

**GELINGENSBEDINGUNGEN FÜR DIE
IMPLEMENTIERUNG VON BILDUNGSANGEBOTEN
FÜR MENSCHEN MIT KOMPLEXER BEHINDERUNG
IM ERWACHSENENALTER**

**Masterarbeit an der Ev. Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe
im Studiengang ‚Soziale Inklusion: Gesundheit und Bildung‘**

**von
JANINE HELM
21902503**

Erstleserin: Prof. Dr. Kathrin Römisch
Zweitleserin: Prof. Dr. Karin Tiesmeyer

Bochum, 03.04.2025

Inhalt

1. Einleitung.....	5
2. Theorie	8
2.1 (Erwachsenen-)Bildung	8
2.2 Bildung nach Klafki	11
3. Menschen mit Komplexer Behinderung	15
3.1 Selbstbestimmung	17
3.2 Teilhabe	20
4. Bildung bei Menschen mit Komplexer Behinderung	24
4.1 Historische Einordnung	25
4.2 Aktueller Forschungsstand	27
4.3 Rahmenbedingungen von Bildung	30
4.3.1 Rechtliche Strukturen	30
4.3.2 Institutionelle und Organisationelle Ebene	35
4.3.3 Didaktische und methodische Zugänge	36
4.3.4 Bildung mit ForMat	39
5. Zwischenfazit	41
6. Offene Fragen	42
7. Methodenkapitel	43
7.1 Entwicklung und Beschreibung des Fragebogens	43
7.2 Durchführung	45
7.3 Datenbereinigung	45
7.4 Beschreibung der Stichprobe	45
7.5 Auswertungsmethoden	46
8. Ergebnisse	47
8.1 Grundlegende Ergebnisse	47
8.2 Erste Zusammenhänge	52
8.2.1 Konzeptuelles Verständnis vs. Umsetzungspraxis	53
8.2.2 Arbeitsorte und Ressourcenverfügbarkeit	53
8.2.3 Evaluation und Integration in den Arbeitsalltag	54
8.3 Vertiefende Ergebnisse	55
8.3.1 Erste Hinweise: Barrieren, Ziele, Gelingensbedingungen	55
8.3.2 Auswirkungen auf Bildungsangebote	59
8.3.3 Unterstützungsfaktoren bei Bildungsangeboten für MmKB	61

8.3.4 Einflussfaktoren bei Bildungsangeboten für MmKB	63
8.4 Ergebnisse der offenen Fragen	65
8.4.1 Thematische Ausrichtung bestehender Bildungsangebote.....	65
8.4.2 Bildungsverständnis der Befragten	66
8.4.3 Unterstützungsbedarfe bei der Umsetzung	66
8.4.4 Chancen und Herausforderungen	67
8.4.5 Verbesserungsvorschläge und Zukunftsperspektiven	68
8.4.6 Zusammenfassung der qualitativen Ergebnisse	69
9. Diskussion	70
9.1 Zusammenführung der Ergebnisse.....	70
9.1.1 Angebot und Schwerpunkte	71
9.1.2 Individuelle Bildungsbedürfnisse	72
9.1.3 Vorbereitung der Fach- und Arbeitskräfte	72
9.1.4 Bildung, Selbstbestimmung und Teilhabe.....	73
9.1.5 Didaktische Konzepte und Theorie-Praxis-Transfer	74
9.1.6 Kooperationen im Sozialraum	75
9.1.7 Gesetzliche und strukturelle Umsetzung	76
9.1.8 Erfolgsfaktoren und Entwicklungspotenziale	76
9.2 Schlussfolgerungen für die Praxis	78
9.3 Gelingensbedingungen.....	78
9.4 Handlungsempfehlungen.....	81
9.5 Schlussfolgerungen für die Forschung	82
9.6 Methodische Limitationen	83
10. Fazit	84
11. Ausblick.....	85

Literaturverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Anhang

Eidesstaatliche Erklärung

Abkürzungsverzeichnis

BTHG	Bundesteilhabegesetz
BEI-NRW	Bedarfsermittlungsinstrument
BRK	Behindertenrechtskonvention
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
LVKM.NRW	Landesverband für Menschen mit Körper- und Mehrfachbehinderung e.V. Nordrhein-Westfalen
LVR	Landschaftsverband Rheinland
LWL	Landschaftsverband Westfalen-Lippe
MmKB	Menschen mit Komplexer Behinderung
NRW	Nordrhein-Westfalen
SGB IX	Neuntes Sozialgesetzbuch
U.A.	Unter anderem
UK	Unterstützte Kommunikation
WHO	World Health Organization
z.B.	Zum Beispiel

1. Einleitung

Die vorliegende Masterarbeit widmet sich der Untersuchung von Gelingensbedingungen für die Implementierung von Bildungsangeboten für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter. Auslöser für die Bearbeitung dieses Themas war die Mitarbeit in dem Projekt „Inkluevo – Einfach gut gebildet inklusive Erwachsenenbildung vor Ort“ des Landesverbandes für Menschen mit Körper- und Mehrfachbehinderung NRW e.V. (lvkm.nrw), einem Vorhaben zur Förderung der inklusiven Erwachsenenbildung. Das Projekt „inkluevo“ verfolgt das Ziel, Wissen darüber zu vermitteln, wie Bildungsangebote für Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf in der Erwachsenenbildung erfolgreich entwickelt und umgesetzt werden können. Die Zielgruppe umfasst insbesondere Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf, die durch eine Vielzahl von körperlichen, geistigen und/oder psychischen Beeinträchtigungen betroffen sind.¹ Die Komplexität der Beeinträchtigungen dieser Menschen stellt hohe Anforderungen an die Gestaltung von Bildungsangeboten, die nicht nur barrierefrei, sondern auch individuell anpassbar sein müssen.

Während der Masterstudienzeit wurde darauf aufbauend selbstständig ein Forschungsprojekt durchgeführt, in dessen Verlauf untersucht wurde, wie Menschen, die auf Unterstützte Kommunikation (UK) angewiesen sind oder diese noch nicht nutzen können, ihre Bildungsbedarfe äußern können. Es wurden Interviews auf multimethodischer Ebene geführt und gewinnbringende Erkenntnisse herausgefunden. Aus beiden Projekten bildeten sich die Grundsteine zu Methoden der Durchführung von Bedarfsanalysen, sowie methodisch-didaktischen Zugänge der Konzeptionierung und Durchführung von Bildungsangeboten für den Personenkreis.

Vor diesem Hintergrund entstand das Interesse herauszufinden, wie eine (nachhaltige) Implementierung von Bildungsangeboten für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter ermöglicht werden kann.

Die Motivation dieser Arbeit fußt auf dem Problem unzureichender Bildung(-szugänge) und Teilhabe von Menschen mit Komplexer Behinderung. Denn die Schwierigkeit bei der Umsetzung von Bildungsangeboten liegt nicht nur in der Erfassung der spezifische Bildungsbedarfe von Menschen mit Komplexer Behinderung, sondern auch in der fehlenden Infrastruktur auf mehreren Ebenen. Ein weiterer Aspekt, der die Umsetzung erschwert, ist der Mangel an empirisch fundierten Konzepten und Handlungsempfehlungen, wie diese Bildungsangebote langfristig etabliert und flächendeckend angeboten werden können.

¹ Landesverband für Menschen mit Körper- und Mehrfachbehinderung NRW e.V. o.J., o.S.

Ziel dieser Masterarbeit ist es, Gelingensbedingungen für die Implementierung von Bildungsangeboten für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter zu identifizieren und zu analysieren. Ebenso soll diese Arbeit einen Beitrag leisten, eine Forschungslücke zu schließen und mögliche Handlungsempfehlungen für die Praxis zu entwickeln. Vor diesem Hintergrund wurde die Forschungsfrage formuliert:

„Welche Gelingensbedingungen sind notwendig, um Bildungsangebote für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter (nachhaltig) zu implementieren?“

In der Praxis wird der Begriff „Komplexe Behinderung“ häufig mit „Mehrfachbehinderung“ gleichgesetzt. Dieser Personenkreis benötigt in der Regel individuelle Unterstützung und angepasste Bildungsangebote, die sowohl ihre verschiedenen Beeinträchtigungen berücksichtigen als auch ihre persönlichen Bedürfnisse und Wünsche einbeziehen.²

Die Forschungslage ist begrenzt, da der Personenkreis „Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter“ im Bereich Bildung, in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung noch weitgehend unerforscht ist. Insofern müssen Erkenntnisse aus angrenzenden Bereichen, wie der Forschung zu Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung, Lernschwierigkeiten oder körperlicher Behinderung, herangezogen werden, um Rückschlüsse für den genannten Personenkreis ziehen zu können.

Die Studien, die sich oft mit Bildungsangeboten im Bereich der schulischen Bildung oder der Frühförderung beschäftigen, bieten Ansatzpunkte für die Untersuchung der Bildungsbedarfe von Erwachsenen mit Komplexer Behinderung. Darüber hinaus zeigen Studien wie die „Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen“ (2021) des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales, dass Bildungsangebote für Menschen mit Behinderungen im Erwachsenenalter noch immer unzureichend sind und häufig nicht den Bedürfnissen der Betroffenen entsprechen.³ Die geringe Studienlage verdeutlicht die bestehenden Lücken und die Notwendigkeit einer intensiveren Auseinandersetzung mit der IST-Situation der Bildungslandschaft von Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter.

Die Gelingensbedingungen sollen sowohl aus der bestehenden Literatur, der aktuellen Forschungslage als auch durch eigene empirische Forschung erarbeitet werden.

Zunächst erfolgt eine umfangreiche Literaturrecherche, die aus Fachbüchern, Studien und Fachartikeln zu den Themenkomplexen Bildung, Menschen mit Komplexer Behinderung und Teilhabe gespeist wird. Diese Recherche dient der Erhebung des aktuellen

² Fornefeld 2008a.

³ BMAS Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2021.

Forschungsstands und bildet die Grundlage für die theoretische Einbettung der Untersuchung. Darüber hinaus werden relevante Studien und Forschungsprojekte, die sich mit der Implementierung von Bildungsangeboten für Menschen mit Behinderungen befassen, analysiert. Im Anschluss daran wird eine empirische Untersuchung durchgeführt. Zusätzlich wird durch eine Fragebogen-gestützten Erhebung der IST-Zustand von Bildungsangeboten in NRW erhoben. Dazu wurde ein Online-Fragebogen an Einrichtungen und Bildungsinstitutionen in Nordrhein-Westfalen verschickt, der vorhandene wie gewünschte Ressourcen für die Implementierung der Zielgruppe aus Sicht der Mitarbeitenden in den Einrichtungen und (Bildungs-)Institutionen in NRW erfasst. Die gesammelten Daten werden daraufhin quantitativ sowie teilweise qualitativ ausgewertet. Im Zuge der empirischen Untersuchung werden aus den gewonnenen Daten Gelingensbedingungen abgeleitet, die zur langfristigen Verankerung (inklusive) Bildungsangebote beitragen können.

Somit ergibt sich aus der vorliegenden Masterarbeit eine besondere Relevanz, da der Personenkreis der Menschen mit Komplexer Behinderung in der wissenschaftlichen Literatur und Forschung bislang unzureichend berücksichtigt wird und die entsprechenden Bildungsangebote im Erwachsenenbereich bisher wenig dokumentiert sind.⁴ Zudem wurde bisher in diesem Themenfeld überwiegend qualitativ geforscht. Die Erkenntnisse dieser Arbeit sollen dazu beitragen, eine bestehende Forschungslücke zu schließen, der wissenschaftlichen Diskussion beizutragen und die Grundlage für die Implementierung von (inklusive) Bildungsangeboten für diesen Personenkreis zu schaffen. Darüber hinaus sollen die Ergebnisse dieser Arbeit auch in praktischen Empfehlungen münden, wie die Bildungsangebote für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter langfristig und nachhaltig in die vorhandenen Strukturen implementiert werden können. Letztlich zielt diese Arbeit darauf ab, die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Komplexer Behinderung durch gezielte Bildungsangebote zu fördern, und ihnen Teilhabe- und Bildungschancen zu ermöglichen.

Die Arbeit gliedert sich in drei Teilen. Eingeleitet werden soll mit einem Diskurs über Bildung, der die (Erwachsenen-)Bildung und die Bildungstheorie nach Klafki beinhaltet. Darauf aufbauend soll vertieft auf Menschen mit Komplexer Behinderung eingegangen werden, zu dem die Kapitel Selbstbestimmung und Teilhabe gehören. Anschließend wird Bildung für Menschen mit Komplexer Behinderung aus der historischen Perspektive und

⁴ BMAS 2021, S. 189.

unter dem aktuellen Forschungsstand betrachtet. Aus dieser theoretischen Grundlage können Rahmenbedingungen von Bildung für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter aufgezeigt werden. Durch die theoretischen Grundlagen, wie das Gelingen eines Bildungsangebotes für Menschen mit Komplexer Behinderung ermöglicht werden kann wird ein Blick in die Praxis gewagt. Aus der vorliegenden Theorie ergeben sich offene Fragen, die in den zweiten Teil der Arbeit überleiten: eine eigene empirischen Forschung, in Form einer explorativen Studie, basierend auf einer Online-Umfrage in NRW. Darauf aufbauend wird eine überwiegend quantitative Befragung ausgewertet, die den aktuellen IST-Zustand der Bildungslandschaft von Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter in NRW widerspiegelt. Resultierend aus der theoretischen Grundlage, dem aktuellen Forschungsstand, sowie der eigenen Forschung erfolgt der dritte Teil dieser Arbeit: eine Herleitung von möglichen Gelingensbedingungen für die Durchführung von Bildungsangeboten für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter, die in konkreten Handlungsempfehlungen für eine nachhaltige Implementierung münden. Abschließend wird ein Fazit formuliert und ein Ausblick gegeben.

2. Theorie

Das vorliegende Kapitel widmet sich den theoretischen Grundlagen, die für das Verständnis und die Gestaltung (inklusive) Bildungsangebote für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter relevant sind. Dazu gehört ein Grundverständnis von (Erwachsenen-)Bildung, Teilhabe und Lebensqualität, sowie deren Bedeutung im Kontext institutionellen Strukturen. Zudem wird die Rolle der Fachkräfte beleuchtet, da sie maßgeblich an der Umsetzung von Bildungsangeboten für die Zielgruppe beteiligt sind. Die theoretischen Fundierungen bilden die Basis für die anschließende empirische Untersuchung.

2.1 (Erwachsenen-)Bildung

Der Begriff „Erwachsenenbildung“ setzt sich aus den beiden Elementen „Erwachsen(sein)“ und „Bildung“ zusammen. Um ein vertieftes Verständnis zu erlangen, ist es sinnvoll, die beiden Bestandteile zunächst getrennt zu betrachten. Zunächst folgt eine Analyse vom Begriff Bildung, indem sein Ursprung und die historische Entwicklung betrachtet werden. Das „Erwachsen(sein)“ bildet eine zusätzliche Komponente.

Der Begriff „Bildung“ kann wie folgt aus unterschiedlichen Perspektiven und auf verschiedenen Ebenen betrachtet werden. Dörpinghaus und Uphoff beschreiben Bildung als

„einer der traditionsreichsten und komplexesten Begriffe unserer Kultur“.⁵ Deshalb bietet sich zur zeitlichen Einordnung ein Rückblick in die griechisch-hellenistischen Epoche an, in der das Wort Bildung als „Formung der Seele und des Leibes“ verstanden wurde. In der römischen Antike entwickelte sich daraus der Begriff „cultura animi“, der die Kultivierung der Seele beschreibt. Diese frühen Herleitungen prägen den Bildungsbegriff bis heute wesentlich.⁶ Comenius, der als der Erfinder der Schule gilt und das Werk „Große Didaktik“ verfasste, überführte den Begriff der Bildung in die Pädagogik und forderte die Unterrichtung (eruditio) im Sinne einer Weitergabe von Erkenntnissen aus z.B. dem Bereich der Wissenschaft.⁷ Im 18. Jahrhundert galt die Bildung erstmalig als Aneignung individueller Selbstverwirklichung, Selbstbestimmung und der Autonomie.⁸ Im 20. Jahrhundert etablierte sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik, in deren Kontext Bildung zunehmend als Prozess der Aneignung ausgewählter kulturell-geistiger Inhalte und Objekte verstanden wurde.⁹ Aus philosophischer Perspektive definierte Adorno (1971) Bildung in dieser Zeit als „Förderung der Eigenständigkeit und Selbstbestimmung eines Menschen, die durch die intensive sinnliche Aneignung und gedankliche Auseinandersetzung mit der ökonomischen, kulturellen und sozialen Lebenswelt entsteht“.¹⁰

Es lässt sich feststellen, dass der Bildungsbegriff einem stetigen Wandel unterliegt und verschiedene Perspektiven auf ihn eingenommen wurden. Von der anfänglichen Formung und Kultivierung der Seele entwickelte sich der Begriff hin zur Vermittlung von Wissen und weiter zur Anwendung dieses Wissens als Grundlage für die Selbstverwirklichung und ein selbstbestimmtes Leben. Grundmann und Raithel greifen die ursprüngliche Bedeutung wieder auf und definieren Bildung als „Prozesse und Kultivierung sozialen Handelns“, wobei die Formung der eigenen Persönlichkeit im Mittelpunkt steht.¹¹

Generell kann Bildung in drei Hauptkategorien unterteilt werden: formale, non-formale und informelle Bildung. Formale Bildung umfasst standardisierte Bildungsinhalte, Bildungsorganisationen und Abschlüsse, wie sie in Schulen oder Universitäten vermittelt werden.¹² Diese Struktur entspricht der Sichtweise von Comenius, der Wissenserwerb in standardisierten pädagogischen Kontexten forderte. Non-formale Bildung hingegen bezieht sich auf Bildungsprozesse, die außerhalb von institutionalisierten Kontexten

⁵ Dörpinghaus, Uphoff 2011, S. 59.

⁶ Vgl. Raithel u. a. 2009, S. 36.

⁷ Vgl. Comenius (1657/2007)

⁸ Vgl. Blankertz 1982, S. 89-104; Frühauf 1997, S. 301.

⁹ Vgl. Klafki 1998.

¹⁰ Adorno 1959, S. 44; Vgl. Raithel u. a. 2009, S. 36

¹¹ Vgl. Grundmann 2017, S. 72; Raithel u. a. 2009, S. 36.

¹² Vgl. Trabandt 2020, S. 77.

stattfinden, häufig ohne formellen Abschluss.¹³ Informelle Bildung oder informelles Lernen erfolgt überwiegend in der Freizeit und im Alltag, wobei sie sowohl geplant als auch unbewusst stattfinden kann.¹⁴ Durch die Aneignung von Wissen in alltäglichen Situationen, ohne formellen Kontext, können Rückschlüsse auf die Begriffsbestimmungen von Bildung im Sinne der „Kultivierung und Formung der Seele“ gezogen werden.¹⁵

Unabhängig von der konkreten Form ermöglicht Bildung den Menschen, sich aktiv an gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen, Entscheidungsprozesse mitzugestalten und die eigene Persönlichkeit weiterzuentwickeln.¹⁶ Sie trägt wesentlich zur sozialen Inklusion und zur Förderung individueller Selbstverwirklichung bei.¹⁷

Dabei gilt, dass Bildung ein lebenslanger Prozess ist, der nicht mit dem Übergang ins Erwachsenenalter endet. Die darauffolgende Bildungsphase wird als Erwachsenenbildung bezeichnet, die sich insbesondere durch non-formale und informelle Lernprozesse auszeichnet. Im Gegensatz zu den stark strukturierten und formalisierten Bildungsformen in Schule oder Universität bleibt Erwachsenenbildung flexibler und individueller.¹⁸ Diese längste und vielfältigste Bildungsphase zielt darauf ab, „Erwachsene bei der Aneignung von für sie relevanten Inhalten und Themen zu unterstützen und dafür geeignete Wege zu finden“.¹⁹ Des Weiteren soll das Individuum dazu befähigt werden ein selbstbestimmtes Leben zu führen, seine Fähigkeiten und Kompetenzen auszubauen, die Persönlichkeit und Selbstverwirklichung weiterzuentwickeln und den eigenen Lebenssinn zu finden.²⁰ Sie kann dabei die Lebensqualität des Individuums verbessern.²¹ Die Vielfalt der Definitionsansätze verdeutlicht, dass unterschiedliche Schwerpunkte hinsichtlich der Zielsetzungen und Dimensionen von Bildung gesetzt werden und es keine einheitliche Definition des Begriffes Bildung gibt.

Der Begriff der Bildung wurde kurz historisch eingeordnet und der Terminus Erwachsenenbildung verortet. Folgend wird die Bildungstheorie nach Klafki analysiert, um ein tieferes Verständnis für die Relevanz von Bildung herauszustellen.

¹³ Vgl. Trabandt 2020, S. 77.

¹⁴ Vgl. ebd.

¹⁵ Vgl. Raithel u. a. 2009, S. 36

¹⁶ Vgl. Sonnenberg 2017, S. 12; Keeley 2024, S. 7

¹⁷ Vgl. Quenzel & Hurrelmann 2019, S. 3 f.; Sting 2018, S. 404

¹⁸ Vgl. Thiersch 2004, S. 237; Sonnenberg 2017, S. 12.

¹⁹ Von Hippel, Kulmus & Stimm 2018, S. 9

²⁰ Vgl. Groß-Kunkel 2017, S.26f.

²¹ Vgl. Carroll 2000, S.313 f.

2.2 Bildung nach Klafki

Die Bildungstheorie von Klafki stellt einen der einflussreichsten Beiträge zur deutschen Bildungsdiskussion des 20. Jahrhundert dar. Klafki betont die fundamentale Notwendigkeit eines zentralen Bildungskonzeptes, denn „eine zentrale Kategorie wie der Bildungsbegriff oder ein Äquivalent dafür ist unbedingt notwendig, wenn die pädagogischen Bemühungen um die nachwachsende Generation und der heute unabdingbar gewordene Anspruch an unser aller, also auch der Erwachsenen „lebenslanges Lernen“ nicht in ein unverbundenen Nebeneinander oder gar Gegeneinander von zahllosen Einzelaktivitäten auseinanderfallen soll (...).“²² Seine bildungstheoretische Didaktik entwickelt er von der kategorialen Bildung hin zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Um die Grundlage dieser Weiterentwicklung zu verstehen, ist eine Analyse der kategorialen Bildung unerlässlich. Aufbauend darauf erfolgt eine tiefergehende Betrachtung der kritisch-konstruktiven Didaktik.

