftigungstyp

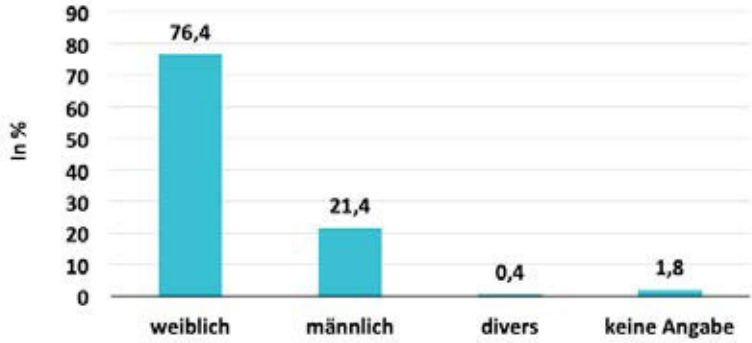


Frage F33: Waren Sie neben Ihrer Tätigkeit an der (den) VHS im Frühjahr- / Sommersemester noch anderweitig erwerbstätig? (Gestützte Abfrage; Mehrfachnennung möglich)

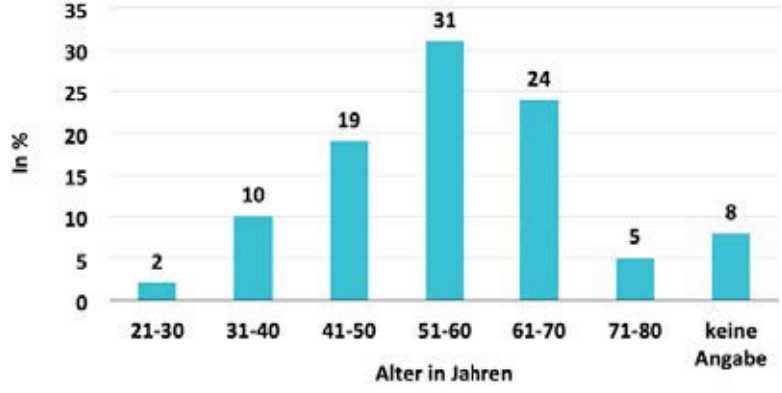
In beiden Gruppen überwiegt der Anteil derjenigen, die ausschließlich an der / den Volkshochschule(n) tätig sind. Es gibt aber auch Befragte, die einer weiteren Erwerbstätigkeit nachgehen. Ihr Anteil liegt unter den Honorarkräften erwartbar höher als unter den hauptamtlich Beschäftigten. Unter letzteren sind je 13 % bei einem anderen Weiterbildungsträger tätig oder gehen einer gänzlich anderen Erwerbsarbeit nach. Unter den Honorarkräften betragen die entsprechenden Anteile 22 beziehungsweise 27 %.

Drei Viertel (76 %) der Befragten sind weiblich, ein Fünftel (21 %) ist männlich, 0,4 % sind divers. Das Durchschnittsalter liegt bei 54,5 Jahren und weist eine relative Häufigkeit von 31 % in der Altersgruppe der 51- bis 60-Jährigen auf. 24 % sind zwischen 61 und 70 Jahre alt, 19 % zwischen 41 und 50 Jahre. Die hauptamtlich Beschäftigten sind im Schnitt jünger (50,1 Jahre) als die Honorarkräfte (56,5 Jahre). Unter letzteren sind insgesamt 37 % über 60 Jahre alt.

Geschlecht

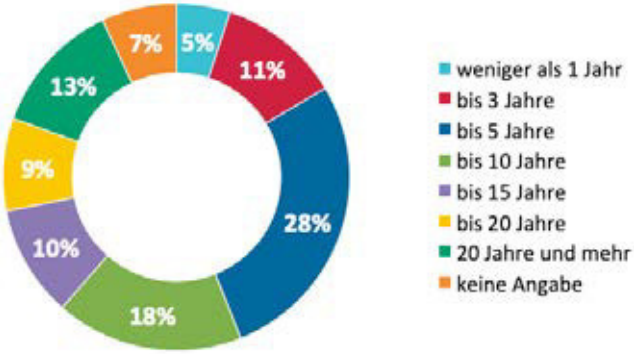


Alter



Die vorliegende Dauer der Lehrtätigkeit streut über eine Zeitspanne, die von weniger als einem Jahr (5 %) bis über 20 Jahre (13 %) reicht. Der Mittelwert liegt bei 8,8 Jahren, der Median bei 5 Jahren. Entsprechend dem höheren Durchschnittsalter von Honorarkräften geben diese eine längere Lehrtätigkeit an als Festangestellte.

Dauer der Lehrtätigkeit



Frage F24: Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie in Alphabetisierungskursen und / oder Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen?

Die Befragten sind hoch qualifiziert. 47 % von allen Befragten verfügen über einen Universitätsabschluss als Master oder über ein Staatsexamen. Weitere 23 % haben auch das Zweite Staatsexamen absolviert. Insgesamt 18 % geben als höchsten Abschluss einen Abschluss beruflicher Ausbildung an (Ausbildung, Fachschule, Meister oder Techniker). Dieser Anteil ist unter den Honorarkräften größer (14 %) als unter den hauptamtlichen Mitarbeiter:innen (6 %).

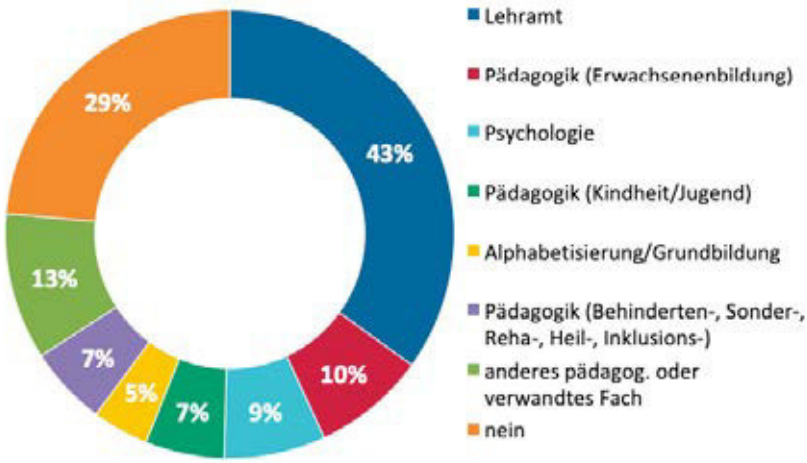
Höchster beruflicher beziehungsweise Hochschulabschluss: Differenzierte Darstellung

Frage F25: Welchen höchsten beruflichen Abschluss beziehungsweise Hochschulabschluss haben Sie? (Gestützte Abfrage; Mehrfachnennung möglich)

Unter den Angaben zu „ausländischer Abschluss" (4 %) und „anderer Abschluss" (6 %) werden verschiedene Begriffe angeführt. Dabei dominieren Abschlüsse in der Lehrerausbildung.

Die Befragten sollten nicht nur zur Art ihres beruflichen Abschlusses Angaben machen, sondern auch zu ihrer pädagogischen Ausbildung. Insgesamt 29 % verfügen über eine solche nicht. Eine relative Mehrheit von 43 % hat ein Lehramtsstudium absolviert oder ist noch dabei, 10 % haben im Bereich Erwachsenenbildung studiert oder tun es noch, 7 % in der Pädagogik mit Fachrichtung Kindheit / Jugend, 9 % in Psychologie. 5 % sind in Alphabetisierung oder Grundbildung qualifiziert. Die weiteren abgefragten pädagogischen Fachrichtungen (Behinderten-, Sonder-, Rehabilitations-, Heil- und Inklusionspädagogik) vereinigen zusammen nur 7 % der Befragten auf sich.

Pädagogisches Fachstudium



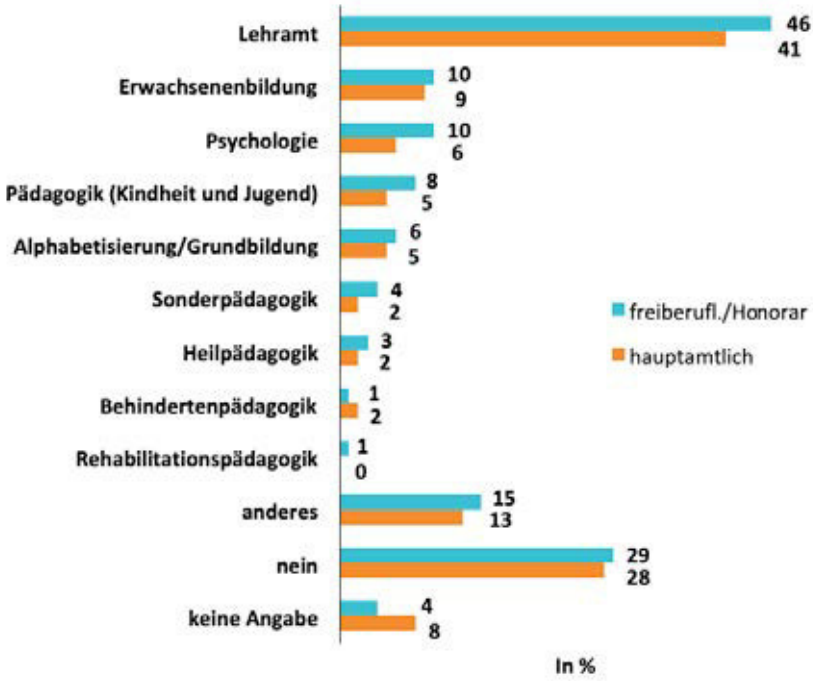
Frage F26: Haben Sie eines oder mehrere der folgenden pädagogischen oder verwandten Fächer studiert? Die Frage bezieht sich auch auf ein noch laufendes Studium. (Mehrfachnennung möglich)

Hinzu kommen 13 %, die ihre pädagogischen oder verwandten Abschlüsse selbst benennen. Hierbei handelt es sich vor allem um den Fachbereich der Sozialpädagogik / Sozialen Arbeit (4 % von allen) sowie um andere spezielle Pädagogikfelder wie beispielsweise Religions-, Musik- oder Berufspädagogik (3 % von allen). Ebenfalls 3 % von allen geben eine Ausbildung in Deutsch als Fremdsprache (DaF) an. Eine vollständige Liste zu diesen diversen Nennungen findet sich im Tabellenband.[10]

Ein Vergleich zwischen den hauptamtlich und den freiberuflich tätigen Dozent:innen weist dabei aus, dass die Qualifikationsprofile sehr ähnlich sind. Mehrfachnennungen waren hier möglich. In der Summe machen die Honorarkräfte mehr Angaben (137 % : 119 %), führen also eine größere Anzahl von absolvierten Studienfächern an.

10 Der Tabellenband enthält eine tabellarische Übersicht aller Antworten des Fragebogens. Er ist bei der Projektleiterin erhältlich.

Pädagogisches Fachstudium: Vergleich nach Beschäftigungstyp



Frage: siehe vorherige Grafik

Unter den Dozent:innen in Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen dominiert im Rücklauf der Fachbereich Deutsch (41 % der Befragten), gefolgt von gleichen Anteilen für die Fächer Mathematik, Englisch und Geschichte (je 24 %). Natur- und gesellschaftswissenschaftliche Fächer sind schwächer abgebildet. Die Nennungen zu anderen Fächern umfassen: Arbeitslehre / AWT (Arbeit / Wirtschaft / Technik), EDV, Kunst und Sozialkompetenz.

Zusammensetzung des Rücklaufs nach unterrichteten Fächern (Sommersemester 2019)

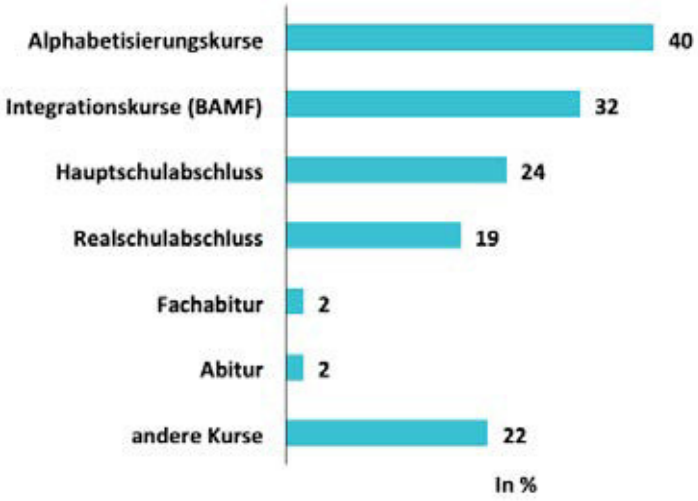
Frage F3 (nur an Dozent:innen in Kursen zum Nachholen eines Schulabschlusses): Welche Fächer unterrichten Sie überwiegend in Kursen zum Nachholen eines Schulabschlusses? (Mehrfachnennung möglich)

Zur Struktur des Rücklaufs richtet sich der Blick abschließend auf das Kursgeschehen. Unter Einschluss von Mehrfachnennungen (Anteil der Befragten, die in mehr als einem der drei Kurstypen unterrichten) ergibt sich eine gute Verteilung: In der deskriptiven Auswertung werden die drei Kurstypen Alphabetisierung, Integrationskurse und Kurse zum Nachholen von Schulabschlüssen immer vergleichend betrachtet und auf Korrelationen in den verschiedenen Fragen untersucht.

	Anzahl Kursleitungen absolut	**Anteil am Rücklauf (n = 280)**
Alphabetisierung	112	40 %
Integrationskurse (BAMF)	90	32 %
Kurse zum Nachholen von Schulabschlüssen	97	35 %
Andere Kurse	64	22 %
Gesamt	363	

Tabelle III: Verteilung der Befragten auf die Kursbereiche

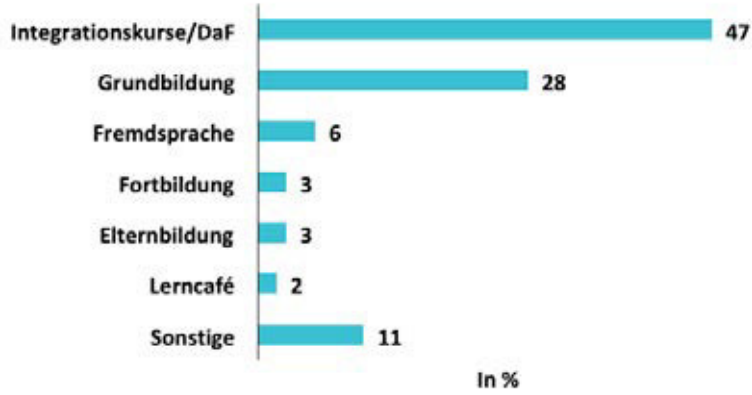
Zusammensetzung des Rücklaufs nach Kursart: Anteil der Befragten, die diese Kurse unterrichten (Sommersemester 2019)



Frage F1: Zunächst würden wir gerne von Ihnen wissen, welche Kurse Sie im Frühjahr-/ Sommersemester 2019 unterrichtet haben. (Mehrfachnennung möglich)

In der Sammelkategorie „andere Kurse" finden sich zwei Schwerpunkte. 47 % dieser Befragten unterrichten Integrationskurse beziehungsweise Deutsch als Fremdsprache. Dabei handelt es sich vor allem um Befragte, die auch BAMF-Integrationskurse leiten. 28 % geben verschiedene Kurse aus dem Bereich Grundbildung an. Kleinere Anteile zwischen 2 und 6 % nennen zudem Fremdsprachen, Fortbildung, Elternbildung oder Lerncafé.

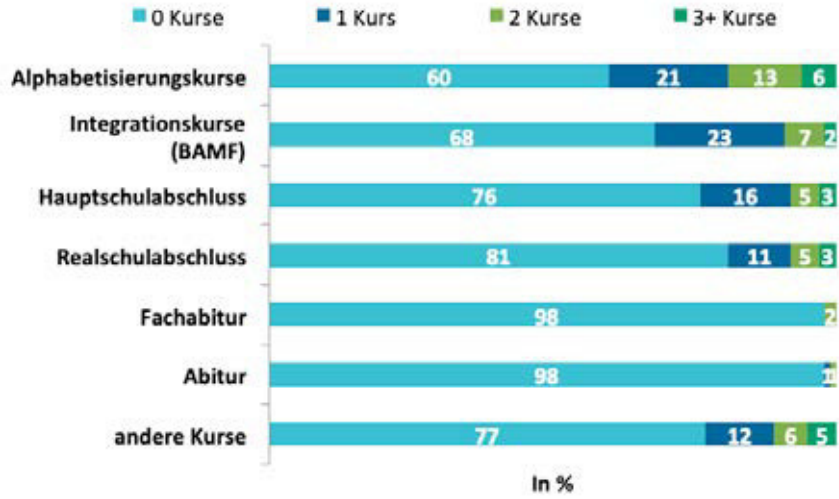
Zusammensetzung des Rücklaufs nach Kursart:
Anteile „andere Kurse“ im Sommersemester 2019 (n = 62)



Frage: siehe vorherige Grafik

In allen Kursarten überwiegt der Anteil derer, die – bezogen auf das der Befragung vorausgehende Sommersemester 2019 – nur einen dieser Kurse unterrichtet haben. Zwischen 1 % (Kursleitungen in Kursen zum Nachholen des Abiturs) und 13 % (Kursleitungen im Bereich Alphabetisierung) haben sogar zwei Kurse geleitet. Befragte, die drei oder mehr Kurse gegeben haben, finden sich sehr selten. In einer Größenordnung von 5 % beziehungsweise 6 % kommt dies am meisten in der Kategorie „andere Kurse“ und bei Alphabetisierungskursen vor.

Zusammensetzung des Rücklaufs nach Kursart: Anzahl der unterrichteten Kurse (Sommersemester 2019)



Frage F1: Zunächst würden wir gerne von Ihnen wissen, welche Kurse Sie im Frühjahr-/Sommersemester 2019 unterrichtet haben. Tragen Sie bitte in die Kästchen die jeweilige Anzahl der Kurse ein, die Sie im Frühjahr-/Sommersemester 2019 unterrichtet haben.

Antworten von den Kurs-Leitern

Leider haben wir nur 280 Antworten bekommen.
Die meisten Antworten waren von Kurs-Leiterinnen.
Diese Kurs-Leiterinnen

- haben einen guten Arbeits-Vertrag bei der VHS.
- haben einen Abschluss von einer Uni.

Sie sind im Durchschnitt etwa 55 Jahre alt.

Warum haben viele andere **nicht** bei der Umfrage mitgemacht?
Wir glauben:
Viele andere Kurs-Leiter hatten **keine** Zeit für die Umfrage.
Denn sie haben einen schlechten Arbeits-Vertrag bei der VHS.
Sie bekommen nur wenig Geld für die VHS-Kurse.
Sie müssen noch woanders arbeiten.

Kurzinfo

Kapitel 3, Teil 3

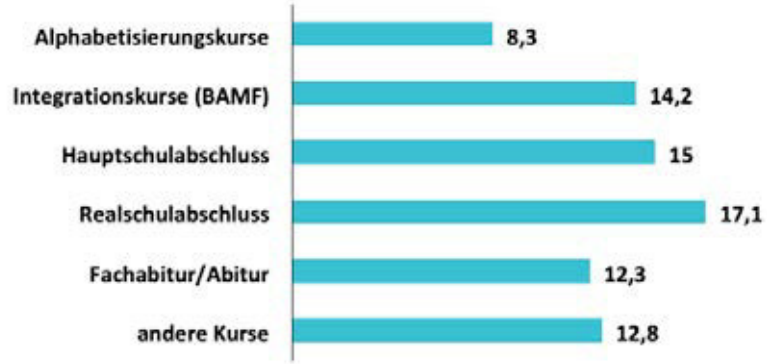
Dozent:innen stecken meist viel Arbeit in die Vor- und Nachbereitung der Kurse. Bezahlt werden aber bei den üblichen Honorarverträgen nur die unterrichteten Stunden. Sie unterrichten heterogene Gruppen, Menschen mit und ohne Behinderungen. In den Kursen nehmen eher Menschen mit Lernbehinderungen und psychischen Behinderungen teil, sehr viel seltener sind Teilnehmende mit körperlichen oder Seh- und Hörbehinderungen dabei. Die Kursleitenden haben meist keine fachliche, etwa sonderpädagogische, Unterstützung.

