

Inklusionsorientierte Diagnostik von Lernverläufen an den Übergängen inklusiver Bildung

Silke Schreiber-Barsch, Wiebke Curdt & Anette Richter-Boisen

Behindertenpädagogik 4/2025, 64. Jg., 381–394
<https://doi.org/10.30820/0341-7301-2025-4-381>
www.psychosozial-verlag.de/bp

Einleitung: Lernverläufe (junger) Erwachsener mit Lernschwierigkeiten an den Übergängen inklusiver Bildung

Übergänge folgen »in modernen Gesellschaften immer seltener festgelegten Mustern und Phasen« (Thielen et al., 2013, S. 7). Insgesamt lässt sich beobachten, dass »Kontinuität [...] nicht durch einen vorgegebenen Lauf durch die Institutionen gewährleistet [wird], sondern durch das individuelle Herstellen biographischer Anschlüsse. Übergänge müssen in einem höheren Maße selbst gestaltet, vor allem aber selbst verantwortet werden« (Truschkat & Stauber, 2013, S. 222). Dies spitzt sich nochmals zu bei Personen in vulnerablen Lebenslagen, wie es die soziale Kategorie Behinderung mit höherer Wahrscheinlichkeit für eine solche Lebenslage bedingt. So bestehen Risiken der Nicht-Teilnahme an Lernen und Bildung und der Partizipation an Gesellschaft bei Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten¹ im besonderen Maße an Übergängen auf den vorstrukturierten und institutionell geprägten Etappen einer individuellen Lernbiografie (z. B. von der Schule in Arbeit) genauso wie an wirkmächtigen institutionellen Schnittstellen im inklusiv orientierten System des Lebenslangen Lernens (z. B. zwischen Jugend-, Eingliederungshilfe und beruflicher Rehabilitation) (u. a. BMAS, 2021, S. 113, 119, 674; KMK, 2020, S. XXI; ausführlich: Curdt et al., 2024; Schreiber-Barsch et al., 2025). Zwar sind jene Übergänge weiterhin systematisch vorstrukturiert und bilden sich als lineare Transitionen entlang von institutionalisierten Strukturen beispielsweise von der Förderschule bis hin zum Beschäftigungssystem ab. Gleichwohl erreichen 72% der Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an einer Förderschule keinen Hauptschulabschluss (KMK, 2020, S. XXI–XXII). Im Anschluss münden sie vorwiegend in das System der Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM); 75% der dort Beschäftigten wird eine

1 Im Anschluss an den Vorschlag der Selbstvertretungsgruppe *People First* verwenden wir die Selbstbezeichnung *Menschen mit Lernschwierigkeiten* für Personen, denen eine kognitive Beeinträchtigung/geistige Behinderung zugeschrieben wird.

sog. kognitive Beeinträchtigung zugeschrieben. Jedoch bereiten die WfbMs kaum für den Übergang auf den ersten Arbeitsmarkt vor (BMAS, 2021), sodass weiterhin eher exkludierende bzw. be-sondernde Funktionen jener institutionalisierten Strukturen an lernbiografisch relevanten Übergängen festzustellen sind (Greving & Scheibner, 2021).

Zugleich ist auch erkennbar, dass Angebote am Übergang Schule in Arbeit in inklusiven Settings (u. a. Rahn & Waldeck, 2025) und/oder alternative Wege der Qualifizierung (BAG UB, 2023) und einer beruflichen Tätigkeit (Zentel & Maaß, 2021) stetig zunehmen und eine stärker selbstverantwortete Gestaltung solcher Übergänge eröffnen. Ähnliche Dynamiken zeigen sich bei Übergängen für (junge) Erwachsene mit Lernschwierigkeiten im Lebensbereich Wohnen. Übergänge werden notwendig z. B. durch einen Auszug aus dem Elternhaus oder einem Umzug und illustrieren das Bedingungsgefüge aus individuellen, sozialstaatlichen und gesellschaftlichen Einflussfaktoren und (supranationalen) politischen Agenden. Weiterhin überwiegt der hohe Anteil (knapp 64%) dieser Personengruppe an der Bewohnerschaft in Einrichtungen »stationären Wohnens« (BMAS, 2021, S. 342), deren Wohnform einen häufig linearen Übergang aus dem Elternhaus abbildet. Die menschenrechtlich fundierte und angemahnte Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN, 2006; UN, 2023) unter der Leitidee von Inklusion hat zugleich strukturelle Veränderungen und ein stärker prozessorientiertes Verständnis der Bewältigung von Übergängen vorantreiben können, um »ein selbstbestimmtes Leben in kleinen, gemeindeintegrierten Wohnungen, die mit der Öffnung nach außen als Orte der Privatsphäre und des gesellschaftlichen Zusammenlebens betrachtet werden« (Theunissen, 2018, S. 38) können, zu ermöglichen. Ein »flexibles, bedarfsgerechtes, auf individuelle Interessen und Bedürfnisse zugeschnittenes Wohnangebot« (ebd., S. 39) ist das Ziel. Folglich sind prozessorientierte Optionen des Übergangs erhöht und der Blick auf eine subjektorientierte Bewältigung von Übergängen durchaus erweitert worden. Allerdings klaffen Anspruch und reale Bedingungen weiterhin auseinander, nicht zuletzt verschärft durch den gegenwärtigen Fachkräftemangel und fehlendem Wohnraum, was Auszüge aus dem Elternhaus und Umzüge in eine neue Wohnung, Wohngruppe o. ä. behindert.

