



Wiebke Curdt



Negin Shab Hosseini



Silke Schreiber-Barsch



Joachim Schroeder

# Begründung und Entwicklung eines ressourcenorientierten Diagnostikinstrumentes für (junge) Erwachsene mit Lernschwierigkeiten: Potentiale und Herausforderungen

## Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert das Spannungsfeld von Übergängen inklusiver Bildung bei (jungen) Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten unter Rückgriff auf Diskurse der Erwachsenenbildung, Partizipation und Behinderung sowie Diagnostik. Ausgangspunkt ist die Befundlage, dass sich Chancen und Risiken der Teilhabe an Gesellschaft bei Menschen mit Behinderung – insbesondere bei Menschen mit Lernschwierigkeiten – an lern- und bildungsbezogenen Übergängen auf den Etappen einer individuellen Biographie genauso wie an den Schnittstellen der institutionellen und systemischen Infrastrukturen des lebenslangen Lernens im besonderen Maße zuspitzen. Das partizipativ angelegte Forschungs- und Entwicklungsprojekt „MEIN.Profil: Ressourcenorientierte Diagnostik von Lernverläufen (junger) Erwachsener an den Übergängen inklusiver Bildung“ (2021-2024, BMBF 01NV2129) ist in diesem Spannungsfeld verortet und entwickelt ein Portfolio-Instrument (MEIN.Profil) zur Dokumentation, Reflexion und als Nachweis von Fähigkeiten der Grundbildung.

Chancen und Risiken der Partizipation an Lernen und insgesamt an Gesellschaft spitzen sich bei Menschen mit Behinderung an lern- und bildungsbezogenen Übergängen auf den Etappen einer individuellen Lernbiographie genauso wie an den Schnittstellen der institutionellen und systemischen Infrastrukturen des lebenslangen Lernens zu. Mechanismen der sozialen Selektion und Reproduktion wirken verstärkt und nehmen Einfluss auf Lern- und Bildungsentscheidungen (Fasching, 2017, S.19). (Junge) Erwachsene mit Lernschwierigkeiten (sogenannter geistiger Behinderung) lernen mehrheitlich (knapp 90%) an Förderschulen und erreichen nur selten einen Hauptschulabschluss (KMK, 2020, S.XXIf.). Im Anschluss gelangt dieser Personenkreis häufig in das System der Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). Diese Einrichtungen sind aufgerufen, einen Übergang zu (unterstützter) Ausbildung oder Beschäftigung auf dem Ersten Arbeitsmarkt zu ermöglichen, sie sind allerdings kaum auf diesen hin ausgelegt und sind entkoppelt von sozialstaatlichen Regulierungen wie bspw. dem Mindestlohn. Folglich ist dieser Personenkreis verstärkt von Armut betroffen (Trescher, 2017, S.255f.). Angebote integrativer Arbeits-, Ausbildungs- und Beschäftigungsformen sind mit erhöhter Unsicherheit und strukturell bedingten Vulnerabilitätsrisiken verbunden und werden seltener genutzt (Hank-Raab, 2023).

Dieses Spannungsfeld von Übergängen inklusiver Bildung bei (jungen) Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten diskutiert der Beitrag exemplarisch anhand des partizipativ angelegten Forschungs- und Entwicklungsprojekts „MEIN.Profil: Ressourcenorientierte Diagnostik von Lernverläufen (junger) Erwachsener an den Übergängen inklusiver Bildung“ (2021-2024, BMBF, Förderkennzeichen 01NV2129). Im Anschluss an das soziale und kulturelle Modell von Behinderung (Waldschmidt, 2017), verwenden wir entsprechend des Vorschlags der Selbstvertretungsgruppe People First die Selbstbezeichnung Menschen mit Lernschwierigkeiten. Übergänge

sind komplexe Bedingungsgefüge, die permanent durch einschneidende Veränderungen oder Umstrukturierungen charakterisiert sind. Um solche Übergänge dennoch als „chancen- und risikoreiche Schlüsselpunkte im menschlichen Leben“ (Fasching, 2017, S. 17) individuell wie kollektiv lern- und partizipationseröffnend zu gestalten, stellt sich unseres Erachtens die (erwachsenen)pädagogische Aufgabe, die Bedeutung von sowohl umweltbezogenen als auch personalen Ressourcen der Subjekte pädagogisch anzuerkennen, über entsprechende Instrumentarien sichtbar und dokumentierbar zu machen sowie mit den Subjekten begleitend zusammen zu erweitern.

Grundbildung als Teil von Erwachsenenbildung rückt die Literalität und Numeralität von (jungen) Erwachsenen nach der Phase der obligatorischen Vollzeitschulpflicht in den Fokus. Gleichwohl arbeitet Grundbildung immer auch an den Übergängen jener Bildungssystembereiche und knüpft an strukturelle und sozialpolitische Konstellationen aus dieser vorgängigen Phase an. Grundbildung geht jedoch über die reine Wissensvermittlung von Techniken des Lesens, Schreibens und Rechnens hinaus (vgl. zum Beispiel Koller, 2020). Alltagsweltliche und anwendungsbezogene Kontexte dieser Techniken sind genauso wie „Kompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe“ (BMBF & KMK, 2012, S. 1) einbezogen, um bspw. schulische Qualifikationen nachzuholen oder Anforderungen des alltäglichen Lebens zu bewältigen. Grundbildung verstehen wir mithin als einen relationalen Terminus (Tröster, 2000, S. 25) und als Teil eines Spannungsfelds, in dem die Aushandlung pädagogischer Kontroversen um lernstands- oder lernzielbezogene Inhalte, Klassifizierungsordnungen, Anforderungen und Erwartungen sowie Interessen und Machtverhältnisse analytisch einbezogen sind.