Die kategoriale Bildung beschreibt eine Synthese zweier grundlegender Bildungsansätze: der materialen und der formalen Bildung.²³ Während sich die materiale Bildung auf die Aneignung und das Verstehen von Inhalten konzentriert, steht bei der formalen Bildung die Entwicklung von Fähigkeiten im Vordergrund.²⁴

Die materiale Bildung bezieht sich auf die Vermittlung eines kulturellen Erbes, das erhalten und weiterentwickelt werden soll, wohingegen die formale Bildung die subjektbezogene Seite des Lernens betont, indem sie Menschen befähigt, mit unterschiedlichen Anforderungen umzugehen und diese Erkenntnisse im Alltag anzuwenden.²⁵ Klafki vereint beide Ansätze: das Konzept der kategorialen Bildung umfasst sowohl die Erschließung allgemeiner, kategorial erhellender Inhalte auf der objektiven Seite als auch die Entwicklung grundlegender Einsichten und Erfahrungen auf der subjektiven Seite. Bildung wird somit als ein Prozess verstanden, in dem der Mensch sich nicht nur neue Inhalte aneignet und versteht, sondern auch neue Fähigkeiten und Sichtweisen auf die Welt entwickelt.²⁶ Das Subjekt soll durch die Auseinandersetzung mit dem Objekt dazu befähigt werden diese erlernten Fähigkeiten in Wissen und Fähigkeiten möglichst in der „Alltagswelt“ umzusetzen.²⁷

²² Klafki 2007, S. 44.

²³ Vgl. Klafki 1959/1964, S. 8.

²⁴ Vgl. ebd., S. 297; Peterßen 2001, S. 159.

²⁵ Vgl. ebd.; Klafki 2007; Meyer, Meyer & Klafki 2007.

²⁶ Vgl. Feuser 1989; Stojanov 2006, S. 74.

²⁷ Vgl. Klafki 1959/1964, S. 7 ff.

Klafki erklärt: „Das Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und das Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjektes“ sind zwei Seiten desselben Prozesses. Es ist ein Gewinn von „Kategorien“ auf der Seite des Subjektes.²⁸ „(...) vom Lernenden selbstständig oder unter Anleitung durch Lehrende erarbeitete, auf Erkenntnis, auf Verstehen, Beurteilung und Gestaltung von Natur- bzw. Umweltgegebenheiten und -beziehungen gerichtete Leitbegriffe. (...) Kategorien ermöglichen es, Zusammenhänge zwischen einzelnen Phänomenen, Veränderungen, Abläufen zu erfassen, sie ermöglichen es, Vermutungen, Hypothesen über Ursachen und mögliche Folgen solcher Abläufe zu entwerfen und solche Vermutungen zu überprüfen.“²⁹

In Reaktion auf Kritik an seiner bildungstheoretischen Didaktik, insbesondere an der Vernachlässigung der Methodenwahl, der fehlenden Erfolgskontrolle und der starren didaktischen Strukturen, entwickelt Klafki die kritisch-konstruktive Didaktik. Diese betrachtet nicht nur die Inhalte, sondern das gesamte Lehr- und Lerngeschehen. Der Ansatz ist kritisch, da Bildungsinhalte hinterfragt und überprüft werden sollen, und konstruktiv, weil sinnvolle Veränderungen vorgeschlagen und umgesetzt werden können. Ziel ist eine Allgemeinbildung im Sinne von Chancengleichheit, vielseitiger Kompetenzentwicklung und der Orientierung an grundlegenden gesellschaftlichen Herausforderungen, die Klafki als „epochaltypische Schlüsselprobleme“ bezeichnet. Hierzu zählen unter anderem die Friedensfrage, ökologische Herausforderungen, soziale Ungleichheit, technologische Entwicklungen und zwischenmenschliche Beziehungen.³⁰

Ein zentraler Aspekt der Bildungstheorie Klafkis ist die Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit.³¹ Bildung soll nicht nur zur Entfaltung des selbstbestimmten, autonomen Subjektes beitragen, sondern auch die gesellschaftliche Teilhabe fördern.³² Diese Erweiterung der klassischen Bildungsideale stellt jedoch eine Herausforderung für Menschen mit komplexer Behinderung dar, da das Ideal der Selbstbestimmung in traditionellen Bildungskonzepten häufig eine kognitive Ausrichtung aufweist.³³ Kritiker bemängeln, dass dadurch bestimmte Personengruppen von der Bildungskonzeption ausgeschlossen werden.³⁴ Die Brücke zur

²⁸ Klafki 1975, S. 43.

²⁹ Vgl. Berg u.a. 2009, S. 332.

³⁰ Klafki 2007, S. 56 – 60.

³¹ Vgl. ebd., S. 52.

³² Vgl. ebd., S. 15 – 19.

³³ Vgl. Klauß 2008, S. 96 f.

³⁴ Vgl. Heinen 2003, S. 63.

Erwachsenenbildung für Menschen mit Komplexer Behinderung ergibt sich aus der Forderung nach Bildung für alle. Diese muss dezidiert „gegen die Festschreibung gesellschaftlicher bedingter Ungleichheit der Chancen zur Entwicklung menschlicher Fähigkeiten“ gerichtet sein.³⁵ Für den Bereich der Erwachsenenbildung bedeutet dies explizit den „Ausbau der Erwachsenenbildung einschließlich der Weiterbildung“.³⁶ Sie erfordert eine (inklusive) Umsetzung, die auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten dieser Zielgruppe eingeht.

Das Prinzip der kategorialen Bildung lässt sich auf Menschen mit Komplexer Behinderung übertragen, indem Bildungsangebote so gestaltet werden, dass sie den Zugang zu kulturellen Inhalten und neuen Fähigkeiten ermöglichen. Aufgrund eingeschränkter Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit symbolischen Systemen und bedeutungstragenden Gegenständen müssen Bildungsangebote so aufbereitet werden, dass sie für alle erfahrbar und verständlich sind.³⁷ Klafkis Konzept der „doppelseitigen Erschließung“, ergo die Verbindung von materialen und formalen Bildungsprozessen, kann hier beispielhaft angewendet werden. Wenn ein Mensch mit Komplexer Behinderung lernt, ein Kommunikationsgerät zu nutzen, erschließt er sich nicht nur das Gerät selbst, sondern gewinnt auch neue Möglichkeiten der Interaktion und Teilhabe. Bildung ereignet sich dabei „in der Begegnung des Menschen mit der (kulturellen) Wirklichkeit“ und betont die Wechselwirkung zwischen Subjekt und Umwelt.³⁸

Die didaktische Analyse nach Klafki lässt sich in fünf zentrale Fragenkomplexe unterteilen: die Bedeutung des Lerninhalts in der Gegenwart, seine Relevanz für die Zukunft, seine exemplarische Bedeutung für übergeordnete Zusammenhänge, die methodisch-didaktische Strukturierung und die Entwicklung geeigneter Zugangswege. Die übergeordneten Zusammenhänge zielen auf die Identifikation grundlegender Strukturen und Prinzipien ab, denn „bei der Auseinandersetzung mit „Schlüsselproblemen“ an exemplarischen Beispielen geht es (...) nicht nur um die Erarbeitung jeweils problemspezifischer, struktureller Erkenntnisse, sondern auch um die Aneignung von Einstellungen und Fähigkeiten“.³⁹ Die exemplarische Bedeutung untersucht welche größeren Zusammenhänge durch diesen konkreten Inhalt verständlich gemacht werden. So kann das Erlernen einer einzelnen Entscheidungssituation exemplarisch für Selbstbestimmung im

³⁵ Klafki 2007, S. 53.

³⁶ ebd., S. 56.

³⁷ Vgl. Bauersfeld 2014; Klauß & Lamers 2010; Knoblauch 2014; Lamers 2000.

³⁸ Heinen 2003, S. 62.

³⁹ Klafki 2007, S. 63.

Allgemeinen stehen. Diese Überlegungen sind essenziell, um Bildungsangebote so zu gestalten, dass sie den individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen von Menschen mit Komplexer Behinderung entsprechen.

Die methodische Umsetzung basiert auf dem Prinzip der „vorgeschossenen Bildsamkeit“, das die grundlegende Bildungsfähigkeit aller Menschen betont.⁴⁰ Historisch betrachtet wurde bestimmten Personengruppen, insbesondere Menschen mit schweren Behinderungen, die Bildungsfähigkeit abgesprochen.⁴¹ „Die Perspektiven auf Menschen mit Behinderung werden sich in den folgenden Epochen immer wieder verändern. Die Etikettierung von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung als ‚bildungsunfähig‘ wird sich jedoch bis in die jüngste Vergangenheit als resistentes, überdauerndes und handlungsleitendes Merkmal im Umgang mit diesem Personenkreis erweisen.“⁴² Doch mit der Forderung nach einem Recht auf Bildung für alle wird zunehmend anerkannt, dass Bildungsangebote differenziert und anpassungsfähig sein müssen.

In der praktischen Umsetzung bedarf es einer differenzierten Auseinandersetzung mit individuellen Kommunikationsformen sowie vielfältiger Partizipationsmöglichkeiten, die den jeweiligen Fähigkeiten entsprechen. Die Berücksichtigung verschiedener Sinneskanäle und Erfahrungsebenen ist entscheidend, um ein ganzheitliches Lernen zu ermöglichen.⁴³ Klafkis Ansätze der Selbstverwirklichung, Autonomie und Partizipation lassen sich auf Menschen mit Behinderung übertragen und verfolgen ein emanzipatorisches Ziel. Sie sollen Menschen mit Behinderung dazu befähigen, möglichst unabhängig zu agieren und ein selbstbestimmtes Leben führen zu können.

Heinen und Lamers haben Klafkis Bildungstheorie weiterentwickelt und mit „ForMat“ ein didaktisches Konzept geschaffen, das speziell für Menschen mit Komplexer Behinderung anwendbar ist. Darin finden sich die Prinzipien Klafkis wieder, jedoch in einer Form, die stärker auf die Bedürfnisse und Möglichkeiten dieser Zielgruppe eingeht. Dieses wird in Kapitel 4.3.4 aufgegriffen und erläutert.

Die Bildungstheorie Klafkis liefert wertvolle Ansätze für die Erwachsenenbildung von Menschen mit Komplexer Behinderung. Durch eine inklusive Umsetzung der Allgemeinbildung können Zugangsbarrieren abgebaut und individuelle Bildungsprozesse gefördert werden, sodass Bildung tatsächlich für alle Menschen zugänglich wird. Dabei bietet Klafkis Konzeption der kategorialen Bildung und der kritisch-konstruktiven Didaktik einen

⁴⁰ Vgl. Antor & Bleidick 2000, S. 100.

⁴¹ Vgl. Feuser 2009, S. 234; Fornefeld 2020, S. 37 ff.

⁴² Bernasconi & Böing 2015, S. 11.

⁴³ Vgl. Antor & Bleidick 2000, S. 100 f.

fundierten theoretischen Rahmen für die Entwicklung inklusiver Bildungsangebote. Sein Verständnis von Bildung als ganzheitlicher Prozess, in dem Wissen nicht nur vermittelt, sondern auch erfahrbar gemacht wird, eröffnet neue Perspektiven für die Bildungsarbeit mit dieser Zielgruppe. Indem methodisch-didaktische Zugänge gezielt genutzt werden, können Menschen mit Komplexer Behinderung aktiv an Bildungsprozessen teilhaben.

3. Menschen mit Komplexer Behinderung

Die Gruppe der "Menschen mit Komplexer Behinderung" umfasst einen heterogenen Personenkreis mit einer Vielzahl unterschiedlicher Beeinträchtigungen und dessen Gemeinsamkeit Exklusionserfahrungen in mehrfacher Hinsicht ist. Dazu zählen unter anderem Menschen mit geistiger Behinderung und hohem Unterstützungsbedarf, Menschen mit körperlichen und kognitiven Einschränkungen sowie Personen, die sowohl eine geistige Behinderung als auch psychische Störungen aufweisen. Erstmals versuchte Barbara Fornefeld im Jahr 2008 die vielschichtige Lebensrealität von Menschen mit multiplen und teils schweren Behinderungen zu beschreiben.

"Komplexität" bezieht sich hier nicht ausschließlich auf die Behinderung selbst, sondern vielmehr auf die besonderen Lebensbedingungen dieser Menschen, die durch das Zusammenspiel verschiedener Beeinträchtigungen entstehen.⁴⁴ Die Großschreibung des Begriffs ‚Komplex‘ hebt die Wechselwirkungen zwischen individuellen Beeinträchtigungen und Umweltbedingungen hervor, dass eine heterogene Gruppe von Menschen mit Behinderung impliziert ist, die aufgrund von äußeren Umständen Schwierigkeiten in ihrer Lebensführung haben, denn das Wort „Komplex“ soll nicht als Adjektiv zur Beschreibung der Behinderung sein, sondern dient der Komplexität der Lebensumstände die diese Gruppe von Menschen mit Behinderung ausgesetzt ist. Die Wechselwirkung mit der Umwelt ist hier das ausschlaggebende. „Diese Definition unterscheidet sich deutlich von klassischen Bezeichnungen wie „Schwerstmehrfachbehinderung“, die primär die Schwere der Behinderung betonen, ohne auf die komplexen Lebensbedingungen einzugehen“. Menschen mit Komplexer Behinderung sind von Exklusion "durch das Hilfesystem selbst" betroffen, nicht ihre Behinderung ist dabei "komplex", sondern die Lebensbedingungen.⁴⁵

Es gibt kein einheitliches Begriffsverständnis. Je nach Handlungsfeld und Intention wird in der deutschsprachigen Diskussion beispielsweise von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, von Menschen mit schwerster Behinderung oder von

⁴⁴ Fornefeld 2008, S. 51

⁴⁵ ebd., S. 77.

Menschen mit komplexer Behinderung gesprochen. Darüber hinaus existieren Begriffe wie "Menschen mit schwersten Behinderungen" oder "Menschen mit schwerer geistiger Behinderung", die teilweise synonym oder mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen genutzt werden.⁴⁶ Die Begriffsvielfalt macht deutlich, dass kein Konsens darüber besteht, wie der Personenkreis zu bezeichnen ist, was seine Besonderheit ausmacht und ob mit bestimmten Begrifflichkeiten auch Hinweise auf Unterstützungsbedarfe einhergehen.⁴⁷

In dieser Arbeit wird der Fokus auf den Begriff "Menschen mit Komplexer Behinderung" gelegt, da er nicht nur die Behinderung selbst, sondern auch die vielschichtigen Lebenssituationen dieser Personengruppe mit einbezieht. Die Vorstellungen und Beschreibungen über das, was "Komplexe Behinderung" ausmacht, können nicht nur mit Blick auf spezifische Eigenschaften einer Person betrachtet werden, sondern begründen sich vorwiegend im Kontext gesellschaftlich-sozialer Bedingungen und Entwicklungen.⁴⁸ Entsprechend werden vor allem die Teilhabemöglichkeiten und -barrieren bei der Beschreibung des Personenkreises mit beachtet.

Ein wesentliches Merkmal von Menschen mit Komplexer Behinderung ist ihre ausgeprägte Abhängigkeit von Unterstützung und Begleitung in nahezu allen Lebensbereichen. Sie sind häufig auf Pflege, therapeutische Maßnahmen und pädagogische Begleitung angewiesen. Diese Unterstützung betrifft nicht nur den Alltag, sondern erstreckt sich auch auf Bildung, Therapie und Freizeitgestaltung. Betroffene sind häufig nicht in der Lage, ihre Bedürfnisse verbal auszudrücken, sondern müssen alternative, eigene individuelle Verhaltensweisen nutzen, die von Mitmenschen als herausfordernd wahrgenommen werden.⁴⁹ Daraus ergibt sich die Notwendigkeit eines individuell angepassten Unterstützungsansatzes, der sowohl physische als auch emotionale und soziale Bedürfnisse in den Mittelpunkt stellt. Dabei gilt: Je abhängiger eine Person von Unterstützung ist, desto wichtiger sind positive unterstützende Kontextbedingungen zur Ermöglichung von individueller und gesellschaftlicher Teilhabe.⁵⁰

Die UN-BRK betont, dass "Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern".⁵¹ Die sozialrechtliche Begriffsbestimmung des Personenkreises der Menschen mit

⁴⁶ Fornefeld 2000; Bernasconi, Böing 2015; Speck 2003; Fröhlich u.a. 2017; Falkenstörfer 2020.

⁴⁷ Vgl. Schmuhl 2007, S. 23f.

⁴⁸ Vgl. Bernasconi & Böing 2016, S. 216

⁴⁹ Vgl. Fornefeld 2008b, S. 116.

⁵⁰ Vgl. Bernasconi 2022, S. 219.

⁵¹ UN-BRK 2008, o. S.

Behinderung ist dem SGB IX § 2 Abs. 1 zu entnehmen: "Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können." Deutlich wird, dass Behinderung nicht länger als Zustand oder Eigenschaft einer Person beschrieben wird, sondern als Zustand fehlender Teilhabemöglichkeiten.⁵² Damit wird die Abkehr vom medizinischen Modell hin zu einem bio-psycho-sozialen Modell betont.

Die Lebensrealität von Menschen mit Komplexer Behinderung ist zudem durch erhebliche gesellschaftliche Barrieren geprägt. Diese entstehen nicht nur durch individuelle Beeinträchtigungen, sondern auch durch strukturelle Hindernisse, die den Zugang zu Bildung, Arbeit und sozialer Teilhabe erschweren. Daher ist es entscheidend, die Bedürfnisse dieser Menschen im Kontext ihrer Lebenssituation zu verstehen und geeignete Unterstützungsstrategien zu entwickeln. In jüngerer Zeit fokussieren deutschsprachige fachwissenschaftliche Veröffentlichungen zunehmend auf das vielschichtige Verhältnis von individueller Lebenslage und sozial-gesellschaftlicher Situation und verweisen auf die besondere randständige sozial-gesellschaftliche Position.⁵³ Ziel ist eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe dieser Menschen – nicht nur als passive Teilnahme, sondern auch als aktive Mitgestaltung und Einflussnahme auf das eigene Leben.

Konkludierend lässt sich festhalten, dass der Begriff "Komplexe Behinderung" weit mehr als eine bloße Klassifikation darstellt. Er verweist auf die tiefgehenden sozialen und gesellschaftlichen Herausforderungen, denen Menschen mit multiplen Beeinträchtigungen gegenüberstehen. Gleichzeitig fordert er eine differenzierte Betrachtung und umfassende Unterstützung. Der Begriff trägt dazu bei, die Bedürfnisse der betroffenen Personen im Rahmen einer inklusiven Gesellschaft anzuerkennen und ihre Rechte auf Teilhabe und Mitgestaltung als grundlegende Ansprüche zu verstehen.

3.1 Selbstbestimmung

Die Selbstbestimmung von Menschen mit Komplexer Behinderung ist zentral in der Diskussion um den Zugang zu Bildungsangeboten und deren Rahmenbedingungen. Die Situation des genannten Personenkreises stellt im Diskurs über partizipative Gestaltung eine besondere Herausforderung dar. Seifert hebt hervor, dass der Personenkreis in entsprechenden Diskussionen häufig nicht ausreichend berücksichtigt wird. Es handelt sich

⁵² Vgl. Hollenweger 2019, S. 220.

⁵³ Vgl. Fornfeldt 2008, S. 218

dabei um „Menschen, die nicht (oder noch nicht) oder nur bedingt für sich selbst sprechen können, die ihre Befindlichkeiten, ihre Bedürfnisse, Wünsche und Interessen auf jeweils eigene Weise äußern, die von der Umwelt nicht immer verstanden wird“.⁵⁴ Ein charakteristisches Merkmal von Menschen mit komplexer Behinderung ist, dass sie abhängig sind von Entscheidungen und Handlungen derjenigen, die auf verschiedenen Ebenen – von der Politik bis zum Alltag – Verantwortung für ihre Lebensbedingungen tragen. Trotz bestehender Herausforderungen im Hinblick auf motorische, kognitive und wahrnehmungsspezifische Einschränkungen haben sie das Recht auf ein selbstbestimmtes Leben. Selbstbestimmung bedeutet für jeden Menschen, sein eigenes Leben aktiv mitzugestalten. Nach Zirfas ist es ein grundlegendes Bedürfnis, Einfluss auf die eigenen Lebensentscheidungen zu nehmen.⁵⁵ Die Fähigkeit dazu muss jedoch erlernt werden und ist eng mit Bildungsprozessen verknüpft.⁵⁶ Wie bereits umfassend in Kapitel 2.1 erläutert dient Bildung somit nicht nur der Wissensvermittlung, sondern auch der Förderung der individuellen Entscheidungs- und Handlungskompetenzen. Zentral ist die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, denn Menschen mit komplexer Behinderung müssen erleben, dass ihr Verhalten Wirkung zeigt.⁵⁷ Um dies zu ermöglichen, bedarf es eines unterstützenden Umfelds, das entsprechende Impulse setzt.⁵⁸ Hierzu wird in Kapitel 4.3 tiefergreifender drauf eingegangen.

Die Bedeutung von Selbstbestimmung zeigt sich besonders in der Gestaltung des Wohnraums, der Pflege sozialer Beziehungen oder der Teilnahme an gesellschaftlichen Leben.⁵⁹ Die Möglichkeit Entscheidungen zu treffen, umfasst grundlegenden Aspekte wie der Wahl des Brotbelags bis hin zu komplexeren gesellschaftlichen Mitbestimmungsprozessen, wie z.B. im Bereich der Politik. Selbstbestimmung ist damit nicht absolut, sondern relational und stets eingebettet in soziale Zusammenhänge. Dies unterstreicht Klafki's Argumentation, dass Autonomie nur insoweit bestehen kann, wie sie die Selbstbestimmungsrechte anderer nicht einschränkt.⁶⁰

Dennoch bleibt Selbstbestimmung im Kontext geistiger und komplexer Behinderungen ein Spannungsfeld. Die Lebensrealität dieser Personengruppe ist häufig durch ein hohes Maß an Fremdbestimmung geprägt.⁶¹ Besondere soziale Abhängigkeiten führen oft zu einer Einschränkung der individuellen Handlungsfreiheit. Hahn verweist darauf, dass

⁵⁴ Seifert 2015, S. 364.