Erkennbar ist das Spannungsfeld zwischen linearen und prozessorientierten, zugleich vielfach selbst zu verantwortenden Übergängen. In solchen Übergangsprozessen erhalten (junge) Erwachsene mit Lernschwierigkeiten in der Vorbereitung, Begleitung, Bewältigung von Übergängen und schließlich dem Ankommen an einem neuen Lebens-, Lern- und/oder Arbeitsort oftmals Unterstützung von Familie, Freund:innen und pädagogischen Fachkräften. Darüber hinaus bedarf es einer weiter auszubauenden und zu verschränkenden multiprofessionellen Zusammenarbeit und Kooperation (Felbermayr et al., 2021, S. 195f.). Diese Gemengelage begründet aus unserer Sicht ein partizipatives Vorgehen an den Übergängen des Lebenslangen Lernens zum Ausbau multiprofessioneller Zusammenarbeit und die Fokussierung auf das Subjekt und dessen

Ressourcen, welches wir im vorliegenden Beitrag am Beispiel des Forschungsprojektes *MEIN.Profil: Ressourcenorientierte Diagnostik von Lernverläufen (junger) Erwachsener an den Übergängen inklusiver Bildung* (2022–2024; BMBF 01NV2129; Universität Duisburg-Essen) ausführen möchten. Leitend für das Projekt war die Annahme vorliegender Fähigkeiten der Grundbildung bei dem genannten Personenkreis, deren Erkennen und das Wissen darum zur Bewältigung von Übergängen und der Erhöhung von Partizipationsmöglichkeiten signifikant beitragen können. Entsprechend möchten wir zunächst theoretische und begriffliche Grundlagen zu Grundbildung bei Behinderung mit dem Fokus auf Diagnostik von Lernverläufen verdeutlichen, die für das im Folgenden angeführte Forschungs- und Entwicklungsdesign leitend waren.

Diagnostik von Lernverläufen: Fähigkeiten der Grundbildung bei Behinderung im Fokus

Bei Grundbildung schließen wir an ein erwachsenenbildungswissenschaftliches Verständnis an, bei dem Grundbildung als über die reine Wissensvermittlung und -aneignung von Techniken des Lesens, Schreibens und Rechnens hinausgehend gefasst wird (Koller, 2020). Es sind »Kompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe« (BMBF & KMK, 2016, S. 3) einbezogen, die auf Anforderungen des alltäglichen Lebens insgesamt zielen und z.B. Fähigkeiten für die alltägliche Bewältigung von Übergängen notwendig machen. Als Fähigkeiten begreifen wir die »Kombination aus Handlungsdispositionen (handeln können)«, die motorisches und kognitives Handeln sowie emotionales und motivationales Erleben inkorporieren, sowie »Wissen (wie zu handeln ist)« (Straka & Macke, 2009, S. 15). Fähigkeiten bilden insofern ein basales Reservoir, das in der genannten Kombination wirksam werden und sich im Handeln (immer wieder neu und anders) ausgestalten kann. So ist die Fähigkeit, sich in der Zeit orientieren zu können oder etwas bezahlen können (Umgang mit Geld) eingebettet in einen bestimmten, auch motivational und emotional geprägten Kontext (z. B. Einkaufen an einem bestimmten Ort oder individueller Umgang mit Pünktlichkeit als einem auch sozial formierten Verständnis von Zeit) genauso wie in ein bestimmtes Können im Handeln und in ein Wissen, auf das (nicht) zurückgegriffen werden kann (z. B. Wissen um Preise oder um die Durchführung eines Bezahlvorganges). Grundbildung verstehen wir insofern als einen relationalen Begriff (Tröster, 2000) und als Teil eines Spannungsfeldes, in dem die Aushandlung pädagogischer Kontroversen um lernstands- oder lernzielbezogene Inhalte, Klassifizierungsordnungen, Anforderungen und Erwartungen sowie Interessen und Machtverhältnisse analytisch und praxisbezogen mit einbezogen wird (Koller, 2020; Pape, 2018). Dieses Spannungsfeld bildet sich aus einerseits strukturell und institutionell vorgegebenen und geprägten Gelegenheitsräumen

für Lernen und Bildung durch u. a. das Öffnen bzw. Erschweren von Übergängen und Lernanlässen, die sich im Handeln von pädagogisch Tätigen und in Kontroversen reproduzieren können (im Spannungsfeld zwischen Inklusion/Exklusion, z. B. zwischen WfbM und dem Erstem Arbeitsmarkt). Diese Gelegenheitsräume treffen andererseits auf Lernsubjekte, die in ihrer je spezifischen Lebenswelt verankert sind und die über einen je eigenen Umgang mit situierten Anforderungen, Erwartungen und Interessen sowie subjektive (Lern- und Bewältigungs-)Strategien verfügen. Ein solches Verständnis von Fähigkeiten und Grundbildung schließt an das Verständnis von Behinderung an, das sich entlang eines kulturellen Modells (Waldschmidt, 2017) begrifflich unter einer relationalen Perspektive (Schreiber-Barsch & Curdt, 2023) als Wechselspiel zwischen sozialen Strukturen und Praktiken, individuellen Haltungen, Beeinträchtigungen und körperlichen Wahrnehmungen sowie gesellschaftlich-kulturellen Normalitätserwartungen und Machtverhältnissen bestimmen lässt (Curdt & Schreiber-Barsch, 2023).