Rahmenbedingungen

Die in der Befragung erfassten Volkshochschulen unterscheiden sich in ihrer Größe – wie gesehen – erheblich, wenn man die Anzahl der beschäftigten Dozent:innen in den Bereichen Alphabetisierung und Nachholende Schulabschlüsse zugrunde legt.[11] Ein ebenfalls heterogenes Bild ergibt sich in der Betrachtung der Kursgrößen. Die Befragten unterrichten in Kursen, die zwischen einer:m Teilnehmenden und deutlich über 20 Personen umfassen. Besonders für Kurse zum Nachholen eines Realschulabschlusses werden hohe Teilnehmendenzahlen angegeben. Im Durchschnitt aller Nennungen ergeben sich die in der folgenden Grafik ausgewiesenen Werte. Während Alphabetisierungskurse tendenziell klein sind (72 % der hier unterrichtenden Kursleitungen haben Kurse mit weniger als elf Teilnehmenden), sind Integrationskurse mit Alphabetisierung (BAMF) deutlich stärker besetzt. Hier leiten die Befragten nur zu 11 % Kurse mit bis zu zehn Teilnehmenden. 62 % haben zwischen 14 und 27 Teilnehmende im Kurs. Die Sammelkategorie der „anderen" Kurse (überwiegend DaF und Grundbildungskurse) bildet im Durchschnitt eine mittlere Größenordnung ab. Hier berichten 31 % der Kursleitungen von Kursen mit 18 und mehr Teilnehmenden.

11 Vergleiche oben, Abschnitt I, Phase 2.

Durchschnittliche Zahl der Teilnehmenden nach Kursart (Sommersemester 2019)

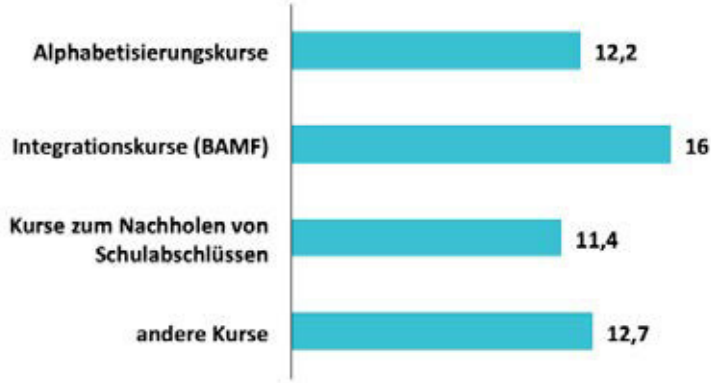


Frage F2: Wie viele Kursteilnehmende hatten die von Ihnen aufgezählten Kurse im Frühjahr-/Sommersemester 2019 jeweils?

Die Unterrichtsvolumina, die die Kursleitenden absolvieren (folgende Grafik zu Frage F4), liegen bei Alphabetisierungskursen sowie bei Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen und der Mischkategorie „andere Kurse" bei durchschnittlich 11,4 bis 12,7 Wochenstunden. Einzig im Bereich der Integrationskurse (BAMF) liegen die Werte höher. Neben 50 %, die bis zu 15 Wochenstunden unterrichten, absolvieren 33 % 16 bis 20 Wochenstunden. Daraus errechnet sich für die Gesamtheit der Befragten ein Mittelwert von 16 Wochenstunden.

Hauptamtliche Mitarbeitende absolvieren im Schnitt mehr Unterrichtsstunden als die freiberuflich Tätigen. Auch hier besteht eine Ausnahme. Die „anderen Kurse" werden weit überwiegend von freiberuflichen Dozent:innen angeboten, die darin auch deutlich mehr Wochenstunden (14 versus 10,9) leisten.

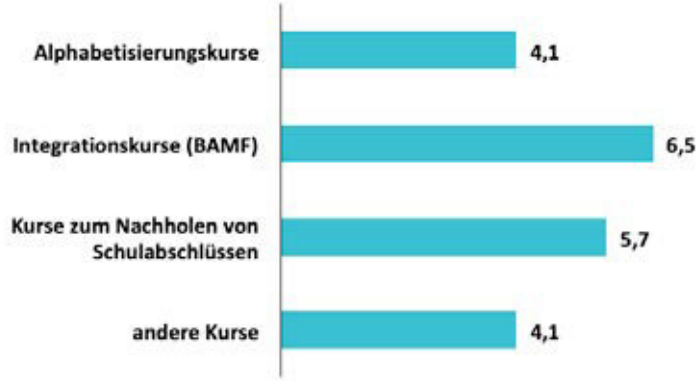
Unterrichtseinheiten nach Kursart (Sommersemester 2019): Durchschnittliche Stundenzahl pro Woche (Unterrichtsstunde à 45 Minuten)



Frage F4: Wie viele Unterrichtsstunden (je 45 Minuten) haben Sie im Frühjahr- / Sommersemester 2019 insgesamt pro Woche unterrichtet?

Die Unterrichtsstunden werden im Durchschnitt um 4 bis 6,5 Wochenstunden Vor- und Nachbereitungszeit ergänzt. Integrationskurse verursachen hier den größten zeitlichen Aufwand. Kursleitungen, die eine pädagogische Ausbildung absolviert haben, geben deutlich höhere Zeitvolumina für die Vor- und Nachbereitung von Kursen an als Kursleitungen, die über eine solche Ausbildung nicht verfügen.

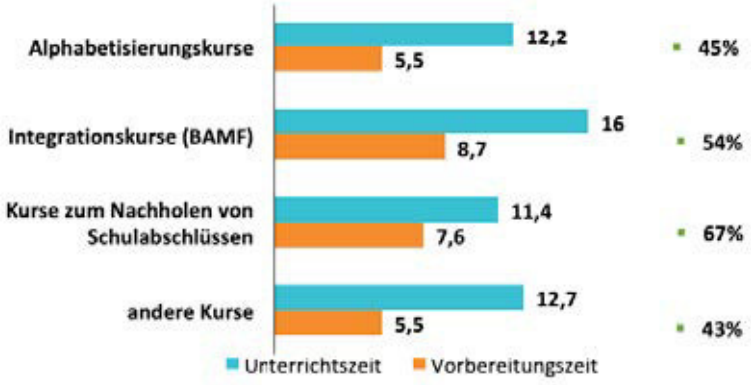
Vor- und Nachbereitungszeit nach Kursart (Sommersemester 2019): Durchschnittliche Stundenzahl pro Woche (Zeitstunde à 60 Minuten)



Frage F5: Wie viele Zeitstunden (je 60 Minuten) haben Sie im Frühjahr-/Sommersemester 2019 insgesamt pro Woche für die Vor- und Nachbereitung Ihrer Kurse im Bereich Alphabetisierung | Kurse im Bereich Integrationskurse mit Alphabetisierung (BAMF) | Kurse im Bereich Kurse zum Nachholen von Schulabschlüssen | anderen Kurse aufgewandt?

Setzt man die Angaben zum Umfang der Unterrichtseinheiten und die Angaben für die Vor- und Nachbereitungszeit in Relation, so ergibt sich ein besonders großer Zeitbedarf für die Vor- und Nachbereitung bei Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen. Hier werden 67 % des geleisteten Volumens der Unterrichtszeit zusätzlich für Vor- und Nachbereitung aufgewandt. Bei den anderen erfassten Kurstypen fallen die Anteile mit 43 % („andere Kurse"), 45 % (Alphabetisierung) und 54 % (Integrationskurse (BAMF)) geringer aus. In der Betrachtung über alle lässt sich sagen, dass von den Kursleitungen rund die Hälfte der geleisteten Unterrichtszeit zusätzlich für Vor- und Nachbereitung erbracht wird.

Vor- und Nachbereitungszeit im Verhältnis zur Unterrichtszeit nach Kursart (Sommersemester 2019): Durchschnittliche Werte (Unterrichtseinheit à 45 Minuten)



Fragen F4 und F5 (Formulierung siehe vorherige Grafiken), Umrechnung der Vorbereitungszeit in 45-Minuteneinheiten

Die inhaltlichen Schwerpunkte der Vorbereitung sind je nach Kursart unterschiedlich (folgende Grafik zu Frage F6). So dominieren bei Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen die Aufgabenbereiche Arbeitsblätter erstellen (von 75 % der hier unterrichtenden Kursleitungen genannt) und Prüfungsvorbereitungen (56 %).

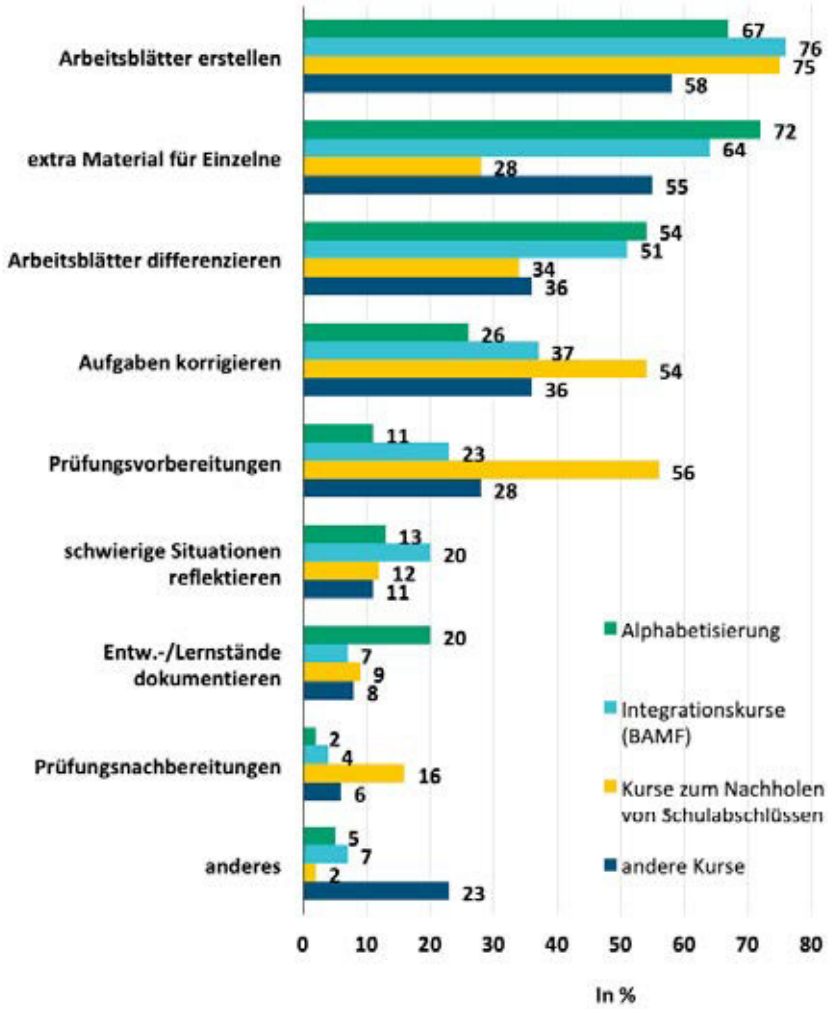
Über alle lassen sich die folgenden zwei Hauptfelder identifizieren: das Erstellen von Arbeitsblättern und das Differenzieren von Material. Hier liegen die Nennungsanteile der Kursleitungen bei ungefähr zwei Drittel (Arbeitsblätter erstellen) und ungefähr 50 % (extra Material für Einzelne, Arbeitsblätter differenzieren) der Befragten. Auch die zusätzlichen Nennungen („anderes") beziehen sich zu einem großen Teil auf Angaben zur Arbeitsblättererstellung beziehungsweise allgemeiner zur Materialerstellung. Hier scheint der hohe Grad an Differenziertheit und Diversität der Kurse auf, dem die Kursleitenden mit kreativen, alltagsrelevanten Materialien zu begegnen suchen (Nennungsbeispiele: „Materialien für lernaktivierenden Unterricht erstellen", „Arbeitsmaterialien / Realien für den Unterricht zusammenstellen und mitnehmen", „Texte, Audiomaterial auswählen", „praxisorientierte Aufgaben ausarbeiten und nachbereiten").[12]

Die Differenzierung von Arbeitsmaterial wiederum erfolgt auf zwei Wegen: entweder durch die Differenzierung von Arbeitsblättern oder durch

12 Weitere Kategorien der sonstigen Nennungen beziehen sich auf strukturelle Vorbereitung sowie Methodik und Didaktik; vergleiche die Gesamtdarstellung im Tabellenband.

die Erstellung von gesondertem Material für einzelne Kursteilnehmende. Dies ist eine Vor- und Nachbereitungsaufgabe, die in besonderem Maße in Alphabetisierungskursen und in Integrationskursen mit Alphabetisierung (BAMF) anfällt und deutlich weniger in Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen.

Größter Zeitbedarf in Vor- und Nachbereitung nach Kursart



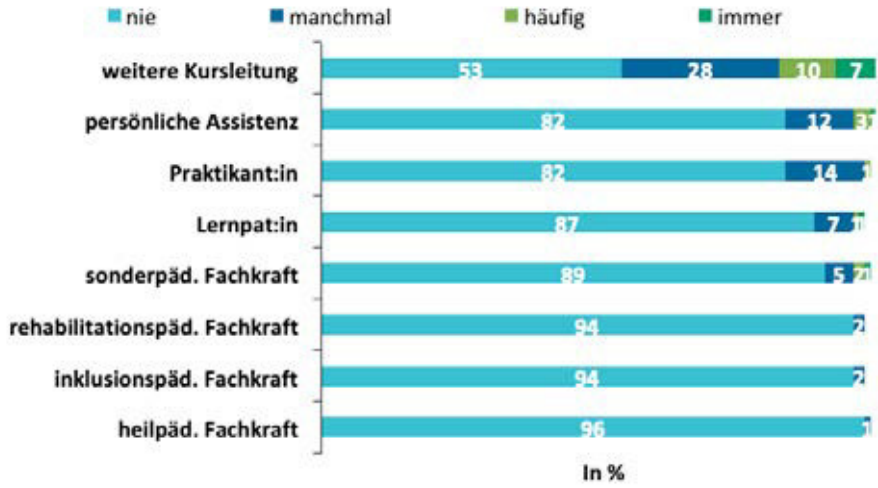
Frage F6: Wofür wenden Sie üblicherweise in der Vor- und Nachbereitung bei Alphabetisierungskursen | Integrationskursen mit Alphabetisierung (BAMF) | Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen | anderen Kursen am meisten Zeit auf? (Gestützte Abfrage, maximal drei Nennungen möglich)

Die Angaben zu den Vor- und Nachbereitungsaufgaben variieren uneinheitlich im Vergleich nach Beschäftigungsform (hauptamtlich versus freiberuflich) und im Vergleich nach pädagogischer Ausbildung (ja versus nein). Auffällig ist, dass freiberuflich Tätige in Alphabetisierungskursen, in Integrationskursen sowie in anderen Kursen stärker als hauptamtliche Kräfte die Erstellung von Extra-Materialien für einzelne Kursteilnehmende als einen wesentlichen Bestandteil ihrer Vorbereitungsarbeit angeben.

In den Kursen zur Alphabetisierung und zum Nachholen von Schulabschlüssen sind die Kursleitungen an den Volkshochschulen weit überwiegend allein tätig. Lediglich 28 % der Befragten arbeiten „manchmal" mit einer weiteren Kursleitung zusammen, weitere 10 % erleben dies häufig und 7 % immer. Im Vergleich nach Bundesländern weist die größte Einzelgruppe der Befragten in Nordrhein-Westfalen hier die geringste Quote auf. Nur 7 % arbeiten „häufig" und 5 % „immer" mit einer zweiten Kursleitung zusammen. Die Werte in Niedersachsen betragen zum Vergleich 19 % („häufig") und 8 % („immer").

Alle Fachkräfte, die Kursleitungen unterstützen und dazu befragt wurden, sind nur in Ausnahmefällen unterstützend im Kurs tätig. Dies gilt in besonderem Maße für sonder-, rehabilitations-, inklusions- und heilpädagogische Fachkräfte. Zwischen 89 und 96 % der Befragten erleben eine solche Unterstützung in ihrer Kursleitungstätigkeit nicht. Persönliche Assistenzen von Teilnehmenden, Praktikant:innen und Lernpat:innen sind etwas häufiger präsent, aber auch für sie gilt die Aussage, dass ihre Tätigkeit eine große Ausnahme, nicht die Regel darstellt. 82 bis 87 % der Kursleitenden erleben auch deren Einsatz „nie" in ihren Kursen. 6 % von allen Befragten führen verschiedene andere Personengruppen an, von denen sie Unterstützung erhalten. Auf dieser Liste finden sich vor allem die Angaben „Sozialarbeiter:innen" (von mehr als der Hälfte dieser Befragten genannt), sodann „Verwaltung" (von einem Zehntel genannt), außerdem mit je einer Nennung: Angehörige, betreuende Person, Coach, Person, die ein Freiwilliges Soziales Jahr absolviert, Projektpartner:in.

Unterstützung im Kurs (alle Kursarten): Häufigkeit im Vergleich nach Typ

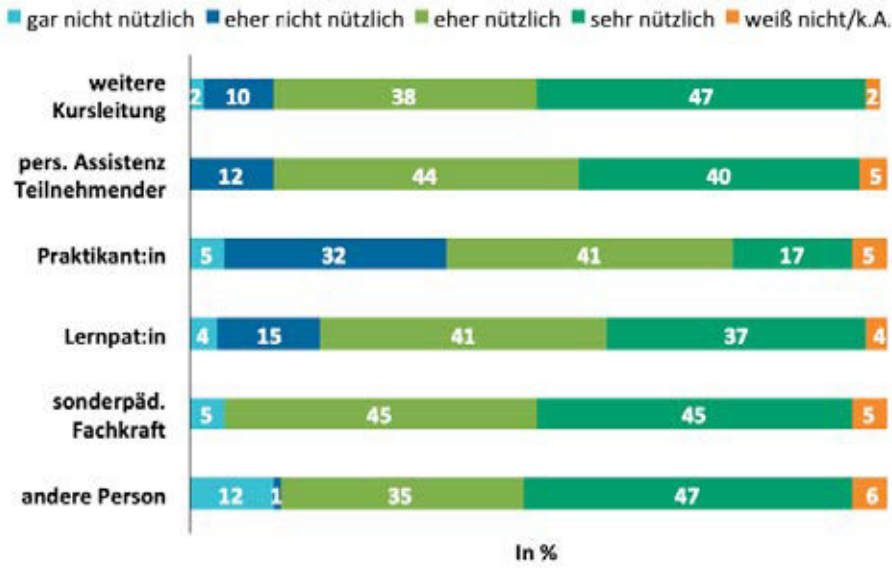


Frage F7: Wie oft arbeiten Sie gemeinsam mit einer der folgenden Personen im Unterricht zusammen?

Dort, wo eine zweite Kraft tätig ist, wird sie von den Kursleitenden weit überwiegend als nützlich wahrgenommen. Lediglich für Praktikant:innen äußert sich ein größerer Teil der Befragten (37 %) negativ. 32 % bewerten deren Anwesenheit im Kurs als „eher nicht nützlich", 5 % als „gar nicht nützlich". Bei allen anderen Personengruppen überschreiten die negativen Wertungen nicht die Marke von 20 %. Zwischen 78 % (Bezug: Lernpat:innen) und 90 % (Bezug: „sonderpädagogische Fachkraft) hingegen beschreiben die Unterstützung durch diese Fachkräfte als nützlich.[13]

13 Inklusions-, rehabilitations- und heilpädagogische Fachkräfte werden, wo sie im Einsatz sind, ebenfalls durchgehend als nützlich erfahren. Allerdings sind die Zahlen, wie oben gesehen, so gering (n ≤ 10), dass sie hier nicht separat grafisch dargestellt werden.

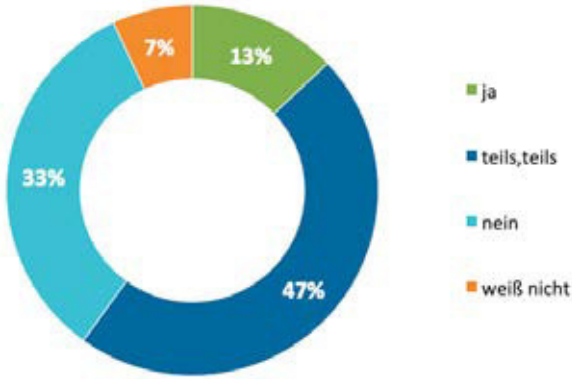
Bewertung der Unterstützung im Kurs (alle Kursarten): Vergleich nach Typ



Frage F9: Ist diese Unterstützung für Sie nützlich?

Diejenigen Befragten, die überhaupt keine Unterstützung durch eine zweite Person in ihrer Kursleitungstätigkeit erfahren (= 40 % von allen), wurden gefragt, ob eine solche Unterstützung für sie wünschenswert wäre. Das Votum fällt zurückhaltend aus. Explizit bejahen nur 13 %, dass sie eine zusätzliche Person im Kurs wünschen. Eine relative Mehrheit von 47 % äußert „teils, teils" und ein Drittel (33 %) wünscht das nicht. Freiberuflich Tätige sind dabei zurückhaltender als Hauptamtliche („nein": 37 % : 19 %), Kursleitungen ohne eine pädagogische Ausbildung zurückhaltender als Kursleitungen, die eine pädagogische Ausbildung absolviert haben („nein": 40 % : 28 %). Unabhängig von der tatsächlichen Möglichkeit, eine zweite Person zur Unterstützung im Kurs einzusetzen, deutet sich hier seitens der Akteure auch eine Hemmschwelle für das Zulassen eines Teams in der Kursleitung an.