⁵⁵ Zirfas 2012, S. 80.

⁵⁶ Vgl. Fornfeldt 2009. zit. v. Klapper

⁵⁷ Weingärtner 2013. zit. v. Fornfeldt 2021, S. 84.

⁵⁸ Stinkes 2008. zit. v. ebd.

⁵⁹ Theunissen 2021, S. 96.

⁶⁰ Klafki 1995, S. 38.

⁶¹ Vgl. Kullig, Theunissen 2006, S. 237.

Selbstbestimmung zwar ein Wesensmerkmal des Menschen ist, gleichzeitig immer in einem Spannungsverhältnis zur Abhängigkeit steht.⁶² Die Herausforderung besteht darin, trotz dieser Abhängigkeit Möglichkeiten für selbstbestimmtes Handeln zu schaffen.⁶³ Eng mit dieser Diskussion verbunden ist die Frage nach der Fürsorge für Menschen mit komplexer Behinderung. Fürsorgesysteme sind stark von jeweiligem soziokulturellem Kontext geprägt und spiegeln stets gesellschaftliche Werte wider.⁶⁴ Das BTHG stellt einen wichtigen Schritt dar, indem es die Eingliederungshilfe aus dem klassischen Fürsorgesystem herauslöst und in ein modernes Teilhaberecht überführt.⁶⁵ Dennoch gilt durchaus zu kritisieren, dass paternalistische Strukturen weiterhin bestehen und die tatsächliche Selbstbestimmung der Betroffenen einschränken.⁶⁶ Auf das BTHG und der damit verbundenen Teilhabemöglichkeit wird in Kapitel 4.3.1 vertiefend eingegangen.

Besonders hervorzuheben ist diese Entwicklung für Menschen mit komplexer Behinderung, da sie aufgrund ihrer hohen Abhängigkeit und Unterstützung Gefahr laufen weiter vom Teilhabesystem marginalisiert zu werden. Eine reflektierte Fürsorge, die individuelle Bedürfnisse ebenso berücksichtigt wie gesellschaftliche Rahmenbedingungen, ist daher unerlässlich.⁶⁷ Die Heil-, Behinderten- und Sonderpädagogik trägt hier eine besondere Verantwortung, Konzepte zu entwickeln, die eine gerechte und menschenwürdige Fürsorge gewährleisten. Es gilt, die Balance zwischen Selbstbestimmung und notwendiger Unterstützung zu finden, um die Lebensqualität des genannten Personenkreises nachhaltig zu verbessern.

Die UN-BRK betont in Art. 19 die Verbindung zwischen Selbstbestimmung und gemeinschaftlicher Teilhabe, wodurch deutlich wird, dass Selbstbestimmung nicht isoliert betrachtet werden darf. Sie erfordert vielmehr ein Umfeld, das individuelle Bedürfnisse erkennt und angemessene Unterstützungsstrukturen bereitstellt.

In der Praxis bedeutet dies, dass pädagogische Fachkräfte gefordert sind, eine dialogische Beziehung zu den Menschen mit einer komplexen Behinderung aufzubauen, um deren Wünsche und Bedürfnisse zu erkennen. Hackl und Göbel formulieren klar: „Damit auch Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf ihr Recht auf Selbstbestimmung nutzen, muss man ihre Zeichen sehen wollen. Man muss wollen, dass der Mensch, der Hilfe braucht, selbst entscheidet. Man muss ihn ernst nehmen.“⁶⁸ Dies setzt eine

⁶² Hahn 2000, S. 16.

⁶³ ebd., S. 26.

⁶⁴ Falkenstörfer 2020, S. 187.

⁶⁵ Vgl. ebd., S. 205.

⁶⁶ Vgl. ebd., S. 178.

⁶⁷ Vgl. ebd., S. 4.

⁶⁸ Hackl & Göbel 2010, S. 106 zit. V. Seifert 2015, S. 366.

Perspektivübernahme voraus, die verhindert, dass Menschen mit Komplexer Behinderung ausschließlich aus einer Außensicht betrachtet werden. Stattdessen sollten sie als Akteure mit individuellen Selbstbestimmungsbedürfnissen verstanden werden. Die Förderung von Selbstbestimmung kann somit nicht in standardisierten Maßnahmen erfolgen, sondern erfordert einen kontinuierlichen Aushandlungsprozess, in dem die individuellen Ressourcen, Wünsche und Unterstützungsbedarfe jedes Einzelnen berücksichtigt werden.

Die Umsetzung von Partizipation erfordert demnach „eine grundlegende Neuausrichtung der Organisationskultur“.⁶⁹ Die Perspektive der Nutzer_innen muss zum handlungsleitenden Prinzip der Entwicklung von Bildungsangeboten werden. Das übergeordnete Ziel ist die Verbesserung der Lebensqualität, die durch eine bestmögliche Abstimmung zwischen individuellen Bedürfnissen und objektiven Bedingungen (personal, strukturell, institutionell, konzeptionell) erreicht werden soll.⁷⁰

Theunissen betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Subjektzentrierung als Leitprinzip. Menschen mit Behinderung sollen nicht als Objekte von Maßnahmen betrachtet werden, sondern als „Experten in eigener Sache“ Wertschätzung erfahren. Dies bedeutet, „das alltägliche Leben behinderter Menschen ‚mit ihren Augen‘ zu sehen und keine voreiligen Schlüsse aus der Außenperspektive (Profisicht) zu ziehen“.⁷¹

Zusammenfassend zeigt sich, dass Selbstbestimmung für Menschen mit Komplexer Behinderung ein dynamisches Konzept ist, das sowohl persönliche Entwicklung als auch gesellschaftliche Teilhabe umfasst. Zentrale Aufgabe ist es, Rahmenbedingungen zu schaffen, die Selbstbestimmung trotz bestehender und zum Teil einschränkender Abhängigkeiten ermöglichen. Dabei geht es nicht darum, eine unrealistische Autonomie zu fordern, sondern vielmehr darum, Handlungsspielräume auszuloten und individuelle Entscheidungsfähigkeit bestmöglich zu ermöglichen. Durch eine an den Bedürfnissen orientierte Unterstützung kann es gelingen, Menschen mit Komplexer Behinderung in ihrer Selbstbestimmung der daraus resultierenden Teilhabe zu stärken und ihnen ein größtmögliches Maß an Autonomie zu ermöglichen.

3.2 Teilhabe

Teilhabe ist ein zentrales Konzept in der Auseinandersetzung im Diskurs um Bildungsgerechtigkeit und knüpft an die Auswirkungen der Selbstbestimmung an. Dabei umfasst der Begriff nicht nur die physische Anwesenheit in Bildungs- und Gesellschaftsräumen,

⁶⁹ ebd., S. 366.

⁷⁰ Vgl. ebd.

⁷¹ Theunissen 2021, S. 97.

sondern auch die aktive Mitgestaltung und gleichberechtigte Partizipation. In Anlehnung an die Bildungstheorie von Klafki, die Bildung als kategorialen Zusammenhang zwischen Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität beschreibt, ergibt sich für Menschen mit Komplexer Behinderung eine besondere Herausforderung: Ihre Bildungsteilhabe ist nicht nur von individuellen Faktoren, sondern auch von strukturellen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Einstellungen abhängig.⁷²

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) betrachtet in ihrer International Classification of Function, Disability and Health (ICF) Behinderung als ein kontextabhängiges Phänomen, das aus dem Zusammenspiel individueller, sozialer und gesellschaftlicher Faktoren resultiert.⁷³ Demnach versteht die ICF den Menschen als bio-psycho-soziale Einheit.

In diesem Zusammenhang bietet das Modell der Lebenswelten nach Bonfenbrenner eine hilfreiche theoretische Grundlage zur Analyse unterschiedlicher Einflussfaktoren auf die Teilhabe von Menschen mit Komplexer Behinderung. Das Modell beschreibt vier ineinandergreifende Ebenen, die die Entwicklung und Teilhabe von Menschen mit Komplexer Behinderung beeinflussen.

Das Mikrosystem umfasst unmittelbare Lebensräume wie Wohneinrichtungen, Werkstätten oder Familien, in denen direkte soziale Interaktionen stattfinden und die persönliche Entwicklung prägen.⁷⁴ Das Mesosystem beschreibt die Wechselwirkung zwischen diesen Lebensräumen, etwa die Zusammenarbeit zwischen Wohnheimen und Werkstätten oder die Integration in nachbarschaftliche Strukturen. Fehlt der Zugang zu bestimmten Einrichtungen oder Netzwerken, werden Teilhabe und Persönlichkeitsentwicklung erschwert.⁷⁵ Das Exosystem umfasst gesellschaftliche Strukturen und Institutionen, die indirekt auf das Leben der Person einwirken, wie politische Entscheidungen, Medien oder Arbeitsbedingungen von Fachkräften.⁷⁶ Schließlich bildet das Makrosystem den kulturellen und normativen Rahmen, der durch gesellschaftliche Werte, Gesetze und ökonomischen Bedingungen Teilhabechancen bestimmt.⁷⁷ Dazu zählen gesetzliche Vorgaben, wie das Bundesteilhabegesetz (BTHG) oder wirtschaftliche Zwänge in Betreuungseinrichtungen. Besonders kritisch sind Maßnahmen in der Behindertenhilfe, die Menschen mit Komplexer Behinderung vorgegebene Lebenswelten aufzwingen, ohne ihre individuellen Aneignungsmöglichkeiten zu berücksichtigen.⁷⁸ Ein Mangel an Wahlmöglichkeiten

⁷² Vgl. Stinkes 2008, S. 102 ff.

⁷³ Vgl. WHO 2005, S. 956.

⁷⁴ Vgl. Speck 2003, S. 19.

⁷⁵ Vgl. Theunissen 2021, S. 93 f.

⁷⁶ Vgl. ebd., S. 94.

⁷⁷ Vgl. ebd.

⁷⁸ Vgl. Theunissen 2021, S. 93; Speck 2003, S. 271 ff.

behindert eine selbstbestimmte Erschließung von Lebensräumen. Um echte Teilhabe zu ermöglichen, müssen alle vier Systemebenen berücksichtigt und strukturelle Barrieren aktiv abgebaut werden.

Teilhabe in Bildungsprozessen ist ein dynamischer, interaktiver Prozess, der auf mehreren Ebenen stattfindet.⁷⁹ Auf institutioneller Ebene bestimmen strukturelle Rahmenbedingungen maßgeblich den Zugang zu Bildungsangeboten. Eine zentrale Herausforderung stellt dabei die Zuschreibung von Hilfsbedürftigkeit dar, die andere Facetten der betroffenen Person in den Hintergrund drängt. Bildungsangebote können jedoch einen bedeutenden Beitrag zur intersubjektiven Anerkennung leisten, indem sie Menschen mit Komplexer Behinderung nicht als passive Empfänger von Unterstützung, sondern als aktive Subjekte begreifen.⁸⁰ Bildung ist somit nicht nur ein funktionales Mittel zur Selbstständigkeit, sondern ein zentrales Element der Identitätsbildung, gesellschaftlicher Anerkennung und kulturellen Teilhabe. Dennoch sind Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung überproportional häufig von Bildungsbenachteiligungen betroffen.⁸¹ Dies zeigt sich beispielsweise in einer Reduktion von Bildungsangeboten auf Wahrnehmungsförderung und Selbstständigkeit, während ein umfassender kulturell-gesellschaftlicher Bildungsanspruch oft fehlt.⁸²

Ein weiterer Aspekt ist die soziale Teilhabe innerhalb von Bildungskontexten. Bildung erfolgt nicht isoliert, sondern in Interaktion mit anderen. Für Menschen mit Komplexer Behinderung bedeutet dies, dass sowohl pädagogische Fachkräfte als auch Peers in ihrer Haltung sensibilisiert sein müssen, um exkludierenden Tendenzen entgegenzuwirken. Von zentraler Bedeutung sind der Aufbau von unterstützenden Netzwerken und die Förderung von sozialer Anerkennung.⁸³ Die Netzwerkarbeit und mögliche Kooperationen im Sozialraum werden in dieser Arbeit vertiefender in Kapitel 4.3.2 behandelt.

Die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Teilhabe von Menschen mit Komplexer Behinderung sind im BTHG und der UN-BRK verankert. Darauf wird später in Kapitel 4.3.1 vertieft eingegangen.

In diesem Zusammenhang haben auch die Deutsche Heilpädagogische Gesellschaft und weitere Akteure Richtlinien erarbeitet, die in Anlehnung an die ICF die wesentlichen

⁷⁹ Vgl. Dederich & Dietrich 2022, S. 55 f.

⁸⁰ Vgl. Fornefeld 2021.

⁸¹ Vgl. UNESCO-Kommission 2020; Musenberg & Riegert 2013, S. 152 ff.

⁸² Vgl. Bernasconi & Böing 2016, S. 17; Fischer & Schäfer 2019, S. 77.

⁸³ Vgl. Fornefeld 2008a, S. 77.

Teilhabebereiche für Menschen mit komplexer Behinderung definieren.⁸⁴ Diese Vorgaben betonen, dass Teilhabe an Bildung weit mehr umfasst als den reinen Wissenserwerb: Sie beinhaltet die Möglichkeit, an Lern- und Entwicklungsprozessen teilzunehmen, Alltagsanforderungen zu bewältigen und in nonverbalen sowie verbalen Dialogen aktiv zu sein. Ferner wird unterstrichen, dass Betroffene sich sowohl innerhalb als auch außerhalb ihres Wohnumfelds eigenständig bewegen, bei der Selbstversorgung eingebunden und an haushaltsbezogenen Aktivitäten beteiligt sein sollten.

Die Richtlinien fordern darüber hinaus, dass Bildungsangebote in denjenigen Lebensbereichen ansetzen, die subjektiv als bedeutsam empfunden werden – etwa in den Bereichen Bildung, arbeitsweltbezogene Tätigkeiten oder Freizeitgestaltung – und sie betonen die Notwendigkeit, den Menschen als vollwertige Bürger_innen in die gesellschaftlichen Prozesse einzubinden.⁸⁵ Eine solche integrative Perspektive stellt sicher, dass Bildungsprozesse nicht nur kognitives Wissen vermitteln, sondern auch soziale, praktische und emotionale Dimensionen der Teilhabe stärken. Dies spiegelt sich auch in den Arbeiten von Carroll und Sonnenberg wider, die die Bedeutung von Bildung als Zugang zur gesellschaftlichen Partizipation und zur Verbesserung der Lebensqualität herausstellen.⁸⁶

Die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Komplexer Behinderung ist ebenfalls eng mit Bildung verknüpft. Die Wechselwirkungen zwischen individuellen Einschränkungen, gesellschaftlichen Barrieren und unzureichenden Bildungsangeboten führt dazu, dass Menschen mit Komplexer Behinderung häufig an einer umfassenden und wirksamen Teilhabe gehindert werden. Bildung ermöglicht es, eigene Interessen und Wünsche zu artikulieren, Entscheidungen zu treffen und so selbstbestimmt am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.⁸⁷ Die enge Verbindung zwischen Teilhabe und Selbstbestimmung verdeutlicht die Notwendigkeit, Bildungsangebote so zu gestalten, dass sie nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch Kompetenzen fördern und erhalten, die eine selbstbestimmte Lebensführung ermöglichen.⁸⁸

Die enge Verzahnung zwischen diesen verschiedenen Systemebenen zeigt, dass Teilhabe nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern in einem Wechselspiel zwischen individuellen Fähigkeiten und gesellschaftlichen Strukturen entsteht. Bildung spielt dabei in diesem Kontext eine Schlüsselrolle, da sie nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch

⁸⁴ DHG, 2021, S. 17 f.

⁸⁵ ebd.; ebd.

⁸⁶ Carroll 2000; Sonnenberg 2017.

⁸⁷ Vgl. Musenberg & Riegert 2013, S. 152 ff.

⁸⁸ Vgl. Bernasconi, Bieritz, Goll & Wagner 2022, S. 313 ff.

als Instrument zur sozialen Partizipation und Selbstbestimmung fungiert. In diesem Sinne bildet die Betrachtung von Bildung bei Menschen mit Komplexer eine logische Fortführung der Diskussion um Teilhabe und verdeutlicht deren Bedeutung für ein gleichberechtigtes Bildungssystem.

4. Bildung bei Menschen mit Komplexer Behinderung

Bildung ist essenziell für die individuelle Entwicklung und soziale Integration. Sie erfordert kulturelle, soziale und institutionelle Rahmenbedingungen, um sich entfalten zu können.⁸⁹ Dabei spielt die didaktisch-methodische Gestaltung eine zentrale Rolle. Hierbei gilt es, Bildungsangebote so zu konzipieren, dass sie heterogenen Lernvoraussetzungen gerecht werden und verschiedene Kommunikations- und Ausdrucksformen zulassen. Hierzu wird in einem späteren Kapitel (4.3.3) eine detailliertere Ausführung gegeben. Neben technischen Hilfsmitteln und unterstützter Kommunikation bedarf es vor allem einer Haltung, die Vielfalt als Bereicherung begreift und individuelle Bildungswege anerkennt.⁹⁰ Bildung eröffnet neue Erfahrungsräume, wenn sie sich an den Bedürfnissen und Interessen der Betroffenen orientiert.⁹¹ Erwachsenenbildung sollte demnach freiwillig und lebensnah gestaltet sein, um nicht als Fortsetzung von schulischen Strukturen wahrgenommen zu werden.⁹² Altersadäquate und an die individuelle Lebensrealität angepasste Bildungsangebote sind entscheidend, um eine sinnvolle Auseinandersetzung mit neuen Themen zu ermöglichen. Bildungsprozesse dienen dabei nicht nur dem Wissenserwerb, sondern ebenso der Kompetenzentwicklung, Persönlichkeitsentfaltung und Sinnstiftung.⁹³ Die Herausforderung besteht insbesondere darin, Bildungsprozesse so zu gestalten, dass sie die Interessen und Bedürfnisse der Betroffenen aufgreifen und zugleich zur Auseinandersetzung mit Neuem anregen. Hierbei ist es notwendig, Inhalte in eine für Menschen mit Komplexer Behinderung zugänglichen Sprache zu übersetzen und sie mit ihrer Lebensrealität zu verknüpfen.⁹⁴

Im nächsten Kapitel erfolgt im Rahmen der historischen Betrachtung eine Einordnung, wie die heutigen Möglichkeiten der Bildung für erwachsene Menschen mit einer Komplexen Behinderung entstanden sind. Anschließend wird ein Blick in die Praxis gewagt, indem der aktuelle Forschungsstand analysiert wird, um Erkenntnisse über die Entwicklung bildungsorientierter Untersuchungen für die Zielgruppe zu erhalten.

⁸⁹ Vgl. Stinkes 2008, S. 102.

⁹⁰ Vgl. Stinkes 2008, S. 104.

⁹¹ Vgl. Lamers et al. 2021, S. 160.

⁹² Vgl. Groß-Kunkel 2017, S. 26 f.

⁹³ Vgl. Heinen & Lamers 2006, S. 159.

⁹⁴ Vgl. Musenberg et al. 2019, S. 59.; Vgl. Bernasconi 2016, S. 170.

4.1 Historische Einordnung

Die gesellschaftliche Wahrnehmung und die bildungspolitischen Maßnahmen für Menschen mit Behinderung haben sich im Laufe der Jahrhunderte tiefgreifend gewandelt. Während in früheren Epochen Menschen mit Behinderung häufig von Ausgrenzung betroffen waren, setzte sich im Laufe der Aufklärung eine langsam fortschreitende Neubewertung ihrer gesellschaftlichen Teilhabe ein. Klafkis Bildungstheorie ist einer dieser Fortschritte, der es ermöglichte, allen Menschen einen Zugang zu Bildung zu gewähren und den Schwerpunkt auf Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität legte. Dennoch blieben Menschen mit einer schweren oder mehrfachen Behinderung lange Zeit von Bildungsangeboten ausgeschlossen. Fröhlich, Heinen und Lamers halten fest, dass Menschen mit (schwerstmehrfach) Behinderung nicht in die ab dem 19. Jahrhundert beginnenden Versuche zur Förderung miteinbezogen wurden. Sie verblieben überwiegend in Anstalten, in denen der Fokus auf „Pflege, Versorgung und Bewahrung“ lag, während ihnen pädagogische Förderung weitgehend verwehrt blieb.⁹⁵ Gründe für diese Ausgrenzung waren unter anderem, dass ein verbreiteter Bildungspessimismus, der sich unter anderem auf Pinels Behauptung eines Mangels an seelischem Vermögen sowie auf Stötzners Empfehlung stützte, schwerbehinderte Kinder vom Schulbesuch auszuschließen.⁹⁶ Zudem herrschten „sozialdarwinistische Ansichten“, die den Lebenswert schwerstbehinderter Menschen in Frage stellten.⁹⁷ Schlussendlich führten fehlende pädagogische Konzepte dazu, dass Erziehung, Förderung und Bildung für diese Personengruppe lange vernachlässigt wurden.⁹⁸ Da der geschichtliche Wesenskern nur angerissen werden soll, um ein tieferes Verständnis für die derzeitige Ausgangslage zu bekommen, soll im weiteren Verlauf der historischen Einordnung zusammenfassend dargestellt werden, wie zu der heutigen Möglichkeit der Bildung für erwachsene Menschen mit einer komplexen Behinderung gelangt ist.

Die Bundesvereinigung der Lebenshilfe forderte 1978, dass schwerbehinderte Menschen aller Altersstufen in allen Einrichtungen – einschließlich der Schule – gefördert und integriert werden sollten. Daraus entwickelten sich in der Folgezeit verschiedene pädagogische Konzepte, die erprobt und weiterentwickelt wurden.⁹⁹ Die Entwicklung der Werkstätten geht bis heute in zwei Richtungen. Einerseits dienen sie der Entwicklung der wirtschaftlichen Erwerbstätigkeit, zum anderen werden andernorts

⁹⁵ Vgl. Mühl 1991, S. 127.