Diese theoretische Perspektive ist leitend für die Auseinandersetzung mit Lernvoraussetzungen, -prozessen, -ergebnissen (auch im Sinne von Fähigkeiten) sowie -bedingungen der Lebenswelt an den Übergängen Lebenslangen Lernens unter der Zielsetzung einer inklusionsorientierten Diagnostik. Eine so konzipierte pädagogische Diagnostik wird an Übergängen eingesetzt für eine normorientierte »Beurteilung im Kontext bestimmter Handlungsmöglichkeiten« (Hollenweger, 2012, S. 10). Diagnostische Verfahren eröffnen entsprechend Ansprüche auf sozialstaatliche Rechte und Leistungen (Gloystein & Moser, 2019; Zeuner & Pabst, 2016) wie auch Risiken der Reproduktion einer defizitorientierten Klassifizierung und Stigmatisierung (Pfahl, 2014). Diagnostische Verfahren bestimmen folglich mit über Partizipationschancen: »Die häufig mit einer Diagnostik verbundenen Zuschreibungen von (Un-)Fähigkeiten bzw. (besonderen) Bedürfnissen prägen das Selbstkonzept der SchülerInnen und beeinflussen ihre weiteren Bildungsverläufe« (Gerhartz-Reiter & Reisenauer, 2018, S. 115).

Entsprechend erscheint es sinnvoll, jenen normorientierten Vergleich über individuelle, interindividuelle Vergleiche zu erweitern und die soziale Einbettung genauso wie die Reflexion auch des professionellen (pädagogischen) Handelns einzubeziehen (Breitenbach, 2020; Zehle, 2017), wie wir es über das Forschungs- und Entwicklungsdesign des Projekts umsetzen wollten.

Daraus resultierte, den erwachsenen Lernenden eine aktive Rolle im Rahmen des diagnostischen Prozesses, des Erkennens, Reflektierens und Präsentierens von Lernergebnissen und Fähigkeiten der Grundbildung zuzuweisen (d. h. sie an Zuschreibungsprozessen zu beteiligen), sodass sie ihre Lernverläufe mit beeinflussen sowie diagnostische Situationen und pädagogisches Handeln (an Übergängen) mit prägen und ggf. transformieren können. Im Mittelpunkt des Projekts stand die Analyse von Subjekt und Kontext, der Strukturen und des subjektiven Handelns, um ressourcen- und subjektorientiert, als auch an der

Lebenswelt orientiert vorzugehen. Gerade in der Lebenswelt außerhalb von Schule oder Arbeit können sich Fähigkeiten der Grundbildung zeigen, die häufig für Andere (bspw. pädagogische Fachkräfte, aber auch Eltern) genauso wie für die Personen selbst aus unterschiedlichsten Gründen *unsichtbar* bleiben (bspw. aufgrund ihrer routinierten Ausübung oder der Nicht-Anerkennung als Fähigkeit bzw. Nicht-Zuschreibung zum Kompetenzbereich von Grundbildung) (Coben, 2000, S. 35; Curdt & Schreiber-Barsch, 2021, S. 176). Ziel einer so verstandenen inklusionsorientierten Diagnostik oder auch partizipatorischen pädagogischen Diagnostik (Gerhartz-Reiter & Reisenauer, 2018) ist ein »gemeinsames Explorieren durch koordiniertes Handeln« (Hollenweger, 2012, S. 12), welches im Projekt durch die partizipative Entwicklung eines Diagnostik-Instruments für den Blick auf Lernverläufe und Übergänge umgesetzt werden sollte.

MEIN.Profil: ein partizipativ-qualitatives Forschungs- und Entwicklungsprojekt

Im Rahmen von MEIN.Profil folgten wir einem partizipativ-qualitativen Forschungs- und Entwicklungsdesign (Curdt & Schreiber-Barsch, 2021; Unger, 2014). Zunächst war es erforderlich, bestehende Instrumentarien im Hinblick auf die Erfassung von Zielen, Wünschen, Lernergebnissen der Grundbildung (Literalität und Numeralität) sowie sozialer Fähigkeiten zu untersuchen und empirisch fundiert zu erfassen. In einem zweiten Schritt galt es herauszuarbeiten, wie diese perspektivisch mithilfe eines alltagsintegrierten und ressourcenorientierten Diagnostikinstrumentes lernverlaufs begleitend dokumentiert werden könnten – mit dem Ziel, Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen des Personenkreises als (Fähigkeits-)Nachweis und Lernpotenzial nutzbar zu machen (im Anschluss an ein Vorgängerprojekt [NumPuD], vgl. Schreiber-Barsch & Curdt, 2023). In MEIN.Profil wurde unter dieser Zielsetzung von Beginn an zum einen eine multiprofessionell zusammengesetzte, partizipative Forschungsgruppe (PG) (aus Expert:innen in eigener Sache, pädagogischen Fachkräften aus Schule, Berufsschule, Arbeit und Assistenz der Selbstvertretung sowie Personen aus der Bildungswissenschaft; 12 Personen) initiiert. Diese Gruppe entwickelte das genannte Diagnostikinstrument in der Form eines Portfolio-Instrumentes (*MEIN.Profil – Was ich kann!*) und diskutierte und integrierte hierzu parallel erhobene Forschungsergebnisse. Beratend wurde zum anderen ein multidisziplinär zusammengesetzter Projektbeirat aus Bildungsadministration, -wissenschaft, -planung (6 Personen) hinzugezogen.