Wunsch nach Unterstützung im Kurs: Nur Befragte, die keinerlei Unterstützung durch zusätzliche Personen erleben



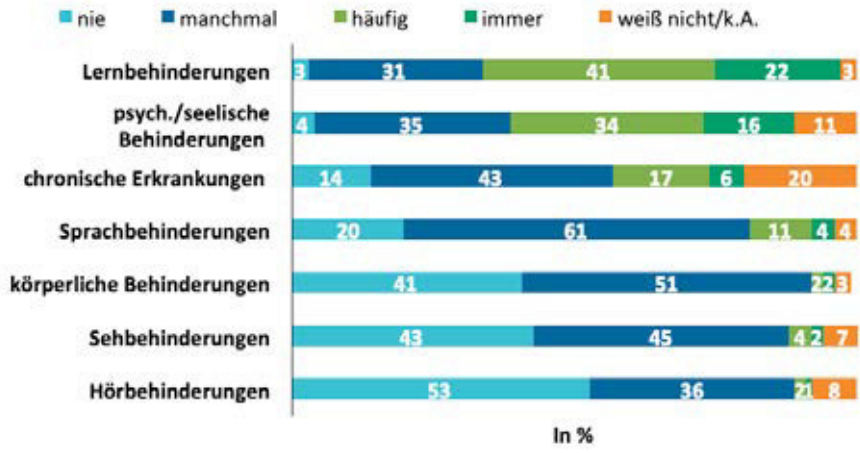
Frage F8: Würden Sie es wünschenswert finden, wenn Sie in Ihren Kursen Unterstützung durch eine zusätzliche Person bekämen?

Die Präsenz von Behinderungsformen in den Kursen zur Alphabetisierung und zum Nachholen von Schulabschlüssen lässt sich auf der Basis der Befragungsergebnisse als zweigeteilt beschreiben. Zum üblichen Kursgeschehen gehören Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten, psychischen Behinderungen beziehungsweise Erkrankungen[14] und chronischen Erkrankungen. Insgesamt fast zwei Drittel der Befragten haben „immer" (22 %) oder „häufig" (41 %) Teilnehmende mit Lernbehinderungen in ihren Kursen. Jede:r Zweite hat „immer" (16 %) oder „häufig" (34 %) Teilnehmende mit psychischen Erkrankungen beziehungsweise Behinderungen. Knapp ein Zehntel der Befragten nutzt die zusätzlich angebotene Möglichkeit ergänzender Nennungen. Hierbei werden verschiedene Beispiele geistiger und körperlicher Behinderungen gegeben und besonders auf bestehende Traumata unter Kursteilnehmenden in Integrationskursen hingewiesen.

Deutlich weniger regelmäßig arbeiten die Kursleitungen an den Volkshochschulen mit Teilnehmenden, die körperliche, Seh- oder Hörbehinderungen haben. Zwischen 41 und 53 % erleben diese Behinderungen unter den Kursteilnehmenden „nie", zwischen 36 und 51 % nur „manchmal". Sprachbehinderungen liegen in der Häufigkeit im Mittelfeld aller Behinderungsformen. Das Unwissen über das Vorhandensein von Behinderungen ist besonders hoch im Hinblick auf chronische Erkrankungen (20 % „weiß nicht") und psychische Behinderungen (11 % „weiß nicht").

14 Es wurden mehrere Begriffe genannt.

Häufigkeit der Behinderungsformen in den Kursen: Alle Kursarten

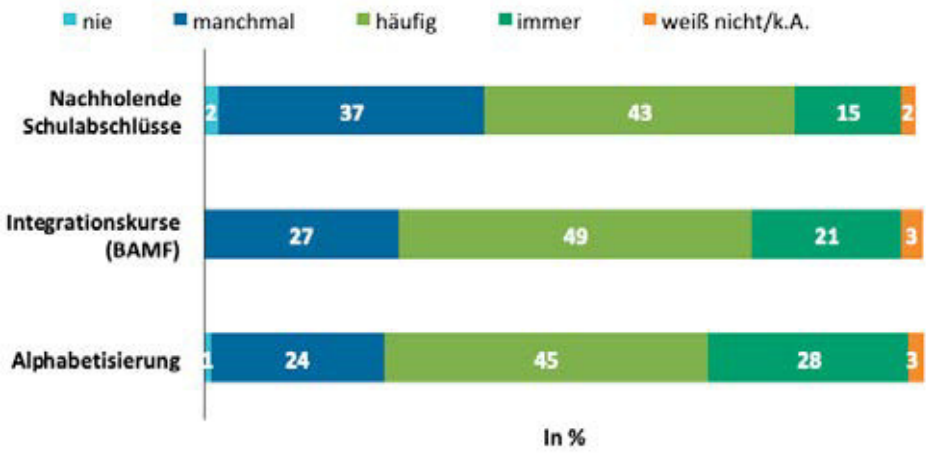


Frage F10: Wie oft sind unter Ihren Kursteilnehmenden Menschen mit den folgenden Behinderungen?

Die drei häufigsten Behinderungsformen sind unterschiedlich auf die Kurse verteilt. Lernbehinderungen erleben Kursleitende stärker in Kursen zur Alphabetisierung. Psychische Behinderungen werden in Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen häufiger erlebt, von chronischen Erkrankungen berichten die Kursleitungen in Integrationskursen häufiger als in den anderen Kursarten.

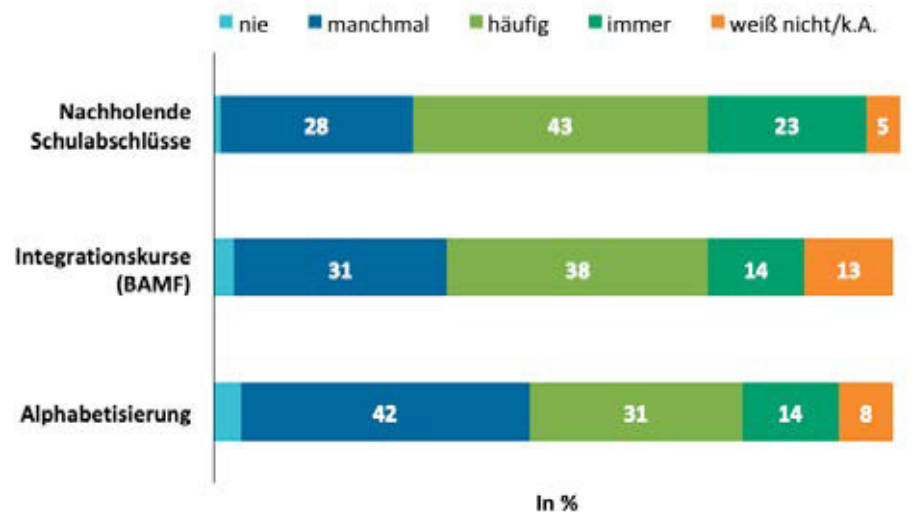
Zum Vergleich sind die jeweiligen Werte nachfolgend grafisch dargestellt.

Häufigkeit der Behinderungsformen in den Kursen: Vergleich Lernbehinderungen nach Kursart



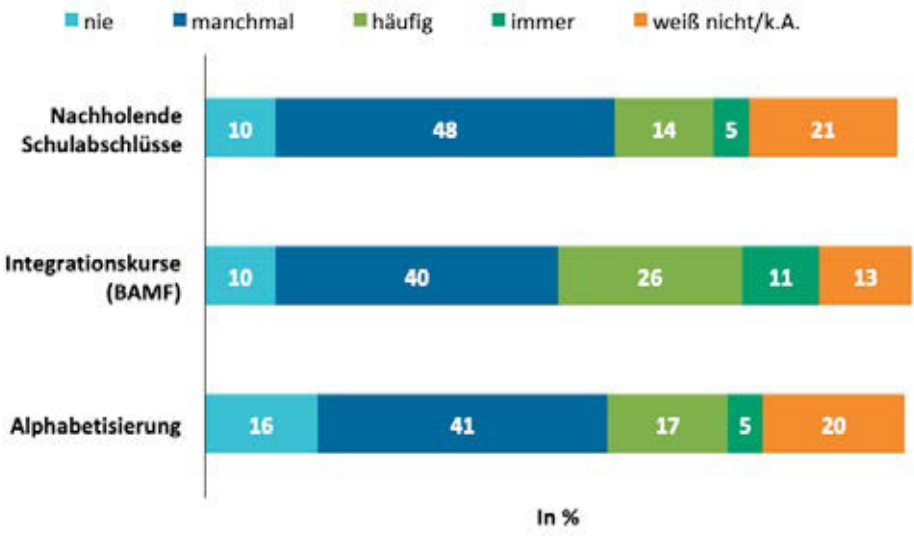
Frage: siehe vorherige Grafik

Vergleich: Psychische Behinderungen nach Kursart



Frage: siehe vorherige Grafik

Vergleich: Chronische Erkrankungen nach Kursart



Frage: siehe vorherige Grafik

Probleme bei den Kursen

Die Kurs-Leiter bekommen Geld für die Zeit vom Kurs.
Aber sie brauchen auch viel Zeit vor und nach dem Kurs.
Zum Beispiel, um die Kurse zu planen
oder um Hausaufgaben zu prüfen.
Für diese Zeit bekommen die Kurs-Leiter meist **kein** Geld.
In den Kursen sind meist ganz verschiedene Teilnehmer:

- Teilnehmer, die gut Deutsch sprechen
- Teilnehmer, die schlecht Deutsch sprechen
- Teilnehmer mit Problemen beim Lernen
- Teilnehmer mit verschiedenen Behinderungen
- Teilnehmer ohne Behinderungen

Einige Teilnehmer haben eine Lern-Behinderung oder
eine seelische Behinderung.
Seelische Behinderungen sind zum Beispiel:
Angst-Störungen oder Depressionen.
Nur selten haben Teilnehmer eine körperliche Behinderung,
eine Seh-Behinderung oder eine Hör-Behinderung.
Die meisten Kurs-Leiter haben **keine** Hilfe in den Kursen.
Zum Beispiel von einer Person,
die sich gut mit Behinderungen auskennt.

Kurzinfo

Kapitel 3, Teil 4

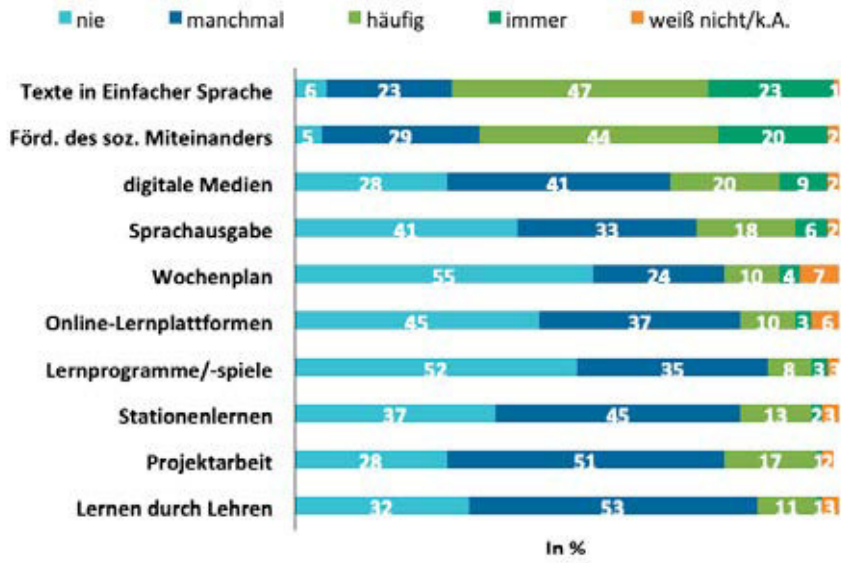
Mit welchen Methoden arbeiten die Dozent:innen? Viele kennen Einfache Sprache, aber nicht alle benutzen sie in den Kursen. Häufig fördern sie gezielt das Miteinander im Kurs. Lernsoftware spielt dagegen keine große Rolle. Besonders in Alphabetisierungs- und Integrationskursen passen die Dozent:innen die Aufgaben und das Material möglichst an die Bedarfe der Teilnehmenden an.

3.4

Praktiken

Um ein Bild von gängigen Unterrichtspraktiken und Methoden zeichnen zu können, wurden die Befragten gebeten, zu zehn verschiedenen Verfahrensweisen die Häufigkeit ihrer Anwendung anzugeben. Als weit verbreitet erweisen sich lediglich zwei aus dieser Auflistung: „Texte in Einfacher Sprache" und „Methoden, die das soziale Miteinander im Kurs fördern", werden von einer Mehrheit immer oder häufig eingesetzt. Alle anderen abgefragten Methoden oder Hilfsmittel hingegen sind bei bedeutenden Anteilen der Befragten gar nicht oder lediglich manchmal im Einsatz.

Einsatz von Arbeitsmethoden und Hilfsmitteln: Alle Kursarten

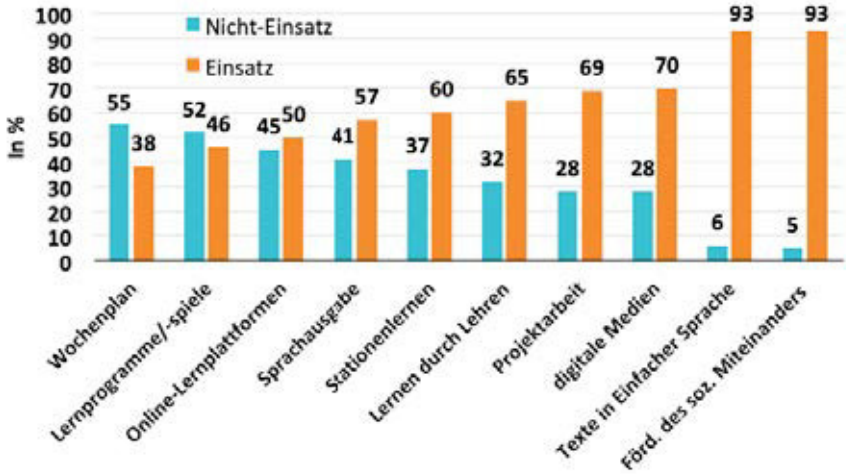


Frage F11: Wie häufig setzen Sie folgende Arbeitsmethoden und Hilfsmittel ein?

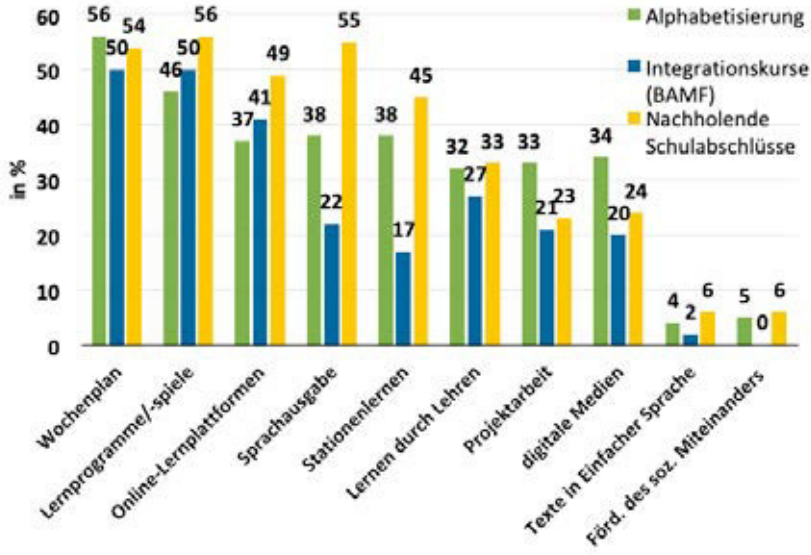
- Digitale Medien, um Texte oder Arbeitsblätter vergrößert darstellen zu können
- Texte oder Arbeitsblätter in Einfacher Sprache
- Sprachausgabe (zum Beispiel per Computer, Smartphone, Tablet etc.)
- Online-Lernplattformen (zum Beispiel ich-will-lernen.de)
- Lernprogramme / -spiele (zum Beispiel per Computer, Smartphone, Tablet etc.)
- Projektarbeit
- Wochenplan
- Lernen durch Lehren (Kursteilnehmende als Tutor:in)
- Stationenlernen / Lernzirkel
- Methoden, mit denen das soziale Miteinander der Gruppe gefördert wird (zum Beispiel Lernende mit unterschiedlichen Lernständen / Kompetenzen zusammenarbeiten lassen, über Hobbies oder alltägliche Themen der Kursteilnehmenden sprechen etc.)

So arbeiten zum Beispiel 41 % der Befragten „nie" mit einer Sprachausgabe, weitere 33 % nur „manchmal". Online-Lernplattformen werden von 45 %, Lernprogramme oder Lernspiele von 52 % „gar nicht" in den Kursen genutzt. Für eine schnelle Erfassung der Größenordnungen, in denen die diversen Methoden nicht eingesetzt werden, sind in den nachfolgenden Grafiken einmal die Quoten von Einsatz versus Nicht-Einsatz ausgewiesen. Zum Zweiten erfolgt ein Vergleich des Nicht-Einsatzes nach Kursart. Die methodischen Potenziale, die sich in diesen Quoten für die Lehrtätigkeit an den Volkshochschulen zeigen, sollten dadurch quantitativ erkennbar werden.

Einsatz von Arbeitsmethoden und Hilfsmitteln: Einsatz („immer“, „häufig“, „manchmal“) versus Nicht-Einsatz („nie“)



Nicht-Einsatz („nie“) im Vergleich nach Kursart

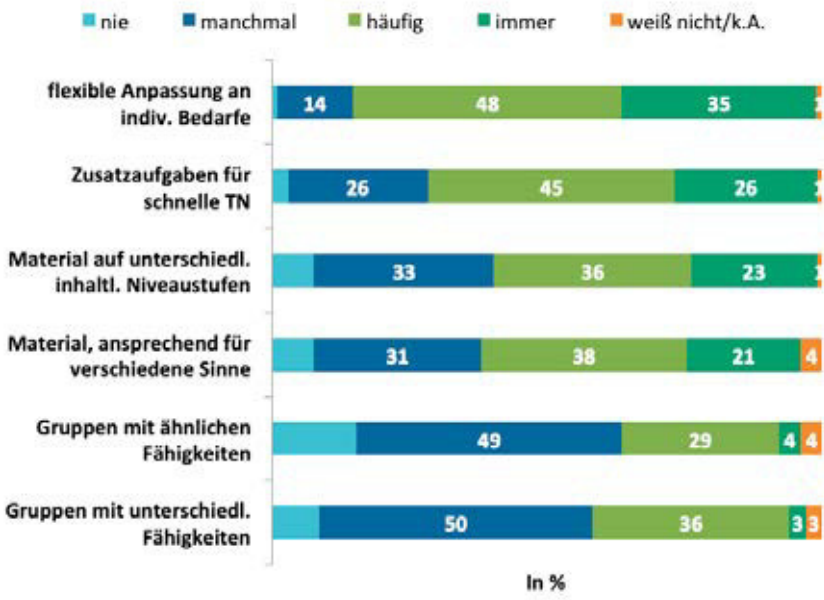


Frage: *siehe vorherige Grafik*

Die Befragten ergänzen eine umfangreiche Reihe von weiteren Methoden und Hilfsmitteln, die sie „manchmal“ oder „häufig“ in ihren Kursen anwenden. Insgesamt 23 % machen solche Nennungen, die zu 18 Kategorien zusammengefasst werden können. Ein knappes Drittel der Fälle (31 %) umfasst hierbei die Nennung „Lernspiele“, 16 % entfallen auf „digitale Medien“, 13 % auf „Exkursionen“ und je 11 % auf „Partner- oder Gruppenarbeit“ sowie auf „Arbeits- und Fachtexte“. Eine komplette Listung der kategorisierten Angaben findet sich im Tabellenband und gibt einen Eindruck von der Individualität und Variabilität, mit der methodisch gearbeitet wird.

Der didaktische Umgang mit Leistungsunterschieden im Unterricht konzentriert sich in der Quantität der Nennungen vor allem auf eine Ausdifferenzierung von Material und Aufgabenstellung seitens der Lehrenden. Weniger häufig setzen die Kursleitungen hingegen auf homogene oder heterogene Gruppenbildung. Hierbei tritt eine Korrelation nach Alter zutage: Kursleitende in einem Alter von bis zu 55 Jahren setzen deutlich häufiger Gruppenarbeit ein als Kursleitende in einem Alter von über 56 Jahren. Gruppen nach dem Kriterium „ähnlicher Fähigkeiten“ bildet die jüngere Altersgruppe zu 37 % „häufig“, die ältere Altersgruppe lediglich zu 22 %. Für das Item „Gruppen nach dem Kriterium unterschiedlicher Fähigkeiten“ lauten die entsprechenden Anteile für die Antwort „häufig“: 50 % : 22 %.

Umgang mit Heterogenität: Alle Kursarten



Frage F12: Wie gehen Sie im Unterricht üblicherweise mit Leistungsunterschieden der Kursteilnehmenden um?