⁹⁶ Vgl. Pinel 1801, S. 177 ff.; Stinkes 1998, S. 252. zit. v. Fröhlich, Heinen & Lamers 2001, S. 14.

⁹⁷ Vgl. Merckens 1988, S. 55 zit. v. ebd.

⁹⁸ Vgl. Stinkes 1998, S. 252 zit. v. ebd., S. 14 f.

⁹⁹ Vgl. Fröhlich, Heinen & Lamers 2001, S. 19 f.

Tagesförderstätten angeboten, um individuelle Entwicklung und Förderung zu ermöglichen.¹⁰⁰ Auch in der Erwachsenenbildung hat sich ein Wandel vollzogen. Lange Zeit wurde Menschen mit schwerer Behinderung das Erwachsensein abgesprochen, da sie auf lebenslange Unterstützung angewiesen sind. Dieses defizitorientierte Bild war stark von entwicklungspsychologischen und „defektologischen“ Sichtweisen geprägt.¹⁰¹ In den 1980er Jahren rückte das Thema der Erwachsenenbildung stärker in den Fokus, insbesondere durch die Arbeiten von Hahn (1981) und Pfeffer (1983), die Behinderung als soziale Abhängigkeit beschrieben und „Normen und Vorstellungen bezüglich Erwachsenseins und Erwachsenwerdens“ geprägt haben und dadurch neue Perspektiven eröffneten.¹⁰²

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass erst mit dem Paradigmenwechsel der 1970er Jahre eine verstärkte pädagogische Auseinandersetzung mit Menschen mit schwerer Behinderung erfolgte. Insbesondere unter dem Einfluss des Normalisierungsprinzips entstanden neue Konzepte, die auf Inklusion und individuelle Förderung abzielten.¹⁰³ Gleichzeitig entwickelte sich ein neuer Bildungsbegriff, der sich von traditionellen inhaltszentrierten Unterrichtsformen löste und stattdessen die individuelle Lernfähigkeit in den Mittelpunkt rückte.¹⁰⁴ Antor und Bleidick erklären: „Es gehört zur vielfältigen Ausprägung des Menschseins, daß das Maß der Bildung sehr unterschiedlich sein muß. Auch Menschen mit geringen kognitiven Fähigkeiten, fehlender Sprache, gestörter Motorik oder unkontrollierbarem Verhalten sind lernfähig gemäß der ihnen zur Verfügung stehenden Lernmöglichkeiten.“¹⁰⁵ Heutzutage zeigt sich eine vielfältigere Bildungslandschaft, die unterschiedliche Konzepte und institutionelle Rahmenbedingungen umfasst. Die entwicklungsgeschichtliche Betrachtung verdeutlicht jedoch, dass der Weg zur Integration von Menschen mit komplexer Behinderung lange von Ausgrenzung und Bildungs-Pessimismus geprägt war. Der historische Wandel spiegelt sich auch in der aktuellen Diskussion um Bildungsrechte wider, die weiterhin von der Herausforderung begleitet wird, (inklusive) Bildungsangebote und -konzepte konsequent umzusetzen.¹⁰⁶

Menschen mit komplexer Behinderung stehen in modernen Gesellschaften noch immer vor besonderen Herausforderungen, insbesondere im Bereich der Bildung. Die Möglichkeit zur Teilhabe wird durch eine Vielzahl bio-psycho-sozialer Faktoren beeinflusst, die

¹⁰⁰ Vgl. ebd., S. 21 f.

¹⁰¹ Vgl. ebd., S. 22 f.

¹⁰² Vgl. Fröhlich, Heinen & Lamers 2001, S. 23.

¹⁰³ Vgl. ebd., S. 24.

¹⁰⁴ Vgl. Antor & Bleidick 1995, S. 12 zit. v. ebd., S. 39.

¹⁰⁵ ebd.

¹⁰⁶ Vgl. Fröhlich, Heinen und Lamers 2001, S. 41.

in Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Strukturen stehen. Bildung stellt dabei sowohl eine Bedingung als auch eine Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe dar.¹⁰⁷

Die historische Entwicklung der Bildungssituation von Menschen mit Behinderung zeigt, dass lange Zeit eine defizitorientierte Sichtweise dominierte. Bildung wurde primär als Privileg für leistungsfähige Individuen verstanden, während Menschen mit Behinderung in segregierte Einrichtungen verwiesen wurden. Erst mit der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) setzte sich zunehmend die Erkenntnis durch, dass Bildung ein fundamentales Menschenrecht ist, das gleichermaßen jedem Menschen zusteht. Dennoch bestehen weiterhin erhebliche Barrieren, darunter unzureichende personelle Unterstützung, mangelnde Barrierefreiheit und fehlende individuelle Anpassungen von Bildungsangeboten.¹⁰⁸

4.2 Aktueller Forschungsstand

Für einen vollumfassenden Überblick wird sich der aktuellen Forschung in Form von Studien und Projektarbeiten gewidmet. Im Folgenden werden einzelne Studien und Projekte seit den 90er Jahren zur Einordnung des aktuellen Forschungsstandes angerissen, um abschließend auf den aktuellen Teilhabebericht der Bundesregierung Deutschland und zwei aktuelle Projekte einzugehen. Dabei wird deutlich, dass das Themenfeld zwar seit den 1990er Jahren immer wieder in verschiedenen Projekten und Studien thematisiert wurde, jedoch bisher weder systematisch noch flächendeckend durchdrungen werden konnte. Insbesondere fehlt es an einer kohärenten Verknüpfung der einzelnen Forschungsansätze, sodass oft der Eindruck entsteht, dass auf bereits vorhandenen Erkenntnissen nicht aufgebaut werde.

Bereits in den 1990er Jahren wurden erste Modellprojekte ins Leben gerufen, die sich mit integrativen Ansätzen in der Erwachsenenbildung beschäftigten. Ein beispielhaftes Projekt aus dem Jahr 1995 „Ein museumspädagogisches Projekt im Rahmen integrativer Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung“ zeigte, wie museumspädagogische Maßnahmen in Bremen durch kooperatives Lernen und kulturelle Bildungsangebote die Wahrnehmung sowie die sozialen Fähigkeiten von Menschen mit geistiger Behinderung fördern konnten.¹⁰⁹ Zeitgleich wurden theoretische Grundlagen zur Erwachsenenbildung entwickelt, wie etwa bei Lindmeier, der den Bedarf an neuen integrativen Konzepten herausstellte, um traditionelle Zielgruppenansätze zu überwinden und so die soziale Integration zu verbessern.¹¹⁰ Eder-Gregor lieferte in einem

¹⁰⁷ Vgl. Fuchs 2008, S. 42.

¹⁰⁸ Vgl. Dederich 2018, S. 16.; Vgl. Fornefeld 2008, Feuser 2016.

¹⁰⁹ Döhner, Hampe 1995.

¹¹⁰ Lindmeier 1998.

Bildungsprojekt in Kooperation mit einer Wiener Volkshochschule erste empirische Befunde, die den hohen Bedarf an bedarfsorientierten Bildungsangeboten für Menschen mit geistiger und mehrfacher Behinderung unterstrichen.¹¹¹

Im Verlauf der 2000er Jahre verlagerte sich der Fokus zunehmend auf das Konzept des lebenslangen Lernens. Kruse argumentiert, dass kontinuierliche Bildungsangebote nicht nur der Erhaltung kognitiver und sozialer Kompetenzen im höheren Erwachsenenalter dienen, sondern auch zur Förderung der individuellen Selbstbestimmung beitragen.¹¹²

Parallel dazu rückte auch die mediale Kompetenz als zentrale Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe in den Blick. So zeigte ein Projekt zur „Computergestützten Schreibwerkstatt“, dass digitale Bildungsangebote wesentlich zur Stärkung der Selbstbestimmung und zur Erweiterung des Zugangs zu gesellschaftlichen Ressourcen beitragen können.¹¹³

Die 2010er Jahre markieren einen Wendepunkt in der Forschung, als die Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2009 den Diskurs um inklusive Bildungsprozesse förderte. Ackermann formuliert dazu: „Als [...] die UN-BRK nationales Recht wurde, war der Gedanke einer ‚inklusive Erwachsenenbildung‘ in der Öffentlichkeit nicht nur unbekannt, sondern mehr oder weniger auch unvorstellbar.“¹¹⁴ Rund zehn Jahre später wird in der Fachliteratur zwar festgestellt, dass sich in der Erwachsenenbildungslandschaft einiges verändert hat, jedoch fehlen nach wie vor empirische Studien, die den Inklusionsgedanken systematisch und bundesweit umsetzen und evaluieren.¹¹⁵

Zeitgleich wurden in Deutschland diverse Projekte an Volkshochschulen initiiert, die sich explizit mit den Realisierungsbedingungen inklusiver Bildungsangebote befassen. So entwickelte beispielsweise der Landkreis Gießen inklusive Kurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten, die mittels Fragebögen in einfacher Sprache evaluiert wurden. Die Ergebnisse zeigten, dass ein gelingendes gemeinsames Lernen vor allem davon abhängt, ob die Teilnehmenden in ihrem eigenen Lerntempo agieren können, wobei Gruppengröße, Assistenzangebote und die didaktische Kompetenz der Lehrkräfte eine entscheidende Rolle spielen.¹¹⁶ Das Projekt „INAZ“ befasste sich mit der Befragung von Lehrkräften an Volkshochschulen, um Gelingensbedingungen und Herausforderungen bei der Umsetzung inklusiver Kurse zu ermitteln. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse dienten als Basis zur Entwicklung von Fortbildungsmodulen, die zur Professionalisierung

¹¹¹ Eder-Gregor 1998.

¹¹² Kruse 2010.

¹¹³ Sonnenberg, Arlabosse 2014.

¹¹⁴ Ackermann 2019, S. 17.

¹¹⁵ ebd.; Heimlich, Behr 2011; Sonnenberg 2017; Tippelt, Schmidt-Hertha 2016.

¹¹⁶ Denker, Mootz 2019.

der inklusiven Erwachsenenbildung beitragen sollen.¹¹⁷ Evaluationsstudien, wie jene an der Volkshochschule Thüringen, verdeutlichten zudem, dass ein signifikanter Fortbildungsbedarf für Kursleitende besteht, um barrierefreie Kursmaterialien zu erstellen und den individuellen Bedürfnissen der Teilnehmenden gerecht zu werden.¹¹⁸ Darüber hinaus dokumentierte Kubica an Mainzer Volkshochschulen, dass die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen an Bildungsangeboten zwar positiv bewertet wird, jedoch strukturelle Hürden, wie fehlende Vorabinformationen für Lehrkräfte und notwendige Hilfsmittel, weiterhin bestehen.¹¹⁹

Aktuelle partizipative Forschungsprojekte erweitern das Bild der bisherigen Studien. Der Dritte Teilhabebericht der Bundesregierung liefert unter anderem umfassende empirische Daten zur Lebenslage von Menschen mit Behinderungen und hebt hervor, dass Bildung weit mehr als der Erwerb formaler Abschlüsse darstellt.¹²⁰ Der Bericht betont, dass Bildung – sei es formal, non-formal oder informell – eine grundlegende Ressource für gesellschaftliche Teilhabe, Persönlichkeitsentfaltung und Selbstbestimmung darstellt.¹²¹ Zugleich werden strukturelle Barrieren identifiziert, die den Zugang zu bedarfsgerechten Bildungsangeboten erschweren. Insbesondere fehlt es an einheitlichen statistischen Erhebungen zur Nutzung der bestehenden Angebote, was eine gezielte Weiterentwicklung und nachhaltige Evaluation von Bildungsmaßnahmen erheblich behindert. Bezüglich der Erwachsenenbildung wird klar deklariert, dass Bildungsangebote bei Trägern der Behindertenhilfe „werden aber weder die Anzahl und Inhalte dieser Angebote noch ihre Inanspruchnahme durch Menschen mit Beeinträchtigungen statistisch erfasst“. ¹²²

Weitere neuere Projekte, wie die von Tiesmeyer und Koch, bezüglich Wohnwunschermittlung bei Menschen mit komplexer Behinderung, verdeutlichen, dass systematische Erhebungen individueller Bildungsinteressen bei Menschen mit komplexer Behinderung nach wie vor fehlen. Die entwickelten Methoden im Kontext der Wohnwunschermittlung sollen zukünftig auch auf Bildungswünsche adaptiert werden, um partizipative Ansätze zu fördern.¹²³ Ähnlich zeigt das Projekt „Teilsein & Teilhaben“, dass Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf oftmals von der Bildungs- und Teilhabeforschung ausgeschlossen

¹¹⁷ Hirschberg, Bonna, Stobrawe 2019.

¹¹⁸ Lakemann, Schäfer 2016.

¹¹⁹ Kubica 2016.

¹²⁰ BMAS 2021, S. 124

¹²¹ ebd.

¹²² ebd., S. 189.

¹²³ Tiesmeyer & Koch 2021.

werden.¹²⁴ Keeley unterstreicht in diesem Zusammenhang, dass der Ausschluss nur verhindert werden kann, wenn Teilhabe aktiv in den Forschungsprozess integriert wird – etwa durch multimethodische Ansätze, die schriftliche Befragungen, Interviews, Beobachtungsprotokolle und Videographien miteinander kombinieren.¹²⁵

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Forschung zur Erwachsenenbildung für Menschen mit Komplexer Behinderung in unterschiedlichen Zeitabschnitten verschiedene Schwerpunkte gesetzt hat. In den 1990er Jahren dominierten erste Modellprojekte und theoretische Grundlagen, in den 2000er Jahren rückte das lebenslange Lernen sowie die digitale Teilhabe in den Fokus, und in den 2010er Jahren wurde der Inklusionsgedanke verstärkt aufgegriffen – wenngleich mit einer Schwerpunktverschiebung auf inklusive Schulbildung. Aktuelle Projekte und der Dritte Teilhabebericht liefern wichtige Impulse, zeigen aber zugleich, dass die vorhandene Forschung fragmentiert ist und systematische Verknüpfungen zwischen den Studien gänzlich fehlen. Diese Erkenntnisse machen deutlich, dass es dringend einer nachhaltigen, kohärenten Forschungsstrategie bedarf, die einerseits die Wirksamkeit inklusiver Bildungsangebote evaluiert und andererseits die strukturellen und methodischen Barrieren systematisch abbaut.

4.3 Rahmenbedingungen von Bildung

Im weiteren Verlauf soll es um die vorhandenen gesetzlich verankerten Strukturen gehen, die den Weg zu einem selbstbestimmten Leben mit gesellschaftlicher Teilhabe ebnen und den finanziellen Rahmen der Möglichkeiten stecken. Dabei wird nicht nur die individuelle Bildungs-Wirklichkeit der Betroffenen betrachtet, sondern auch die strukturellen Rahmenbedingungen, die ihre Bildungschancen beeinflussen.

4.3.1 Rechtliche Strukturen

Die Teilhabe an Bildung für Menschen mit (Komplexer) Behinderung im Erwachsenenalter ist ein zentraler Bestandteil gesellschaftlicher Inklusion und beruht auf einem umfangreichen rechtlichen Rahmen.

Die gesetzliche Grundlage für das Recht auf Bildung bildet Art. 3 Abs. 3 Satz 2 des Grundgesetzbuches (GG), der festhält, dass niemand wegen seiner Behinderung benachteiligt werden darf. Diese verfassungsrechtliche Verankerung wird durch verschiedene nationale und internationale Rechtsnormen konkretisiert, insbesondere durch das neunte Sozialgesetzbuch (SGB IX), das Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) sowie die UN-BRK. Die UN-BRK hebt hervor, dass Teilhabe über das bloße Dabeisein

¹²⁴ Fornefeld 2021.

¹²⁵ Keeley 2022.

hinausgeht und eine aktive Mitgestaltung des gesellschaftlichen Lebens beinhaltet.¹²⁶ Das BTHG verfolgt das Ziel, die Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderung zu stärken, indem Unterstützungsleistungen individueller und passgenauer gestaltet werden.¹²⁷ Menschen mit komplexer Behinderung benötigen oft eine individualisierte Begleitung, um gesellschaftliche Barrieren zu überwinden.¹²⁸ Mit der Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2009 hat sich Deutschland dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu gewährleisten. Art. 24 der UN-BRK beinhaltet unter anderem das Recht, dass „Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen“ sowie „Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“.¹²⁹ Hierzu kann besonders in Bezug auf Erwachsenenbildung Absatz 5 mit hinzugezogen werden, der die Vertragsstaaten sicherstellen lässt „dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner (...) Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden“.¹³⁰ Art. 9 der UN-BRK regelt derweilen das Recht auf Zugänglichkeit. Innerhalb dieses Artikels wird darauf eingegangen, dass Menschen mit einer Behinderung „eine unabhängige Lebensführung und die volle Teilhabe in allen Lebensbereichen“ ermöglicht werden soll mit geeigneten Maßnahmen mit dem Ziel für „Menschen mit Behinderungen den gleichberechtigten Zugang (...)“ zu ermöglichen. Die Herstellung von Chancengleichheit und die Bekämpfung von Diskriminierung werden als zentrale Notwendigkeit angesehen, um die volle Partizipation und Teilhabe von Menschen mit Behinderung zu ermöglichen (Art. 3 UN-BRK). Im Rahmen der UN-BRK erfolgt zudem eine grundlegende Abkehr vom medizinischen hin zu einem sozialen und menschenrechtlichen Behinderungsverständnis. Behinderung wird nicht mehr als individuelles, zu behandelndes Phänomen betrachtet, sondern als eine Folge negativer Wechselwirkungen zwischen personenbezogenen Faktoren und Umwelteinflüssen. Somit wird Behinderung im Kontext von Teilhabemöglichkeiten definiert.¹³¹ Dennoch zeigt die Praxis, dass insbesondere für Menschen mit komplexer Behinderung weiterhin erhebliche strukturelle Hürden bestehen.

¹²⁶ UN-BRK 2008, o. S.

¹²⁷ Vgl. Beck & Franz 2019, S. 147.

¹²⁸ Vgl. Dins et al. 2022, S. 67.

¹²⁹ UN-BRK 2008, o.S.

¹³⁰ ebd.

¹³¹ Degener 2015; Fornefeld 2020, S. 69.

Das BTHG, das 2016 verabschiedet wurde, verankert Bildung erstmals als eigenständige Rehabilitationsleistung. Die rechtliche Grundlage bildet insbesondere das SGB IX, das notwendige Sozialleistungen zur Förderung der persönlichen Entwicklung und der gesellschaftlichen Teilhabe umfasst. Demnach ist der UN-BRK Folge zu leisten, Barrieren in der Umwelt durch geeignete Maßnahmen abzubauen oder entgegenzuwirken. Gem. § 4 Abs. 1 Satz 4 SGB IX erzielen die Leistungen zur Teilhabe u.a.: „die persönliche Entwicklung ganzheitlich zu fördern und die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft sowie eine möglichst selbstständige und selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen oder zu erleichtern“. Zudem werden in § 75 Abs. 1 SGB IX unterstützende Leistungen zur Bildung geregelt, die sicherstellen sollen, dass Menschen mit Behinderung an Bildungsangeboten gleichberechtigt wahrnehmen können. Diese Regelungen beziehen sich jedoch primär auf schulische und berufliche Weiterbildung, während Angebote für die Erwachsenenbildung von Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf noch nicht systematisch ausgestaltet sind.

Die Leistungen der Eingliederungshilfe nach SGB IX haben ihren Schwerpunkt zunehmend von ergänzenden, bedarfsdeckenden Maßnahmen wie der Schulbegleitung oder allgemeinen Assistenzleistungen (§ 78 Abs. 1 SGB IX) auf umfassendere personenzentrierte Leistungen verlagert. Dennoch bleibt die Orientierung an Leistung und Aktivierung bestehen, was insbesondere für Menschen mit komplexer Behinderung, die lebenslang auf Unterstützung angewiesen sind, eine Herausforderung darstellt.¹³²

Neben formalen Bildungsangeboten spielen auch Maßnahmen zur Entwicklung praktischer Fähigkeiten eine zentrale Rolle. Gem. § 81 SGB IX sollen Menschen mit Behinderung durch gezielte Schulungen oder ähnliche Maßnahmen in lebenspraktischen Handlungen gestärkt werden. Dazu gehören unter anderem Mobilitätstrainings, Kommunikationsförderung und soziale Interaktion. Diese Maßnahmen dienen der Erhöhung der Selbstständigkeit und unterstützen den Übergang in berufliche oder gemeindenahe Strukturen.