Im Zusammenhang von Grundbildung und Behinderung zeigt sich die Partizipation von Menschen mit Behinderung qua Lernen und Bildung seit jeher behindernden Strukturen ausgesetzt, wie es sich auch in der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in ihrem Verständnis von Behinderung dokumentiert ist: „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe [im Orig.: participation] an der Gesellschaft hindern können“ (UN-BRK, 2006, Art. 1). Menschen mit Lernschwierigkeiten gelten innerhalb dieser sehr heterogenen sozialen Gruppe der Personen mit Behinderung beispielsweise stark hinsichtlich begrenzter Selbstbestimmungsmöglichkeiten im sozialstaatlichen Hilfesystem eingeschränkt (Niediek, 2010).

Pädagogische Diagnostik nimmt sowohl in der Grundbildung als auch in den formalisierten lebenslaufbegleitenden Bildungsetappen von Menschen mit Behinderung einen hohen Stellenwert ein. Diagnostische Verfahren eröffnen einerseits Ansprüche auf sozialstaatliche Rechte und Leistungen (Zeuner & Pabst, 2016; Schäfer & Rittmeyer, 2015). Überdies erlauben sie eine Klassifizierung des Lernstands der Fähigkeiten von Lesen, Schreiben und Rechnen zum Ziele einer angemessenen Zuordnung zu beispielsweise den Niveaustufen von Grundbildungs- und Alphabetisierungskursen. Zugleich sind solchen Diagnostikverfahren andererseits Risiken der Reproduktion einer defizitorientierten Klassifizierung und Stigmatisierung (Pfahl, 2014) inhärent.

Im vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsprojekt folgen wir dem Ansatz einer inklusiven Diagnostik, der sich seit einiger Zeit in Diskurs und Praxis zu etablieren sucht. Anschlussfähig ist eine pädagogische Diagnostik, die an Übergängen für eine normorientierte „Beurteilung im Kontext bestimmter Handlungsmöglichkeiten“ (Hollenweger, 2012, S. 10) eingesetzt wird. Ziel ist ein „gemeinsames Explorieren durch koordiniertes Handeln“ (ebd., S. 12). Methodisch werden Kombinationen aus generalisierten normierten Vergleichsmaßstäben (wie beispielsweise Schulnoten) mit sozialen/interindividuellen und individuellen/intraindividuellen Vergleichen in zudem gesellschaftlicher Einbettung und Reflexion auch des professionellen Handelns (Zehle, 2017; Breitenbach 2020) präferiert. Argumentiert wird, dass eine solche Diagnostik „nicht hinter die komplexen Bedingungen zurückfallen [dürfe], die diesen Alltag“ (Eggert, 1996, o.S.) des Personenkreises kennzeichnen. Dies lässt sich nachdrücklich anhand des Fokus auf Übergänge bei Personen mit Lernschwierigkeiten dokumentieren.

## Grundbildung und Partizipation im Kontext von Behinderung und inklusiver Diagnostik

## Übergänge bei Menschen mit Lernschwierigkeiten



Vor diesem Hintergrund erhält die bildungspolitische und pädagogische Gestaltung von Übergängen als „Kristallisationspunkte gesellschaftlicher Reproduktion“ (Walther & Stauber, 2013, S. 29) und als Öffnungs- bzw. Schließungsmechanismen an lernbiographisch relevanten Handlungsspielräumen ein umso größeres Gewicht. Während es eine vierzigjährige Forschungslinie zum Übergang Schule/Arbeitswelt bei sozialer Benachteiligung gibt (Schroeder, 2019), sind die Gründe für eine Nicht-Teilhabe/Nicht-Teilnahme bei Menschen mit Lernschwierigkeiten an den Optionen des Übergangssystems bislang weder systematisch erfasst, noch liegen repräsentative Daten vor. Zudem werden jene strukturellen und sozialpolitischen Rahmenbedingungen überwiegend als individuelle Probleme und aus einer defizitären Perspektive analysiert (Fasching & Tanzer, 2022).

An anderer Stelle haben wir vorgeschlagen, zwei grundlegende institutionalisierte Übergangsformen zu unterscheiden (Schroeder & Shah Hosseini, eingereicht): Die vertikalen Übergänge entstehen, weil in der grundsätzlich altersphasenbezogenen Organisation des formalen und non-formalen Bildungssystems von der Kita bis zur Erwachsenen-, Fort- und Weiterbildung jede Stufe auf der vorigen aufbaut und absolviert werden muss, um in die nächste wechseln zu dürfen. Aus der arbeitsteiligen Struktur der sozialen Bildungsarbeit gibt es in jeder Altersphasenstufe wiederum ein Gefüge aus unterstützenden Institutionen, z. B. für Hilfen in Notlagen, Rehabilitation, Resozialisierung, Kulturarbeit oder politischer Bildung. Auch diese horizontalen Übergänge sind bei (jungen) Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten vielfach lebenslang durch pädagogische Institutionen und Fachkräfte wirkmächtig mitbestimmt. In den vertikalen und horizontalen Übergängen ergeben sich somit Versäulungen und Verstufungen, die nur schwer auflösbar sind und sich als mehrdimensionale Verknüpfungsprobleme im Übergangssystem erweisen.

Beim Übergang in die Erwerbstätigkeit sind nicht nur die institutionelle Unterstützung, sondern auch die aktive Mitgestaltung und Entscheidung der jungen Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten wichtige Faktoren für einen gelingenden Übergang. Allerdings werden diese individuellen Potenziale aufgrund starker „institutioneller Zuweisungs- und Prozessgestaltungspraxen“ (Schaffner & Rein, 2012, S. 193) oft nicht angemessen berücksichtigt. Auch die Verknüpfung der arbeitsweltbezogenen Maßnahmen mit anderen Dimensionen der Lebenslagen ist in der Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht immer einfach. Teilweise verursachen rechtliche Rahmenbedingungen solche Segmentierungen, bspw. erhalten Träger keine Finanzierungen für Leistungen, wenn sie mehrere Bereiche berücksichtigen würden (Rohrman, 2024, S. 16). Probleme sowie Bedürfnisse in einzelnen Handlungsfeldern (Schule, Arbeit, Wohnen, Freizeit) werden separat bearbeitet und die Wechselwirkungen zwischen den Lebensbereichen dadurch vernachlässigt. Dementsprechend können die Unterstützungen an den Übergängen an den Lebensrealitäten der Menschen vorbeigehen, weil sie nicht die gesamte Lebenslage als Handlungsfeld in den Blick nehmen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass bei einer Änderung innerhalb eines Lebensbereichs die gesamte Lebenssituation beeinflusst wird, aber Ressourcen, die die Menschen in anderen Bereichen haben, nicht als solche wahrgenommen und somit anerkannt werden.