Beforscht wurden durch akademisch Forschende des Forschungsteams der Universität Duisburg-Essen und Hamburg Übergänge inklusiver Bildung mit Blick auf Adressat:innen mit Lernschwierigkeiten auf struktureller, konzeptioneller und handlungsbezogener Ebene anhand der folgenden Methoden:

Sekundäranalyse qualitativer Daten (aus Vorgängerprojekt NumPuD; s. o.):

Ziel: Erkenntnisse zur Frage, wie (junge) Erwachsene mit Lernschwierigkeiten ihre auf Numeralität bezogenen *Fähigkeiten* wahrnehmen, einordnen, vergleichen und kontextuell einbetten, und welche *Gelingsbedingungen und Herausforderungen* sich an Übergängen in den untersuchten Lebensbereichen Wohnen, Freizeit, berufliche Orientierung und Arbeit aus sowohl der Perspektive der Subjekte als auch von pädagogischen Fachkräften rekonstruieren lassen.

Analyse von sozialräumlichen Strukturen: Beschreibung und Analyse von behinderungsspezifischen Übergangssystemen in Bezug auf Schule/Arbeitswelt und am Beispiel von Hamburg mit dem Ziel der Erstellung eines Berichtskonzepts, dem sog. *Übergänge-Atlas* (Schroeder & Shah Hosseini, 2024): Analyse und Darstellung von Bedarfslücken und Gelingsbedingungen der bestehenden Angebote im Hamburger Übergangssystem inklusiver Bildung; Online-Recherche und sozialräumliche Erhebungen sowie exemplarische Kartografierung der Einrichtungen (n = 75) mit (Bildungs-)Angeboten an den Übergängen für Menschen mit Lernschwierigkeiten in Hamburg.

Dokumentenanalyse: Analyse von *Konzepten*, die von Praxispartner:innen der PG am Übergang verwendet werden (8 Instrumente), u. a. entlang ihrer Inhalte, dem Gegenstand, (diagnostischer) Zielsetzung/Funktion, Methode, Adressat:innen und Barrierearmut/Zugänglichkeit; Ziel war die Erhebung von Bedarfslücken diagnostischer Instrumente an den Übergängen inklusiver Bildung.

Gruppendiskussionen: Datenerhebung anhand von Gruppendiskussionen (Mangold, 1960) mit pädagogischen Fachkräften (Berufliche Orientierung/Schule, Arbeit, Wohnen) und Selbst- bzw. Interessenvertretungen (Erwachsene mit Lernschwierigkeiten) zur Rekonstruktion von (pädagogischem) *Handeln* an Übergängen (4 Gruppendiskussionen).

Übergänge-Atlas

Um wirkmächtige Schnittstellen inklusiver Bildung im Übergangssystem zu erfassen, wurde ein theoriebasiertes Berichtskonzept zur Beschreibung und Analyse der gesetzlichen Rahmenbedingungen, der bildungspolitischen Vorgaben und der diagnostischen Instrumente entwickelt, um Bedarfslücken und Gelingsbedingungen in der Angebotslandschaft für Menschen mit Behinderung, insbesondere mit Lernschwierigkeiten, exemplarisch zu identifizieren. Basierend auf dem Forschungsstand zu Hindernissen inklusiver Bildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten im arbeitsweltbezogenen Übergangssystem wurde das methodische Design der Datenerhebung ausdifferenziert und schließlich Daten zu den Lebensbereichen Schule, Berufliche Bildung, Arbeit, Wohnen und Freizeit sowie zu fachübergreifenden Trägern beschrieben, analysiert und diskutiert. Im Berichtskonzept wird deutlich, dass »[f]ür eine wohnortnahe, inklusive Beratungs-, Bildungs- und Versorgungslandschaft [...]

Bund, Länder und Kommunen in den relevanten Handlungsfeldern ihre originären Aufgaben der Finanzierung, Planung, Koordination, Vernetzung und Steuerung übernehmen« müssen (Maykus et al., 2017). Der Fokus ist mithin nicht nur auf die professionelle Qualität zu legen, sondern zudem auf die Teilhabequalität im kommunalen Raum (Schroeder & Shah Hosseini, 2024, S. 75). Das Berichtskonzept zielt darauf ab, bislang übersehene Unterstützungs- und Bildungsbedürfnisse marginalisierter Gruppen sichtbar zu machen, Bedarfe in der Angebotslandschaft zu identifizieren, bisher vernachlässigte Sozialräume zu erfassen sowie Barrieren zu identifizieren, die den Zugang, die Nutzung, den Verbleib oder die Anschlussfähigkeit an Lebenslanges Lernen erschweren (Curdt et al., 2024; Schroeder & Shah Hosseini, 2024, S. 76).

Im Rahmen einer solchen Problemanalyse lassen sich durchweg Spannungsfelder für den Übergang Schule/Arbeitswelt identifizieren; beispielsweise im Aufbau des Übergangssystems zwischen vertikalen (Verstufung) und horizontalen (Versäulungen, Kooperation) Strukturen, aber auch in historisch gewachsenen Sozialraumbezügen sowie hinsichtlich einer Diagnostik zwischen normorientierter und behinderungsspezifischer (Nicht-)Ausbildungsreife. Diese Strukturen gilt es zu beachten und kritisch zu hinterfragen, wenn Analysen von in der Praxis verwendeten Konzepten vorgenommen werden.