Allerdings ist die Kopplung der Attribute Selbstständigkeit und Selbstbestimmung an gesellschaftliche Vorstellungen von Erwachsensein problematisch. Sie setzt voraus, dass Menschen mit Behinderung bestimmte Fähigkeiten entwickeln und Eigenverantwortung übernehmen. Dies kann insbesondere für Personen mit komplexer Behinderung, die lebenslang auf Unterstützung angewiesen sind, zur Exklusion führen. Für diesen Personenkreis fehlen häufig Bildungserfahrungen und Sozialisationsprozesse, die sie auf ein selbstbestimmtes Leben als Bürger_innen mit Rechten und Pflichten vorbereiten. Hier

¹³² Falkenstörfer 2021, Fornefeld 2009.

zeigt sich die Gefahr, dass Menschen mit Komplexer Behinderung in Entscheidungsprozesse nicht ausreichend einbezogen werden, wenn sie nicht über entsprechende Assistenz- und Unterstützungsstrukturen verfügen.¹³³ Die Bereitstellung von Bildungsangeboten für Menschen mit Komplexer Behinderung hängt somit stark von der Bereitschaft der Unterstützungsnetzwerke und der Leistungserbringer ab. Ohne gezielte Assistenz und Advokaten, die die Interessen der Betroffenen gegenüber Behörden und Verwaltung vertreten, besteht das Risiko, dass Bildungsansprüche nicht wahrgenommen werden können.¹³⁴

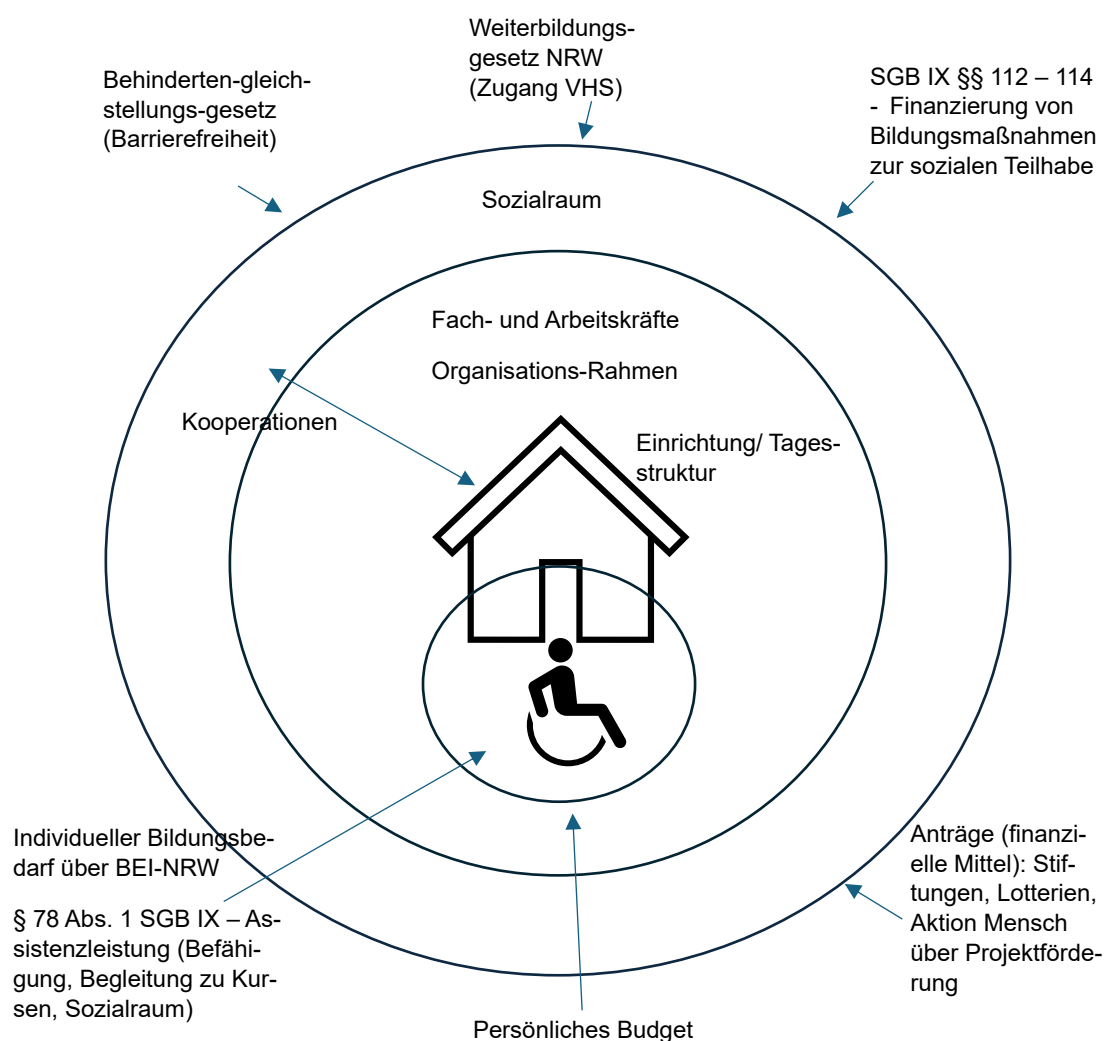


Abb. 1: Rechtlicher und finanzieller Rahmen zur Teilhabe an Bildung für Menschen mit (Komplexer) Behinderung.¹³⁵

¹³³ Falkenstörfer 2021, Fornefeld 2009.

¹³⁴ Vgl. ebd., S. 85 f.

¹³⁵ Eigene Darstellung.

Der Abbildung 1 ist der rechtliche, sowie finanzielle Rahmen zu entnehmen. Die Bedarfsermittlung für Bildungsmaßnahmen erfolgt in NRW, durch ein von den Landschaftsverbänden Rheinland (LVR) und Westfalen-Lippe (LWL) entwickeltes Instrument, dem Bedarfsermittlungsinstrument (BEI-NRW). Es basiert auf der ICF und ermöglicht eine personenzentrierte Bedarfsermittlung. Durch den BEI-NRW wird der Fokus auf individuelle Bildungsbedarfe gelegt.

Neben der rechtlichen Absicherung von Bildungsangeboten stellt die Finanzierung einen wesentlichen Faktor für die Umsetzung dar. Die Kostenübernahme für Bildungsangebote für Menschen mit Behinderung erfolgt über verschiedene Sozialleistungsträger und unterliegt einem geregelten Antrags- und Bewilligungsverfahren. Zudem verpflichtet das Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) öffentliche Einrichtungen zur barrierefreien Gestaltung von Bildungsangeboten (§ 8 BGG).

Die wichtigsten Akteure sind u.a. die Eingliederungshilfe und das Weiterbildungsgesetz NRW (WbG NRW). Die Bedarfsermittlung bildet die Grundlage für die Entscheidung der Leistungsträger über die Kostenübernahme. Dabei kann die Finanzierung über verschiedene Mechanismen erfolgen. In SGB IX §§ 112 – 114 wird die Finanzierung von Bildungsmaßnahmen zur sozialen Teilhabe, beispielsweise heilpädagogischen Förderung oder lebenspraktischen Schulungen geregelt. Das WbG NRW regelt die Zuschüsse für inklusive Bildungsangebote. Das WbG NRW sichert in § 1 das Recht auf Weiterbildung für alle Bürger_innen und fördert spezifische Bildungsangebote für benachteiligte Gruppen (§ 3 Abs. 2 WbG NRW). Die Finanzierung kann entweder in Form von Sachleistungen (direkte Kostenübernahme) oder durch das persönliche Budget erfolgen. Zu den spezifischen Leistungen gehören unter anderem die Übernahme von Kursgebühren, Assistenzleistungen zur Teilhabe an Bildung (§ 78 Abs. 1 SGB IX), Fahrtkostenübernahme (§ 113 Abs. 2 SGB IX) und die Bereitstellung von Hilfsmitteln wie barrierefreien Lehrmaterialien und technischen Hilfsmitteln. Ein weiteres Instrument zur individuellen Gestaltung der Bildungsfinanzierung ist das persönliche Budget, das den Leistungsempfänger_innen eine größere Flexibilität bei der Inanspruchnahme von Leistungen ermöglicht. Die Umsetzung gesetzlicher Reformen zeigt, dass das Ziel einer individuellen Lebensführung für Menschen mit komplexer Behinderung von Barrieren umgeben ist. Neben der notwendigen Weiterentwicklung von Dienstleistungen und der barrierefreien Infrastruktur ist es erforderlich, dass Leistungserbringer sowie Sozialleistungsträger verstärkt auf individuelle Bedarfe eingehen und ihre Verfahren entsprechend anpassen. Die Bereitstellung von Bildungsangeboten für Menschen mit komplexer Behinderung hängt somit nicht nur von rechtlichen Rahmenbedingungen und finanziellen Ressourcen ab,

sondern auch von der Bereitschaft der beteiligten Akteur_innen, inklusive Bildungsstrukturen aktiv zu fördern und umzusetzen.

4.3.2 Institutionelle und Organisationelle Ebene

Die Bereitstellung (inklusive) Bildungsangebote für Menschen mit Komplexer Behinderung ist ein multidimensionales Unterfangen, das weit über rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen hinausgeht. Entscheidend ist die aktive Gestaltungsbereitschaft aller beteiligten Akteur_innen, die inklusive Bildungsstrukturen nicht als marginale Ergänzung, sondern als integralen Bestandteil eines umfassenden Unterstützungssystems begreifen müssen.

Menschen mit Komplexer Behinderung stellen eine Personengruppe dar, die nach internationalen Studien zu den am stärksten marginalisierten Bürger_innen gehören.¹³⁶ Ihre Lebenssituation ist maßgeblich durch strukturelle Abhängigkeiten gekennzeichnet. Aufgrund ihres intensiven Unterstützungsbedarfs sind sie oftmals auf (stationäre) Wohneinrichtungen angewiesen, was ihre gesellschaftliche Exklusion verstärkt.

Der Unterstützungsbedarf dieser Personengruppe ist komplex und umfasst nahezu alle Lebensbereiche. Sie benötigen häufig eine durchgängige Betreuung, die sich von Pflege über Hauswirtschaft bis hin zu Mobilitätshilfen und Kommunikationsunterstützung erstreckt.¹³⁷ „Eine Untersuchung in Heimen der Eingliederungshilfe in NRW belegt, dass die Teilhabe an subjektiv bedeutsamen Lebensbereichen für die meisten schwer behinderten Frauen und Männer nur punktuell realisiert ist“.¹³⁸ Dies bedeutet, dass soziale Teilhabe für diese Personengruppe oft nur fragmentarisch erlebbar ist und der Alltag primär durch institutionelle Strukturen determiniert wird.

Die Herausforderungen manifestieren sich in vielfältigen Dimensionen: Mangelnde Wertschätzung, unzureichende Assistenzleistungen sowie eingeschränkte Kommunikations- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten beeinträchtigen das subjektive Wohlbefinden grundlegend.¹³⁹ Selbst Dezentralisierungsprozesse führen nicht automatisch zu einer substanziellen Individualisierung. Institutionelle Routinen persistieren, sodass Bewohner_innen weiterhin in fremdbestimmten Gruppenstrukturen verbleiben und ihr Tagesablauf durch vorgegebene Dienstpläne reguliert wird.¹⁴⁰

Ein zentrales Konzept zur Verbesserung der Lebenssituation ist das der Lebensqualität. Es verknüpft objektive Lebensbedingungen mit subjektivem Wohlbefinden und umfasst

¹³⁶ Vgl. Seifert 2016, S. 65

¹³⁷ Vgl. Urban 2016, S. 156.

¹³⁸ Seifert 2002; Seifert 2016, S. 68.

¹³⁹ Vgl. Seifert 2016, S. 69.

¹⁴⁰ Vgl. Seifert 2016, S. 68 f.

Kernaspekte wie emotionales Wohlbefinden, zwischenmenschliche Beziehungen, persönliche Entwicklung, Selbstbestimmung, soziale Inklusion und grundlegende Rechte.¹⁴¹ Für eine gelingende Teilhabe müssen Unterstützungssysteme fundamental rekonfiguriert werden. Sie haben die Aufgabe, individuellen Bedarfen gerecht zu werden und Entwicklungs- sowie Teilhabepotenziale zu eröffnen.¹⁴² Bildung fungiert hierbei als zentraler Katalysator: Sie fördert Selbstbestimmung, emotionale Stabilität und soziale Integration. Die soziale Einbindung bleibt eine persistente Herausforderung, da das persönliche Netzwerk von Menschen mit schwerer Behinderung häufig auf Familienangehörige und professionelle Unterstützungssysteme beschränkt bleibt.¹⁴³ Einrichtungen sind daher aufgefordert, tragfähige Beziehungsstrukturen zu generieren und soziale Netzwerke aktiv zu erweitern.

Eine besondere Herausforderung besteht in der Artikulation individueller Bedürfnisse. Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen verfügen oft nur eingeschränkt über Möglichkeiten, eigene Vorstellungen und Bedarfe zu kommunizieren. Dies erfordert sensible und qualifizierte professionelle Unterstützung, die kommunikative Prozesse ermöglicht und Räume zur Selbstbestimmung eröffnet.¹⁴⁴

Bildungsangebote können in diesem Kontext als transformative Brücken fungieren. Sie übersteigen die reine Wissensvermittlung und zielen auf soziale Integration und Selbstwirksamkeitserfahrungen ab. Fach- und Arbeitskräfte aus Eingliederungshilfe und Bildungsinstitutionen müssen dabei kollaborativ zusammenwirken: Erstere gewährleisten den Zugang und verfügen über spezifische Bedarfswissen, Letzteres verantworten die methodisch-didaktische Wissenstransformation.

Im Folgenden werden die didaktischen und methodischen Zugänge analysiert, die zur nachhaltigen und wirksamen Gestaltung von Bildungsangeboten für Menschen mit komplexer Behinderung erforderlich sind.

4.3.3 Didaktische und methodische Zugänge

Der Prozess der Bildung findet primär auf der selbstbildenden Ebene statt. Allerdings sollten in einem geeigneten Lernsetting für ein Bildungsangebot die Planung, Durchführung und Evaluation des jeweiligen Angebotes klar strukturiert und durchdacht sein. Diverse didaktische Zugänge und die Verwendung von unterschiedlichen Methoden führen zum geplanten Erfolg in der Umsetzung. Die Planung ermöglicht einen

¹⁴¹ Vgl. Schalock et al 2007.

¹⁴² Vgl. Dieckmann et al. 2013.

¹⁴³ Vgl. Urban 2016, S. 158.

¹⁴⁴ Vgl. Seifert 2016, S. 70 f.

nachvollziehbaren, für die Reflexion und Kritik zugänglichen Prozess, der es erlaubt, auf situative Besonderheiten einzugehen, ohne in Beliebigkeit zu enden.¹⁴⁵

Die Erwachsenenbildung verfolgt das Ziel, Erwachsene in ihren individuellen Bildungsprozessen zu unterstützen und geeignete Wege der Aneignung relevanter Inhalte zu finden.¹⁴⁶ Diese Zielsetzung trifft insbesondere auf Menschen mit komplexer Behinderung zu, für die herkömmliche didaktische Konzepte – obwohl sie in der allgemeinen Erwachsenenbildung breit diskutiert werden – oftmals nicht hinreichend adaptiert erscheinen.¹⁴⁷ Keeley betont in ihrer Darstellung inklusiver Erwachsenenbildung, dass „bei der Frage nach der Umsetzung der Aspekt der Zugänglichkeit von übergeordneter Bedeutung“ sei.¹⁴⁸ Dieser Gedanke hebt hervor, dass neben institutionellen Bildungsangeboten, wie z.B. den Kursangeboten der Volkshochschulen, auch informelle Bildungsangebote, beispielsweise das Erlernen hauswirtschaftlicher Tätigkeiten durch praktische Mitwirkung bei der Essensvorbereitung, von zentraler Bedeutung sind.¹⁴⁹ Zugleich wird herausgestellt, dass der Prozess der Selbststeuerung und das lebenslange Angewiesensein auf Unterstützung dazu führen, dass Bildungsangebote „von außen gesteuert“ zugänglich gemacht werden müssen.¹⁵⁰ Der Moment der Freiwilligkeit, im Sinne des individuellen Wunsch- und Wahlrechts, bleibt dabei ein übergeordnetes Paradigma.¹⁵¹

Die Planung und Umsetzung eines inklusiven Bildungsangebotes erfordern zudem eine differenzierte didaktische Herangehensweise, die den Leitgedanken der Emanzipation des Menschen in den Mittelpunkt stellt, wie es z.B. Klafki in seinem Konzept der Allgemeinbildung thematisiert, wie bereits in Kapitel 2.2 umfassend erläutert. Seine primären Aspekte der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität nehmen in diesem Kontext eine zentrale Rolle ein. In diesem Kontext drängen sich zusätzlich die Fragen auf: „Wer entscheidet über Angebote, wer wählt Lerninhalte aus? Wer definiert Erfordernisse und somit auch Lernbedarf?“¹⁵² Furrer weist darauf hin, dass es mit der Lerngruppe thematisiert werden müsse, dass die vom Verantwortlichen getroffenen Arrangements lediglich Angebote und Möglichkeiten darstellen, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Diese Sichtweise, die didaktisches Handeln als „pädagogische Entwicklungsleitung“ versteht, unterstreicht, dass Lernende in ihrem sozialen Umfeld aktiv Lernanlässe

¹⁴⁵ Vgl. Lamers et al. 2021, S. 16.

¹⁴⁶ Vgl. von Hippel, Kulmus & Stimm 2018, S. 9.

¹⁴⁷ Vgl. Hemlich & Behr 2011; Vgl. Keeley 2024, S. 119.

¹⁴⁸ Keeley 2024, S. 123.

¹⁴⁹ Vgl. ebd.

¹⁵⁰ Vgl. ebd.

¹⁵¹ Vgl. ebd.

¹⁵² Keeley 2024, S. 124.

entdecken und ihre eigenen Bildungsbedürfnisse entwickeln sollen.¹⁵³ Ein möglicher Zugang hierzu bietet die „Ermöglichungsdidaktik“, die den individuellen Lernprozess in den Mittelpunkt stellt, gemeinsame Lernziele betont und die Gestaltung der Lernumgebung an den eigenen Potenzialen der einzelnen Person orientiert. Dieser Ansatz macht das Primat der Subjektbezogenheit deutlich.¹⁵⁴

Ergänzend zu diesen Ansätzen spielt die Methode der „Elementarisierung“ eine wesentliche Rolle in der inklusiven Erwachsenenbildung. Heinen und Lamers haben auf Grundlage dessen das Konzept „Bildung mit ForMat“ entwickelt, das im nächsten Kapitel weiter ausgeführt wird. Keeley beschreibt diese Methode als eine systematische Reduktion komplexer Inhalte auf ihre grundlegenden Bestandteile, um den Lerninhalt in einem mehrstufigen Prozess aufzubereiten.¹⁵⁵ Zunächst werden dabei grundlegende Konzepte und Handlungsabläufe vermittelt, bevor sukzessive komplexere Inhalte integriert werden. Diese didaktische Reduktion, deren theoretische Grundlage unter anderem in den Arbeiten von Theunissen zu finden ist, erleichtert Lernenden mit multiplen Beeinträchtigungen den Zugang zu umfassendem Wissen und stärkt zugleich ihre Selbstwirksamkeit.¹⁵⁶

Darüber hinaus zeigt sich, dass die Funktionen und Inhalte der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger und komplexer Behinderung vielseitig sind. So formuliert Keeley, dass „durch die Ermöglichung der Erweiterung des Wissens, der eigenen Handlungsmöglichkeiten, des gemeinsamen sozialeren Seins und des individuellen Auslebens eigener Interessen eine breite Zielperspektive der Erwachsenenbildung aufgezeigt“ wird, die sowohl personenbezogene als auch sozialgesellschaftliche Aspekte berücksichtigt.¹⁵⁷ In diesem Zusammenhang differenziert Theunissen fünf Funktionsbereiche: Die emanzipatorische Funktion, die als Empowerment-Ansatz zur Selbstbefähigung dient; die kompensatorische Funktion, die es ermöglicht, versäumte schulische Lerninhalte nachzuholen; die komplementäre Funktion, die der Informationsvermittlung und Unterstützung zur Bewältigung gesellschaftlicher Realitäten dient; die therapeutische Funktion, die Bildungsprozesse auch in einem therapeutischen Licht erscheinen lässt; sowie die integrative Funktion, die einer Art „Eingliederungshilfe“ gleichkommt.¹⁵⁸ Ergänzend dazu fordert Jerosenko, dass insbesondere Menschen mit komplexer Behinderung lebenslang nicht nur Förderung und Therapie benötigen, sondern auch

¹⁵³ Vgl. Schäffter 2000

¹⁵⁴ Arnold 2003, S. 124 ff.

¹⁵⁵ Keeley 2024, S. 127.

¹⁵⁶ Vgl. ebd., S. 127; Theunissen 2000.

¹⁵⁷ Keeley 2024, S. 125.

¹⁵⁸ Theunissen 2003, S. 62 ff.

Erwachsenenbildungsangebote, die ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechen, Freude bereiten und persönliche Entwicklungspotenziale bieten.¹⁵⁹

Zudem unterstreicht Carroll, dass Erwachsenenbildung „weitaus mehr als ein systematisiertes Lernangebot – es ist ein Ort der zwischenmenschlichen Begegnung und Teilhabe an der Gemeinschaft“ darstellt.¹⁶⁰

4.3.4 Bildung mit ForMat

Das von Heinen und Lamers entwickelte Konzept "Bildung mit ForMat" stellt einen wichtigen Beitrag zum Theorie-Praxis-Transfer von Klafkis bildungstheoretischer Didaktik im Kontext von Menschen mit komplexer Behinderung dar. Es versucht, die Spannung zwischen dem Anspruch auf "Bildung für alle" und den spezifischen Bedürfnissen dieser Personengruppe konstruktiv aufzulösen. Der Name "ForMat" verweist dabei bereits auf Klafkis zentrale These der Verschränkung von formaler und materialer Bildung. Heinen und Lamers interpretieren Bildung entsprechend als "das Ergebnis eines Prozesses doppelseitiger Erschließung".¹⁶¹ Dies bedeutet einerseits die individuelle Bildung des Menschen, die sich in seiner Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität zeigt, und andererseits seine Allgemeinbildung, die sich in der Fähigkeit äußert, zentrale Probleme wahrzunehmen und an ihrer Lösung mitzuwirken. Ein zentraler Aspekt des ForMat-Konzepts ist die Forderung nach "anspruchsvollen Inhalten" auch für Menschen mit komplexer Behinderung. Damit wenden sich Heinen und Lamers explizit gegen eine "einseitige Auswahl der Inhalte", die sich nur auf funktionales oder entwicklungsbezogenes Lernen beschränkt.¹⁶² Anspruchsvolle Inhalte sind dabei solche, "die Menschen mit schwerer Behinderung ansprechen, die Menschen an allen bedeutsamen gesellschaftlichen Erfahrungen teilhaben lassen [...] und ihnen Erlebens-, Erschließungs-, Veränderungs- und Gestaltungsmöglichkeiten ihrer Welt eröffnen".¹⁶³ Diese Perspektive korrespondiert mit dem Gedanken der Bildungsgerechtigkeit, wie er etwa von Rawls formuliert wurde. Wenn eine gerechte Gesellschaft sich durch eine "kompensatorische Besserstellung der Benachteiligten" auszeichnet, dann muss dies auch für den Bildungsbereich gelten.¹⁶⁴ Demnach dürfen Menschen mit komplexer Behinderung nicht auf reduzierte oder vereinfachte Bildungsinhalte beschränkt werden.