Exemplarisch werden solche Probleme und Wechselwirkungen im Folgenden anhand der Lebensbereiche Wohnen und Berufliche Bildung & Arbeit skizziert.

### Lebensbereich Wohnen

Im Lebensbereich Wohnen wird die Wechselwirkung mit Bedingungen und Einflüssen aus dem Bereich Arbeit besonders wirksam. Viele Menschen mit Lernschwierigkeiten haben aufgrund von Abbrüchen oder fehlenden Abschlüssen keinen Zugang zum regulären Arbeitsmarkt und sind überwiegend in einer WfbM beschäftigt. Trotz Unterstützung haben sie u. a. mit finanziellen Herausforderungen zu kämpfen, die wiederum einen direkten Einfluss auf ihre Wohn- und Lebenssituation haben können (Curdt & Schreiber-Barsch, 2021).

Übergänge zielen zudem selten auf den allgemeinen bzw. freien Wohnungsmarkt. Insbesondere Erwachsene mit Lernschwierigkeiten leben häufig in sogenannten besonderen Wohnformen,

da die notwendige Unterstützung auf dem freien Wohnungsmarkt nicht ausreicht (Weber, 2024, S. 281). Für die meisten ist das Elternhaus (soweit dies in Deutschland ist) aufgrund fehlender Alternativen die vorherrschende Wohnform. Ungeklärt ist hierbei, wie Menschen mit Lernschwierigkeiten mit nur wenig Deutschkenntnissen selbstbestimmt wohnen können. Für alle gilt, dass in vielen Fällen und meistens durch den Tod der Eltern oder der primären Bezugspersonen der Übergang von der Herkunftsfamilie in institutionalisierte Wohnformen unerwartet erfolgt (Trescher, 2017, S. 25). Dieser plötzliche und unvorbereitete Wechsel lässt keinen Raum, um sich auf ein Leben allein oder in Gemeinschaft vorzubereiten und die erforderlichen Wohnkompetenzen (Abschluss eines Mietvertrags, Rechnungen bezahlen, Post bearbeiten, Haushalt usw.) auszubilden.

### Lebensbereiche Berufliche Bildung & Arbeit

Der Übergang von der Berufsschule in Arbeit erfolgt für (junge) Erwachsene mit Lernschwierigkeiten eher gleitend. Während im Regelverlauf dieser Übergang deutlich markiert ist (Prüfung, Gesellenbrief, Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb oder Bewerbung auf die erste richtige Stelle), befinden sich diese eher in einer weiteren Phase des Ausprobierens und Suchens. Es kommt oftmals zu Wechseln zwischen dem freien Ersten und dem geförderten Zweiten Arbeitsmarkt, der Teilnahme an Projekten oder an weiteren Bildungsmaßnahmen, bis eine dauerhafte Einmündung in Beschäftigung oder Anstellung und folglich in ein festes Arbeitsverhältnis gelingt. Aus den Jugendlichen sind inzwischen Erwachsene geworden und mit dem Persönlichen Budget, auf das sie generell nun Anspruch haben, kann diese Phase mehr oder weniger selbstbestimmt gestaltet werden. Es fehlen jedoch Studien, wie gut die Anwendung des Persönlichen Budgets in der Arbeitsförderung läuft, bundesweit ist es über Modellprojekte noch nicht hinausgekommen (Hank-Raab, 2023).

Angesichts des aufgezeigten Spannungsfelds will das Forschungs- und Entwicklungsprojekt MEIN.Profil den Strang der inklusiven Diagnostik über den Ansatz einer ressourcenorientierten Diagnostik und in Form der partizipativen Entwicklung eines Portfolio-Instrumentes für Menschen mit Lernschwierigkeiten weiterentwickeln.

### Zum Design des Forschungs- und Entwicklungsprojekts

Alltags- und Handlungswissen der an den Übergängen involvierten Personengruppen und Subjekte ist bislang weder systematisch noch partizipativ erhoben worden, um jenes Wissen schließlich über Diagnostik „bedarfsgerecht und bildungswirksam“ (Schäfer & Rittmeyer, 2015, S. 103) aufzugreifen. Erforderlich erschien uns deshalb das Format einer partizipativ und multiprofessionell angelegten Wissensproduktion zu Gelingensbedingungen eines alltagsintegrierten und ressourcenorientierten diagnostischen Instrumentariums, das sich an der folgenden Forschungsfrage orientiert: Wie können Lernergebnisse der Grundbildung (Literalität und Numeralität) über ein alltagsintegriertes und ressourcenorientiertes Diagnostikinstrument erfasst und lernverlaufsbegleitend dokumentiert werden, so dass Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen des Personenkreises als Fähigkeitsnachweis und Lernpotential nutzbar gemacht werden?