Einblick in Ergebnisse der Dokumentenanalyse zu Konzepten an Übergängen

In einem weiteren Schritt war eine qualitativ und inhaltsanalytisch angelegte Dokumentenanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) wesentlich, deren Befunde zu einer ziel- und bedarfsorientierten Entwicklung des Portfolio-Instrumentes *MEIN.Profil – Was ich kann!* beitragen.

Für diese Analyse haben wir acht Instrumente genutzt, die uns von der Partizipativen Forschungsgruppe (online) zur Verfügung gestellt wurden und in der dortigen Praxis an Übergängen inklusiver Bildung verwendet werden.

Tab. 1: Auflistung der an den Übergängen von den Praxispartner:innen verwendeten Instrumente

| | | | | | |
|---------------------------------|---|--|---|---|------------------------|
| Übergang Schule – Arbeit | Berufswahl-PASS in leichter Sprache (Bundesarbeitsgemeinschaft Berufswahlpass, 2018) | Qualifizierungsbausteine (Seiyfried & BIBB, 2002; Ege et al., 2017) | Ein Bild von mir (Klüssendorf, 2007) | Talent-PASS (Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung, 2023) | bEO (HAA, 2018) |
|---------------------------------|---|--|---|---|------------------------|

| | | | | | |
|---------------------------------------|--|--|---|--|--|
| Übergänge im Leben Erwachsener | MEIN Kompass (LMBHH, 2018; Teubert & Rösner, 2024) | ProfilPASS (leichte Sprache) (Jordanoski & DIE, 2020) | Persönliche Zukunftsplanung (Doose, 2020) | | |
|---------------------------------------|--|--|---|--|--|

Erkennbar ist die Fokussierung pädagogischer Praxis auf den Übergang Schule – Arbeit (s. Tab. 1) und hier auf zentrale fachliche, auch berufsspezifische Inhalte und Fähigkeiten (BerufswahlPASS in leichter Sprache, Qualifizierungsbausteine, TalentPASS). Das Herausarbeiten von Fähigkeiten, Interessen, Bedarfen, Herausforderungen und Zielen mit dem Fokus auf die Person und ggf. anstehende Übergänge werden demgegenüber in jenen Instrumenten thematisiert, die diverse Lebensbereiche, auch über den Lebensverlauf hinweg, betrachten (MEIN Kompass, ProfilPASS in leichter Sprache, Persönliche Zukunftsplanung (PZP)).

Als Gegenstand diagnostischen Handelns ist generell das Subjekt zu erkennen; ergänzend können über einzelne Instrumente (ein Bild von mir, PZP, MEIN Kompass) auch umweltbezogene Ressourcen thematisiert und entsprechend als Unterstützung am Übergang bedacht und ggf. mit einbezogen werden. Als Ziel ist dies explizit in MEIN Kompass erwähnt und bei Bedarf der Nutzer:innen auch im Kontext der PZP. Interessant ist, dass es in den Instrumenten einerseits um die Erfassung eines gegenwärtigen Zustandes, der Zertifizierung und Anerkennung aktueller Fähigkeiten geht (Qualifizierungsbausteine und TalentPASS), andererseits um die Erfassung von Lernprozessen und -verläufen sowie die zukünftige Gestaltung des eigenen Lebens (Ein Bild von mir, BerufswahlPASS, MEIN Kompass, ProfilPASS, PZP).

Übergreifend lässt sich in der Diskussion der Befunde entlang der angelegten Analyseheuristik erkennen, dass in allen Instrumenten der Fokus für das Erkennen und Reflektieren von Fähigkeiten auf individuellen und normorientierten Vergleichen in sozialer Einbettung liegt, allerdings nicht auf interindividuellen Vergleichen. Pädagogische Reflexionen können durchaus mit der jeweiligen pädagogisch begleiteten Anwendung einhergehen, benannt werden jene insbesondere in MEIN Kompass. Darüber hinaus zeigte die Analyse, welche Aspekte in den Dokumenten noch wenig Beachtung finden: Fähigkeiten der Grundbildung, die Erfassung von Lernverläufen und -prozessen über die Lebensbereiche hinweg, der Einbezug unterschiedlichster, aber adressat:innenorientierter Methoden, der Verbleib des Instruments bei den Nutzenden (mit Lernschwierigkeiten) sowie die Beachtung von Barrierearmut, Ressourcenorientierung und Diversität bei der Entwicklung eines alltagsintegrierten Portfolio-Instruments für Erwachsene mit Lernschwierigkeiten.

Die eruierten Bedarfslücken bei den untersuchten Diagnostikinstrumenten und die Befunde aus der ergänzenden qualitativen Datenerhebung (Gruppen-

diskussionen) haben die partizipative und multiprofessionelle Entwicklung von *MEIN.Profil – Was ich kann!* fundiert, kontinuierlich begleitet und maßgeblich bestimmt. Entstanden ist schließlich ein modulares Ordnersystem zur lernverlaufsbegleitenden Dokumentation, Reflexion und Präsentation von Lernergebnissen der Grundbildung als Fähigkeitsnachweis und Lernpotenzial mit dem Ziel persönlicher Entwicklung, sozialer Teilhabe und als Zugang zu Erwerbstätigkeit.