¹⁵⁹ Vgl. Jerosenko 2021, S. 126

¹⁶⁰ Carroll 2000, S. 313 f.

¹⁶¹ Lamers & Heinen 2006, S. 155.

¹⁶² ebd., S. 157.

¹⁶³ Lamers 2000, S. 197.

¹⁶⁴ Rawls 1975, S. 121.

Die zentrale Herausforderung besteht in der Übersetzung der theoretischen Konzepte in die praktische Bildungsarbeit unter Berücksichtigung der spezifischen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Zielgruppe. Dies erfordert eine kontinuierliche Reflexion und Weiterentwicklung der Bildungsangebote, denn wie Klafki selbst betont: „Selbstverständlich müssen jene Zielvorstellungen und Prinzipien didaktisch – im Wechselspiel von Praxis und Theorie – „kleingearbeitet“ werden, mit dem Mut und der Geduld zu den kleinen Schritten“.¹⁶⁵ Um dies zu erreichen, nutzen Heinen und Lamers das Konzept der Elementarisierung als didaktisches Instrument. Elementarisierung wird dabei als Abstimmungsprozess zwischen dem Kerngehalt des Bildungsinhalts und den individuellen Voraussetzungen der Lernenden verstanden. Wie Bernasconi betont, können "Bildungsangebote so aufbereitet werden [...], dass alle Lernenden individuell mögliche Zugangs- und Aneignungsmöglichkeiten nutzen können".¹⁶⁶

Besonders hervorzuheben ist der von Heinen und Lamers formulierte Zusammenhang von Bildung und Teilhabe: "Bildung ist zwar im Kern 'Selbst-Bildung', erfordert aber immer ein Gegenüber, eine Begegnung mit Gegenständen und Inhalten, die außerhalb des Subjekts liegen, d.h. Bildung ist auf menschliche Gemeinschaft, zwischenmenschliche Begegnung, gemeinsame Tätigkeit und Kommunikation angewiesen".¹⁶⁷ Damit wird Bildung als notwendige Voraussetzung für Teilhabe und gleichzeitig Teilhabe als notwendige Voraussetzung für Bildung verstanden.

Diese Wechselwirkung von Bildung und Teilhabe entspricht der UNESCO-Forderung nach einer "Bildung für alle", die unabhängig von "Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen oder besonderen Lernbedürfnissen" verwirklicht werden soll.¹⁶⁸ Das ForMat-Konzept zeigt dabei konkrete Wege auf, wie dieser Anspruch auch für Menschen mit komplexer Behinderung eingelöst werden kann.

¹⁶⁵ Klafki 2007, S. 78.

¹⁶⁶ Bernasconi 2024, S. 121.

¹⁶⁷ Heinen & Lamers 2011, S. 325.

¹⁶⁸ Deutsche UNESCO-Kommission 2020, S. 3.

5. Zwischenfazit

Die erfolgreiche Implementierung (inklusive) Erwachsenenbildung für Menschen mit Komplexer Behinderung erfordert einen ganzheitlichen Ansatz. Dieser basiert auf einer interdisziplinären, subjektzentrierten Perspektive, die sowohl institutionelle als auch informelle Bildungsangebote berücksichtigt. Zentral sind didaktisch-methodische Konzepte wie die Ermöglichungsdidaktik und Elementarisierung, die jedoch nur im Zusammenspiel mit adäquaten strukturellen Rahmenbedingungen ihr volles Potenzial entfalten können und der Evaluierung bedarf. Dabei kommt den Fach- und Arbeitskräften im Unterstützungskreis eine Schlüsselrolle zu: Ihre Haltung, Kompetenz und Bereitschaft, Bildung als Teilhabe- und Selbstbestimmungschance zu verstehen, sind entscheidend für die Umsetzung von Bildungsangeboten. Dazu gehören nicht nur die räumliche und materielle Ausstattung von (Bildungs)Einrichtungen, sondern auch die Qualifikation des Personals und ausreichende finanzielle Ressourcen. Bildungsangebote müssen konsequent die Prinzipien der Adressat_innen- und Handlungsorientierung, sowie der Wahlfreiheit berücksichtigen.¹⁶⁹ Nur durch die systematische Verknüpfung dieser verschiedenen Ebenen – von der konzeptionellen Planung über die methodische Umsetzung und Evaluation bis hin zu den strukturellen Rahmenbedingungen – können nachhaltige Bildungsangebote für Menschen mit Komplexer Behinderung entwickelt und implementiert werden.

¹⁶⁹ vgl. von Hippel u.a. 2018, S. 82; Keeley 2024.

6. Offene Fragen

Trotz der Bedeutung von Bildung für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter bleiben zentrale Forschungsfragen unbeantwortet:

1. Angebot und Schwerpunkte: Inwieweit werden Bildungsangebote für Menschen mit Komplexer Behinderung in NRW erfasst und angeboten, und welche inhaltlichen Schwerpunkte stehen dabei im Fokus?
2. Individuelle Bildungsbedürfnisse: Inwieweit werden die individuellen Bildungsbedürfnisse und -interessen von Menschen mit Komplexer Behinderung systematisch erfasst und in der Angebotsplanung berücksichtigt?
3. Vorbereitung der Fach- und Arbeitskräfte: Inwieweit fühlen sich Fach- und Arbeitskräfte auf die spezifischen Bedürfnisse von Menschen mit Komplexer Behinderung vorbereitet, und welche Herausforderungen erleben sie in der Umsetzung?
4. Selbstbestimmung und Teilhabe: In welchem Maß sind die Konzepte Selbstbestimmung und Teilhabe in den Denkweisen und im professionellen Handeln der Mitarbeitenden verankert?
5. Didaktische Konzepte und Theorie-Praxis-Transfer: Nutzen Fach- und Arbeitskräfte didaktische Konzepte wie die Elementarisierung zur optimalen Umsetzung von Bildungsangeboten, und wie wirkt sich dies auf den Theorie-Praxis-Transfer aus?
6. Kooperationen im Sozialraum: Kooperieren Einrichtungen, in denen Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter leben und arbeiten, mit beispielsweise Bildungsinstitutionen, und wie wird diese Zusammenarbeit bewertet?
7. Gesetzliche und strukturelle Umsetzung: Inwieweit werden gesetzlichen und strukturelle Vorgaben (z.B. UN-BRK, BTHG) in der Praxis für diese heterogene Lerngruppe umgesetzt?
8. Erfolgsfaktoren und Entwicklungspotenziale: Welche Gelingensbedingungen für die Umsetzung von Bildungsangeboten lassen sich aus der Praxis ableiten, und welche weiteren Bedarfe und Entwicklungspotenziale sehen Fach- und Arbeitskräfte für die Verbesserung der Bildungsangebote?

Forschungsbedarf besteht insbesondere hinsichtlich einer systematischen Evaluation von der IST-Situation von Bildungsangeboten für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter.

7. Methodenkapitel

Die folgende Untersuchung verfolgt einen quantitativen Forschungsansatz mit einzelnen qualitativen Aspekten, um die Gelingensbedingungen für die Implementierung von Bildungsangeboten für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter zu analysieren. Die Datenerhebung erfolgte mittels eines standardisierten Online-Fragebogens, der über die Verteiler des Ivkm.nrw und die Studierendenrolle der Evangelischen Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe in Bochum, an Einrichtungen der Behindertenhilfe, sowie an Bildungsinstitutionen außerhalb des geregelten Schulkontextes, verbreitet wurde. Die Ad-hoc Stichprobe setzt sich aus Fach- und Arbeitskräften, Lehrpersonen und weiteren Akteur_innen zusammen, die mit der Gestaltung und Umsetzung von Bildungsangeboten für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter betraut sind.¹⁷⁰

Ziel dieser breit angelegten Verteilung war es, eine möglichst breite Streuung und ein differenziertes Bild der IST-Situation der aktuellen Bildungslandschaft des genannten Personenkreises zu erhalten. Die gewählte quantitative Methode ermöglicht eine systematische und objektive Untersuchung von Zusammenhängen innerhalb der erhobenen Daten und erlaubt eine hohe Vergleichbarkeit der Antworten sowie eine effiziente statistische Auswertung.¹⁷¹

Die zentrale Forschungsfrage lautet: „Welche Gelingensbedingungen sind notwendig, um Bildungsangebote für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter nachhaltig zu implementieren?“. Zur Beantwortung dieser Frage wurde der Fragebogen so konzipiert, dass verschiedene thematische Schwerpunkte abgedeckt und sowohl geschlossene als auch offene Antwortformate enthalten sind. Dabei wurde auf eine klare Struktur und logische Abfolge der Fragen geachtet.¹⁷²

7.1 Entwicklung und Beschreibung des Fragebogens

Der Fragebogen wurde unter Berücksichtigung empirischer sozialwissenschaftlicher Richtlinien konstruiert.¹⁷³ Die Fragen wurden in einfacher und verständlicher Sprache formuliert, um eine breite Zielgruppe anzusprechen. Geschlossene Fragen wurden bevorzugt, um die Objektivität und Vergleichbarkeit der Antworten sicherzustellen. Teilweise wurde die Möglichkeit zur Mehrfachauswahl gegeben. Ergänzend wurde eine Mischform integriert, bei der geschlossene Antwortkategorien durch offene (qualitative)

¹⁷⁰ Vgl. Steiner & Benesch 2021, S. 18.

¹⁷¹ Vgl. Bortz & Döring 2006, S. 27; Diekmann 2006, S. 356.

¹⁷² Vgl. Beller 2016, S. 172.

¹⁷³ Vgl. Steiner & Benesch 2021, S. 50.

Felder ergänzt wurden, um individuelle Perspektiven einzubeziehen.¹⁷⁴ Durch die Kombination von geschlossenen und offenen Fragen werden sowohl objektive Fakten als auch subjektive Einschätzungen der Teilnehmenden berücksichtigt.

Die Einleitung des Fragebogens enthielt eine kurze Vorstellung des Forschungsvorhabens, eine Bitte um vollständige Beantwortung sowie die Zusicherung der Anonymität der Daten.¹⁷⁵ Der Fragebogen umfasste 32 überwiegend geschlossene Fragen. Thematisch gliedert sich der Fragebogen in folgende Abschnitte: Persönliche Angaben, Allgemeine Fragen, Beurteilungsfragen, Chancen und Herausforderungen, Wünsche und Anregungen. Um die Aussagekraft der Antworten zu erhöhen, wurden teilweise inhaltlich verwandte Fragen in unterschiedlichen Formaten gestellt.

Zu Beginn des Fragebogens wurde eine Begriffsbestimmung des Personenkreises „Menschen mit Komplexer Behinderung“ vorgenommen, um eine einheitliche Begriffsverständnisgrundlage für die Teilnehmenden vorauszusetzen. Anschließend wurde erfragt, wie die Teilnehmenden die Begriffe „Bildung“ und „Bildungsangebot“ im Kontext der Zielgruppe verstehen, um eine gemeinsame Basis für die spätere Auswertung zu schaffen und Missverständnissen vorzubeugen. Die geschlossenen Fragen in den darauffolgenden Themenbereichen, umfassten Antwortmöglichkeiten zu soziodemografischen Angaben, personellen, strukturellen, finanziellen und persönlichen Ressourcen.¹⁷⁶ Ein zentraler Abschnitt des Fragebogens widmet sich den Rahmenbedingungen für Bildungsangebote für den genannten Personenkreis.¹⁷⁷ Darauf aufbauend konzentriert sich der nächste Abschnitt auf die subjektiven Wahrnehmungen und Einstellungen der Teilnehmenden zu verschiedenen bildungsrelevanten Themen. Hierzu werden Aussagen zur Bewertung der Bedeutung von Bildung, der Herausforderungen in der Praxis, sowie die Notwendigkeit struktureller und sozialpolitischer Veränderungen formuliert. Die Befragten können diese auf einer vierstufigen Likert-Skala von „Stimme zu“ bis „Stimme nicht zu“ bewerten.¹⁷⁸ In einem gesonderten Abschnitt werden potenzielle Chancen und Herausforderungen bei der Implementierung von Bildungsangeboten für Menschen mit Komplexer Behinderung erfasst.¹⁷⁹ Zum Abschluss des Fragebogens werden die Teilnehmenden eingeladen, eigene Anmerkungen, Ideen oder Verbesserungsvorschläge zu hinterlassen.¹⁸⁰

¹⁷⁴ Vgl ebd.

¹⁷⁵ Vgl. ebd.; Anhang A

¹⁷⁶ Anhang A, Persönliche Angaben A001–A007.

¹⁷⁷ ebd., Allgemeine Fragen D001 – D009.

¹⁷⁸ ebd., Beurteilungsfragen B001–B013.

¹⁷⁹ ebd., Chancen & Herausforderungen C001–C002.

¹⁸⁰ Anhang A.

7.2 Durchführung

Die quantitative Erhebung wurde online durchgeführt, was eine flexible Bearbeitung ermöglichte und die Datenerfassung erleichterte. Die Onlinebefragung lief über die Umfragesoftware SoSci Survey im Zeitraum vom 27.01.2025 bis 24.02.2025. Es wurde ein Pretest durchgeführt und der Fragebogen anhand der verschiedenen Rückmeldungen kritisch überarbeitet. Zudem wurde die Befragung unter ethischen Standards durchgeführt. Alle Teilnehmenden wurden über den Zweck der Untersuchung informiert und ihre freiwillige Teilnahme wurde sichergestellt. Die Anonymität der erhobenen Daten wurde gewahrt, um den Datenschutzanforderungen gerecht zu werden.¹⁸¹

7.3 Datenbereinigung

Die Erhebung basiert auf einer weitestgehend quantitativen Befragung von Fach- und Arbeitskräften und weiteren Akteur_innen aus Nordrhein-Westfalen (NRW). Insgesamt wurde der Fragebogen 498 mal aufgerufen, wovon 170 Personen mit der Beantwortung begannen. 114 Datensätze wurden vollständig ausgefüllt, ergänzt um 10 weitere, bei denen lediglich die offenen Fragen unbeantwortet blieben. Somit umfasst die finale Stichprobe 124 auswertbare Datensätze (N=124). Gründe für die nicht vollständige Beantwortung der restlichen Fragebögen konnten im Rahmen der vorliegenden Forschung nicht untersucht werden.

Bei Mehrfachnennungen und offenen Fragen, also solchen, die die Eingabe eines Textes ermöglichen, wird auf die Anzahl hingewiesen, sofern sie von der Gesamtzahl abweicht. Zudem sind die am häufigsten genannten Antworten in der Grundauswertung dick gedruckt.¹⁸² Teilweise wurde ein automatischer Filtermechanismus angewendet, um nicht zutreffende Fragen auszublenden.¹⁸³

Bevor die inhaltlichen Ergebnisse der Untersuchung dargestellt werden, erfolgt zunächst eine Beschreibung der Stichprobe. Diese ist entscheidend, um die Generalisierbarkeit der Ergebnisse einordnen zu können.

7.4 Beschreibung der Stichprobe

Der Datensatz der Stichprobe enthält 124 Befragte (N=124). Da der Fragebogen an sämtliche Verteiler für Einrichtungen für Menschen mit Behinderung und Bildungsinstitutionen in NRW verschickt wurde ist keine Rücklaufquote aufführbar. Die Stichprobe setzt sich aus Fach- und Arbeitskräften unterschiedlicher Arbeitsbereiche zusammen, die mit

¹⁸¹ Vgl. Bortz & Döring 2006, S. 97.

¹⁸² Anhang B.

¹⁸³ ebd., 5; 27.

Menschen mit Komplexer Behinderung arbeiten. Die Mehrheit der Befragten ist in (Wohn-)Einrichtungen für Menschen mit Behinderung tätig (41,1%), gefolgt von Bildungsinstitutionen (21,8%), sozialen Diensten (8,1%) und tagesstrukturierenden Einrichtungen (7,3%).¹⁸⁴ Eine weitere Gruppe von 21,8% ordnete sich unter der Kategorie „Sonstiges“ ein. Hierzu gehören Berufsgruppen aus z.B. ambulanten Diensten, Beratungsstellen für Menschen mit Behinderung, der Eingliederungshilfe für Menschen mit Behinderung, Freizeitbereich, Kultur und Bildung, verschiedenen Trägern (Kirche, Verwaltung, etc.), sowie Werkstätten für Menschen mit Behinderung. Zudem haben auch Angehörige (Eltern, Mütter) den Fragebogen ausgefüllt.¹⁸⁵ Diese Verteilung verdeutlicht die Vielfalt der beruflichen Hintergründe und zeigt, dass Bildungsangebote für die Zielgruppe in unterschiedlichen Kontexten von Relevanz sind. Zudem verfügen 65,8% der Befragten über mehr als sechs Jahre Berufserfahrung.¹⁸⁶

7.5 Auswertungsmethoden

Nach Abschluss der Befragung wurden die Daten kodiert und mittels statistischer Software analysiert. Zur Auswertung kamen sowohl deskriptive Verfahren zur Darstellung zentraler Merkmale der Stichprobe als auch inferenzstatistische Methoden zur Identifikation signifikanter Zusammenhänge zum Einsatz.¹⁸⁷ Hierzu wurde unter anderem eine Korrelationsberechnung mit Hilfe des Statistikpaketes SPSS vorgenommen. Mit der bivariaten Korrelation wird über einen Korrelationskoeffizienten die Enge und Richtung des Zusammenhangs zwischen zwei Merkmalen bestimmt.¹⁸⁸ Damit bietet sich die Möglichkeit, den Zusammenhang zwischen zwei Indikatoren zu beschreiben. In dieser Analyse wurde der Spearman-Koeffizient, der als r_s bezeichnet wird, verwendet. Liegt ein positiver Zusammenhang vor, dann ist $r_s > 0$, bei einem negativen Zusammenhang ist $r_s < 0$. Der Korrelationskoeffizient r_s nimmt Werte zwischen -1 und +1 an. Grundsätzlich gilt, je näher r_s bei -1 oder +1 liegt, desto stärker ist der Zusammenhang. Wenn jedoch $r_s = 0$, dann liegt kein linearer Zusammenhang vor.¹⁸⁹

Bei der Regressionsanalyse werden Zusammenhänge zwischen einer abhängigen Variable (Zielvariable) und einer oder mehreren unabhängigen Variablen (Prädiktoren) untersucht. Sie wird verwendet, um den Einfluss der unabhängigen Variablen auf die abhängige Variable zu quantifizieren und mögliche Vorhersagemodelle zu erstellen. Die Werte der Koeffizienten β_1 und β_2 werden mithilfe statistischer Verfahren berechnet.

¹⁸⁴ Anhang B, 1.

¹⁸⁵ Anhang C.

¹⁸⁶ Anhang B, 2.

¹⁸⁷ Vgl. Steiner & Benesch 2018, S. 83.

¹⁸⁸ Vgl. Bortz & Döring 2006, S. 507.

¹⁸⁹ Vgl. ebd.

Diese gibt an, wie stark und in welche Richtung die unabhängigen Variablen die abhängige Variable beeinflussen. Der Determinationskoeffizient (R^2) zeigt an, wie gut das Modell die Daten erklärt. Auch in der Regressionsanalyse gibt der p-Wert an, ob die unabhängigen Variablen einen signifikanten Einfluss haben. Ein positiver Regressionskoeffizient bedeutet, dass die unabhängige Variable die abhängige Variable positiv beeinflusst, beim negativen Regressionskoeffizienten deutet dies auf einen negativen Zusammenhang hin. Falls der Effekt nicht signifikant ist, könnte die unabhängige Variable keinen systematischen Einfluss haben. Die Regressionsanalyse dient zur Testung von offenen Fragen oder Hypothesen und liefert Entscheidungsgrundlagen.¹⁹⁰

Ergänzend wurde eine qualitative Analyse offener Antworten nach der inhaltsanalytischen Methode nach Mayring vorgenommen, um zentrale Themen und Muster herauszuarbeiten.¹⁹¹ Hierzu wurden Hauptkategorien anhand der offenen Fragestellungen gewählt und Kernaussagen aus den gesamten Antworten herausgearbeitet.¹⁹²

Abschließend werden die Ergebnisse mit den theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit diskutiert und in Verbindung gebracht. Die methodische Vorgehensweise dieser Untersuchung gewährleistet eine valide und reliabel erhobene Datengrundlage zur Beantwortung der Forschungsfrage.

8. Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten quantitativen Online-Befragung sowie der qualitativen Analyse der offenen Fragen vorgestellt. Ziel ist es, zentrale Faktoren zu identifizieren, die die erfolgreiche Implementierung von Bildungsangeboten für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter begünstigen. Die Darstellung beginnt mit der deskriptiven Analyse der Daten. Anschließend werden vertiefende statistische Analysen präsentiert, bevor die Ergebnisse der offenen Fragen qualitativ ausgewertet werden. Abschließend erfolgt eine Zusammenführung der quantitativen und qualitativen Befunde, die in formulierten Gelingensbedingungen und Handlungsempfehlungen münden.

8.1 Grundlegende Ergebnisse

Im ersten Analyseschritt werden die deskriptiven Ergebnisse der quantitativen Befragung dargestellt. Dazu gehören die Häufigkeitsverteilungen zentraler Variablen, sowie die Berechnung von Mittelwerten und Standardabweichungen. Diese deskriptiven Kennzahlen

¹⁹⁰ Vgl. Kuckartz et al. 2013, S. 266 ff.

¹⁹¹ Vgl. Mayring 2015, S. 97.

¹⁹² Vgl. ebd.; Anhang C.

ermöglichen einen ersten Überblick über die Einstellungen und Erfahrungen der befragten Personen hinsichtlich der Implementierung von Bildungsangeboten für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter.