- Ich bilde Gruppen von Schüler:innen mit ähnlichen Fähigkeiten.
- Ich bilde Gruppen von Schüler:innen mit unterschiedlichen Fähigkeiten.
- Ich passe meinen Unterricht den Bedarfen einzelner Kursteilnehmender flexibel an.
- Ich vergebe Zusatzaufgaben für Kursteilnehmende, die schneller arbeiten.
- Ich biete Unterrichtsmaterial auf unterschiedlichen inhaltlichen Niveaustufen an.
- Ich nutze Unterrichtsmaterial, das ansprechend für verschiedene Sinne ist (auditiv, visuell, haptisch).

Dass sie „Gruppen nach anderen Kriterien" bilden, geben 38 % von allen Befragten ergänzend an. Diese Gruppenbildungen finden dann vor allem nach dem Zufallsprinzip statt (24 %), nach Herkunftsland und Muttersprachen (23 %), ferner nach Geschlecht (15 %) oder nach Themen beziehungsweise Interessen (12 %). Auch Sympathie der Kursteilnehmer:innen wird als Kriterium herangezogen (11 %). Eine vollständige Auflistung aller angeführten Kriterien findet sich auch hier im Tabellenband.[15]

Die generelle Aussage, dass die Kursleitungen den Unterricht „flexibel an die Bedarfe einzelner Kursteilnehmender anpassen", wird von 35 %

15 Gänzlich andere Methoden für den Umgang mit Heterogenität führten lediglich 4 % der Befragten an. Die Kategorien lauten: Binnendifferenzierung Lernmaterialien, Binnendifferenzierung Unterrichtsinhalte, Peer Mentoring, Werkstattunterricht. Prozentuale Auswertung ebenfalls im Tabellenband.

mit „immer“ und von weiteren 48 % mit „häufig“ bestätigt. 26 % vergeben „immer“ Zusatzaufgaben für schnellere Kursteilnehmende, 23 % bieten „immer“ Unterrichtsmaterial auf unterschiedlichen inhaltlichen Niveaus an und ein fast ebenso großer Anteil (21 %) nutzt „immer“ Unterrichtsmaterial, das ansprechend für verschiedene Sinne ist.

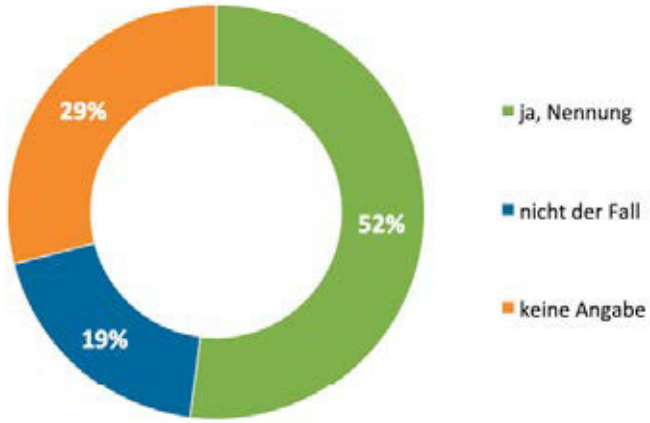
Im Vergleich der Kurstypen unterscheiden sich Alphabetisierungskurse und Integrationskurse (BAMF) stark von den Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen. In letzteren wird insgesamt weniger mit den hier abgefragten Differenzierungen gearbeitet. „Flexible Anpassung an Bedarfe“, „Zusatzaufgaben für schnellere Kursteilnehmende“, „Unterrichtsmaterial auf unterschiedlichen inhaltlichen Niveaustufen“, „Unterrichtsmaterial für verschiedene Sinne“: Immer tendieren Kursleitungen in Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen stärker dahin, „nie“ oder „manchmal“ zu antworten, Kursleitungen in den Alphabetisierungs- und Integrationskursen hingegen tendieren stärker dahin, „häufig“ oder „immer“ zu antworten. Auch wenn Kurse zum Nachholen von Schulabschlüssen dominierend auf gleiche Lernziele ausgerichtet sind, besteht dennoch ein Potenzial zum Einsatz von differenzierenden Methoden und Verfahren.

Um die gesamte didaktische Erfahrung der Befragten zu erfassen, wurden sie im Anschluss an die Abfrage dieser Punkte gebeten, andere Methoden, Hilfsmittel oder Materialien zu benennen, mit denen sie besonders gute oder auch besonders schlechte Erfahrungen gemacht haben. Hinsichtlich „guter Erfahrungen“ wurden Nennungen von 52 % der Befragten gemacht, Erläuterungen zu „schlechten Erfahrungen“ gaben 34 %.

Es liegt eine überaus große inhaltliche Vielfalt von Nennungen vor. Die aus dem gesamten Textmaterial zu „guten Erfahrungen“ abgeleiteten 39 verschiedenen Kategorien nehmen von „Wertschätzung der Teilnehmenden“ (5 %) über „Lehrwerke“ (3 %) bis zu „Gebärden / Pantomime“ (2 %) sehr unterschiedliche Aspekte in den Blick. Das führt dazu, dass nur wenig sinnvoll in übergeordneten Kategorien zusammengefasst werden kann, die wiederum eine größere Anzahl von Nennungen abdecken. Hinsichtlich „guter Erfahrungen“ lassen sich allein unter dem Stichwort „Lernspiele“ im zweistelligen Prozentbereich (12 %) Nennungen zusammenfassen. In einer Größenordnung von je 9 % der Befragten, die sich hier äußern, werden „digitale Medien“ und „Partner- beziehungsweise Gruppenarbeit“ angeführt.

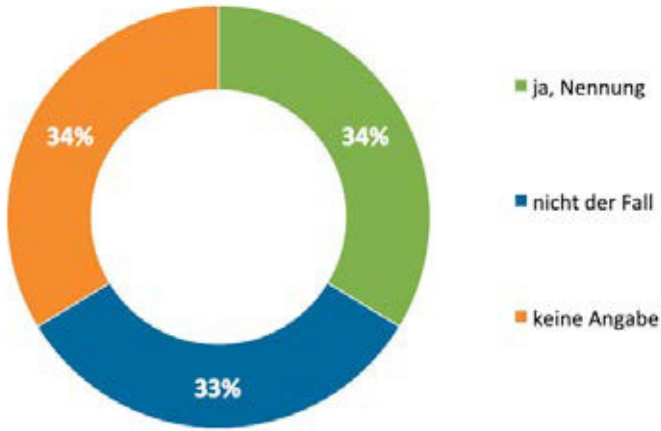
„Schlechte Erfahrungen“ wurden seltener benannt, und auch die thematische Vielfalt ist bei ihnen geringer. Auch hier lassen sich keine quantitativen Häufungen beobachten. Die relativ meisten Nennungen summieren sich auf 7 % für Hinweise auf „undifferenzierte Unterrichtsinhalte beziehungsweise -materialien“, gefolgt von „selbstständiges Arbeiten“, „Lehrwerke“ (jeweils 6 %) und „Frontalunterricht“ (5 %). Für beide Fragen finden sich die vollständigen Kategorienlisten und Prozentangaben im Tabellenband.

Weitere Methoden, Materialien, Hilfsmittel mit guten Erfahrungen: Offene Frage – Anteile der Nennungen



Frage F13: Gibt es andere Methoden, Materialien oder Hilfsmittel, mit denen Sie besonders gute Erfahrungen im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen gemacht haben? Wenn ja, mit welchen?

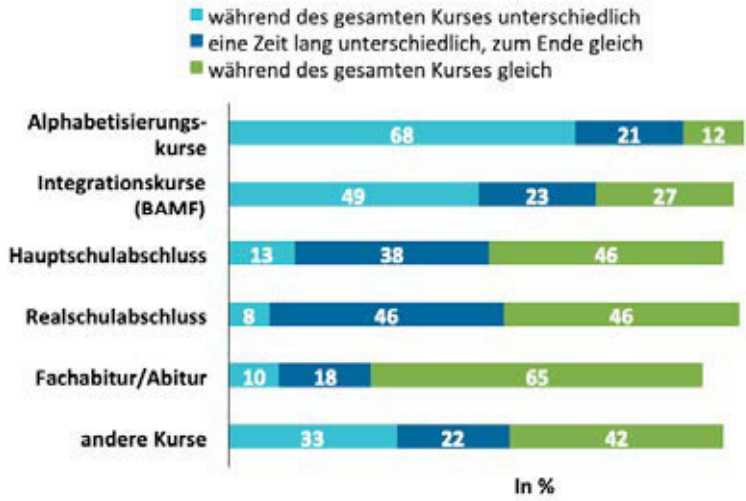
Weitere Methoden, Materialien, Hilfsmittel mit schlechten Erfahrungen: Offene Frage – Anteile der Nennungen



Frage F14: Gibt es Methoden, Materialien oder Hilfsmittel, mit denen Sie besonders schlechte Erfahrungen im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen gemacht haben? Wenn ja, mit welchen?

Neben die Rahmenbedingungen, die die Heterogenität der Kursteilnehmenden vorgibt, treten die Rahmenbedingungen, die durch die jeweils gesetzten Lernziele entstehen. Das größte Ausmaß an Zieldifferenz findet sich in Alphabetisierungskursen. Hier geben 68 % der Kursleitungen an, dass sie für die gesamte Dauer des Kurses unterschiedliche Lernziele anstreben. In Integrationskursen mit Alphabetisierung liegt die Quote mit 49 % niedriger. Hier arbeiten jeweils rund ein Fünftel der Kursleitenden während der gesamten Kursdauer oder zum Ende hin auf das gleiche Lernziel (Sprachprüfungen) für alle Teilnehmenden hin.

Lernziele:
Vergleich nach Kursarten



Frage F15: Welches Lernziel streben Sie in Ihrem Unterricht an?

- Ich strebe während des gesamten Kurses mit unterschiedlichen Kursteilnehmenden unterschiedliche Lernziele an.
- Ich strebe im Kurs mit unterschiedlichen Kursteilnehmenden eine bestimmte Zeit lang unterschiedliche Lernziele an, um am Ende des Kurses alle zu dem gleichen Lernziel zu bringen.
- Ich strebe während des gesamten Kurses mit allen Kursteilnehmenden das gleiche Lernziel an.

Anders ist die Situation in Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen gelagert. Auch hier arbeiten Kursleitungen zieldifferent, allerdings nur in einem sehr kleinen Anteil von 8 % (Kurse zum Nachholen von Realschulabschlüssen) bis 13 % (Kurse zum Nachholen von Hauptschulabschlüssen). Die überwiegende Mehrheit arbeitet zielgleich, dabei in jeweils ähnlich großen Anteilen während der gesamten Kursdauer (46 %) oder nach einer zieldifferenten Phase zum Kursende hin (38 % beziehungsweise 46 %). Diese Angaben korrespondieren mit den beschriebenen engeren Grenzen, in denen Kursleitungen in Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen differenzierende Methoden und Verfahren anwenden.

In unterschiedlichen Größenordnungen je nach Kurstyp machen die Befragten von der Möglichkeit Gebrauch, den standardisierten Antworten weitere Erläuterungen hinzuzufügen. Alphabetisierungskurse: 30 % der Befragten, Integrationskurse (BAMF): 47 %, Kurse zum Nachholen eines Hauptschulabschlusses: 29 %, Kurse zum Nachholen eines Realschulab-

schlusses: 21 %, „andere Kurse“: 29 %.[16] Dabei tritt als leitendes Stichwort „individuelle Lernförderung“ hervor. Vor allem von Kursleitungen in Integrationskursen (BAMF) sowie in Alphabetisierungskursen wird dieser Hinweis gegeben (67 % beziehungsweise 50 % der Befragten, die sich äußern). Von letzteren erfolgt begleitend die Bekräftigung, dass ein „gemeinsames Lernziel schwierig“ sei (41 %) und die Heterogenität (38 %) ausgeprägt. Bei Kursleitenden in Integrationskursen (BAMF) tritt neben das Stichwort von der individuellen Lernförderung der Hinweis auf „Prüfung“ als bestimmender Faktor (38 %). Bei Kursleitungen in Kursen zum Nachholen von Haupt- oder Realschulabschlüssen ist das wiederum erwartbar der am häufigsten genannte Aspekt (55 beziehungsweise 64 %). Die Befragten geben weitere Hinweise, die ein großes Spannungsfeld zwischen Teilnehmerschaft und angestrebten Lernzielen beleuchten. So verweisen sie beispielsweise auf die Notwendigkeit, die Alltagskompetenz oder die Persönlichkeit der Teilnehmenden zu stärken, sie nennen Zeitdruck als eingrenzenden Faktor oder die Schwierigkeiten, die sich aus Wiederholungsbedarfen durch Kurswechsel ergeben.[17]

16 Kursleitungen für Kurse zum Nachholen von Fachabitur und Abitur sind nach absoluten Zahlen so gering vertreten, dass eine prozentuale Auswertung nicht vorgenommen wird.

17 Auch bei dieser Frage finden sich alle genannten Kategorien im Tabellenband.

Wie unterrichten die Kurs-Leiter?

Viele Kurs-Leiter kennen Einfache Sprache.
Einfache Sprache ist einfaches Deutsch.
Viele Menschen können Einfache Sprache besser verstehen.
Aber **nicht** alle Kurs-Leiter nutzen Einfache Sprache in den Kursen.

Viele Kurs-Leiter machen Übungen im Kurs,
damit sich alle Teilnehmer besser kennen lernen.

Nur wenige Kurs-Leiter nutzen Computer-Programme im Kurs.
Die meisten Kurs-Leiter achten darauf:
Passen die Aufgaben im Kurs zu den Teilnehmern?
Oder muss eine Aufgabe etwas leichter oder schwieriger sein?

Das ist vor allem in diesen Kursen so:

- Kurse zum Lesen und Schreiben lernen
- Kurse für Menschen, die neu in Deutschland sind

Kurzinfo

Kapitel 3, Teil 5

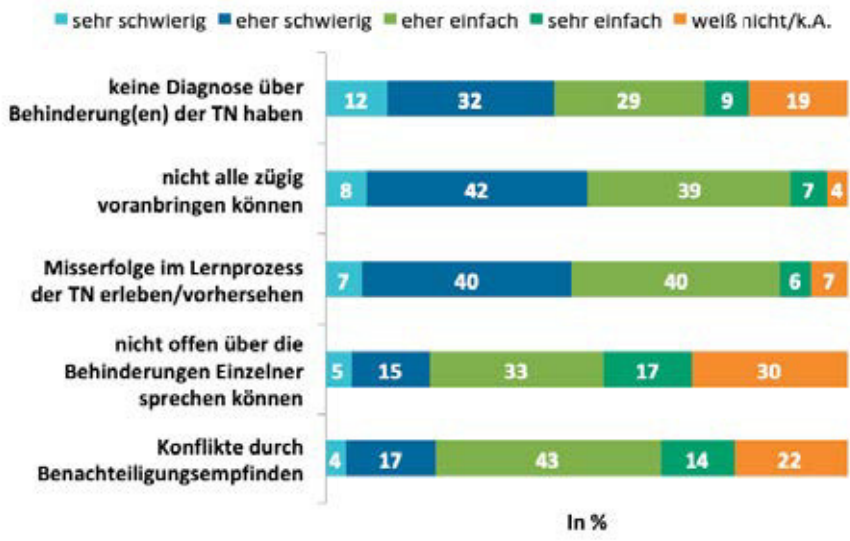
So erleben Kursleitende den Unterricht: Konflikte lassen sich meist gut lösen. Hilfreich finden viele, über Behinderungen oder chronische Erkrankungen von Teilnehmenden informiert zu sein. Unsicher sind viele beim Umgang mit psychischen Behinderungen. Die wichtige Aufgabe, allen Leistungsniveaus im Kurs gerecht zu werden, finden die meisten Kursleitenden schwierig.

Unterrichtserfahrung

Auf drei Ebenen wurde in der Befragung erfasst, welche Herausforderungen im Kursgeschehen die Lehrenden individuell als besonders intensiv erleben: Die Abfragen bezogen sich auf Herausforderungen, die durch Misserfolge von und Konflikte unter Teilnehmenden entstehen, auf Herausforderungen für die Unterrichtsgestaltung durch verschiedenartige Heterogenität und auf Herausforderungen durch den Umgang mit verschiedenen Behinderungsformen. Die Ergebnisse zeichnen ein Bild, in dem die selbstempfundenen Stärken der Kursleitungen ebenso sichtbar werden wie die Bereiche, in denen Belastungen vorherrschen.

So bewerten auf der Ebene „Konflikte und Misserfolge" die Befragten zwei der fünf möglichen Anforderungen als gut beherrschbar: Kursinterne Konflikte, die dadurch entstehen, dass einzelne Teilnehmende Nachteilsausgleiche erhalten, und die thematisch eng damit verbundene Problematik, dass zuweilen vorliegende Behinderungen innerhalb der Kurse nicht offen thematisiert werden können, stellen nur für je einen kleinen Anteil von einem Fünftel eine Schwierigkeit dar. Eine Mehrheit bewertet diese Aspekte als „einfach" zu bewältigen. Hingegen empfindet es ein größerer Anteil von 44 % als „eher" (32 %) oder „sehr" (12 %) schwierig zu handhaben, wenn man als Kursleitende:r selbst keine Kenntnis von vorliegenden Behinderungen hat.

Herausforderungen durch Konflikte und Misserfolge: Alle Kursarten

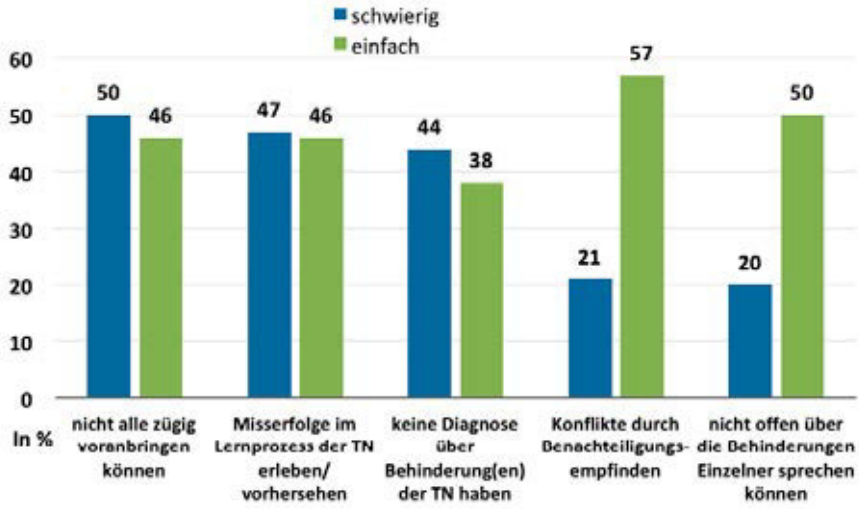


Frage F16: Wie einfach oder schwierig ist es für Sie, ...

- ...damit umzugehen, nicht alle Lernenden zügig voranbringen zu können?
- ...damit umzugehen, keine Diagnose über die Behinderung(en) mancher Teilnehmender zu haben?
- ...damit umzugehen, wenn Sie im Kurs nicht offen über die Behinderung einzelner Teilnehmender sprechen dürfen?
- ...damit umzugehen, wenn Sie Misserfolge im Lernprozess der Teilnehmenden erleben oder vorhersehen?
- ...mit Konfliktsituationen umzugehen, in denen sich Kursteilnehmende benachteiligt fühlen, weil andere Teilnehmende vereinfachte Aufgaben oder Nachteilsausgleiche bekommen?

Geteilt ist das Meinungsbild für den Umgang mit Misserfolgen. Etwa gleich groß sind die Anteile der Befragten, die es als schwierig oder leicht empfinden, mit individuellen Misserfolgen von Teilnehmenden umzugehen oder mit dem Nicht-Gelingen von Lern-Fortschritten aller Kursmitglieder. Die nachfolgende Darstellung vereinfacht auf die Anteile für „schwierig" und „einfach".