Das Portfolio-Instrument *MEIN.Profil – Was ich kann!*

*MEIN.Profil – Was ich kann!*² (siehe Abb. 1) ist ein subjekt- und ressourcenorientiertes diagnostisches Portfolio-Instrument, das darauf abzielt die Fähigkeiten der Subjekte sichtbar zu machen, die Ressourcen des Umfeldes zu reflektieren und zu dokumentieren sowie diese dem Subjekt zur selbstbestimmten Nutzung zugänglich zu machen. *MEIN.Profil – Was ich kann!* ist modular aufgebaut und bildet bisherige Lernverläufe, Wünsche, Ziele, Eigenschaften, aber insbesondere auch Fähigkeiten der Grundbildung in vier Lebensbereichen – Wohnen, Freizeit, Schule/Berufsschule und Arbeit – ab. Mit einer (auch wiederholt bzw. nur für einen Lebensbereich einsetzbaren) Bearbeitung der Module ermöglicht *MEIN.Profil – Was ich kann!* eine ziel- und bedarfsgerichtete lernverlaufsbegleitende Erfassung von Lernergebnissen der Grundbildung.



Abb. 1: *MEIN.Profil – Was ich kann!*

Die Module sind jeweils in zwei Teile gegliedert: In dem ersten Teil *MEIN.Profil – Dieser Teil ist für mich!* werden bisherige Wege und aktuelle Wünsche, Ziele, Eigenschaften und Fähigkeiten reflektiert und dokumentiert. Diese werden dann in einen zweiten Teil *MEIN.Profil – Diesen Teil zeige ich anderen!* übertragen und können mithilfe einer herausnehmbaren Mappe bei Vorstel-

2 <https://www.lebenshilfe.de/shop/artikel/meinprofil?srsId=AfmBOoroJEJeNWNhIU9NouffvgCeryVstIZn0Yq-bHEuSJcgJqZR2tZn>

lungs- und/oder Bewerbungsgesprächen (im Kontext von bspw. Wohnen oder Arbeit, siehe Abb. 2) präsentiert werden. *MEIN.Profil – Was ich kann!* bietet die Möglichkeit einer Bearbeitung alleine oder mithilfe selbstgewählter Unterstützung; das Portfolio-Instrument verbleibt aber über die verschiedenen Lernbereiche und -settings hinweg als Fähigkeitsnachweis und Lernergebnis der (eigenen) Grundbildung bei den Nutzenden selbst.



Abb. 2: Darstellung der Teile und Inhalte von *MEIN.Profil – Was ich kann!* am Beispiel der Module Freizeit und Arbeit

Ausblick: Evaluation und Weiterentwicklung von *MEIN.Profil – Was ich kann!*

MEIN.Profil – Was ich kann! bleibt bewusst in einem Entwicklungsprozess. Seit September 2024 kann das modulare Ordnersystem über den Lebenshilfe Verlag erworben werden (s. o.); ebenfalls steht das barrierearme PDF als Open-Access-Datei unter PeDOCs zur Verfügung³. Derzeit beginnt in Zusammenarbeit mit Praxispartner:innen der partizipativen Forschungsgruppe eine systematische partizipative Evaluation von *MEIN.Profil – Was ich kann!*. Es ist sowohl die Nutzung im Klassenverband und in Kleingruppen geplant als auch in Einzelberatungssettings. Für die Evaluation ist von Interesse, ob

- *MEIN.Profil – Was ich kann!* in der praktischen Anwendung verständlich, ansprechend und hilfreich ist (Barrierearmut/Zugänglichkeit);
- die Nutzer:innen durch die Anwendung und reflexive Auseinandersetzung mit *MEIN.Profil – Was ich kann!* ihre Fähigkeiten erkennen, reflektieren und präsentieren können; d. h. ob sie mehr über sich und ihre Fähigkeiten wissen und ob sie sich mit diesem Wissen in Beratungs- oder Bewerbungssituationen gut präsentieren können;
- *MEIN.Profil – Was ich kann!* über längere Zeiträume genutzt wird und somit tatsächlich Bildungsprozesse und Lernverläufe abbilden kann;

3 https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=30094

- die pädagogisch Handelnden, die als Unterstützung von den Nutzenden hinzugezogen werden, *MEIN.Profil – Was ich kann!* als Reflexionsinstrument für die eigene pädagogische Tätigkeit wahrnehmen und nutzen;
- und schließlich interessiert aufseiten der professionell Tätigen (oder Arbeitgebenden) in Vorstellungs- und/oder Beratungsgesprächen, inwieweit (die herausnehmbare Mappe von) *MEIN.Profil – Was ich kann!* nützliche und hilfreiche Informationen für das Gespräch und eine Mittlerfunktion für die z. B. zukünftige Arbeits-, Wohn- oder Schulsituation bietet – gerade auch was die angestrebte Passung zwischen Angebot und Fähigkeiten bzw. Interessen des Subjekts betrifft.