Ein zentraler Aspekt der Untersuchung betrifft die beruflichen Kontexte der Teilnehmenden. Die Mehrheit der befragten Fach- und Arbeitskräfte (41,1%) arbeitet in (Wohn-)Einrichtungen für Menschen mit Behinderung, während 21,8% in Bildungsinstitutionen, 8,1% in sozialen Diensten, 7,3% in der Tagesstruktur für Menschen mit Behinderung und 21,8% in sonstigen Berufen tätig sind.¹⁹³ Diese Verteilung verdeutlicht die Vielfalt der institutionellen Rahmenbedingungen, in denen Bildungsangebote für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter entwickelt und umgesetzt werden. Ebenso weist die Stichprobe eine hohe durchschnittliche Berufserfahrung auf: 68,5% der Befragten sind bereits seit mehr als sechs Jahren in ihrem Beruf tätig.¹⁹⁴ Dies deutet auf eine fundierte Expertise hin und unterstreicht die Relevanz der gewonnenen Einschätzungen zur Qualität und Verfügbarkeit von Bildungsangeboten.

Hinsichtlich der bestehenden Bildungsangebote geben 75,8% der Befragten an, dass in ihren Einrichtungen bereits entsprechende Bildungsangebote für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter existieren.¹⁹⁵ Dabei zeigt sich eine starke Heterogenität in den Angebotsformen: 27,7% der Bildungsangebote entfallen auf kulturelle Aktivitäten, 27,2% auf informelle Bildungsangebote und 22,3% auf multisensorische Selbsterfahrung.¹⁹⁶ Von den fünf Möglichkeiten wurden im Durchschnitt zwei Antworten ausgewählt. Diese Verteilung legt nahe, dass der Schwerpunkt der Bildungsangebote für Menschen mit Komplexer Behinderung auf lebenspraktischen und erlebnisorientierten Lernformen liegt, die eine individuelle und erfahrungsbasierte Wissensvermittlung ermöglichen. Trotz der vorhandenen Angebote besteht struktureller Unterstützungsbedarf.

¹⁹³ Anhang B, 1.

¹⁹⁴ ebd., 2.

¹⁹⁵ ebd., 3.

¹⁹⁶ ebd., 5.

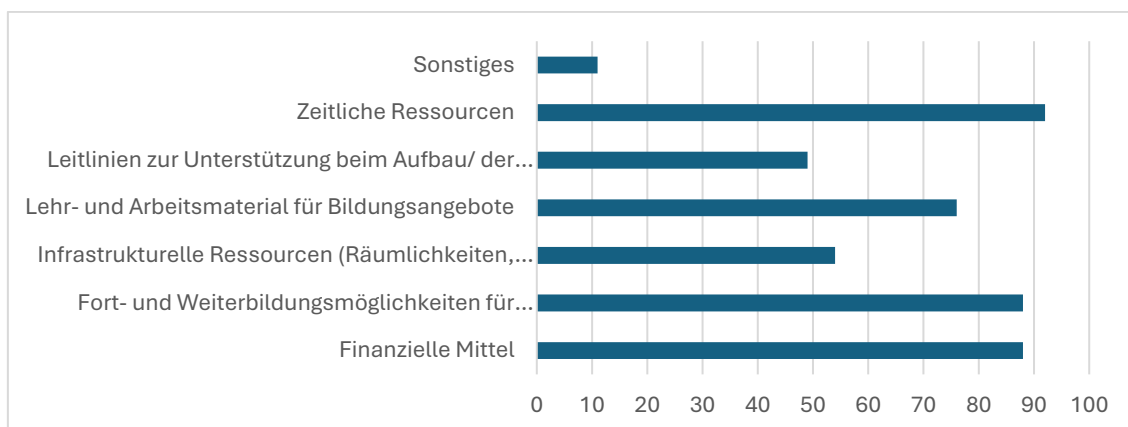


Abb. 2: Antwort auf Frage nach Unterstützungsbedarf¹⁹⁷

Aus der Abbildung 2 ist zu entnehmen, dass als wesentliche Aspekte fehlende finanzielle Mittel (19,2%) unzureichende Fortbildungsangebote für Fach- und Arbeitskräfte (19,2%) sowie zeitliche Ressourcen (20,1%) genannt werden. Darüber hinaus fehlen infrastrukturelle Ressourcen (11,8%) sowie geeignete Lehr- und Arbeitsmaterialien (16,6%).¹⁹⁸ Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass nicht nur inhaltliche Konzepte, sondern auch strukturelle Rahmenbedingungen eine entscheidende Rolle für die erfolgreiche Implementierung von Bildungsangeboten spielen.

Das Bildungsverständnis der Befragten spiegelt ein ganzheitliches Konzept wider.

Bildung wird vorrangig als persönliche und soziale Entwicklung (33,5%) sowie als Erwerb praktischer Fähigkeiten (30,9%) definiert.¹⁹⁹

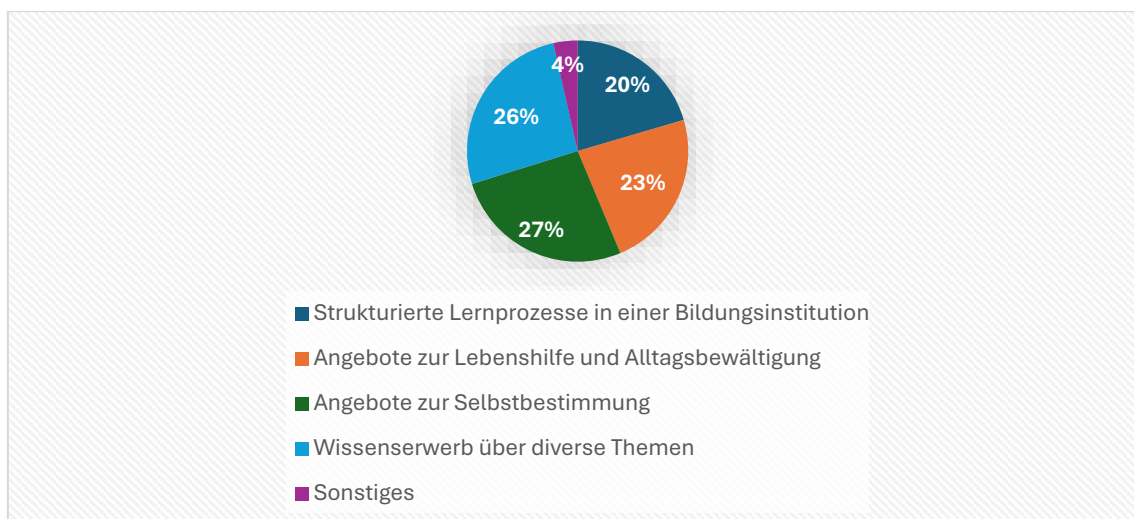


Abb. 3: Antwort auf Frage nach Art der Bildungsangebote.²⁰⁰

¹⁹⁷ Eigene Darstellung.

¹⁹⁸ Anhang B, 4.

¹⁹⁹ ebd., 6.

²⁰⁰ Eigene Darstellung.

Der Abbildung 3 ist zu entnehmen, dass dabei der Begriff „Bildungsangebot“ über formale Bildungsprozesse (20,5%) hinausreicht und die Förderung von Selbstbestimmung (26,5%) sowie zur Lebenshilfe und Alltagsbewältigung (23,2%) umfasst.²⁰¹

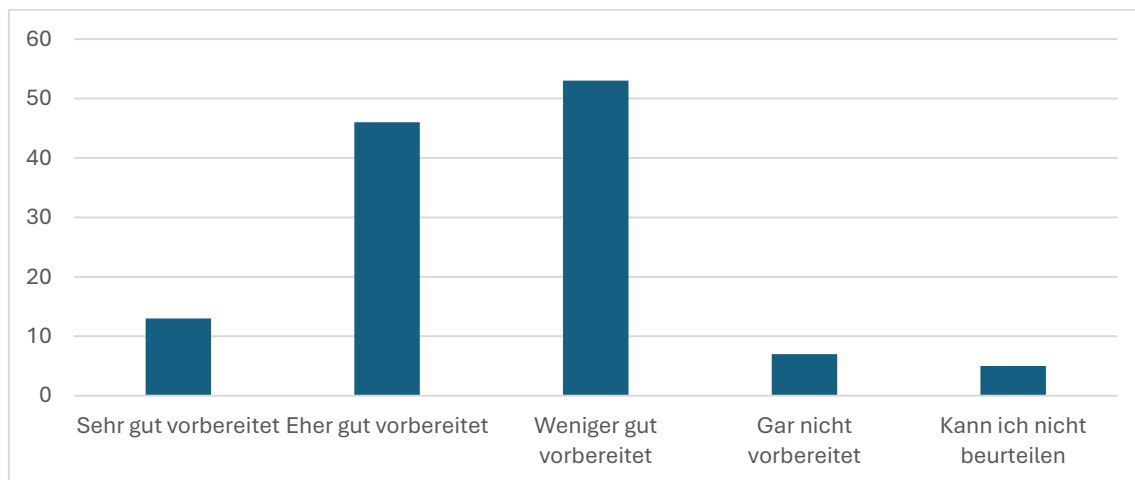


Abb. 4: Individuelle Wahrnehmung der Fach- & Arbeitskräfte auf die Vorbereitung der Bedürfnisse von MmKB.²⁰²

Die Bewertung der bestehenden Bildungsangebote fällt differenziert aus, wie Abbildung 4 zu entnehmen. Während 38,7% der Befragten diese als „eher gut“ einstufen, bewerten 44,5% sie als „weniger gut“.²⁰³ Insbesondere die Bereitstellung technischer und räumlicher Hilfsmittel wird kritisch gesehen: 54,8% der Befragten empfinden die Ressourcen an Hilfsmittel als „eher weniger gut“.²⁰⁴ Diese Ergebnisse verdeutlichen den bestehenden Anpassungsbedarf und die Notwendigkeit einer verbesserten Infrastruktur zur Unterstützung von Bildungsmaßnahmen.

Ein weiterer Aspekt betrifft die interdisziplinäre Zusammenarbeit. Diese wurde von der Befragten als zentraler Faktor eingestuft. 65,5% empfinden die Zusammenarbeit als sehr wichtig und 31,3% als wichtig. 96,6% der Befragten sprechen der interdisziplinären Zusammenarbeit somit eine hohe Bedeutung zu.²⁰⁵ Ebenso wurde die Bedeutung technischer Hilfsmittel für die Gestaltung effektiver Lernprozesse hervorgehoben. Ca. 90% der Befragten empfindet den Einbezug von Technik als (sehr) wichtig, was den Bedarf an stärkerer technologischer Unterstützung unterstreicht.²⁰⁶

²⁰¹ Anhang B, 7.

²⁰² Eigene Darstellung.

²⁰³ ebd., 8.

²⁰⁴ ebd., 11.

²⁰⁵ ebd., 13.

²⁰⁶ ebd., 12.

Die Bildungsangebote finden vorwiegend außerhalb der Einrichtung (53,8%) oder in Mehrzweckräumen (47,9%) statt. 9,2% gaben an, dass es gar keinen Ort in ihrer Einrichtung bzw. Bildungsinstitution dafür gibt.²⁰⁷

Der Zugang zu Fort- und Weiterbildungen ist begrenzt. 37,3% der Befragten bekommen einige und 36,8% wenige Fort- und Weiterbildungen an ihrem Arbeitsplatz angeboten. Nur 7% haben den Zugang zu vielen Angeboten.²⁰⁸ Da über die Hälfte der Befragten wenige oder keine Angebote für Fort- und Weiterbildungen bekommt, spricht dies für eine Lücke in der Möglichkeit der Durchführung von Bildungsangeboten für die Zielgruppe, da keine Kenntnisse über mögliche didaktische Zugänge oder andere Methoden vermittelt werden können.

Die Evaluation der Bildungsangebote erfolgt unregelmäßig. Während 25,5% der Befragten angeben, dass eine regelmäßige jährliche Evaluation stattfindet, berichten 26,5%, dass diese nur selten durchgeführt wird.²⁰⁹ Dies legt nahe, dass ein systematisches Evaluationssystem erforderlich ist, um die Qualität und Wirksamkeit der Bildungsangebote langfristig zu sichern.

Die Mehrheit der Befragten (82,1%) stimmt der Aussage zu, dass sich jeder Mensch bilden kann.²¹⁰ Darauf aufbauend sehen 91,8% der Teilnehmenden Bildung als einen essenziellen Bestandteil gesellschaftlicher Teilhabe an.²¹¹ Ebenso wird die Bedeutung von Bildung für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter von 89,3% der Befragten unterstrichen.²¹² Gleichzeitig heben 91% der Teilnehmenden die besonderen Herausforderungen in diesem Bereich hervor.²¹³

Zu den Herausforderungen zählt insbesondere die Schwierigkeit, Bildungsangebote in den Arbeitsalltag zu integrieren, die von 44,8% der Befragten angegeben wird.²¹⁴ Zudem geben 47,5% an, dass in ihrer Arbeit vorrangig pflegerische und therapeutische Aufgaben im Mittelpunkt stehen, was die Umsetzung von Bildungsangeboten erschwert.²¹⁵ Ein weiteres Hemmnis stellt der hohe empfundene organisatorische Aufwand für Bildungsangebote außerhalb der eigenen Einrichtung dar, etwa durch die Notwendigkeit von Fahrdiensten oder die Einbindung von Angehörigen. Dies wird von 59% der Befragten

²⁰⁷ Anhang B, 10.

²⁰⁸ ebd., 9.

²⁰⁹ ebd., 14.

²¹⁰ ebd., 15.

²¹¹ ebd., 16.

²¹² ebd., 17.

²¹³ ebd., 18.

²¹⁴ ebd., 19.

²¹⁵ ebd., 20.

als zutreffend und von weiteren 36,8% als eher zutreffend bewertet, sodass insgesamt 95,8% dieses Empfinden teilen.²¹⁶

Gleichzeitig erkennen 74,2% der Befragten die Bedeutung von Kooperationen im Sozialraum an, weitere 22,5% stimmen dem eher zu, sodass insgesamt 96,7% diese Form der Zusammenarbeit als sinnvoll erachten.²¹⁷ Darüber hinaus berücksichtigen 69,1% der Befragten die Bildungswünsche der Zielgruppe, wobei 67,1% angeben, dass diese im Rahmen vom BEI-NRW vor Ort erfasst werden.²¹⁸ 66,7% der Befragten stimmen zudem (eher) zu, dass diese Bildungswünsche auch in der Praxis umgesetzt werden.²¹⁹

Trotz dieser positiven Ansätze zeigt sich eine deutliche Skepsis hinsichtlich der Umsetzung inklusiver Bildungsrechte. Lediglich 2,9% der Befragten empfinden, dass Art. 24 der UN-BRK in Deutschland erfolgreich umgesetzt wird, während 83,8% dem (weniger) zustimmen und somit Defizite in der praktischen Umsetzung dieser internationalen Verpflichtung sehen.²²⁰

Trotz der identifizierten Herausforderungen wird die Bedeutung von Bildungsangeboten für die Zielgruppe allgemein anerkannt. Die Befragten sehen insbesondere die Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe (27,4%), die Stärkung der Selbstbestimmung (27,4%) und die Verbesserung der Inklusion (26,2%) als zentrale Potenziale von Bildungsangeboten für diese Zielgruppe.²²¹ Gleichzeitig wurden Personalmangel (28,5%) und begrenzte finanzielle Ressourcen (25,8%) als die größten Herausforderungen genannt. Technische und räumliche Ressourcen sind mit 2,3% die geringste Herausforderung.²²² Es wurden im Durchschnitt drei von fünf Antwortmöglichkeiten ausgewählt. Dies spricht für mehrere Herausforderungen, die eine Person gleichzeitig betreffen.

8.2 Erste Zusammenhänge

Nach der deskriptiven Darstellung der Ergebnisse, lassen sich aus den Daten erste Zusammenhänge ableiten. Diese liefern erste Hinweise auf mögliche Einflussfaktoren, die Implementierung von Bildungsangeboten für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter beeinflussen.

²¹⁶ Anhang B, 22.

²¹⁷ ebd., 21.

²¹⁸ ebd., 24; 25.

²¹⁹ ebd., 27.

²²⁰ ebd., 26.

²²¹ ebd., 28.

²²² ebd., 29.

8.2.1 Konzeptuelles Verständnis vs. Umsetzungspraxis

Die Ergebnisse zeigen, dass Fach- und Arbeitskräfte grundsätzlich die Notwendigkeit von Bildungsangeboten betonen. Die Ergebnisse zeigen zudem, dass Bildung von den befragten Personen vorrangig mit persönlicher und sozialer Entwicklung, sowie dem Erwerb praktischer Fertigkeiten assoziiert wird. Gleichzeitig wird der Begriff „Bildungsangebot“ im Kontext von Selbstbestimmung und Unterstützung im Alltag gesehen. Diese umfassende theoretische Definition spiegelt sich in der praktischen Umsetzung jedoch nur begrenzt wider. So empfinden sich Fach- und Arbeitskräfte hinsichtlich ihrer Vorbereitung auf individuelle Bedürfnisse in Bildungsangeboten eher weniger gut vorbereitet.²²³

Zusammenhänge bestehen auch zwischen der Erfassung und Umsetzung von Bildungswünschen. Während 69,1% der Befragten angeben, die Bildungswünsche der Zielgruppe zu erfassen, bestätigen 66,7%, dass diese in der Praxis tatsächlich umgesetzt werden.²²⁴ Dies legt nahe, dass es grundsätzlich eine hohe Bereitschaft gibt, Bildungsangebote an den Bedürfnissen der Zielgruppe auszurichten. Jedoch zeigen die bestehenden Herausforderungen – etwa der organisatorische Aufwand oder die begrenzten Ressourcen – dass dieser Transfer nicht immer gelingt.²²⁵ Besonders hervorzuheben ist die Diskrepanz zwischen der hohen Zustimmung zu Bedeutung von Bildung als gesellschaftliches Teilhaberecht und der Einschätzung zur praktischen Umsetzung von Bildungsangeboten. Während Bildung als essenziell angesehen wird, sehen nur 2,9% der Befragten eine erfolgreiche Umsetzung von Art. 24 UN-BRK in Deutschland.²²⁶ Dies deutet darauf hin, dass trotz einer weit verbreiteten Anerkennung der Wichtigkeit von Bildung für Menschen mit komplexer Behinderung, strukturelle Barrieren eine umfassende Umsetzung behindern.

8.2.2 Arbeitsorte und Ressourcenverfügbarkeit

Die Befragten sind in unterschiedlichen Arbeitsbereichen tätig, wobei die Mehrheit in (Wohn-)Einrichtungen, sowie in Bildungsinstitutionen arbeitet. Obwohl 75,8% der Einrichtungen bereits Bildungsangebote für die Zielgruppe anbieten, variiert die Verfügbarkeit von Ressourcen. Insbesondere finanzielle Mittel, zeitliche Ressourcen und Lehrmaterialien wurden als zentrale Herausforderungen identifiziert.²²⁷

²²³ Anhang B, 6; 7; 8.

²²⁴ ebd., 24; 27.

²²⁵ ebd., 18; 19; 20; 22; 25; 29.

²²⁶ ebd. 15; 16; 17; 26; 27.

²²⁷ ebd., 1; 3; 4.

Auch die Ressourcenverfügbarkeit und die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen zeigen Verknüpfungen zur Qualität der Bildungsangebote. Während über die Hälfte der Befragten nur wenige oder gar keine Weiterbildungsmöglichkeiten erhält, wird gleichzeitig ein Mangel an didaktischen Kenntnissen in Form von Bedarf an Unterstützung von Leitlinien zum Aufbau, der Vorbereitung und der Durchführung von Bildungsangeboten als Hindernis für die Bereitstellung bedarfsgerechter Bildungsangebote benannt.²²⁸ Dies legt nahe, dass eine systematische Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen dazu beitragen könnte, Bildungsangebote gezielter an die Bedürfnisse der Zielgruppe anzupassen. Ein weiteres zentrales Ergebnis der ersten Analyse betrifft die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteur_innen. Die Befragten bewerten die interdisziplinäre Zusammenarbeit als besonders wichtig.²²⁹ Dies legt nahe, dass interdisziplinäre und teamorientierte Ansätze als besonders förderlich wahrgenommen werden, um Bildungsangebote erfolgreich umzusetzen. Zudem könnte die kooperative Zusammenarbeit die personellen Ressourcen entlasten. Eine gute Zusammenarbeit könnte somit als kritischer moderierender Faktor wirken, der trotz vorhandener struktureller und materieller Erschwernisse zur erfolgreichen Implementierung beiträgt.

8.2.3 Evaluation und Integration in den Arbeitsalltag

Die Evaluation von Bildungsangeboten erfolgt laut 26,5% Befragten selten oder nie (21,5%). Besonders kritisch zu beurteilen ist, dass Bildungsangebote zwar als wichtig erachtet werden, deren Integration in den Arbeitsalltag jedoch als herausfordernd wahrgenommen werden. Dies könnte mit unzureichenden Ressourcen – etwa der oft als „eher weniger guten“ Ausstattung an Hilfsmitteln zusammenhängen.²³⁰ Diese Diskrepanz deutet darauf hin, dass strukturelle Hindernisse wie Zeitmangel oder fehlende systematische Evaluationsmethoden, die langfristige Implementierung und Qualitätssicherung von Bildungsangeboten erschweren. Der Zusammenhang zwischen mangelnder Evaluation und den herausfordernden Bedingungen im Arbeitsalltag unterstreicht den Bedarf an systematischen Verbesserungen in der praktischen Umsetzung.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass Bildungsangebote für Menschen mit komplexer Behinderung im Erwachsenenalter in vielen Einrichtungen bereits stattfinden, jedoch mit erheblichen strukturellen und finanziellen Herausforderungen einhergehen. Besonders der Bedarf an verbesserten Rahmenbedingungen, gezielten Weiterbildungen

²²⁸ Anhang B, 9; 4.

²²⁹ ebd., 13; 21.

²³⁰ ebd., 11; 14; 19; 29.

für Fach- und Arbeitskräfte und strukturierten Evaluationsmethoden wird deutlich. Ein interdisziplinärer Ansatz, sowie eine verstärkte politische und finanzielle Unterstützung könnten dazu beitragen, Bildungsangebote nachhaltig und bedarfsgerecht zu implementieren.