Herausforderungen durch Konflikte und Misserfolge: Vergleich „schwierig“ (sehr / eher) versus „einfach“ (sehr / eher)



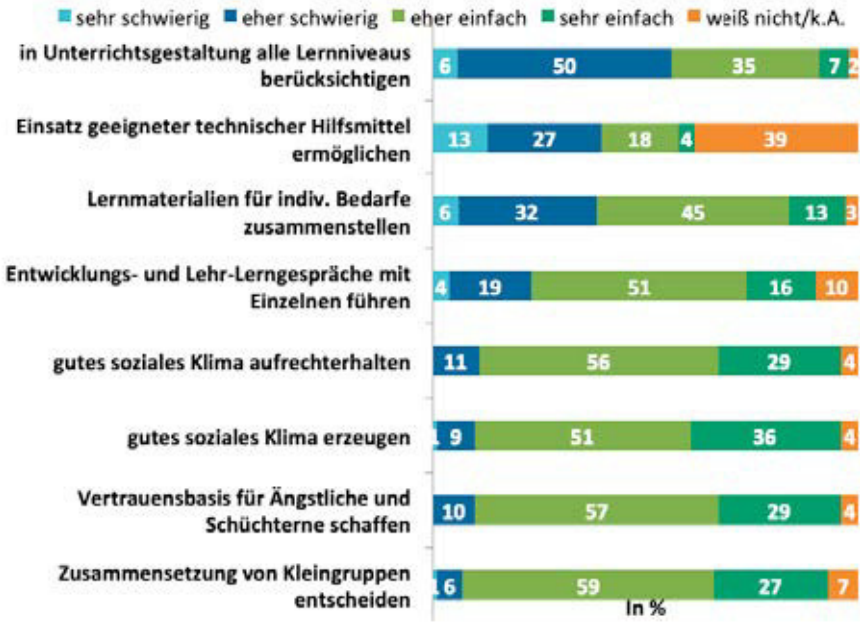
Frage: siehe vorherige Grafik

Auffällig ist, dass im Vergleich nach Kursart vor allem Kursleitende in Integrationskursen (BAMF) die hier abgefragten Herausforderungen tendenziell als schwieriger einstufen. Konflikte über Nachteilsausgleiche sind von dieser Aussage ausgenommen. Hinsichtlich des gleichmäßigen Lernfortschritts, absehbarer individueller Misserfolge, fehlenden Wissens über Krankheitsdiagnosen oder Behinderungsfeststellungen und fehlender Offenheit, über vorliegende Behinderungen zu sprechen, ist der Anteil der hier tätigen Kursleitungen bei der Aussage „Umgang damit ist schwierig“ immer höher als bei den Kursleitenden in Alphabetisierungskursen oder in Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen.

Verschiedenartige Unterrichtsgestaltung für heterogene Gruppen hält aus Sicht der Befragten zwei größere Herausforderungen bereit, während viele Grundvoraussetzungen nach eigenem Empfinden gut hergestellt werden können. So empfindet es nur ein sehr kleiner Anteil von einem Zehntel als schwierig, ein gutes soziales Klima im Kurs herzustellen und aufrechtzuerhalten oder eine Vertrauensbasis für Ängstliche und Schüchterne zu schaffen. Jeweils mehr als 80 % erleben diese Anforderungen als individuell leicht zu bewältigen.

Auch leicht zu handhaben ist nach Auffassung der Kursleitenden die Bildung von Kleingruppen. Wie oben gesehen, ist dies dabei gleichzeitig eine Methode, die nur begrenzt angewendet wird.

Herausforderungen durch Unterrichtsgestaltung in Heterogenität: Alle Kursarten



Frage F17: Wie einfach oder schwierig ist es für Sie, ...

- ...zu entscheiden, wie Sie Kleingruppen zusammensetzen?
- ...passende Lernmaterialien zusammenzustellen, die den Bedarfen der einzelnen Kursteilnehmenden entsprechen?
- ...den Einsatz geeigneter technischer Hilfsmittel für einzelne behinderte Kursteilnehmende zu ermöglichen?
- ...ein gutes soziales Klima im Kurs zu erzeugen?
- ...ein gutes soziales Klima im Laufe des Kurses aufrechtzuerhalten?
- ...eine Vertrauensbasis für ängstliche beziehungsweise schüchterne Kursteilnehmende zu schaffen?
- ...den Unterricht so zu gestalten, dass die Lernniveaus aller Kursteilnehmenden berücksichtigt werden?
- ...Entwicklungs- und Lehr-Lerngespräche mit einzelnen Kursteilnehmenden zu führen?

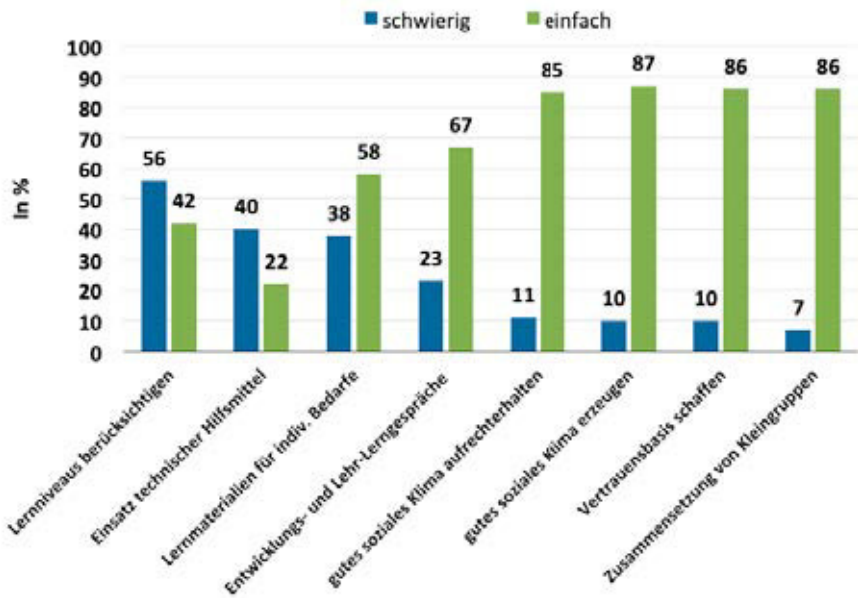
Lehr-Lerngespräche mit einzelnen Teilnehmenden zu führen, stellt für ein Fünftel eine schwierig zu erfüllende Aufgabe dar, eine Mehrheit von 67 % bewältigt dies leicht.

Die zentrale Herausforderung ist die didaktische Bewältigung von differenzierten Lernniveaus. So empfinden es insgesamt 56 % der Kursleitenden als schwierig, den Unterricht so zu gestalten, dass die Lernniveaus aller Kursteilnehmenden berücksichtigt werden. 38 % erleben die Materialzusammenstellung für individuelle Bedarfe als anforderungsreich. Wie oben gesehen,

verschlingt die Erstellung und die Differenzierung von Arbeitsblättern für individuelle Bedarfe einen Großteil der Vor- und Nachbereitungszeit, insbesondere in Kursen zur Alphabetisierung und in Integrationskursen. Die Tatsache, dass diese Aufgabe als eher schwierig empfunden wird, dürfte sich unmittelbar auf die benötigte Zeit auswirken.

Problematisch für die Kursleitungen ist des Weiteren auch der Einsatz von technischen Hilfsmitteln für die Bedarfe einzelner Kursteilnehmender. Dies ist gleichzeitig ein Feld, das derzeit nur für einen Teil der Befragten überhaupt relevant ist. Körperliche Behinderungen, Seh- und Hörbehinderungen bei den Teilnehmenden erleben nur sehr geringe Anteile der Befragten. (Siehe zu diesen Kategorien oben die Antworten auf Frage F10.) Diejenigen, die sich äußern, beschreiben die Aufgabe zu 40 % als schwierig. Es wurde nicht erfasst, welche technischen Ausstattungen in welchem Funktionszustand in den Volkshochschulen jeweils vorhanden sind. Leichtgängig in Nutzung zu bringen, sind sie derzeit in jedem Fall nur für eine Minderheit der Kursleitenden, die sie für ihre Teilnehmenden benötigen.

Herausforderungen durch Unterrichtsgestaltung in Heterogenität: Vergleich „schwierig" (sehr / eher) versus „einfach" (sehr / eher)



Frage: siehe vorherige Grafik

Sehr wenige Befragte (4 %) ergänzen weitere Schwierigkeitsfelder bei Frage F17: Rahmenbedingungen an der VHS oder im Kontext BAMF, Differenzierung, Auswahl Lernmaterial, Sprachbarrieren, mangelnde Zeit für Lehr-Lerngespräche und gruppenabhängig unterschiedliche Anforderungen werden hier unter anderem angeführt.

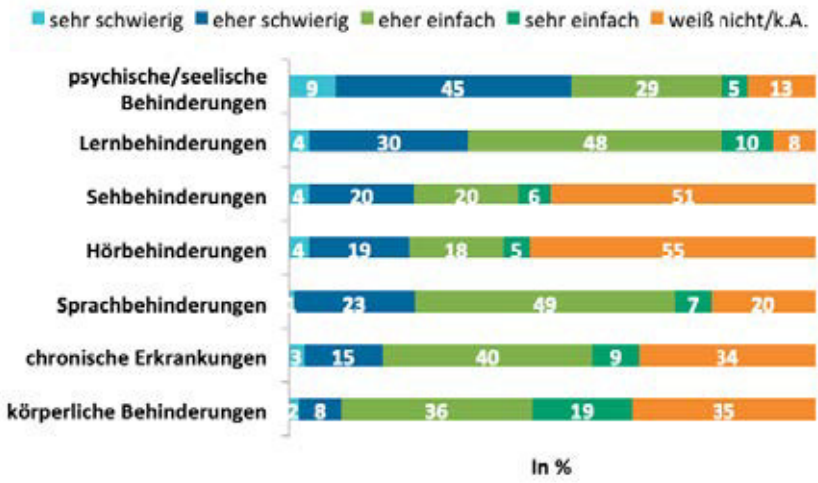
Wie gerade schon angesprochen, ist der Umgang mit Behinderungen, für die technische Hilfsmittel zur Inklusion von Bedeutung sind, ein Feld, das für einen Großteil nicht üblicher Bestand der Tätigkeit ist.[18] Dies belegen auch die Antworten auf Fragen nach unterschiedlichen Schwierigkeiten im Umgang mit den diversen Behinderungsformen. Zum Umgang mit Seh- und Hörbehinderungen äußern sich 51 beziehungsweise 55 % der Befragten gar nicht. Die jeweils verbleibende Hälfte teilt sich gleichmäßig in positive und negative Einschätzungen auf. Hinsichtlich körperlicher Behinderungen gibt ein Drittel der Befragten keine Meinung ab. In der Einschätzung des Umgangs mit körperlichen Behinderungen überwiegt die Wahrnehmung, dass diese,

18 Vergleiche oben bei Frage F10 die Häufigkeiten, mit denen bestimmte Behinderungsformen unter den Kursteilnehmenden auftreten.

wenn sie bei Kursteilnehmenden gegeben sind, für die Kursleitungen keine besonderen Schwierigkeiten mit sich bringen.

Ähnlich entspannt ist der Befragung zufolge auch der Umgang mit Sprach- oder Lernbehinderungen. Auch hier erleben Mehrheiten der Befragten (56 % beziehungsweise 58 %) den eigenen Umgang mit davon betroffenen Kursteilnehmenden insgesamt als einfach. Dies gilt annähernd auch für den Umgang mit chronischen Erkrankungen.

Herausforderungen durch den Umgang mit verschiedenen Behinderungsformen bei den Kursteilnehmenden: Alle Kursarten



Frage F18: Wie einfach oder schwierig ist es für Sie, ...

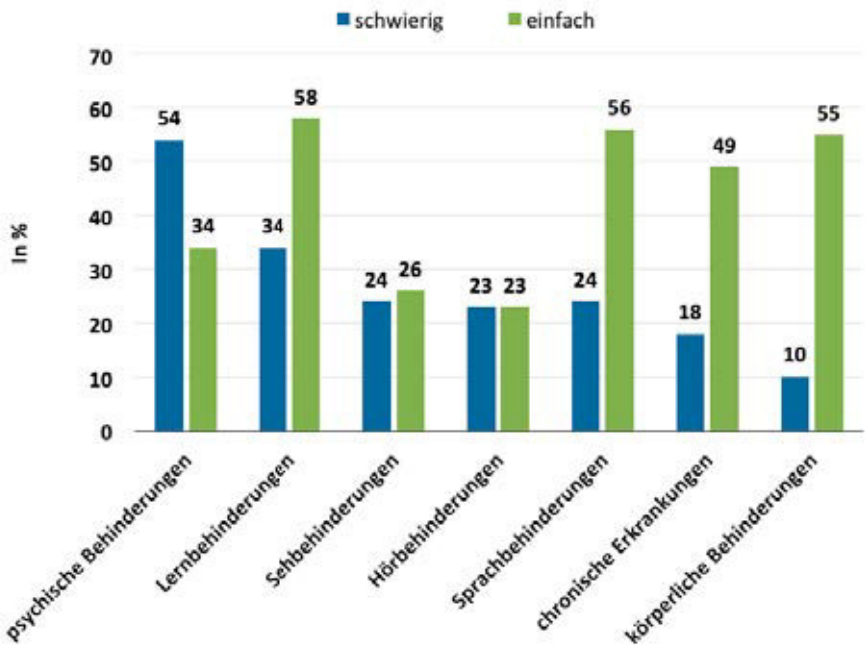
- ...mit körperlichen Behinderungen (zum Beispiel Lähmungen, Fehlen von Gliedmaßen, Unbeweglichkeit der Arme, Gehbehinderung etc.) der Kursteilnehmenden umzugehen?
- ...mit psychischen / seelischen Behinderungen (zum Beispiel Depression, Zwänge etc.) der Kursteilnehmenden umzugehen?
- ...mit Lernbehinderungen (zum Beispiel Legasthenie, Dyskalkulie, sehr langsames Lernen etc.) der Kursteilnehmenden umzugehen?
- ...mit Sehbehinderungen (zum Beispiel teilweise oder vollständige Erblindung, stark eingeschränkte Sehfähigkeit etc.) der Kursteilnehmenden umzugehen?
- ...mit Hörbehinderungen (zum Beispiel stark eingeschränkte Hörfähigkeit, Gehörlosigkeit) der Kursteilnehmenden umzugehen?
- ...mit Sprachbehinderungen (zum Beispiel Stottern, Sprachhemmungen, undeutliche Aussprache etc.) der Kursteilnehmenden umzugehen?
- ...mit chronischen Erkrankungen (zum Beispiel chronische Schmerzen, Rheuma, chronische Magen- / Darmerkrankungen etc.) der Kursteilnehmenden umzugehen?

Tatsächlich schwierig ist für eine Mehrheit der Kursleitenden nur der Umgang mit psychischen Behinderungen. Hier äußern 9 % „sehr schwierig" und 45 % „eher schwierig". Für Kursleitende in Integrationskursen (BAMF) ist die Herausforderung besonders groß. 18 % sagen „sehr schwierig", weitere 51 % „eher schwierig". Ähnlich wie im Umgang mit Konflikten und Misserfolgen ist diese Befragtengruppe auch insgesamt sensibler in der Einschätzung der Schwierigkeiten im Umgang mit Behinderungsformen. Praktisch durchgehend verzeichnen sie höhere Anteile in den Nennungen „schwierig" als die Kolleg:innen, die Alphabetisierungskurse oder Kurse zum Nachholen von

Schulabschlüssen leiten. Hinsichtlich des Umgangs mit psychischen Behinderungen und hinsichtlich des Umgangs mit Lernbehinderungen sind die Unterschiede dabei besonders ausgeprägt. Auf niedrigerem Niveau gilt das auch für den Umgang mit chronischen Erkrankungen.

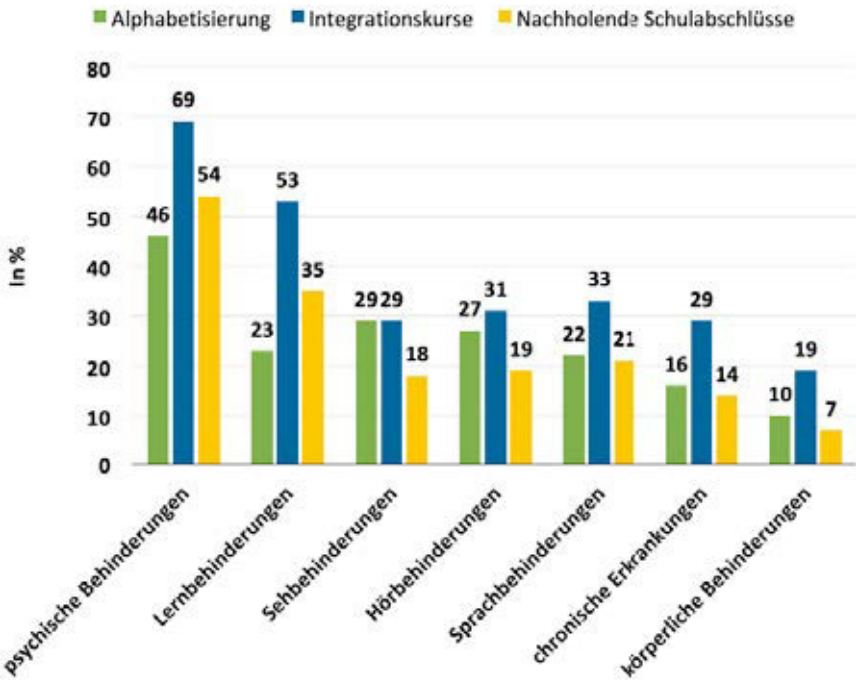
Nachfolgend werden die Gesamtwerte noch einmal in vereinfachter Form dargestellt und eine grafische Aufbereitung der Unterschiede nach Kursart ergänzt.

Herausforderungen durch den Umgang mit verschiedenen Behinderungsformen bei den Kursteilnehmenden Vergleich „schwierig" (sehr / eher) versus „einfach" (sehr / eher)



Frage: siehe vorherige Grafik

Herausforderungen durch den Umgang mit verschiedenen Behinderungsformen bei den Kursteilnehmenden: Vergleich „schwierig" (sehr / eher) nach Kursart



Frage: siehe vorherige Grafik

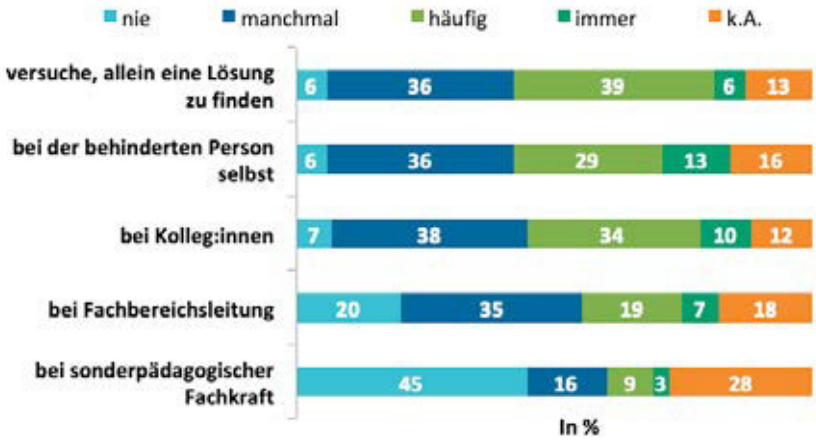
Die Befragung sollte auch darüber Auskunft geben, wie Kursleitungen mit Fällen umgehen, in denen sie unsicher sind über den richtigen Umgang mit behinderten Kursteilnehmenden. Jeweils etwas über 40 % geben an, dass sie „immer" oder „häufig" versuchen, allein eine Lösung zu finden, und / oder sie suchen sich im Austausch mit Kolleg:innen und / oder mit der behinderten Person selbst Rat. Die Einbeziehung der Betroffenen in die Klärung von Unsicherheiten wird von 13 % der Befragten „immer" vorgenommen, weitere 29 % gehen „häufig" so vor. Es verbleibt ein gutes Drittel, das nur „manchmal" unter Einbeziehung der behinderten Person die anstehende Unsicherheit angeht, nur 6 % tun dies „nie".

Aus den sonstigen Nennungen („bei jemand anderem, und zwar:"), die insgesamt 16 % der Befragten ergänzend tätigen, steht das „private Umfeld" der Kursleitenden quantitativ an der Spitze der Angaben. Freunde, Bekannte, Partner teilweise mit, teilweise auch ohne eine spezielle fachliche Ausbildung,

werden zur Spiegelung und Beratung in schwierigen Situationen konsultiert. Genannt wird aber auch eine Vielzahl von Fachleuten wie Pädagog:innen, Logopäd:innen, Psycholog:innen und Ähnliche. Die Nennungen zeichnen ein Bild einer differenzierten Netzwerkbildung um die Kursleitenden herum.

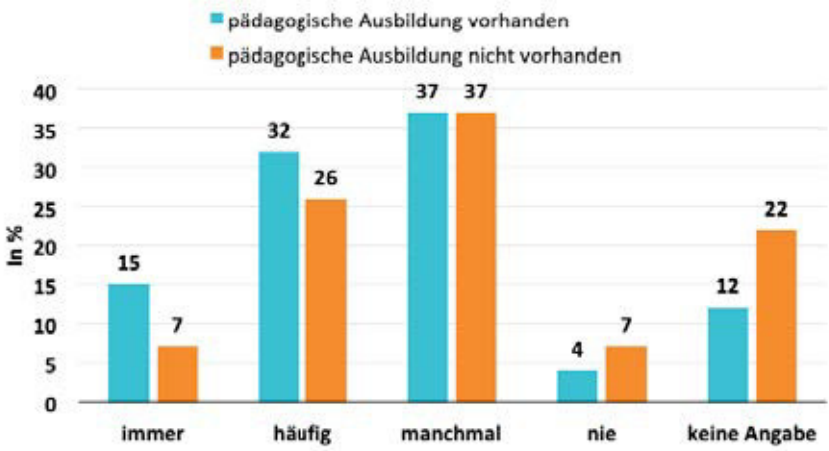
Kursleitungen, die selbst über eine pädagogische Ausbildung verfügen, beziehen die Betroffenen dabei etwas regelmäßiger ein als Kursleitungen, die eine solche Ausbildung nicht haben.