Parallel hierzu sind weitere Module von *MEIN.Profil – Was ich kann!* in der Entstehung und zwar zu den Themen Gesundheit und Finanzen/Geld.⁴

Abschließend ist festzuhalten, dass zum Ziel der Gestaltung von Übergängen zwischen sozialen Strukturen, Partizipationschancen und Exklusionsrisiken *MEIN.Profil – Was ich kann!* an der Schnittstelle von multiprofessioneller Praxis und Nutzer:innen für die multiprofessionelle Praxis und Nutzer:innen arbeitet. Die Bewältigung von Übergängen bleibt gleichwohl wesentlich auf Ressourcen unterschiedlichster Art für die Gewährleistung von Artikulation, Austausch und Aushandlung von Sichtweisen, Erfahrungen, Interessen und Deutungen der Lebenswelt angewiesen. Unter dieser Zielsetzung arbeitet *MEIN.Profil – Was ich kann!* mit den Subjekten, ihren Fähigkeiten, Ressourcen und ihrer Lebenswelt, um Prozesse lebenslangen Lernens nicht nur zu bewältigen, sondern auch individuell wie kollaborativ kritisch reflektieren und perspektivisch mit gestalten zu können.

Literatur

- BMAS (2021). Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe-Beeinträchtigung-Behinderung. www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-21-teilhabebericht.pdf (01.10.2024).
- BMBF & KMK (2016). Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_grundsatzpapier_nationale_deka_de.pdf (09.07.2025).
- Breitenbach, E. (2020). *Diagnostik. Eine Einführung*. Springer.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Berufswahlpass. (2018). *Berufswahl-Pass in Leichter Sprache*. Schüthedruck Verlag. berufswahlpass.de/site/assets/files/1015/bwp_leichte_sprache_barrierefrei.pdf (01.10.2024).
- Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung BAG UB (2023). Projekt »TalentPASS« – Berufliche Kompetenzen aufdecken, anerkennen und weiterbilden. »TalentPASS« Ergebnisse und Auswertung. https://talent-pass.de/wp-content/uploads/2023/12/TalentPASS_Auswertung.pdf (01.10.2024).

4 Weitere Informationen finden sich unter: https://www.uni-due.de/biwi/eb/mein_profil/mein_profil

- Coben, D. (2000). Mathematics or common sense? Researching ›invisible‹ mathematics through adults' mathematics life histories. In D. Coben, J. O'Donoghue & G.E. Fitz Simons (Hrsg.), *Perspectives on Adults Learning Mathematics: Research and Practice* (S. 53–66). Kluwer Academic Publishers.
- Curdt, W. & Schreiber-Barsch, S. (2021). Zur Heuristik einer partizipativ-qualitativen Erwachsenenbildungsforschung unter Anwendung von Grounded Theory Methodologie: Überlegungen am Beispiel von Erwachsenenbildung und Behinderung. In J. Engel, A. Epp, J. Lipkina, S. Schinkel, H. Terhart & A. Wischmann (Hrsg.), *Bildung im gesellschaftlichen Wandel. Qualitative Forschungszugänge und Methodenkritik* (S. 173–191). Barbara Budrich.
- 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). wbv.
- Curdt, W., Shah Hosseini, N., Schreiber-Barsch, S. & Schroeder, J. (2024). Begründung und Entwicklung eines ressourcenorientierten Diagnostikinstrumentes für (junge) Erwachsene mit Lernschwierigkeiten: Potentiale und Herausforderungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 75(3), 98–107.
- Doose, S. (2020). »I want my dream!« *Persönliche Zukunftsplanung weiter gedacht. Neue Perspektiven einer personensorientierten Planung mit Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen. Buch mit Materialenteil* (11. grundl. überarb. u. erw. Neuausg.). AG SPAK.
- Ege, K., Ott, L., Schulz, M. & Kindel, L. (2017). Berufskarrieren neu denken. Ein Leitfaden zur beruflichen Inklusion durch Qualifizierungsbausteine. www.gww-netz.de/files/pdf/zenit/Chancen_durch_Vielfalt_Leitfaden_Auflage2.pdf (01.10.2024).
- Felbermayr, K., Fasching, H. & Engler, S. (2021). Qualitativ, partizipativ und reflexiv: Partizipative Kooperation am inklusiven Bildungsübergang erforschen. In J. Engel, A. Epp, J. Lipkina, S. Schinkel, H. Terhart & A. Wischmann (Hrsg.), *Bildung im gesellschaftlichen Wandel – Qualitative Forschungszugänge und Methodenkritik* (S. 193–209). Budrich.
- Gerhartz-Reiter, S. & Reisenauer, C. (2018). Partizipatorische pädagogische Diagnostik. Ein Modell für mehr Selbstbestimmung aller SchülerInnen bei Lernprozessen und Bildungswegentscheidungen. *Journal für Psychologie*, 26(2), 114–132.
- Gloystein, D. & Moser, V. (2019). Ausgangslage. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 65–67). Klinkhardt.
- Greving, H. & Scheibner, U. (2021). *Werkstätten für behinderte Menschen. Sonderwelt und Subkultur behindern Inklusion*. Kohlhammer.
- Hamburger Arbeitsassistentz (HAA) (2018). *bEO – berufliche Erfahrung und Orientierung. Aus der Reihe: Praxisfragen, Arbeitshilfen* (3. aktual. Aufl.). 53° Nord.
- Hollenweger, J. (2012). Partizipative Erkundungen. Diagnostik als Voraussetzung für Bildungsprozesse. *Pädagogische Impulse*, 45(3), 10–20.
- Jordanowski, G. & Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2020). Barrierefreier ProfilPASS in Leichter Sprache. www.profilpass.de/wp-content/uploads/2023/06/barrierefreier_profilpass_in_leichter_sprache.pdf (01.10.2024).
- Kenyon, E., Beail, N. & Jackson, T. (2014). Learning disability: experience of diagnosis. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(4), 257–263.
- Klüssendorf, A. (2007). Talente bei der Hamburger Arbeitsassistentz. Ein Projekt zur Förderung von jungen Frauen mit Lernschwierigkeiten im Prozess beruflicher Orientierung und Qualifizierung. *Impulse*, 44(4), 5–10. <https://daten2.verwaltungsportal.de/dateien/seitentenerator/2dfbfa463a4d7f71be425968cfed6a22203482/impulse44-web.pdf> (01.10.2024).
- KMK (2020). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009–2018. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 223. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf (01.10.2024).