Alltagsintegriert meint, lebensweltliche Bedingungen als Begründungskontexte für Interessen, Lernanlässe und zukünftige Lernverläufe anzuerkennen und nutzbar zu machen. Ressourcenorientierung ermöglicht eine „Bildungsdokumentation mit Stärkenprofilen“ (Koch, 2017). Sie basiert auf einem ganzheitlichen Verständnis von Ressourcen als „personale, soziale und materielle Gegebenheiten, Objekte, Mittel, Merkmale bzw. Eigenschaften, die Personen nutzen können, um [u. a.] alltägliche oder spezifische Lebensanforderungen wie auch psychosoziale Entwicklungsaufgaben zu bewältigen [...]“ (Schubert & Knecht, 2015, S. 3; Herv. i. Orig.). Nicht alles ist demnach Ressource, sondern kann, je nach relationaler Funktionalität, Sinnzuschreibung u. Ä. durch die Subjekte zu einer Ressource für Lernen und Bildung werden, wenn bspw. lernbiographische Erfahrungen oder Anforderungen in „die Aktualität der Lebenspraxis“ (wieder) aufsteigen (Nohl, 2011, S. 925) – wie es regelhaft und wirkmächtig an Situationen und in Kontexten von Übergängen geschieht. Partizipationseröffnung misst sich aus der Wirkung des diagnostischen Instruments auf das eigene Vermögen der lernbezogenen Gestaltung der Lebenssituation (Eggert,

## Forschungsdesign und Zwischenbefunde





1996). Dies macht „die Überwindung der heutigen Fragmentierung von Bildungsprozessen“ und getrennt gedachter Zuständigkeiten (Hollenweger, 2012, S. 12) an den Übergängen inklusiver Bildung unabdingbar (Koch, 2017).

Leitend war deshalb das Paradigma Partizipativer Forschung (von Unger, 2014; Bergold & Thomas, 2012; Chappell, 2000; Curdt & Schreiber-Barsch, 2020). Grundlegend von Beginn an war mithin die Zusammenarbeit zur Entwicklung eines Portfolio-Instrumentes mit und in der partizipativen Forschungs- und Entwicklungsgruppe aus Hochschulangehörigen, pädagogischen Fachkräften aus verschiedenen Systembereichen und pädagogischen Handlungsfeldern der Bildungspraxis sowie aus drei Experten in eigener Sache. Ergänzt wurde dies aus einem multidisziplinär aufgesetzten Projektbeirat. Um in einem mehrstufigen Verfahren bestehende Datensätze und Materialien für MEIN.Profil - Was ich kann! erkenntnisgenerierend aufzubereiten, wurden in einem ersten Schritt zum einen eine Sekundäranalyse eines qualitativen Datensatzes eines Vorgängerprojekts zu Numeralen Praktiken von Menschen mit Lernschwierigkeiten (NumPuD) nochmals qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet. (Der Datenkorpus besteht aus elf Protokollen zu teilnehmenden Begleitungen, dreizehn qualitativen Interviews jeweils mit Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten sowie drei Gruppendiskussionen mit professionellen Fachkräften. Zum anderen wurde eine qualitative Dokumentenanalyse zu bestehenden Portfolio-Instrumenten durchgeführt, um Kriterien für die Entwicklungsarbeit datenbasiert zu generieren. In einem zweiten Schritt folgten in einem parallelen methodischen Zugriff vier qualitative Gruppendiskussionen (in Anschluss an Mangold, 1960) mit multidisziplinär aufgestellten Fachkräften aus übergangsrelevanten pädagogischen Handlungsfeldern und Selbstvertreterinnen und Selbstvertretern sowie die Entwicklung eines Berichtskonzepts zur Beschreibung und problemidentifizierenden Analyse von behinderungsspezifischen Übergangssystemen am Beispiel von Hamburg. Datengrundlage des vorliegenden Beitrags ist die angeführte erste Stufe des Forschungsdesigns mit Sekundär- und Dokumentenanalysen und den daraus generierten Zwischenbefunden.

### **Zwischenbefunde: Sekundäranalytische Untersuchung und Dokumentenanalyse zu vorliegenden Instrumenten im Kontext von Diagnostik und Übergängen**

Leitend war die Frage, wie sich das Thema Diagnostik an Übergängen inklusiver Bildung aus der Perspektive von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten darstellt. Entlang der eingeführten Definition von inklusiver pädagogischer Diagnostik richtete sich die Analyse auf Erkenntnisse zu Voraussetzungen und Bedingungen des Lernens mit dem Fokus auf intra- und interindividuelle Vergleiche, personenbezogene Ressourcen, normorientierte Vergleichsmaßstäbe sowie auf die gesellschaftliche Einbettung und pädagogische Reflexion. Zudem wurde herausgearbeitet, inwiefern die Forschungsteilnehmenden Erfahrungen von Übergängen thematisieren. Mit dem inhaltlichen Bezugspunkt auf Lernverläufe und die Anwendung von Fähigkeiten der Grundbildung (Literalität und Numeralität) konzentrierte sich die Analyse darüber hinaus auf die Frage, welche literalen und numeralen Facetten sich in den Alltagsaktivitäten von (jungen) Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten zeigen und wie diese für die Entwicklung von MEIN.Profil - Was ich kann! fruchtbar gemacht werden können.

Insgesamt konnten überwiegend Rückmeldungen zu Diagnostik rekonstruiert werden. Erfahrungen mit Übergängen wurden ebenfalls thematisiert, allerdings seltener. Ein Grund könnte sein, dass den Forschungsteilnehmenden in ihrer damaligen Situation keine übergangsspezifischen Veränderungen bevorstanden. Nichtsdestotrotz wurden in den Daten Exklusionsrisiken an Übergängen besonders deutlich.