Bevorzugte Personen für Beratung: bei Unsicherheit im Umgang mit behinderten Kursteilnehmenden



Frage F19: Wenn Sie unsicher in Ihrem beruflichen Handeln mit behinderten Kursteilnehmenden sind, bei wem suchen Sie sich üblicherweise Rat?

Einbeziehung der behinderten Person bei Unsicherheit im Umgang: Vergleich nach pädagogischer Ausbildung der Befragten



Frage: siehe vorherige Grafik

Sichtbar geworden ist schon, dass sonderpädagogische Fachkräfte in den Volkshochschulen der Befragten nur als Ausnahmen vorhanden sind. Dazu passt, dass die Konsultation solcher Fachleute in inklusionsbezogenen Unsicherheiten nur für einen kleinen Anteil zum Handlungsrepertoire gehört. 45 % äußern „nie", 28 % machen keine Angabe und lediglich ein Zehntel antwortet mit „immer" (3 %) oder „häufig" (9 %). 16 % wenden sich „manchmal" an solche Expert:innen.

Das Vorhandensein von Fachbereichsleitungen in den Bereichen Alphabetisierung und Nachholende Schulabschlüsse ist in der Studie nicht abgefragt worden. Aus der Phase, in der die Volkshochschulen telefonisch kontaktiert wurden, und in der das Vorhandensein der Bereiche Alphabetisierung und Nachholende Schulabschlüsse sowie ihre jeweilige Fachbereichszuordnung thematisiert wurden, ist bekannt, dass solche Fachbereichsleitungen nicht flächendeckend vorhanden sind. Vor diesem Hintergrund ordnet sich das Ergebnis ein, wonach 20 % „nie" eine Fachbereichsleitung zur Beratung konsultieren und sich auch hier 18 % nicht äußern. Als Beratungsperson ist eine Fachbereichsleitung für 61 % der Befragten von Bedeutung, davon für 7 % „immer", für 19 % „häufig" und für 35 % „manchmal".

Was sagen die Kurs-Leiter über ihren Unterricht?

Vielleicht gibt es mal Streit oder Probleme im Unterricht.
Die meisten Kurs-Leiter sagen:
Wir können Streit oder Probleme im Kurs gut lösen.

Viele Kurs-Leiter sagen:
Ich will wissen, ob Teilnehmer eine Behinderung haben
oder eine chronische Krankheit.
Chronische Krankheiten gehen vielleicht **nie** wieder weg.

Viele Kurs-Leiter sagen:
Ich weiß **nicht**, wie ich mit seelischen Behinderungen
von Teilnehmern umgehen soll.

Die meisten Kurs-Leiter sagen:
Oft sind die Teilnehmer sehr verschieden.
Einige Teilnehmer wissen schon viel oder lernen viel.
Andere Teilnehmer wissen erst wenig oder lernen wenig.
Und andere Teilnehmer brauchen viel Hilfe.
Dann ist es schwierig, einen guten Kurs für alle zu machen.

Kurzinfo

Kapitel 3, Teil 6

Viele Dozent:innen möchten sich fortbilden, um in der Grundbildung und in Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen inklusiver arbeiten zu können. Eine große Mehrheit wünscht sich neues binnendifferenziertes Unterrichtsmaterial, um unterschiedlich Lernenden in einer Gruppe gerecht zu werden, und Tipps etwa zum Umgang mit psychischen Behinderungen in den Kursen. Die Kursleitenden würden bis zu zwei Tage Arbeitszeit investieren, aber die Fortbildung nicht selbst bezahlen wollen.

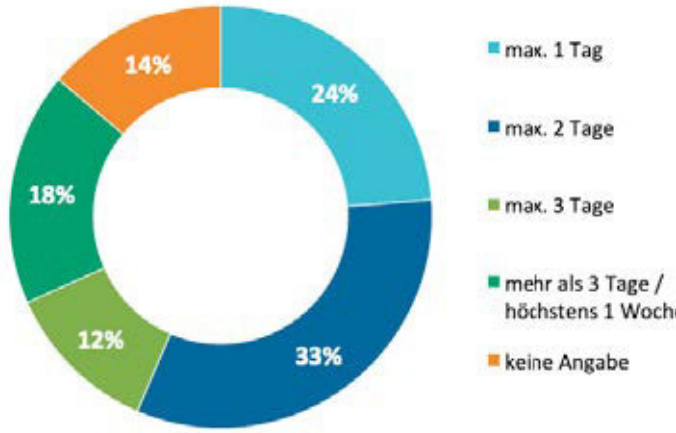
Nähere Informationen zum Fortbildungsmodul, das wir aus den Antworten der Kurslehrenden im Forschungsprojekt entwickelt haben, gibt es bei Prof. Dr. Marianne Hirschberg, Universität Kassel, Fachbereich Humanwissenschaften, Arnold-Bode-Straße 10, 34127 Kassel, hirschberg@uni-kassel.de, https://www.uni-kassel.de/fb01/institute/institut-fuer-sozialwesen/fachgebiete/behinderung-inklusion-und-soziale-teilhabe/forschungsprojekte#c1007876

Erwartungen an das Fortbildungsmodul

Die Daten der Ist-Stands-Aufnahme weisen bereits auf wesentliche Fortbildungs- und Unterstützungsbedarfe hin: Didaktisch steht der Bedarf nach geeignetem Unterrichtsmaterial sowie nach interner Differenzierbarkeit dieses Materials im Vordergrund. Bezüglich der Behinderungsformen stellt der Umgang mit psychischen Behinderungen eine besondere Herausforderung dar. In der direkten Abfrage von Erwartungen an eine Fortbildung zur Inklusion bestätigen sich diese Aspekte. Vor einer näheren Betrachtung dieser explizit geäußerten inhaltlichen Erwartungen werden nachfolgend die ebenfalls erfassten organisatorischen Erwartungen dargestellt.

Als Faustformel kann hier gelten: Die mehrheitlich akzeptable Fortbildungsdauer zu Inklusiver Bildung beträgt rund zwei Tage an einem Ort, welcher für die Teilnehmenden jeweils innerhalb von circa zwei bis drei Stunden Anfahrt erreichbar ist.

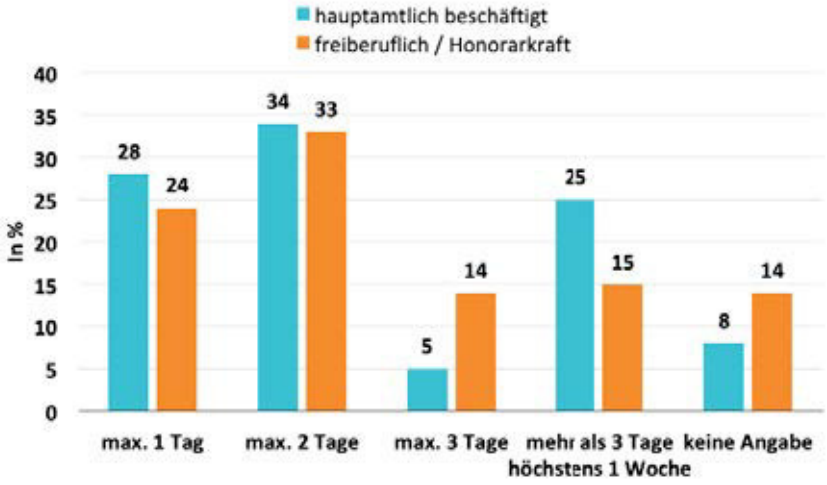
Maximal akzeptabler Zeitaufwand für eine Fortbildung: Alle Befragten



Frage F20: Wenn Sie Ihr Interesse, Ihren Bedarf und Ihre Kapazitäten miteinander abwägen, wie viel Zeit würden Sie für eine Fortbildung zu Inklusiver Bildung aufbringen können / wollen?

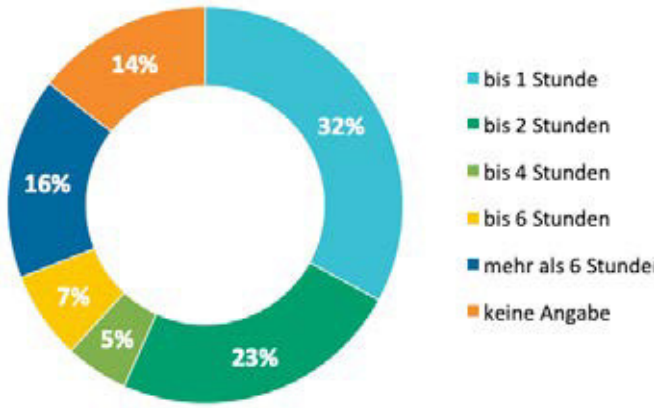
24 % der Befragten würden maximal einen Tag für eine solche Fortbildung aufbringen können und / oder wollen, weitere 33 % können sich zwei Tage vorstellen. Weitere 30 % würden darüber hinausgehende Zeitvolumina akzeptieren. Dabei unterscheiden sich die Angaben nur leicht nach dem Kriterium des Beschäftigungsstatus. Unter den Hauptamtlichen findet sich ein Viertel der Befragten bereit, auch eine lange Fortbildungsdauer von bis zu einer Woche für das Thema Inklusive Bildung einzusetzen. Unter den freiberuflich Beschäftigten wäre jeweils für ein Sechstel eine Dauer von bis zu drei Tagen oder von drei Tagen und länger hinnehmbar. Der Wert erscheint durchaus hoch. Denn während der Zeit der Recherche im Feld haben Fachbereichsleitungen und Volkshochschulleitungen eine schwache Bereitschaft zur Teilnahme an der Studie damit begründet, dass die überwiegend freiberuflich Beschäftigten solche zusätzlichen Tätigkeiten unbezahlt in ihrer Freizeit absolvieren müssen.

Maximal akzeptabler Zeitaufwand für eine Fortbildung: Vergleich nach Beschäftigungstyp



Frage: siehe vorherige Grafik

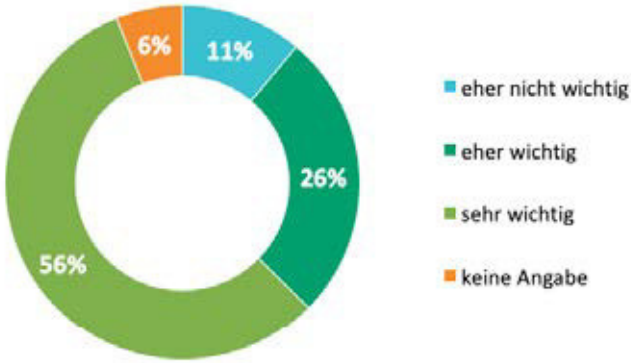
Maximal akzeptable Anfahrtszeit für eine Fortbildung: Alle Befragten – Annahme: „eintägige Fortbildung"



Frage F21: Wie viel Zeit würden Sie für die Teilnahme an einer eintägigen Fortbildung zu Inklusiver Bildung für die Anfahrt (eine Wegstrecke) aufbringen können / wollen?

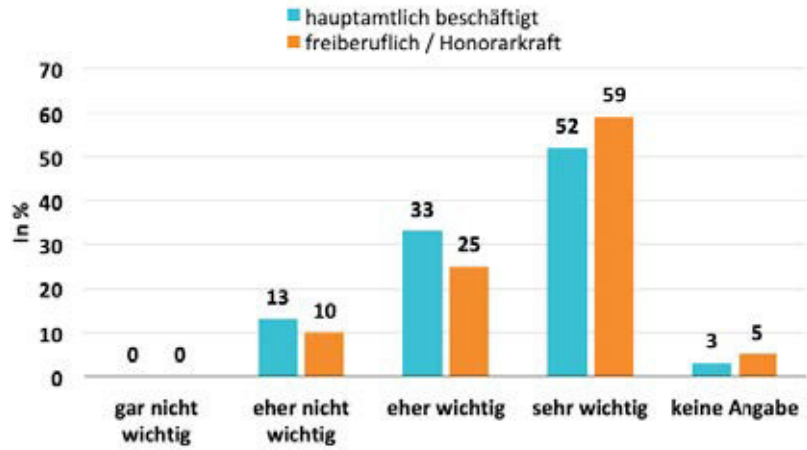
Die weit überwiegend geäußerte Erwartung, dass die Kosten für eine Fortbildung zur Inklusiven Bildung nicht für die Lehrenden anfallen, ist vor diesem Hintergrund folgerichtig. 56 % der Befragten bezeichnen es als „sehr wichtig", dass die Kosten übernommen werden, weitere 26 % als „eher wichtig". „Gar nicht wichtig" wird von keinem:r Befragten genannt. Erneut gilt dabei: Die Ansichten im Vergleich nach Beschäftigungsstatus unterscheiden sich leicht, aber nicht wesentlich. Auch die hauptamtlich beschäftigten Dozent:innen an den Volkshochschulen erwarten in hohem Maße, dass eine solche Fortbildung für sie selbst kostenfrei bleibt.

Bedeutung der Kostenübernahme für eine Fortbildung: Alle Befragten



Frage F22: Wie wichtig wäre es für Sie persönlich, dass die Kosten einer Fortbildung für Inklusive Bildung von der Volkshochschule, Arbeitsamt, Land oder anderen übernommen werden?

Bedeutung der Kostenübernahme für eine Fortbildung: Vergleich nach Beschäftigungsstatus

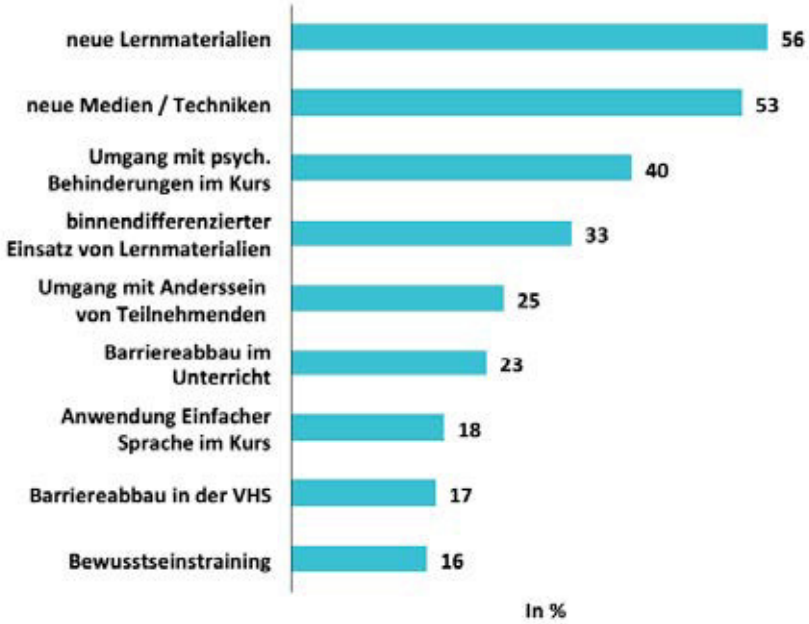


Frage: siehe vorherige Grafik

Im Vergleich nach Beschäftigungsstatus überwiegen somit insgesamt eher die Ähnlichkeiten als die Unterschiede in der Positionierung zu den Rahmenbedingungen.

Für die Inhalte einer Fortbildung zu Inklusiver Bildung spiegelt eine Rangreihe nach den Nennungen „sehr wichtig" die bisherigen Erkenntnisse zu besonderen Anforderungen und Belastungen. „Neues Lernmaterial zu erhalten" und „mit neuen Medien und Techniken vertraut werden" werden mit Anteilen von über 50 % an der Spitze der Liste platziert. Die Wünsche, im Umgang mit psychischen Behinderungen sowie im binnendifferenzierten Einsatz von Lernmaterial geschult zu werden, folgen auf den nächsten Rängen.

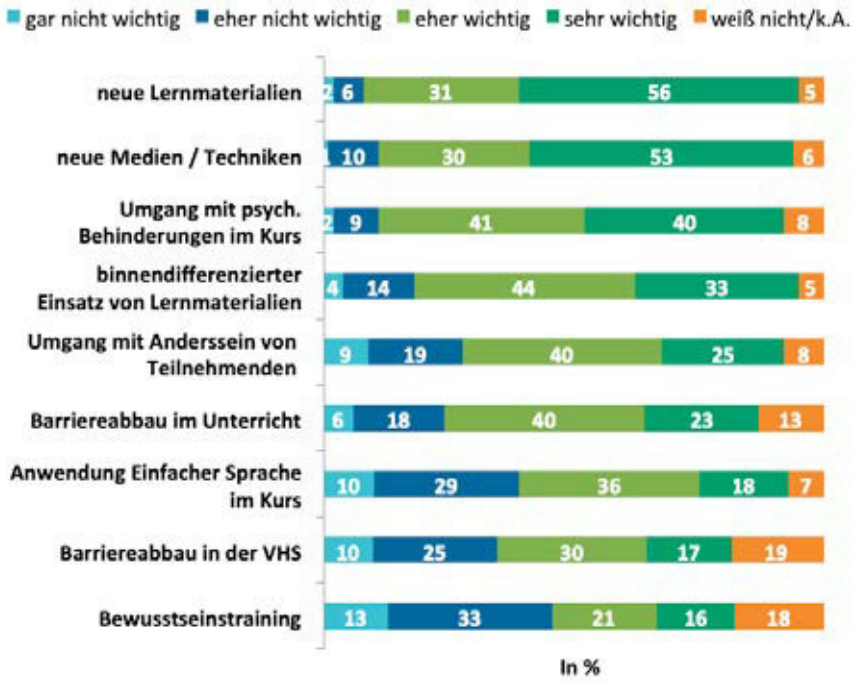
Wichtige Inhalte einer Fortbildung für Inklusive Bildung: Rangreihe der Nennung „sehr wichtig“



Frage F23: Uns interessieren auch die Fortbildungsinhalte, die für Sie besonders relevant sind. An einer Fortbildung für Inklusive Bildung wäre mir wichtig, ...
(Skala: gar nicht wichtig, eher nicht wichtig, eher wichtig, sehr wichtig)

- ... dass ich lernen kann, wie ich mit dem Anderssein von Teilnehmenden umgehen kann.
- ... dass ich lernen kann, wie ich Einfache Sprache im Kurs anwenden kann.
- ... dass ich lernen kann, wie ich Lernmaterialien binnendifferenziert (angepasst an die Lernbedarfe und -interessen Einzelner) im Kurs einsetzen kann.
- ... dass ich neue Lernmaterialien erhalte, die ich für einen binnendifferenzierenden Unterricht nutzen kann.
- ... dass ich neue Medien und Techniken kennenlernen kann, die ich im Unterricht für Teilnehmende mit unterschiedlichen Bedarfen einsetzen kann.
- ... dass Bewusstseinstraining (zum Beispiel Rollstuhltraining, Training im Umgang mit Sehbehinderungen etc.) Teil der Fortbildung wäre.
- ... dass ich lernen kann, wie ich mit psychischen Behinderungen im Kurs umgehen kann.
- ... dass ich lernen kann, wie ich zum Barriereabbau in meinem Unterricht beitragen kann.
- ... dass ich lernen kann, wie ich zum Barriereabbau in meiner Volkshochschule beitragen kann.

Wichtige Inhalte einer Fortbildung für Inklusive Bildung: Alle Befragten



Frage: siehe vorherige Grafik

Einige unterschiedliche Tendenzen lassen sich im Vergleich nach Kursarten und auch im Vergleich nach Beschäftigungsstatus beobachten. Vor allem Kursleitungen in Integrationskursen (BAMF) sind hochgradig daran interessiert, neue Lernmaterialien für binnendifferenzierten Unterricht zu bekommen. 67 % von ihnen bezeichnen dies als „sehr wichtigen" Fortbildungsinhalt. Neue Medien und Techniken für einen binnendifferenzierten Unterricht sind für Kursleitende in Alphabetisierungskursen und für Kursleitende in Integrationskursen (BAMF) wichtiger (je 58 % „sehr wichtig") als für Kursleitende in Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen (45 % „sehr wichtig").

Den Umgang mit psychischen Behinderungen zu erleichtern, steht für Kursleitungen in Integrationskursen sehr im Fokus (52 % „sehr wichtig"). Kursleitungen in Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen geben diese Nennung zu 47 %, Kursleitungen in Alphabetisierungskursen zu 34 %. Gleichzeitig lässt sich hier ein gesteigertes Problembewusstsein der hauptamtlich Beschäftigten konstatieren. Insgesamt 94 % von ihnen halten dieses

Thema für einen wünschenswerten Fortbildungsbestandteil, davon 52 % mit der Einstufung „sehr wichtig".

Eine bessere Kenntnis davon zu erlangen, wie Lernmaterialien binnendifferenziert im Unterricht eingesetzt werden können, bewerten die Befragten im Untergruppenvergleich annähernd identisch. Die eher allgemeine Formulierung „dass ich lernen kann, wie ich mit dem Anderssein von Teilnehmenden umgehen kann" hingegen wird verstärkt von Befragten als wichtiger Inhalt markiert, die über keine pädagogische Ausbildung verfügen – außerdem von Kursleitenden in Integrationskursen und in Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen stärker als von Kursleitungen in Alphabetisierungskursen.