- 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). wbv.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. überarb. Aufl.). Beltz.
- Leben mit Behinderung Hamburg (LMBHH) (2018). Mein Kompass. Richtung bestimmen – Losgehen – Ziele erreichen. <https://lmbhh.de/projekte-und-themen/personenzentrierung/mein-kompass> (01.10.2024).
- Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Europäische Verlagsanstalt.
- Pape, N. (2018). *Literalität als milieuspezifische Praxis*. Waxmann.
- Pfahl, L. (2014). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. transcript.
- Rahn, S. & Waldeck, C. (2025). Berufliche Bildung und die praktische Umsetzung von Inklusion: Maßnahmen und Instrumente am Beispiel von Hamburg. In S. Schreiber-Barsch, W. Curdt & R. Stang (Hrsg.), *Inklusive Lernwelten* (o. S.). de Gruyter/SAUR.
- Schreiber-Barsch, S. & Curdt, W. (2023). Zur Diskussion von Relationalität als Leitperspektive: Überlegungen zu Erwachsenenbildung und Inklusion. In M. Ebner von Eschenbach, C. Alexander, M. Schulze & F. Schaller (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Theoriebildung im Horizont gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Relektüren zum Oeuvre Ortfried Schäfflers* (S. 339–354). Schneider bei wbv.
- Schreiber-Barsch, S., Schroeder, J., Curdt, W. & Shah Hosseini, N. (2025). Übergänge inklusiver Bildung von (jungen) Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten: Lernverläufe alltagsintegriert dokumentieren, partizipativ gestalten und lebenslaufbegleitend öffnen. In K. Beck, R. A. Ferdigg, D. Katzenbach, J. Kett-Hauser, S. Laux. & M. Urban (Hrsg.), *Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung. Professionalisierung – spezifische Unterstützungsangebote – Übergänge in die berufliche Bildung* (S. 207–221). Waxmann.
- Schroeder, J. & Shah Hosseini, Negin (2024). »Übergänge-Atlas«: Berichtskonzept zur Beschreibung und Analyse von behinderungsspezifischen Übergangssystemen Schule/Arbeitswelt am Beispiel von Hamburg. Unter Mitarbeit von Laura Weißenberg. Forschungsbericht. https://www.uni-due.de/biwi/eb/mein_profil/mein_profil#info_material (03.06.2025).
- Seyfried, B. & Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2002). *Qualifizierungsbausteine in der Berufsvorbereitung*. Bertelsmann.
- Straka, G. A. & Macke, G. (2009). *Neue Einsichten in Lehren, Lernen und Kompetenz*. Institut Technik und Bildung.
- Teubert, A. & Rösner, M. (2024). *Teilhabe Ermöglichen – Kompass Für Die Soziale Arbeit*. Kohlhammer.
- Theunissen, G. (2018). Wohnen und Leben in der Gemeinde. In H. Schwalb, & G. Theunissen (Hrsg.), *Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best-Practice-Beispiele: Wohnen-Leben-Arbeit-Freizeit* (3. Aufl., S. 37–42). Kohlhammer.
- Thielen, M., Katzenbach, D. & Schnell, I. (2013). Einführung. In M. Thielen, D. Katzenbach & I. Schnell (Hrsg.), *Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung* (S. 7–12). Julius Klinkhardt.
- Tröster, M. (2000). Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In M. Tröster (Hrsg.), *Spannungsfeld Grundbildung* (S. 12–27). Bertelsmann.
- Truschkat, I. & Stauber, B. (2013). Beratung im Übergang: organisations- und subjektorientierte Perspektiven. In A. Walther & M. Weinhardt (Hrsg.), *Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität* (S. 220–235). Beltz Juventa.
- UN (2006). Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf (01.10.2024).
- von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. 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). transcript.
- 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). Klinkhardt.
- Zentel, P. & Maaß, S. (2021). Andere Leistungsanbieter – Eine Alternative zur Werkstatt? *Teilhaber*, 60(4), 148–152.
- 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«*. Rambol Management Consulting GmbH und Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. www.hsu-hh.de/eb/wp-content/uploads/sites/662/2020/03/Abschlussbericht-Arbeitsplatzorientierte-Alphabetisierung-und-Grundbildung-Erwaechsenere_mit-Anhang.pdf (01.10.2024).

Kontakt

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Silke Schreiber-Barsch, Professur für Erwachsenenbildung
Dr.ⁱⁿ Wiebke Curdt, Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Anette Richter-Boisen, Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Bildungswissenschaften
Institut für Berufs- und Weiterbildung
Universitätsstr. 2
45141 Essen
E-Mail: silke.schreiber-barsch@uni-due.de
wiebke.curdts@uni-due.de
anette.richter-boisen@uni-due.de