Im Anschluss an die Konzeption einer inklusiven Diagnostik (Zehle, 2017; Breitenbach, 2020) zeigt sich in den Befunden, dass im Alltag von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten am häufigsten intraindividuelle Vergleiche gezogen werden und vielfach auf die jeweilige gesellschaftliche Einbettung verwiesen wird:

*„Also wir haben gesagt, dass ich sehr gut konstant bin in Kontrollaufgaben, dass ich da sehr gewissenhaft bin. Und deswegen haben wir auch nach so einem Job geguckt, wo das halt wichtig ist“ (I\_3\_#00:07:00-6#).*

Die interviewte Person reflektiert unterstützt von einer pädagogischen Fachkraft über ihre Fähigkeiten mit dem Fokus auf eine mögliche Arbeitsstelle. Die gesellschaftlichen bzw. hier im Bereich Arbeit zu bewältigenden Anforderungen, Aufgaben und Erwartungen müssen erfüllt werden, um – wie in diesem Beispiel – auf dem Ersten Arbeitsmarkt teilnehmen zu können. Hierzu bedarf es bestimmter Kompetenzen; im intraindividuellen Vergleich schält sich in dieser Sequenz eine Fähigkeit als zentral heraus.

Interindividuelle Vergleiche, normorientierte Vergleichsmaßstäbe sowie die pädagogische Reflexion fanden hingegen vergleichsweise selten Erwähnung. Normorientierte Unterscheidungen gingen vielfach mit internalisierten defizitorientierten Zuschreibungen von Behinderung einher (zum Beispiel die Beschreibung mit dem Label „Ich bin Sonderschüler“ (I\_10\_#00:40:08-9#) trotz dokumentierter Grundbildungsfähigkeiten). Hinsichtlich der Anwendung von Fähigkeiten der Grundbildung wird eine Vielzahl an literalen und numeralen Alltagsaktivitäten deutlich (Umgang mit Zeit, Geld oder etwa Symbole lesen (Curdt & Schreiber-Barsch, 2023, S. 104). Dabei entwickeln viele der Forschungsteilnehmenden zur Bewältigung ihres Alltags subjektiv bedeutungsvolle numerale bzw. literale Strategien:

*„Das habe ich mir selbst beigebracht. Ich kann schlecht lesen und schreiben. Aber ich kann es kompensieren, weil ich mir beigebracht habe, wie die Wörter aussehen. Wenn ich die dann sehe, weiß ich, wie sie heißen. Zum Beispiel „MAN“. Das ist bei vielen Worten so, aber nicht bei allen“ (TB\_1, Tab. 7, Nr. 2).*

Diese subjektiven Strategien verweisen auf die Individualität der Lernprozesse am Übergang und zeigen, dass für die Bewältigung des Alltags über diese Fähigkeiten der Grundbildung hinaus weitere Fähigkeiten relevant sind. Es konnten soziale (beispielsweise sozial-kommunikative) und personenbezogene Fähigkeiten (auch i. S. von Eigenschaften) und Ressourcen herausgearbeitet werden. Das Erkennen sowie Reflektieren dieser Fähigkeiten wird und kann erlernt werden:

*„Ich kann mich gut selbst einschätzen. Das habe ich in der Fortbildung für die [Name der Qualifizierung] gelernt. Selbsteinschätzung und Selbstreflexion“ (TB\_1, Tab. 13, Nr. 3).*

Neben den erwähnten lebensbereichsspezifischen Voraussetzungen und Bedingungen für Lernprozesse lassen sich situative Konkretisierungen für die Anwendung von Fähigkeiten der Grundbildung ableiten – z. B. hinsichtlich Anforderungen, Zuschreibungen, Kategorisierungen der vorgenommenen Vergleiche und der als relevant gesetzten Fähigkeiten. Im Lebensbereich Arbeit werden auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt Anforderungen und Erwartungen beispielsweise bzgl. des Arbeitstempos gestellt, die entweder erfüllt bzw. bewältigt werden können oder den Abbruch des Arbeitsverhältnisses oder wie in diesem Beispiel einen Wechsel in eine Beschäftigung in einer WfbM nach sich ziehen:

*„Ja, deswegen bin ich ja ... ist ja einer der Gründe, warum ich hier [in der WfbM; Anmerk. d. Verf.] bin, weil dieses ... Das Arbeitsleben ÜBERFORDERT mich. Die wollen die Dinge zu schnell. Kann ich so nicht liefern. Also alles, was ich tue, muss in einer gewissen Langsamkeit [...]“ (I\_10\_#01:22:03-3 #).*

Für die Entwicklung von MEIN.Profil-Was ich kann! sind demnach nicht nur intraindividuelle Vergleiche und die Reflexion von Fähigkeiten der Grundbildung sowie personenbezogene Ressourcen und soziale Fähigkeiten zu bedenken, sondern auch die Situierung der Anwendung in den jeweiligen Kontexten bzw. Lebensbereichen – dies scheint auch für Übergänge zutreffend. Eine Reflexion sowie ein Erkennen der eigenen Fähigkeiten in gesellschaftlicher Einbettung (durch Selbst- und Fremdeinschätzungen) sowie deren Anwendung am Übergang (z. B. im Rahmen eines Bewerbungsgesprächs oder hinsichtlich der Entscheidung für einen Arbeitsort) kann zur Bewältigung des Übergangs beitragen.

Mit diesem Wissen um notwendige Kriterien für die Entwicklung eines Portfolio-Instrumentes zur Bewältigung von Übergängen stellte sich die Frage, welche Konzepte in der Praxis zur Vorbereitung und Begleitung von Subjekten an Übergängen bereits verwendet werden. Leitend für diese Analyse waren Fragen zum Inhalt, Gegenstand, Ziel/Funktion und zur Methode sowie zur



## MEIN.Profil-Was ich kann! Ein ressourcenorientiertes Diagnostikinstrument zur Erfassung, Dokumentation und Reflexion von Fähig- keiten der Grundbildung

Umsetzung von Inklusion und Barrierearmut. Über Fallvergleiche konnten Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Konzepte sowie theoretisch-empirisch begründete Leerstellen herausgearbeitet werden. Explizit wurde zudem ausgehend von der Sekundäranalyse auf das diagnostische Vorgehen zum Erkennen und zur Dokumentation u. a. von intraindividuellen Vergleichen hinsichtlich Grundbildungsfähigkeiten in sozialer Einbettung geblickt. Wir haben acht uns zur Verfügung gestellte und/oder in der Praxis verwendete (und online zugängliche) Dokumente von Mitgliedern der Partizipativen Forschungsgruppe untersucht.