Die Anwendung von Texten in Einfacher Sprache gehört – wie gesehen – zu den Praktiken, die von der Mehrheit der Befragten üblicherweise eingesetzt werden. Für ein Fortbildungsmodul in Inklusiver Bildung markieren die Kursleitenden hier gleichzeitig noch weiteren Erkenntnisbedarf. 18 % wäre dies als Fortbildungsinhalt „sehr wichtig", weiteren 36 % „eher wichtig". Ein größeres Interesse besteht dabei unter Kursleitenden in Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen sowie in Alphabetisierungskursen.

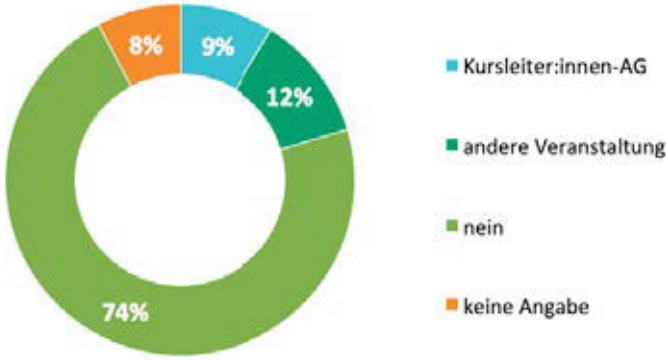
Eher weniger bedeutend sind aus Sicht der Befragten allgemeinere Themen wie Bewusstseinstraining (16 % „sehr wichtig", 13 % „gar nicht wichtig", 18 % „keine Angabe") oder Möglichkeiten zum Barriereabbau in der Volkshochschule (17 % „sehr wichtig", 10 % „gar nicht wichtig", 19 % „keine Angabe"). In Letzterem unterscheiden sich allerdings die hauptamtlich von den freiberuflich Tätigen: Den Hauptamtlichen ist dieses Thema zu 25 % „sehr wichtig", den freiberuflich Tätigen lediglich zu 14 %. Auch hinsichtlich der Kenntnisse, wie man zum Barriereabbau im Unterricht beitragen kann, drücken die Hauptamtlichen ein größeres Interesse als die freiberuflich Tätigen aus (34 % : 21 % „sehr wichtig").

In ergänzenden Kommentaren spannen die Befragten (Nennungen liegen von 10 % vor) erneut einen breiten Bogen verschiedenster Aspekte auf. Inhaltlich verweisen sie noch einmal auf die besonderen Anforderungen im Umgang mit psychischen Behinderungen und Traumata. Weiter betonen sie die Normalität von Heterogenität und dass der Umgang mit körperlichen Behinderungen im Grunde unproblematisch sei. Aber auch die Rahmenbedingungen für die Lehre an der VHS (räumliche und technische Ausstattung) sowie die Notwendigkeit einer verstärkten Netzwerkbildung im Bildungswesen sowie mit anderen Dozent:innen werden thematisiert. Die vollständige Auflistung findet sich auch im Tabellenband.

Rund ein Fünftel der Befragten hat bereits eine Weiterbildung zu Inklusiver Bildung absolviert: 9 % eine Kursleiter:innen-AG, weitere 12 % andere Kurse mit ganz verschiedenen Themen (beispielsweise „Inklusion in Sport", „interkulturelle Kompetenz", „neue Medien und Inklusion"). Dabei werden sowohl klassische Fortbildungen als auch Webinare aufgeführt. Einen kleinen

quantitativen Schwerpunkt der Nennungen (3 % von allen) bilden Fortbildungsmaßnahmen, die volkshochschulintern zu Inklusiver Bildung in Anspruch genommen wurden. Der größte Teil der Befragten (74 %) hat bislang im Bereich Inklusive Bildung noch keine Fortbildung besucht.

Bisherige Teilnahme an einer Fortbildung zu Inklusiver Bildung: Alle Befragten



Frage F27: Haben Sie schon einmal an einer Weiterbildungsveranstaltung zum Thema „Inklusive Bildung" teilgenommen? (Mehrfachnennung möglich)

Was erwarten die Kurs-Leiter von einer Fortbildung?

Viele Kurs-Leiter wollen das in einer Fortbildung lernen:

- Wie kann ich gute Kurse machen
  für Menschen mit und ohne Behinderungen?
- Wie gehe ich gut mit Schülern mit seelischen Behinderungen um?
- Gibt es neue Ideen für gutes Kurs-Material,
  zum Beispiel für Übungs-Aufgaben?

  Das Kurs-Material soll für unterschiedliche Schüler
  gleichzeitig passen.
  Dann können alle Schüler gut zusammen in einem Kurs lernen.

Die Kurs-Leiter sagen:
Die Fortbildung soll **nicht** länger als 2 Tage sein.
Und wir wollen die Fortbildung **nicht** selbst bezahlen.

Mehr Infos zur Fortbildung hat Marianne Hirschberg.
Sie ist Professorin an der Uni Kassel.
Ihre E-Mail-Adresse ist: hirschberg@uni-kassel.de

Kurzinfo

Kapitel 3, Teil 7

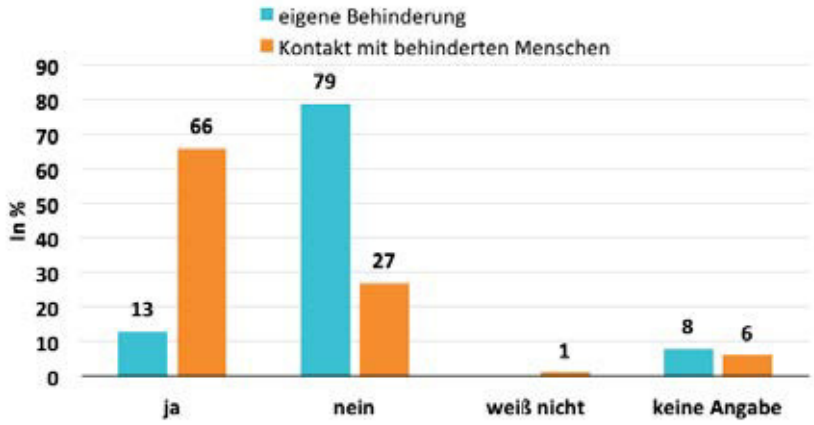
Dozent:innen, die selbst behindert, beeinträchtigt oder chronisch krank sind (13 %) oder private Kontakte zu Menschen mit Behinderungen haben (66 %), finden dies meist hilfreich für ihren Unterricht. Lehrkräfte ohne Behinderung sind teilweise unsicher, wie sie mit Behinderungen umgehen sollen.

Erfahrungen mit eigenen Behinderungen oder Behinderungen Anderer

Abschließend und ergänzend zu den Unterrichtserfahrungen und Fortbildungsbedarfen wurden die Befragten noch gebeten, die Bedeutung einer bestehenden oder nicht bestehenden eigenen Behinderung für die Lehrtätigkeit, konkret: für den Umgang mit behinderten Kursteilnehmenden, einzuschätzen. Ebenso wurden sie gebeten, die Bedeutung von bestehenden oder nicht bestehenden privaten Kontakten zu Menschen mit Behinderungen einzuschätzen.

Die vorliegenden Größenordnungen beider Kategorien fallen wie folgt aus: 13 % aller Befragten bejahen das Vorliegen einer eigenen Behinderung, Beeinträchtigung oder einer chronischen Krankheit, für 79 % ist das nicht der Fall. Hingegen verfügen 66 % aller Kursleitungen über private Kontakte zu Menschen mit Behinderungen. 8 % beziehungsweise 6 % machen keine Angabe.

Eigene Behinderung versus Kontakt mit behinderten Menschen: Alle Befragten



Frage F34: Haben Sie selbst eine Behinderung, Beeinträchtigung oder chronische Erkrankung?

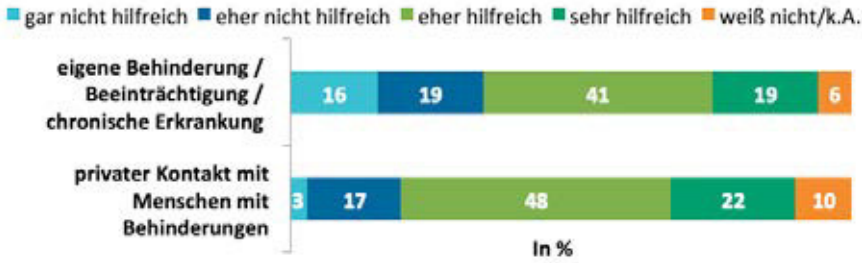
Frage F36: Haben Sie privat Kontakt zu behinderten Menschen?

Was eine eigene Behinderung, Beeinträchtigung oder chronische Krankheit für den Umgang mit behinderten Kursteilnehmenden bedeutet oder bedeuten würde, ist für ein Drittel der Befragten eindeutig gegeben.

Unter denjenigen, die selbst eine Behinderung haben, gibt es beide Erfahrungen. 16 % erleben diesen Umstand als „gar nicht hilfreich" für ihren Umgang mit behinderten Kursteilnehmenden. Ein etwas größerer Anteil von 19 % hingegen erlebt ihn als „sehr hilfreich". Bei allen überwiegt die Ansicht, dass von dieser eigenen Erfahrung ein guter Einfluss auf die pädagogische Arbeit ausgeht (60 %).

Dass der private Kontakt mit behinderten Menschen für den Umgang im Kurs hilfreich ist, darin sind sich die Befragten in weiten Teilen einig. Diejenigen, die über Kontakte verfügen, erleben das zu 70 % als „sehr" (22 %) oder „eher" (48 %) hilfreich für ihre Tätigkeit als Dozent:innen. Diejenigen, die in ihrem privaten Umfeld keine Kontakte zu behinderten Menschen haben, vermuten ebenfalls mehrheitlich (53 %), dass dies hilfreich sein würde. Vor allem ältere Befragte sind dieser Ansicht (62 %), während unter Jüngeren die Zustimmung etwas geringer ausfällt (46 %) und der „weiß nicht"-Anteil höher ist (43 : 22 %).

Bedeutung der eigenen Betroffenheit für die Lehrtätigkeit:
Nur Befragte, die eine eigene Behinderung haben
Nur Befragte, die privaten Kontakt mit behinderten Menschen haben

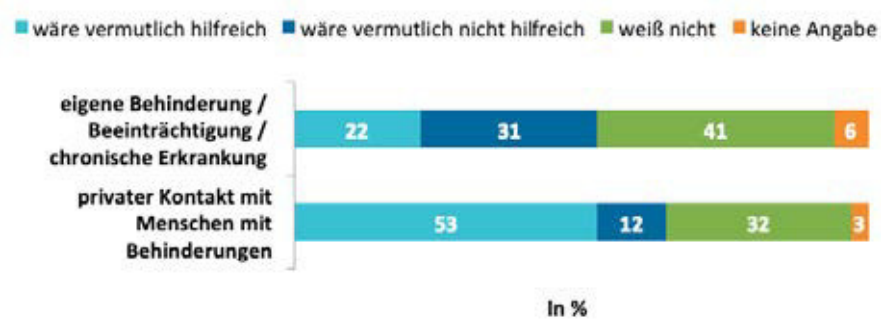


Frage F35a: Inwiefern trifft folgende Aussage auf Sie zu? Meine eigene Behinderung / Beeinträchtigung / chronische Erkrankung hilft mir im Umgang mit behinderten Kursteilnehmenden.

Frage F37a: Inwiefern trifft folgende Aussage auf Sie zu? Mein privater Kontakt zu behinderten Menschen hilft mir im Umgang mit behinderten Kursteilnehmenden.

Diejenigen, die selbst keine Behinderung haben, sehen sich in einer relativen Mehrheit von 41 % nicht in der Lage, die Bedeutung eines solchen Umstands für ihre Tätigkeit einzuschätzen. Die Annahme, dass eher kein Effekt oder eher ein negativer als ein positiver Effekt entstehen würde, ist etwas stärker vorhanden. 31 % sagen, „das wäre vermutlich nicht hilfreich", 22 % hingegen, „das wäre vermutlich hilfreich." Dabei sind kaum Unterschiede im Untergruppenvergleich zu beobachten. Auffällig ist, dass die pädagogisch ausgebildeten Kursleitenden zu einem höheren Anteil als diejenigen, die nicht pädagogisch ausgebildet sind, vermuten, dass eine eigene Behinderung, Beeinträchtigung oder chronische Krankheit hilfreich für den Umgang mit behinderten Kursteilnehmenden wäre (24 : 18 %).

Vermutete Bedeutung einer eigenen Betroffenheit für die Lehrtätigkeit:
Nur Befragte, die keine eigene Behinderung haben
Nur Befragte, die keinen privaten Kontakt mit behinderten Menschen haben



Frage F35b: Könnten Sie sich vorstellen, dass eine eigene Behinderung / Beeinträchtigung / chronische Erkrankung hilfreich für den Umgang mit behinderten Kursteilnehmenden für Sie sein könnte?

Frage F37b: Könnten Sie sich vorstellen, dass ein privater Kontakt mit behinderten Menschen hilfreich für den Umgang mit behinderten Kursteilnehmenden für Sie sein könnte?

In diesen Fragen zu den erlebten oder vermuteten Effekten wurde den Befragten jeweils die Möglichkeit gegeben, Kommentare und Erläuterungen zur eigenen Einschätzung zu ergänzen. Die Inanspruchnahme dieser Möglichkeit ist in allen vier Gruppen (eigene Behinderung vorhanden – nicht vorhanden; privater Kontakt zu Menschen mit Behinderungen vorhanden – nicht vorhanden) eher gering und erreicht lediglich Größenordnungen von 1 % bis 9 % von allen Befragten. Eine wahrgenommene oder vermutete „Sensibilisierung" für den Umgang mit behinderten Kursteilnehmer:innen sowie „Empathie" machen einen großen Teil der Äußerungen aus. Es erfolgen jedoch auch Hinweise auf die Irrelevanz einer solchen Betroffenheit und bekräftigende Aussagen zur Selbstverständlichkeit von Individualität und Unterschiedlichkeit von Menschen.

Erfahrungen mit Behinderungen

13 von 100 Kurs-Leitern haben selbst eine Behinderung
oder sind chronisch krank.
66 von 100 Kurs-Leitern haben Verwandte oder
Freunde mit Behinderungen.

Die meisten von diesen Kurs-Leitern sagen:
Diese Erfahrung hilft mir im Unterricht.
So weiß ich besser,
was die Teilnehmer mit Behinderungen brauchen.

Viele Kurs-Leiter **ohne** Behinderungen sagen:
Vielleicht wissen Kurs-Leiter mit Behinderung besser,
was Teilnehmer mit Behinderung brauchen.
Vielleicht aber auch **nicht**.
Ich weiß es **nicht**.

Zusammenfassende Bemerkungen

Feldreaktion

Inhalt und Zielsetzung der INAZ-Studie stießen auf der übergeordneten Ebene des Volkshochschulwesens im Bund und in den Ländern nahezu uneingeschränkt auf Interesse und Unterstützungsbereitschaft. Die Verbandsvertretenden wiesen der Tätigkeit der Volkshochschulen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung durchgehend eine besondere Bedeutung zu. Teilweise ging diese Einschätzung mit einer kritischen Haltung zu der als unzureichend wahrgenommenen finanziellen Ausstattung und strukturellen Einbindung im Bildungssystem einher.[19] Ähnliches lässt sich auch für die Ebene der einzelnen Volkshochschulen konstatieren. Zudem zeigten sich die Gesprächspartner:innen in den Funktionen von Volkshochschulleitung oder unterschiedlich benannten Fachbereichsleitungen offen für das Projekt und ließen sich als Vermittler:innen hin zu den eigentlichen Zielpersonen der Lehrenden gewinnen.

Der „Gatekeeper"-Effekt der mehrstufigen Ansprache bleibt jedoch trotz dieser grundsätzlichen Unterstützung von Bedeutung. Von einer grundsätzlichen Bereitschaft zur (lediglich passiven) Weiterleitung von Befragungseinladungen bis hin zu einer aktiven Motivierung der vor Ort tätigen Dozent:innen zur Beteiligung macht sich eine weite Spanne auf, in der über

19 Einen weiteren kritisch betrachteten Aspekt stellt der Umstand dar, dass die Bereichszuordnung von Alphabetisierung, Grundbildung und Nachholende Schulabschlüsse sowohl innerhalb eines Bundeslandes – also von Volkshochschule zu Volkshochschule – als auch im Vergleich der Bundesländer uneinheitlich geregelt ist. Diese Uneinheitlichkeit trägt nach Einschätzung der Verbandsvertreter:innen zum Beispiel dazu bei, dass ein Überblick über Aktivitäten erschwert, Zuständigkeiten unklar und Netzwerke der hier tätigen Fachkräfte und Dozent:innen schwerer zu organisieren sind.

die erzielbare Ausschöpfung mit entschieden wird. Zusätzlich ist relevant, dass die überwiegende Mehrheit der Dozent:innen auch im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung freiberuflich oder auf Honorarbasis bei den Volkshochschulen beschäftigt ist. Aus Rückmeldungen und Gesprächen in der Erinnerungsphase der Befragung, in der die Kursleitenden an die Teilnahme am Online-Fragebogen erinnert wurden, ging hervor, dass eine Beteiligungsverweigerung häufig vorkommt, weil die Zielpersonen (weitere) nicht honorierte Zusatzarbeit im Kontext ihrer Lehrtätigkeit ablehnen.

Ergebnisse der Befragung

Anforderungsbereiche und Unterstützungssituation

Die Lehrenden in den Kursen zu Alphabetisierung und Nachholenden Schulabschlüssen wenden viel Zeit für die Vor- und Nachbereitung ihrer Unterrichtseinheiten auf. Dies ist zu einem bedeutenden Teil der Heterogenität der Teilnehmenden geschuldet: Wesentliche inhaltliche Bestandteile in dieser Vor- und Nachbereitungszeit sind Materialerstellung und Materialdifferenzierung.

Im Unterrichtsgeschehen sind die Dozent:innen weit überwiegend auf sich gestellt, die Anwesenheit einer zweiten Person im Unterricht ist nur in Ausnahmen gegeben. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf die Unterstützung durch pädagogische Fachkräfte mit unterschiedlicher Spezialisierung. Abhängig davon, ob Erfahrungen mit einer zweiten Person im Unterricht vorliegen, ergeben sich in der Bewertung dabei unterschiedliche Perspektiven: Während die erlebte Unterstützung überwiegend als nützlich eingestuft wird, besteht bei denjenigen, die keine Erfahrungen mit solchen Tandems haben, lediglich ein reduziertes Interesse bis hin zu tatsächlicher Ablehnung.

Anforderungen von Heterogenität

Bei einer genaueren Betrachtung der Heterogenität, die die Kursleitungen erleben, stellen körperliche Behinderungen bei den Kursteilnehmenden hinsichtlich der Anforderungen an den Umgang und damit auch quantitativ einen eher unproblematischen Bereich dar. Hier wäre lediglich die Anwendung geeigneter technischer Hilfsmittel als spezieller Fortbildungsbereich aus der Befragung abzuleiten.

Die schwierigen Anforderungen resultieren aus den drei Bereichen der psychischen Behinderungen, der Lernbehinderungen sowie etwas weniger der chronischen Erkrankungen. Zu den psychischen Behinderungen sind speziell im Bereich der Integrationskurse auch traumatische Erfahrungen zu zählen.

Für diese drei Bereiche ergeben sich für die Dozent:innen die höchsten Differenzierungsanforderungen, sie stellen die intensivsten Belastungen dar und generieren entsprechend den größten Fortbildungsbedarf.

Methodik und Lehrmaterial

Die Dozent:innen arbeiten mit einer großen Bandbreite häufig auch selbst konzipierter Materialien und Methoden und investieren in diesem Bereich viel Zeit. Viele der abgefragten Arbeitsmethoden und Hilfsmittel kommen hingegen eher eingeschränkt zum Einsatz. Auffällig ist auch ein reduzierter Einsatz binnendifferenzierender Methoden in Kursen zum Nachholen von Schulabschlüssen, woraus sich gegebenenfalls noch didaktisches Potenzial erschließen lässt.

Konsequenterweise stellen der Zugang zu neuen Lernmaterialien, neuen Medien und Techniken und vertiefte Kenntnisse zum binnendifferenzierten Einsatz von Material die wichtigsten inhaltlichen Erwartungen an eine Fortbildung zu Inklusiver Bildung dar.

Rahmenbedingungen einer Fortbildung

In den organisatorischen Bedingungen kristallisiert sich ein Format heraus, das ein bis zwei Tage umfasst und mit geringer Anfahrtstrecke zu erreichen ist. Von besonderer Wichtigkeit ist die Kostenfreiheit der Fortbildung für die Dozent:innen. Dies gilt unabhängig von ihrem Beschäftigungsstatus.