Durch die Analyse der Dokumente konnten Aspekte herausarbeiten werden, die unserer Ansicht nach in den Instrumenten nicht explizit im Vordergrund standen: der Fokus auf Grundbildung, die Erfassung von Lernverläufen und -prozessen über die Lebensbereiche hinweg mit dem Fokus auf eine gelingende Bewältigung von Übergängen, der Einbezug unterschiedlichster Methoden, die dialogische Erstellung bzw. die Möglichkeit selbstständiger Bearbeitung durch die Nutzerinnen und Nutzer selbst sowie die Beachtung von Zugänglichkeit und Diversität bei der Entwicklung eines Portfolio-Instruments für zunächst Erwachsene mit Lernschwierigkeiten.

Die Erkenntnisse der Sekundäranalyse und der Analyse von bestehenden Instrumenten zur Vorbereitung und Begleitung von Übergängen wurden in die Partizipative Forschungsgruppe zur Entwicklung von MEIN.Profil-Was ich kann! eingebracht. Intensiver Austausch und Diskussionen zwischen Wissenschaft und Praxis erfolgten zu inhaltlichen und methodischen Fragen und insbesondere zum praktischen Nutzen; zudem zu Zugänglichkeit und Barrierearmut (u. a. zu Format, Struktur, Sprache, Visualisierungen, Farbgebung, Methodik).

Auf diese Weise ist ein Portfolio-Instrument (in gedruckter und digitaler Form) entstanden, das auf die Verbesserung von Partizipation von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten mit Blick auf die Bewältigung von Übergängen abzielt. Fokussiert wird aufgrund der Analyseergebnisse insbesondere die Erfassung intraindividuelle Vergleiche über den Lernverlauf in gesellschaftlicher Einbettung. Normorientierte Vergleichsmaßstäbe werden über die Dokumentation von Abgangszeugnissen und Zertifikaten aufgegriffen, interindividuelle Vergleiche können bei Bedarf dokumentiert werden. MEIN.Profil-Was ich kann! kann überdies zur Reflexion professionell-pädagogischen Handelns über die gemeinsame Arbeit am Instrument und/oder die Aushandlung von Selbst- und Fremdeinschätzung anregen.

Konkret besteht das Portfolio aus folgenden Teilen:

- Kurzinformationen zur Nutzung von MEIN.Profil-Was ich kann!
- vier Module (Wohnen, Freizeit, Schule/Berufsschule und Arbeit)
- Hintergrundinformationen zu MEIN.Profil-Was ich kann!

Zentral ist die Arbeit mit den vier Modulen, die sich farblich und visualisiert voneinander unterscheiden und eine einfache Orientierung ermöglichen. Die einzelnen Module sind in zwei Bereiche gegliedert: „MEIN.Profil – Dieser Teil ist für mich!“ und „MEIN.Profil – Diesen Teil zeige ich anderen!“ Im ersten Teil werden Fragen gestellt, die dazu beitragen, vorhandene (und zu erwerbende) Ressourcen, Erfahrungen, Ziele und Fähigkeiten im Alltag zu erkennen und zu reflektieren. Dieser Teil verbleibt bei den Nutzerinnen und Nutzern. Er endet mit einer Zusammenfassung bestehender, alltäglich genutzter und für die Person bedeutsamer Fähigkeiten der Grundbildung. Diese Zusammenfassung wird in den zweiten Teil umgeheftet und steht neben einem Steckbrief und abgelegten Dokumenten als Vorlage bei z. B. Bewerbungsgesprächen zur Verfügung. Durch die modulare Struktur sowie die Differenzierung in zwei Teile können die Nutzerinnen und Nutzer selbst entscheiden, welche Module und Teile sie im Rahmen der bevorstehenden Übergänge (z. B. Beratungsgespräch zur Wohnungssuche) präsentieren möchten.

Bei der Entwicklung wurde insbesondere auf die barrierearme Zugänglichkeit des Instruments geachtet: einfache Sprache, eine Vielzahl an diversitätssensiblen Icons wurden eingesetzt und die Logik der Struktur mit Farben und Symbolen unterstützt. Die Art der Fragestellung wurde

methodisch variiert. Einfache Tabellen mit Mehrfachauswahl zum Ankreuzen wurden durch frei-formulierte Antworten ergänzt. Zudem besteht die Möglichkeit, in einer Fremdeinschätzung mit einer selbstgewählten Person in den Austausch zu den als relevant erachteten Fähigkeiten zu kommen. Schließlich bietet MEIN.Profil- Was ich kann! die Möglichkeit, über eine erneute Bearbeitung Lernverläufe fortlaufend zu dokumentieren und sich auf die bevorstehenden Übergänge in unterschiedlichen Lebensbereichen vorzubereiten.

Die partizipative Entwicklung von MEIN.Profil- Was ich kann! als einem ressourcenorientierten Diagnostikinstrument zur Erfassung, Dokumentation und Reflexion von situierten Fähigkeiten der Grundbildung als Voraussetzung und Bedingung von Lernprozessen eröffnet (jungen) Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten die Möglichkeit auf eine selbstbestimmtere, mit anderen Worten subjektorientierte Bearbeitung und aktive Gestaltung von (horizontalen und vertikalen) Übergängen. Mit dem Wissen um Wünsche, Ziele, Eigenschaften und erworbene Fähigkeiten kann Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit an Übergängen im Umgang mit unterschiedlichsten Barrieren, Interessen, Erwartungen, Anforderungen und Aufgaben bei den Subjekten pädagogisch begleitet und unterstützt werden.

MEIN.Profil bearbeitet insofern auf zentrale Weise das Spannungsfeld der Grundbildung, indem die Aushandlung pädagogischer Kontroversen um lernstands- oder lernzielbezogene Inhalte, Klassifizierungsordnungen, Anforderungen und Erwartungen sowie Interessen und Machtverhältnisse direkt in die Nutzung des Instruments einfließen. Über die lebensbereichsübergreifende Erfassung von Fähigkeiten und Ressourcen und die selbstgewählte Unterstützung durch eine Lernbegleitung in der Bearbeitung sollen die multiprofessionelle Kooperation und Zusammenarbeit am Übergang gestärkt, Wechselwirkungen zwischen den Lebensbereichen sichtbar, Praktiken erneuter Defizitzuschreibung verringert und Optionen einer subjekt- und gleichsam umweltorientierten Prozessgestaltungspraxis reflektiert werden.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass nach einer intensiven Phase der Entwicklung und Fertigstellung nunmehr abzuwarten bleibt, welchen Nutzen das Portfolio-Instrument hinsichtlich gelingenderer Übergänge haben wird. Überdies wird eine partizipativ angelegte Evaluation der Anwendung Aufschluss über Potenziale des Instruments geben können, um Chancen der Partizipation an lern- und bildungsbezogenen Übergängen zu erhöhen und Exklusionsrisiken über den Zugewinn von Lern- und Handlungsfähigkeit zu verringern.

- Bergold, J. & Thomas, S. (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 13 (1), Art. 30. Verfügbar unter <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801/3332> [23.01.2024].
- BMBF&KMK (2012). *Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012-2016*. Verfügbar unter [https://blogs.uni-bremen.de/bildungslab/files/2012/10/Strategiepapier\\_Alphabetisierung\\_KMK\\_BF.pdf](https://blogs.uni-bremen.de/bildungslab/files/2012/10/Strategiepapier_Alphabetisierung_KMK_BF.pdf) [24.01.2024].
- Breitenbach, E. (2020). *Diagnostik. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Chappell, A. L. (2000). Emergence of participatory methodology in learning difficulty research: understanding the context. British Institute of Learning Disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 28, 38-43. <https://doi:10.1046/j.1468-3156.2000.00004.x>
- Curdt, W. & Schreiber-Barsch, S. (2020). Abilities in the blind spot of testing regimes: Eliciting the benefits and limitations of participatory research approaches on numeracy in adult basic education. *International Review of Education*, 66 (2-3), 387-413.

## Diskussion und Ausblick

### Schlüsselbegriffe

Grundbildung, Erwachsene mit Lernschwierigkeiten, Diagnostik, Übergänge

### Abstract

The article discusses the area of conflict during transitions in inclusive education for (young) adults with learning difficulties, drawing on discourses of adult education, participation and disability, taking into account inclusive diagnostics. The article is based on the findings that opportunities and risks of participation in learning and in society for people with disabilities - especially for people with learning difficulties - are particularly acute at learning and education-related transitions at the stages of an individual learning biography and at the interfaces of the institutional and systemic infrastructures of lifelong learning. An insight into the research design and qualitative interim findings of the participatory research and development project "MEIN.Profil: Resource-oriented diagnostics of learning trajectories of (young) adults at the transitions of inclusive education" (University of Duisburg-Essen (2021-2024) (BMBF (01NV2129) illustrates this area of tension and presents a portfolio instrument (MEIN.Profil) as an outcome of the project for documentation, reflection and as proof of basic education skills.

### Keywords

Basic education, adults with learning difficulties, diagnostics, transitions

## Literatur







- Curdt, W. & Schreiber-Barsch, S. (2021). „Ohne Geld kann man ja nicht überleben oder nichts machen oder sich entfalten“. Numerale Fähigkeiten von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten im Spannungsfeld der Grundbildung. *Lernen und Lernstörungen*, 10 (4), 203-215. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000353>
- Curdt, W. & Schreiber-Barsch, S. (2023). Doing numeracy unter Bedingungen von Behinderung – Der Beitrag partizipativ-qualitativer Erwachsenenbildungsforschung für die Weiterentwicklung einer subjektorientierten Grundbildung. In A. Pabst & N. Pape (Hrsg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung. Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis* (S. 97–115). Bielefeld: wbv.
- Eggert, D. (1996). Abschied von der Klassifikation von Menschen mit geistiger Behinderung. Der Paradigmenwandel in der Diagnostik und seine Konsequenzen. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 19 (1), 43-64.
- Fasching, H. (2017). Inklusive Übergänge erforschen? Ein Problemaufriss mit Empfehlungen. In H. Fasching, C. Geppert & E. Makarova (Hrsg.), *Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung*, (S. 17–28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fasching, H. & Tanzer, L. (2022). *Inklusive Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Hank-Raab, R. (2023). *Nicht ohne die Familie. Junge Erwachsene mit Werkstattempfehlung am Übergang Schule – Beruf. Eine qualitative Studie zur beruflichen Qualifizierung auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt mit dem Persönlichen Budget gemäß SGB IX*. Hamburg: Disserta Verlag.
- Hollenweger, J. (2012). Partizipative Erkundungen. Diagnostik als Voraussetzung für Bildungsprozesse. *Pädagogische Impulse*, 45 (3), 10-20.
- KMK-Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2020). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009-2018*. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 223. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223\\_SoPae\\_2018.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf) [23.01.2024].
- Koch, B. (2017). Inklusive Berufsorientierung-Anforderungen an die schulische Gestaltung und Forschungsdesiderate. In B. Lütje-Klose, M.-A. Boger, B. Hopmann & P. Neumann (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band I: Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven* (S. 187–194). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koller, J. (2020). Das Grundbildungsverständnis in einer doppelten empirischen Annäherung – Divergenzen, Disziplinen und betriebliche Akteure. In J. Koller, D. Klinkhammer & M. Schemmann (Hrsg.), *Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung* (S. 19-42). Bielefeld: WBV.
- Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Niediek, I. (2010). *Das Subjekt im Hilfesystem. Eine Studie zur Individuellen Hilfeplanung im Unterstützten Wohnen für Menschen mit einer geistigen Behinderung*. Wiesbaden: VS.
- Nohl, A.-M. (2011). Ressourcen von Bildung. Empirische Rekonstruktionen zum biographisch situieren Hintergrund transformativer Lernprozesse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), 911-927.
- Pfahl, L. (2014). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript.
- Rohrmann, A. (2024). Charakteristika inklusionsorientierter Dienste zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen. In: M. Düber, A. Rohrmann & J. Schädler (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Dienste zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 15-38). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Schaffner, D. & Rein, A. (2012). Gestaltung von diskontinuierlichen Bildungsverläufen bei Jugendlichen aus einem Sonderschulheim in der Schweiz. In: A. Bojanowski & M. Eckert (Hrsg.), *Black Box Übergangssystem* (S. 183–194). Münster: Waxmann.
- Schäfer, H., & Rittmeyer, C. (2015). Inklusive Diagnostik. In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 103–130). Weinheim: Beltz.
- Schreiber-Barsch, S. & Curdt, W. (2021). Grundbildung und Behinderung: zum Verhältnis von pädagogischem Auftrag, subjektgelagerten Fähigkeiten und professionellem Vermittlungshandeln am Beispiel von Numeralität. *Zeitschrift für Pädagogik. Beibef 2021 Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen*, 67. Beibef 1), 200-224.