Haltung und Selbstbeschreibung

Die befragten Dozent:innen in den Bereichen Alphabetisierung und Nachholende Schulabschlüsse verleihen der Überzeugung Ausdruck, dass sie – bei vorherrschender Heterogenität – sicher in der Lage sind, die Grundvoraussetzungen eines vertrauensvollen Kursklimas, von Sicherheit und Offenheit innerhalb der Kurse herzustellen und beizubehalten. Der Umgang mit Kursteilnehmenden mit körperlichen Behinderungen stellt für sie nach eigenem Empfinden keine besondere Herausforderung dar. Eine Mehrheit verfügt zudem über private Kontakte zu Menschen mit Behinderungen, was ihnen nach eigenem Erleben den Umgang mit behinderten Kursteilnehmenden erleichtert.

4

Zusammenfassung und Empfehlungen: das Fortbildungsmodul zu Inklusiver Erwachsenenbildung

Marianne Hirschberg, Franziska Bonna, Helge Stobrawe

4

Zusammenfassung und Empfehlungen: das Fortbildungsmodul zu Inklusiver Erwachsenenbildung

Das Ziel des Projekts war es, ein Fortbildungsmodul zu Inklusiver Erwachsenenbildung zu entwickeln.

Die qualitativ-quantitative Untersuchung ermittelte als Themen des Fortbildungsmoduls: Bewusstseinsbildung, barrierefreie Binnendifferenzierung und Umgang mit psychischen Behinderungen. Das Fortbildungsmodul wurde in Kooperation mit behinderten Referent:innen des CASCO-Projekts[20] sowie einer Kursleiterin als Praxis-Expertin für Binnendifferenzierung und dem INAZ-Projektteam entwickelt. Durch die Einbeziehung der CASCO-Referent:innen wurde gemäß dem von der Behindertenbewegung geprägten Grundsatz „Nicht über uns ohne uns" die Entwicklungsarbeit gemeinsam mit behinderten Menschen umgesetzt (Art. 4 Abs. 1 Buchstabe i BRK).

Ein Anliegen der Fortbildung ist Bewusstseinsbildung. Sie zielt damit darauf ab, dass sich Teilnehmende mit Behinderung auseinandersetzen. Die Fortbildung soll auch dazu beitragen, dass Teilnehmende um den Paradigmenwechsel zu Behinderung wissen, der mit der Behindertenrechtskonvention einhergeht. Der Modulabschnitt „barrierefreie Binnendifferenzierung" befasst sich damit, wie Inklusive Bildungsangebote gut gestaltet werden können – hierbei wird das Konzept des „Universal Design for Learning"

20 Das CASCO-Projekt (Vom Case zum Coach) qualifizierte behinderte Menschen als Expert:Innen in eigener Sache für eine menschenrechtsorientierte Behindertenpolitik auf Grundlage der BRK (http://casco.isl-ev.de/casco-projekt/unsere-idee-was-ist-casco).

herangezogen (Fisseler, 2015). Im Modulabschnitt „Umgang mit psychischen Behinderungen" wird anhand von Beispielen aus dem gewonnenen Datenmaterial reflektiert, welche Herangehensweisen sich für einen guten Umgang mit psychischen Behinderungen anbieten (vgl. ausführlicher zum Fortbildungsmodul Stobrawe / Hirschberg, 2021).

Das für einen analogen Achtstundentag geplante Fortbildungsmodul kann auch digital in ein oder drei Blöcken eingesetzt werden. Nach seiner Evaluation wurde es dem Deutschen Volkshochschul-Verband sowie weiteren interessierten Erwachsenenbildungsträgern zur Verfügung gestellt, um seinen bundesweiten Einsatz zur Fortbildung für Lehrkräfte der Alphabetisierung und des Zweiten Bildungswegs zu ermöglichen. Das Fortbildungsmodul dient dazu, Lehrkräfte der Erwachsenenbildung zu befähigen, inklusive Lerngruppen qualitativ hochwertig zu unterrichten. Auf diese Weise trägt das Forschungsprojekt dazu bei, Kursleitende zu qualifizieren und die inklusive Erwachsenenbildungspraxis zu professionalisieren.

Fazit und Empfehlungen

Das Projekt zielte auf die Professionalisierung der inklusiven Erwachsenenbildungspraxis in der Alphabetisierung und im System des Zweiten Bildungswegs. Das Forschungsprojekt trägt dazu bei, dass dem Menschenrecht auf Inklusion, zu dessen Achtung, Schutz und Gewährleistung sich die Bundesrepublik Deutschland verpflichtet hat, in der Erwachsenenbildung entsprochen wird.

Mehr als zehn Jahre nach Inkrafttreten der BRK als deutsches Recht am 26. März 2009 sind die in der BRK enthaltenen Forderungen nach einer gleichberechtigten Teilhabe am Bildungssystem noch lange nicht vollständig umgesetzt. Auch in der Erwachsenenbildung besteht nach wie vor ein Bedarf an Qualifizierung und Professionalisierung der Kursleitenden für die Gestaltung inklusiver Bildungsangebote, wie die hier dargelegte Untersuchung verdeutlicht hat (vgl. auch Ackermann, 2017). Nichtsdestotrotz existieren bereits Modellprojekte, und eine Vielzahl engagierter Kursleitender der Erwachsenenbildung ermöglichen schon gleichberechtigte Teilhabe an Bildungsangeboten. Hier konnte das Projekt INAZ ansetzen, indem durch die Auswertung der gewonnenen Daten bereits existierende gelingende Praktiken sowie vorhandene Bedarfe identifiziert wurden. So haben die Kursleitenden unter anderem klar ausgedrückt, dass sie ihre Handlungsproblematiken im Umgang mit psychischen Behinderungen in ihren Kursen überwinden wollen. An unmittelbaren Problemen wie diesen orientiert sich das entwickelte Fortbildungsangebot. Hiermit ist im Sinne der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie (Holzkamp, 1995) eine wesentliche Voraussetzung geschaffen, um expansives Lernen zu fördern und damit den Kursteilnehmenden zu ermöglichen, durch die Fortbildung Kompetenzen zu erwerben und hierdurch Handlungsprobleme zu lösen.

Es ist festzuhalten, dass das Fortbildungsmodul ein entscheidender Beitrag ist, um einstellungs- und umweltbedingte Barrieren abzubauen und Bildungsteilhabe zu fördern. Die Evaluation der durchgeführten Erprobung des Fortbildungsmoduls bestätigt dies (Stobrawe / Hirschberg 2021). Die Kursleitenden werden für die bestehenden Barrieren, seien sie nun einstellungs- oder umweltbedingt, sensibilisiert und erhalten vielfältige Anregungen für die Gestaltung inklusiver Bildungsangebote. Des Weiteren zeigen die Rückmeldungen der Kursleitenden in den Erhebungen und der Evaluation der Erprobung, dass ein Fortbildungsbedarf zu Inklusion im Bildungsbereich besteht, der über das INAZ-Fortbildungsmodul hinausgeht. Vom Modul geht somit auch ein Impuls für die Kursleitenden aus, sich mit dem Thema Inklusion vertiefend zu beschäftigen. Weitere Qualifizierungs- und Professionalisierungsangebote sind daher auch in der Erwachsenenbildung unerlässlich, um das Menschenrecht auf Bildung für behinderte wie auch nichtbehinderte Menschen umzusetzen.

Dies sollte strukturell aufgegriffen und systematisch von den Erwachsenenbildungseinrichtungen aller Bundesländer verfolgt und möglichst durch bundespolitische Maßnahmen gefördert werden. Barrierefreiheit der Gebäude, eine transparente Einbeziehung aller behinderten Menschen auch durch Angebote in Einfacher Sprache und Bewusstseinsbildung sollten neben der methodisch-didaktischen Professionalisierung des Personals geschaffen werden. Eine regelmäßige Evaluierung kann mit der turnusgemäßen, vierjährigen Berichterstattung über die Umsetzung der BRK an den UN-Ausschuss behinderter Menschen verbunden sein. Es wäre wünschenswert, umfassend fundierte Professionalisierungsstrukturen in der Erwachsenenbildung aufzubauen, um das Menschenrecht auf Bildung für behinderte wie auch nichtbehinderte Menschen adäquat und vollumfänglich umzusetzen.

Kontaktdaten zum Forschungsprojekt INAZ

Prof. Dr. Marianne Hirschberg, Universität Kassel, Fachbereich Humanwissenschaften, Arnold-Bode-Straße 10, 34127 Kassel, hirschberg@uni-kassel.de, https://www.uni-kassel.de/fb01/institute/institut-fuer-sozialwesen/fachgebiete/behinderung-inklusion-und-soziale-teilhabe/forschungsprojekte#c1007876

5

Anhang

Literatur, Dank, Impressum

5

Literatur

Ackermann, Karl-Ernst (2017): »Pädagogische Professionalität« im Handlungsfeld inklusive Erwachsenenbildung. Eine Problemskizze in vier Thesen, in: Lindmeier, Christian / Weiß, Hans (Hg.): Sonderpädagogische Förderung heute. Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung, Weinheim: Beltz Juventa, S. 134-152

Aichele, Valentin (2012): Barrieren im Einzelfall überwinden: Angemessene Vorkehrungen gesetzlich verankern. Positionen der Monitoring-Stelle Nr. 5, Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte

Bellenberg, Gabriele / Im Brahm, Grit / Demski, Denise / Koch, Sascha / Weegen, Maja (2019): Bildungsverläufe an Abendgymnasien und Kollegs (Zweiter Bildungsweg), Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf (Working Paper Forschungsförderung, 115)

Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat: Kleinstädte in Deutschland. Urbanität. Vielfalt. Perspektiven. Hintergrundinformationen zum Kongress am 26. und 27. Juni 2018. http://www.kleinstaedteindeutschland.de/hintergrundinformationen_zum_kongress.pdf [24.03.2020]

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hg.) (2016): Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung, Bonn

Bonna, Franziska / Stobrawe, Helge / Hirschberg, Marianne (2021): Inklusive Erwachsenenbildung in der Alphabetisierung und im Zweiten Bildungsweg – Erste quantitative Ergebnisse einer Befragung von Kursleitenden, in: Grotlüschen, Anke (Hg.): Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 67. Beiheft, Weinheim: Beltz Juventa, S. 225-240

Bonna, Franziska / Stobrawe, Helge / Hirschberg, Marianne (2019): „Diese körperlichen Geschichten sind gar nicht das Problem" – zum Professionalisierungsbedarf in der Inklusiven Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung und Behinderung, 30 (2), S. 37-44

Burtscher, Reiner / Ditschek, Eduard / Ackermann, Karl-Ernst / Kil, Monika / Kronauer, Martin (Hg.) (2013): Zugänge zu Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, Bielefeld: Bertelsmann

Charmaz, Kathy (2014): Constructing grounded theory, 2. Auflage, London: SAGE

Egloff, Birte (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten". Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus", Frankfurt am Main: DIE

Fischer, Jonas (2019): Umstrittene Interessenvertretung von Menschen mit Behinderungen. Zur Geschichte von Kriegsopferverbänden, Elterninitiativen, Clubs, VHS-Kursen und Krüppelgruppen, in: Degener, Theresia / Miquel, Marc von (Hg.): Aufbrüche und Barrieren, Reihe: Disability Studies. Körper – Macht – Differenz, Band 13, Bielefeld: Transcript, S. 213-242

Fisseler, Björn (2015): Universal Design im Kontext von Inklusion und Teilhabe – Internationale Eindrücke und Perspektiven, in: RP Reha – Zeitschrift für Rehabilitations-, Teilhabe- und Schwerbehindertenrecht, 2 (2), S. 45-51

Freitag, Walburga (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule, https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_253.pdf, [18.06.2021]

Grotlüschen, Anke (2011): Akzeptanz von Diagnostik in Grundbildungskursen der Volkshochschulen. Erfahrungen zwischen theoretischen Klärungen und forschender Zusammenarbeit, in: Egloff, Birte / Grotlüschen, Anke (Hg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch, Münster: Waxmann, S. 21-34

Grotlüschen, Anke (2010): Zur Auflösung von Mythen. Eine theoretische Verortung des Forschungsansatzes lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften, in: Grotlüschen, Anke / Kretschmann, Rudolf / Quante-Brandt, Eva / Wolf, Karsten (Hg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften, Münster: Waxmann, S. 12-39

Grotlüschen, Anke / Buddeberg, Klaus (2020): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität, Bielefeld: wbv

Grotlüschen, Anke / Nienkemper, Barbara / Bonna, Franziska (2014): Reproduktion von Stereotypen zum funktionalen Analphabetismus – die Fallstricke der Teilnehmendenforschung, in: Ebner von Eschenbach, Malte / Günther, Stephanie / Hauser, Anja (Hg.): Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 60-75

Hirschberg, Marianne (2011): Behinderung: Neues Verständnis nach der Behindertenrechtskonvention. Positionen der Monitoring-Stelle Nr. 4, Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte

Hirschberg, Marianne (2014): Ethische Richtlinien für Forschung und Wissenschaft – Menschenrechtsbasierte Grundlagen gemäß Artikel 31 der UN-Behindertenrechtskonvention, in: Mührel, Eric / Birgmeier, Bernd (Hg.): Perspektiven sozialpädagogischer Forschung. Methodologien – Arbeitsfeldbezüge – Forschungspraxen, Wiesbaden, S. 347-380

Hirschberg, Marianne / Bonna, Franziska (2018): Lebensqualität behinderter Menschen durch Bildungsteilhabe – ein Beitrag der Inklusiven Erwachsenenbildung, in: Schäfer, Gabriele / Brinkmann, Dieter (Hg.): Lebensqualität als postmodernes Konstrukt. Soziale, gesundheitsbezogene und kulturelle Dimensionen, Bremen: IFKA, S. 217-232

Hirschberg, Marianne / Bonna, Franziska / Stobrawe, Helge (2019): Gelingensbedingungen einer Inklusiven Erwachsenenbildung aus einer normativ-rechtlichen und einer subjekt-wissenschaftlichen Perspektive, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 69 (1), S. 31-40

Hirschberg, Marianne / Lindmeier, Christian (2013): Der Begriff „Inklusion" – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung, in: Burtscher, Reiner / Ditschek, Edmund / Ackermann, Karl-Ernst / Kil, Monika / Kronauer, Martin (Hg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, Bielefeld: wbv Media, S. 39-52

Hirschberg, Marianne / Lindmeier, Christian (2021): Editorial des Schwerpunkts Inklusive Erwachsenenbildung, in: Sonderpädagogische Förderung heute, 66 (3), Weinheim: Beltz Juventa

Hirschberg, Marianne / Papadopoulos, Christian (2016): Reasonable Accommodation and Accessibility – Human Rights Instruments Relating to Inclusion and Exclusion in the Labour Market, in: Societies, 6 (1), 3, http://www.mdpi.com/2075-4698/6/1/3/htm [18.06.2021]

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt am Main, New York: Campus

Käpplinger, Bernd / Reuter, Martin (2020): Der Zweite Bildungsweg in den Bundesländern – Strukturen und Perspektiven, https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/GEW/GEW-Stiftungen/MTS_-_Gefoerderte_Projekte/20200923-Der-Zweite-Bildungsweg-in-den-Bundesl--ndern-MTS.pdf [01.06.2021]

Käpplinger, Bernd (2009): Der zweite Bildungsweg zwischen dem ersten Bildungsweg und der beruflichen Bildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 59 (3), S. 206-214

Koscheck, Stefan / Weiland, Meike / Ditschek, Edmund (2013): wbmonitor Umfrage 2012: Klima und Strukturen der Weiterbildungslandschaft. Zentrale Ergebnisse im Überblick, https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/7023 [23.08.2021]

Kronauer, Martin (2010): Exklusion: Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus, 2., überarbeitete Auflage, Frankfurt am Main, New York: Campus

Kühn, Thomas / Koschel, Kay-Volker (2018): Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch, 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS

Küßner, Karin / Helten, Timm (2017): Von der Nationalen Strategie zur Nationalen Dekade, in: ALFA-Forum, 91, S. 10-15

Reichart, Elisabeth / Lux, Thomas / Huntemann, Helga: Volkshochschul-Statistik 2017. 56. Folge, Arbeitsjahr 2017, https://www.die-bonn.de/doks/2018-volkshochschule-01.pdf [24.03.2020]

Rosenbladt, Bernhard von / Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel), Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband

Schmidt-Hertha, Bernhard / Tippelt, Rudolf (2013): Inklusion in der Weiterbildung, in: Döbert, Hans / Weishaupt, Horst (Hg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen, Münster: Waxmann, S. 241-262

Seitter, Wolfgang / Franz, Julia (2019): Inklusive Erwachsenenbildung. Hessische Blätter für Volksbildung, 69 (1), S. 3-6

Stobrawe, Helge / Hirschberg, Marianne (2021): Inklusive Erwachsenenbildung umsetzen: Die Fortbildung des Projekts INAZ zur Qualifizierung und Professionalisierung der Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung, in: Sonderpädagogische Förderung heute, 66 (3), Weinheim: Beltz Juventa

Wagener-Drecoll, Monika (2008): 1978-2008. 30 Jahre Alphabetisierung und Grundbildung an der Bremer Volkshochschule – Ein persönlicher Rückblick, in: Grotlüschen, Anke / Beier, Peter (Hg.): Zukunft lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens, Bielefeld: Bertelsmann, S. 163-178

5

Dank

Wir bedanken uns beim BMBF für die Förderung des Forschungsprojekts, beim Bundesarbeitskreis Alphabetisierung und Grundbildung der Volkshochschulen (BAK) sowie bei allen Kolleg:innen der Volkshochschulen für die gute Kooperation, Prof. Dr. Anke Grotlüschen für die Beratung zu Felderschließung und methodischem Design, Dr. Barbara Vielhaber für die Durchführung der quantitativen Studie, den studentischen Hilfskräften Micha Dörfler, Gesche Valentin, Pieter Vellema, Lisa Wochnik und Nele Mertens für ihre Unterstützung des gesamten Forschungsprojekts, allen Kursleiter:innen, die an den Gruppendiskussionen oder der Online-Befragung des Forschungsprojekts teilgenommen haben, den Referent:innen, die das Fortbildungsmodul mit uns entwickelt und erprobt haben, sowie allen Beteiligten, die hier nicht namentlich erwähnt werden.

Impressum

Projektleitung: Prof. Dr. Marianne Hirschberg

Lektorat, barrierearmes Buchkonzept und Kurzinfos:
RETROKONZEPTE (Jens Buttgereit, Dr. Sonja Kinzler)

Übersetzungen in Leichte Sprache und Beratung:
Büro für Leichte Sprache der Lebenshilfe Bremen e. V.

Gestaltung: Christine Klein – Büro für barrierefreie Gestaltung

Druckerei: Druckerei Wellmann, Bremen

Papier: Soporset 120g/m², Soporset 170g/m²,
Chromosulfatkarton 240g/m²

Schrift: Gandhi Sans / Gandhi Serif

Die Porträtierten halten die Rechte an den jeweiligen Fotografien. Die Abbildungen im Ergebnisbericht (Kapitel 3) wurden bereitgestellt vom Büro für Leichte Sprache: © Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung Bremen e. V., Illustrator Stefan Albers.

Dieses Buch gibt es auch als barrierefreie Onlinepublikation unter https://doi.org/10.26092/elib/1255

ISBN: 978-3-00-071171-8

Bremen 2021

Kurse für Erwachsene mit und ohne Behinderung: Was brauchen die Kurs-Leiter für einen guten Unterricht?

Qualifizierung und Professionalisierung von Kurslehrenden für Inklusive Erwachsenenbildung: das Forschungsprojekt INAZ

Bund und Länder haben sich verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem für alle Menschen zu gestalten und damit Bildungsangebote für Menschen mit und ohne Behinderungen zu machen. In der Erwachsenenbildung gibt es bisher wenige dieser Angebote, es fehlt auch an qualifiziertem Personal und an inklusiven Konzepten.

Das Projekt INAZ führte 2019 eine eigens entwickelte bundesweite Befragung von Kurslehrenden an Volkshochschulen durch: Was sind ihre Erfahrungen, ihre Kompetenzen und ihre Bedarfe?

Wichtige Ergebnisse:
Kurslehrende benötigen binnendifferenzierte Lernmaterialien und Schulungen zu deren Einsatz in heterogenen Kursen. Des Weiteren finden sie den Umgang mit körperlichen Behinderungen im Unterricht einfacher als den Umgang mit psychischen Behinderungen. Eigene Erfahrungen mit Behinderungen sind für sie hierbei hilfreich.

Aus der Studie, die dieses Buch vorstellt, entstand 2020 ein Fortbildungsmodul. Dieses wurde 2020 und 2021 mit Kursleitenden erprobt und wird nun von Erwachsenenbildungseinrichtungen angeboten. Sein Ziel ist es, Barrieren in den Einstellungen von Kurslehrenden und in den Kursen abzubauen und die Professionalisierung Inklusiver Erwachsenenbildung zu fördern.

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

HSB Hochschule Bremen City University of Applied Sciences

978-3-00-071171-8