- Schroeder, J. (2019). Soziale Benachteiligung – Ein (selbst-)kritischer Blick auf eine schulpädagogische Leitkategorie. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64 (2), 121-133.
- Schroeder, J. & Shah Hosseini, N. (eingereicht). Übergänge inklusiver Bildung. In: S. Schreiber-Barsch, W. Curdt & R. Stang (Hrsg.), *Inklusive Lernwelten*. Berlin: De Gruyter/Saur.
- Schubert, F.-C. & Knecht, A. (2015). *Ressourcen – Merkmale, Theorien und Konzeptionen im Überblick: eine Übersicht über Ressourcenansätze in Soziologie, Psychologie und Sozialpolitik*. Arbeitspapier. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30527.71849>
- Thielen, M. (Hrsg.). (2011). *Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Trescher, H. (2017). *Wohnräume als pädagogische Herausforderung-Lebenslagen institutionalisiert lebender Menschen mit Behinderung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Trescher, H., Lamby, A. & Börner, M. (2020). Einstellungen zur Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung in Deutschland: Erkenntnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Studie. *Teilbabe*, 59(3), 102-107.
- Trescher, H., Hauck, T. & Börner, M. (2022). „Kommune Inklusiv“? – Potenziale und Herausforderungen inklusiver Sozialraumentwicklung. In G. Wansing, M. Schäfers, & S. Köbsell, (Hrsg.), *Teilhabeforschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes. Beiträge zur Teilhabeforschung* (S. 437-454). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-38305-3\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-658-38305-3_23)
- Tröster, M. (2000). Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In M. Tröster (Hrsg.), *Spannungsfeld Grundbildung* (S. 12-27). Bielefeld: Bertelsmann.
- UN-BRK (2006). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB\\_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD\\_Konvention\\_und\\_Fakultativprotokoll.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf) [23.01.24].
- Unger, H.v. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Waldschmidt, A. (2017). Disability goes cultural: The cultural model of disability as an analytical tool. In A. Waldschmidt, H. Benessen & M. Ingwersen (Hrsg.), *Culture – theory – disability: Encounters between disability studies and cultural studies* (S. 19–27). Bielefeld: transcript.
- Walther, A. & Stauber, B. (2013). Übergänge im Lebenslauf. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lens (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 23–43). Weinheim: Beltz Juventa.
- Zehle, J. (2017). Marktwert oder individuelle Wertschätzung – der Capability Approach als Grundgedanke für den Umgang mit Leistung und Leistungsbewertung im Kontext von Inklusion in der Schule. In B. Lütje-Klose, M.-A. Boger, B. Hopmann & P. Neumann (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band I: Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven* (S. 57–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zeuner, C. & Pabst, A. (2016). „Entwicklung und Einsatz von diagnostischen Instrumenten und weitere Verfahren zur Kompetenzfeststellung.“ Sonderauswertung im Rahmen der Evaluation des „Evaluation des BMBF-Förderschwerpunkts, Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“. Hamburg: Rambol Management Consulting GmbH und Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Verfügbar unter: [https://www.hsu-hh.de/eb/wp-content/uploads/sites/662/2020/03/Abschlussbericht-Arbeitsplatzorientierte-Alphabetisierung-und-Grundbildung-Erwachsener\\_mit-Anhang.pdf](https://www.hsu-hh.de/eb/wp-content/uploads/sites/662/2020/03/Abschlussbericht-Arbeitsplatzorientierte-Alphabetisierung-und-Grundbildung-Erwachsener_mit-Anhang.pdf) [23.01.2024].

Dr. Wiebke Curdt  
Universität Duisburg-Essen  
Institut für Bildungswissenschaften,  
Fachgebiet Erwachsenenbildung  
Universitätsstraße 2 · 45141 Essen  
wiebke.curdtt@uni-due.de

Negin Shah Hosseini  
Universität Duisburg-Essen  
Institut für Bildungswissenschaften,  
Fachgebiet Erwachsenenbildung  
Universitätsstraße 2 · 45141 Essen  
negin.shah.hosseini@uni-due.de

Prof. Dr. Silke Schreiber-Barsch  
Universität Duisburg-Essen  
Institut für Bildungswissenschaften,  
Fachgebiet Erwachsenenbildung  
Universitätsstraße 2 · 45141 Essen  
silke.schreiber-barsch@uni-due.de

Prof. Dr. Joachim Schroeder  
Universität Hamburg  
Fakultät für Erziehungswissenschaften,  
Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung  
Sedanstraße 19 · 20146 Hamburg  
joachim.schroeder@uni-hamburg.de