8.3 Vertiefende Ergebnisse

Die vertiefende Analyse untersucht die zugrunde liegenden Muster und Zusammenhänge zwischen zentralen Faktoren, die die Implementierung und Wahrnehmung von Bildungsangeboten für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter beeinflussen. Während in dem vorherigen Kapitel erste Zusammenhänge identifiziert wurden, werden im folgenden Kapitel durch detaillierte statistische Analysen tiefergehende Erkenntnisse über Korrelationen und Einflussgrößen gewonnen. Im Rahmen der Theorie wurden mehrere offene Fragestellungen formuliert, die im Folgenden anhand der erhobenen Daten überprüft werden. Dabei kommen insbesondere Kreuztabellen, Korrelationsanalysen sowie multivariate Regressionsmodelle zur Anwendung.

8.3.1 Erste Hinweise: Barrieren, Ziele, Gelingensbedingungen

Die Analyse mittels Kreuztabellen erfolgte thematisch und in mehreren Schritten. Zunächst wurde untersucht, welche Bildungsangebote in den verschiedenen Einrichtungen und Bildungsinstitutionen dominieren. Darauf aufbauend erfolgte eine Analyse der jeweiligen Unterstützungsbedarfe in diesen Institutionen. In einem dritten Schritt wurde ermittelt, welche Chancen die einzelnen Arbeitsorte durch Bildungsangebote für Menschen mit Komplexer Behinderung identifizieren und welche Herausforderungen innerhalb der jeweiligen Einrichtung vorrangig wahrgenommen werden.

Diese systematische Betrachtung ermöglicht eine differenzierte Übersicht über Bildungsangebote, Unterstützungsbedarfe, Chancen und Herausforderungen in den einzelnen Einrichtungen und Institutionen. Dadurch lassen sich erste Hinweise auf potenzielle Barrieren, institutionelle Zielsetzungen sowie zentrale Gelingensbedingungen ableiten.

Um erste Zusammenhänge zu identifizieren, wurden verschiedene Kreuztabellen erstellt. Dabei wurden insbesondere die Variablen A007 (Art Bildungsangebot) und A001 (Arbeitsort) miteinander in Beziehung gesetzt.

		Bil- dungs- institu- tion	(Wohn-)Ein- richtung für Menschen mit Behinde- rung	Sozi- ale Dienst e	Tages- struktur für Menschen mit Behin- derung	Sonsti- ges	Ge- samt
Kulturel- les Bil- dungsan- gebot	% von A001	62,5%	50,0%	71,4%	60,0%	72,7%	62
Informel- les Bil- dungsan- gebot	% von A001	75,0%	87,5%	62,9%	55,0%	68,2%	61
Selbster- fahrung multisen- sorisch	% von A001	25,0%	25,0%	62,9%	55,0%	59,1%	
Sonsti- ges	% von A001	12,5%	12,5%	22,9%	35,0%	31,8%	24
Gesamt	Anzahl	8	8	35	20	22	93

Abb. 5: Erste Erkenntnisse: Ort und Art der Bildungsangebote²³¹

In Abbildung 5 wird ersichtlich in welchen Arbeitsorten welche Arten von Bildungsangeboten durchgeführt werden. Bildungsinstitutionen bieten primär informelle (75%) und kulturelle (62,5%) Angebote an. (Wohn-)Einrichtungen bieten ebenfalls primär informelle Bildungsangebote (87,5%) an. Die sozialen Dienste beteiligen sich sehr gleichbleibend bei kulturellen (71,4%), informellen und selbsterfahrenden multisensorischen Angeboten (62,9%) an. Die Tagesstruktur für Menschen mit Behinderung hat ihren Fokus auf kulturellen Angeboten (60%) sowie informellen und multisensorischen Angeboten (je 55%). Auffallend dabei ist, dass die Tagesstruktur einen hohen Prozentsatz bei Sonstigen Angeboten aufweist, der in Kapitel 8.4 tiefgehend herausgearbeitet wird.

Zur weiteren Analyse wurde eine Kreuztabelle erstellt, die die Variablen für Unterstützungsfaktoren und dem jeweiligen Arbeitsort in Beziehung setzt

²³¹ Hinweis: N=93, Mehrfachnennung möglich, Filterfrage – falls Angebote vorhanden, welche?; Eigene Darstellung.

		Bil- dung sin- stitu- tion	(Wohn-)Ein- richtung für Menschen mit Behinde- rung	Sozi- ale Dienst e	Tages- struktur für Menschen mit Behin- derung	Sonsti- ges	Ge- samt
Finanzielle Mittel	% von A001	87,5 %	90%	65,3%	88,9%	61,5%	88
Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	% von A001	87,5 %	80,0%	71,4%	74,1%	69,2%	88
Infrastrukturelle Ressourcen (Räumlichkeiten, Hilfsmittel)	% von A001	62,5 %	30,0%	34,7%	77,8%	30,8%	54
Lehr- und Arbeitsmaterial für Bildungsangebote	% von A001	87,5 %	60,0%	69,4%	63,0%	46,2%	76
Leitlinien zur Unterstützung beim Aufbau/ der Vorbereitung/ der Durchführung	% von A001	50,0 %	40,0%	42,9%	48,1%	26,9%	49
Zeitliche Ressourcen	% von A001	75,0 %	80,0%	89,8%	63,0%	65,4%	92
Sonstiges	% von A001	0,0%	0,0%	6,1%	14,8%	15,4%	11
Gesamt	Anzahl	8	10	49	27	26	120

Abb. 6: Häufigkeitsverteilung der Unterstützungsbedarfe je Arbeitsort²³²

Die zentralen Ergebnisse dieser Kreuzung ergeben, die Häufigkeitsverteilung der Unterstützungsbedarfe je Einrichtung bzw. Bildungsinstitution. Hierbei stellt sich heraus, dass Bildungsinstitutionen, Wohneinrichtungen und Tagesstrukturen primär Unterstützung in der Finanzierung und Fort- / Weiterbildungsmöglichkeiten benötigen. Zudem wünschen sich die Bildungsinstitutionen Unterstützung in Lehr- und Arbeitsmaterialien (87,5%),

²³² Hinweis: N= 120, Mehrfachnennung möglich; Eigene Darstellung.

sowie die Sozialen Dienste zusätzlich in zeitlichen Ressourcen (89,8%). In der vorliegenden Kreuztabelle ist der Unterstützungsbedarf an Leitlinien zum Aufbau, der Vorbereitung und der Durchführung von Bildungsangeboten am geringsten bewertet (40-50%). Eine Mehrfachnennung bei den Unterstützungsbedarfen war möglich, hierbei wurden durchschnittlich vier Kreuze gesetzt.²³³

Zudem wurde untersucht welche Chancen und Herausforderungen in den einzelnen Arbeitsorten identifiziert werden.

Chancen		Bil- dungs- institu- tion	(Wohn-)Einrich- tung für Menschen mit Behin- derung	Sozi- ale Dienst e	Tages- struktur für Menschen mit Behin- derung	Sonsti- ges	Ge- samt
Teilhabe an der Gesellschaft	% von A001	100,0%	90,0%	96,0%	100,0%	85,2%	113
Verbesserung der Inklusion	% von A001	87,5%	90,0%	86,0%	100,0%	88,9%	108
Zunehmende Selbstbestimmung	% von A001	87,5%	100,0%	92,0%	96,0%	96,3%	113
Interdisziplinäre Zusammenarbeit	% von A001	50,0%	60,0%	50,0%	72,0%	55,6%	68
Sonstiges	% von A001	0,0%	0,0%	6,0%	12,0%	14,8%	10
Gesamt	Anzahl	8	10	50	25	27	120

Abb. 7: Erkenntnisse: identifizierte Chancen je Arbeitsort.²³⁴

Abbildung 7 ist zu nehmen, dass die Befragten als Chancen empfinden, dass Bildungsangebote für die Zielgruppe primär die Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht und die Inklusion verbessert. Zudem stimmen alle Arbeitsorte der zunehmenden Selbstbestimmung zu. Die Antwortmöglichkeit „Interdisziplinäre Vernetzung“ hat lediglich bei der Tagesstruktur eine erhöhte Zustimmung.

²³³ Anhang B, 4.

²³⁴ N=120, Mehrfachnennung möglich; Eigene Darstellung.

Herausforderungen		Bildungsinstitution	(Wohn-)Einrichtung für Menschen mit Behinderung	Soziale Dienste	Tagesstruktur für Menschen mit Behinderung	Sonstiges	Gesamt
Finanzielle Ressourcen	% von A001	100,0%**	100,0%*	76,0%	88,0%	88,5%*	101
Mangel an Personal	% von A001	75,0%	100,0%**	98,0%*	88,0%	100,0%	113
Technische oder räumliche Barrieren	% von A001	87,5%*	80,0%	62,0%	92,0%**	61,5%	85
Mangel an Lehr- und Arbeitsmaterial	% von A001	100,0%**	60,0%	72,0%*	52,0%	61,5%	79
Sonstiges	% von A001	0,0%	10,0%	10,0%	12,0%	19,2%**	14
Gesamt	Anzahl	8	10	50	25	26	119

Abb. 8: Erkenntnisse: identifizierte Herausforderungen je Arbeitsort²³⁵

**höchste Nennung; *hohe Nennung

Generell empfinden alle Einrichtungen und Institutionen besonders Herausforderungen in den finanziellen und personellen Ressourcen, wie in Abbildung 8 ersichtlich ist. Auch technische oder räumliche Barrieren sind ein großer Faktor, ebenso der Mangel an Lehr- und Arbeitsmaterial, der sich besonders in den Bedarfen von Bildungsinstitutionen und der sozialen Dienste widerspiegelt mit 100%. Eine Mehrfachnennung bei den Herausforderungen war möglich, hierbei wurden durchschnittlich drei Kreuze gesetzt.

8.3.2 Auswirkungen auf Bildungsangebote

Zusätzlich zu den Kreuztabellen wurden Korrelationsanalysen durchgeführt, um Stärke und Richtung der Zusammenhänge zwischen den zentralen Variablen zu ermitteln. Dabei lag der Fokus, auf berufliche Vorerfahrungen, auf strukturellen Rahmenbedingungen sowie der Bewertung der Bildungsangebote durch die Befragten.

Die Einschätzung der bestehenden Bildungsangebote hinsichtlich der Anpassung an individuelle Bedürfnisse fiel überwiegend kritisch aus:

²³⁵ Eigene Darstellung.

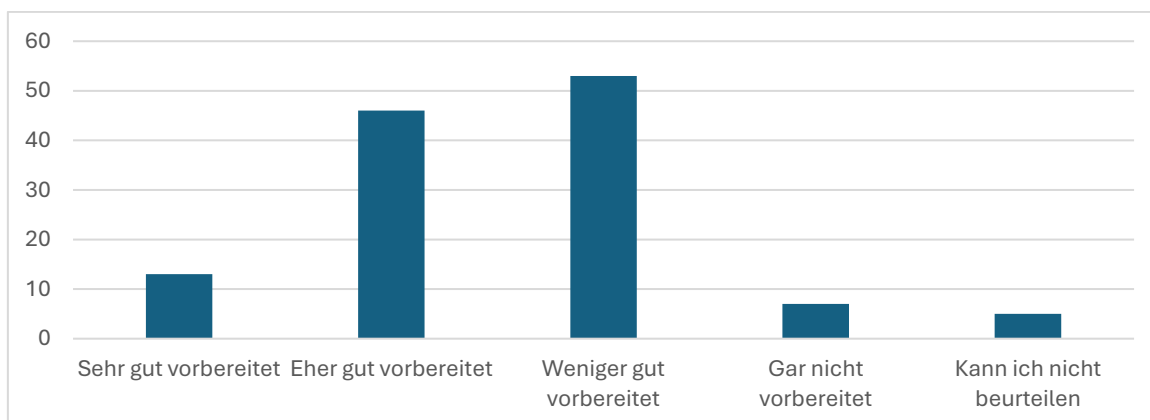


Abb. 9: Vorbereitungsempfinden der Fach- und Arbeitskräfte auf die Bedürfnisse der MmKB im Bereich Bildung.²³⁶

Abbildung 9 zeigt, dass sich die Fach- und Arbeitskräfte in unterschiedlichem Maße auf die Bildungsbedürfnisse der Zielgruppe vorbereitet fühlt – teils „eher gut“ überwiegend jedoch „weniger gut“. Daraus ergibt sich die Frage, ob ein Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung der Fach- und Arbeitskräfte und ihrer Einschätzung zur eigenen Vorbereitung auf die Bildungsbedürfnisse von Erwachsenen mit Komplexer Behinderung besteht. Um diese offene Frage zu prüfen, wurde eine Korrelationsanalyse mit Spearman-Rho durchgeführt.

		Anstellungszeit	Bildungsangebot
Anstellungszeit	Korrelationskoeffizient nach Spearman-Rho (<i>rs</i>)	1,000	-,079*
	Sig. (2-seitig)	.	,393**
	N	124	119
Bildungsangebote	Korrelationskoeffizient Nach Spearman-Rho (<i>rs</i>)	-,079*	1,000
	Sig. (2-seitig)	,393**	,
	N	119	119

Abb. 10: Korrelation: Anstellungszeit in Abhängigkeit zur Vorbereitung auf Bildungsbedürfnisse.²³⁷

** Der Korrelationskoeffizient $r_s < 1$

* $p > 0,05$ (2-seitig signifikant)

Die Analyse basiert auf einer Stichprobe von $N=119$ von den Befragten für die Vorbereitung auf die Bedürfnisse für die Bildungsangebote der Zielgruppe und $N=124$ der Befragten zur Dauer der Anstellungszeit. Der Spearman-Korrelationskoeffizient zwischen Anstellungszeit und der Wahrnehmung der Vorbereitung auf die Bedürfnisse für die

²³⁶ Eigene Darstellung.

²³⁷ Eigene Darstellung.

Bildungsangebote beträgt $r_s = -0,079$. Dies weist auf eine sehr schwache negative Korrelation hin. Dies bedeutet, dass mit zunehmender Berufserfahrung eine sehr geringe Tendenz zu einer kritischen Einschätzung der Vorbereitung auf die Bildungsbedürfnisse vorliegt.

Der zugehörige p-Wert beträgt 0,393 und liegt deutlich unter der üblichen Signifikanzgrenze von $p < 0,05$. Damit handelt es sich um keinen statistischen signifikanten Zusammenhang.

Obwohl eine schwache negative Korrelation festgestellt wurde, ist diese nicht signifikant, sodass keine belastbare Schlussfolgerung über den Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und der subjektiven Wahrnehmung der eigenen Vorbereitung auf die Bildungsbedürfnisse gezogen werden kann.

8.3.3 Unterstützungsfaktoren bei Bildungsangeboten für MmKB

Um den Einfluss verschiedener Faktoren auf die erfolgreiche Implementierung von Bildungsangeboten tiefergehend zu untersuchen, wurden multivariate Regressionsanalysen durchgeführt. Diese ermöglichen es, die relative Bedeutung einzelner Variablen zu bestimmen und herauszuarbeiten, welche Faktoren maßgeblich für eine erfolgreiche Bildungsimplementierung sind.

Anknüpfend an der Kreuztabelle für die Bedarfe an Unterstützung je Arbeitsort wurde eine vertiefende Analyse durchgeführt. Es wurde der Einfluss verschiedener Unterstützungsfaktoren auf die Qualität und Quantität von Bildungsangeboten mittels multipler Regressionsanalyse untersucht. Hierzu gehören folgende Faktoren: Zeitliche Ressourcen, Infrastrukturelle Ressourcen (Räumlichkeiten, Hilfsmittel), Leitlinien zur Unterstützung beim Aufbau/ der Vorbereitung / der Durchführung, Finanzielle Mittel, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Fachkräfte/ Personal und Lehr- und Arbeitsmaterial für Bildungsangebote. Es wurde untersucht, inwieweit die verschiedenen Faktoren die abhängige Variable „Bildungsangebote(Vorbereitung Bedürfnisse)“ beeinflusst.

Die Analyse basiert auf einem Datensatz von $N=119$ und sechs unabhängigen Variablen als potenzielle Prädiktoren.

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,344	,118*	,071	,740

Abb. 11 Modellzusammenfassung Unterstützungsfaktoren.²³⁸

*. $R^2 = ,118$

²³⁸ Eigene Darstellung.

Die Ergebnisse der Modellzusammenfassung zeigen einen multiplen Korrelationskoeffizienten von $R=0,344$, was auf eine moderate Beziehung zwischen den untersuchten Prädiktoren und der abhängigen Variable „Bildungsangebote“ hindeutet. Das Bestimmtheitsmaß $R^2=0,118$ zeigt, dass etwa 11,8% der Varianz in den Bildungsangeboten durch die sechs untersuchten Unterstützungsfaktoren erklärt werden können.

Modell		Quadrat-summe	Df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	8,230	6	1,372	2,508	,026*
	Nicht standardisierte Residuen	61,265	112	,547*		
	Gesamt	69,496	118			

Abb. 12 Korrelation: Unterstützungsfaktoren bei Bildungsangeboten für MmKB

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig signifikant)

Der dazugehörige p-Wert beträgt 0,026. Daraus folgt, dass das Regressionsmodell signifikant ist. Dies bedeutet, dass die Gesamtheit der untersuchten Prädiktoren einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage von Bildungsangeboten leistet, obgleich die erklärte Varianz gering ausfällt.

Modell	Unterstützungsfaktoren	Regressionskoeffizient B	Std.-Fehler	Beta	T	Sig.
1	(Konstante)	2,197	,189		11,617	<,001
	Finanzielle Mittel	-,136	,162	-,080	-,839	,101
	Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Fachkräfte/ Personal	,287	,174	,168	1,65	,101
	Infrastrukturelle Ressourcen (Räumlichkeiten, Hilfsmittel)	-,075	,144	-,046	-,523	,602
	Lehr- und Arbeitsmaterial für Bildungsangebote	,053	,166	,034	,322	,748
	Leitlinien zur Unterstützung beim Aufbau/ der Vorbereitung/ der Durchführung	,378	,149	,242*	2,54	,013

Zeitliche Ressourcen	-,003	,168	-,002	-,018	,986
----------------------	-------	------	-------	-------	------

Abb. 13 Unterstützungsfaktoren bei Bildungsangeboten für MmKB.²³⁹

*. Beta Signifikant positiv

Eine differenzierte Betrachtung der einzelnen Regressionskoeffizienten offenbart, dass lediglich ein Prädiktor einen statistisch signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable ausübt. Die „Unterstützung durch Leitlinien beim Aufbau/ der Vorbereitung/ der Durchführung“ weist mit $\beta=0,242$ einen signifikanten positiven Effekt auf.

Die „Unterstützung durch Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Fachkräfte/ Personal“ zeigt mit $\beta=0,168$ einen tendenziell positiven Effekt verfehlt jedoch das konventionelle Signifikanzniveau von $\alpha=0,05$.

Die übrigen Unterstützungsfaktoren können keine statistisch signifikanten Effekte aufweisen. So zeigen weder „finanzielle Mittel“ ($\beta=-0,080$, $p=0,403$) noch „infrastrukturelle Ressourcen“ ($\beta=-0,049$, $p=0,602$), „Lehr- und Arbeitsmaterial“ ($\beta=0,034$, $p=0,748$) oder „zeitliche Ressourcen“ ($\beta=-0,002$, $p=0,986$) einen signifikant nachweisbaren Einfluss auf die Bildungsangebote.

Die geringe Erklärungskraft des Gesamtmodells ($R^2=0,118$) weist darauf hin, dass die Qualität von Bildungsangeboten ein multifaktorielles Konstrukt ist, das von zahlreichen weiteren, bisher nicht erfassten Faktoren abhängt.

Hierzu wurde eine weitere Regressionsanalyse durchgeführt, die im Folgenden näher ausgeführt wird.

8.3.4 Einflussfaktoren bei Bildungsangeboten für MmKB

Die vorliegende Regressionsanalyse untersucht den Einfluss verschiedener räumlicher, technischer und organisatorischer Faktoren auf die Vorbereitung von speziellen Bedürfnissen bei Bildungsangeboten für die Zielgruppe. Die Analyse basiert auf neun unabhängigen Variablen als potenzielle Prädiktoren: In allgemeinen Bildungsräumen oder Klassenzimmern, Außerhalb der Einrichtung (z.B. Werkstätten, Freizeitangebote), In spezielle eingerichteten Schulungsräumen, In Mehrzweckräumen (z.B. Aufenthaltsraum, Wohnzimmer, etc.), RessourcenHilfsmittel, Zusammenarbeit, Evaluation, Technik und Fort- / Weiterbildung.

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,733	,537*	,486	,547

Abb. 14 Modellzusammenfassung Einflussfaktoren.²⁴⁰*. $R^2 = ,537$ ²³⁹ Eigene Darstellung.²⁴⁰ Eigene Darstellung.

Das Modell weist mit $R=0,733$ einen starken multiplen Korrelationskoeffizienten auf, was auf eine substantielle Beziehung zwischen den untersuchten Prädiktoren und der abhängigen Variable „Bildungsangebote“ hindeutet. Das Bestimmtheitsmaß von $R^2=0,537$ zeigt, dass etwa 53,7% der Varianz in den Bildungsangeboten durch die im Modell berücksichtigten Faktoren erklärt werden können.

Modell		Regressi- onskoeffi- zient B	Std.- Fehler	Beta	T	Sig.
1	(Konstante)	2,603	,488		5,34	<,001
	OrtBildungsange- bote: In speziell eingerichteten Schulungsräumen	,024	,162	,013	,146	,884
	OrtBildungsange- bote: In Mehr- zweckräumen (z.B. Aufenthaltsraum, Wohnzimmer, etc.)	,148	,144	,097	1,03	,307
	OrtBildungsange- bote: In allgemei- nen Bildungsräu- men oder Klassen- zimmern	-,138	,140	-,083	-,989	,326
	OrtBildungsange- bote: Außerhalb der Einrichtung (z.B. Werkstätten, Freizeitangebote)	-,056	,124	-,037	-,451	,653
	Technik	,107	,090	,097	1,197	,235
	Zusammenarbeit	,272	,110	,206	2,475	,015
	Fort-/ Weiterbil- dung	-,276	,079	-,315*	- 3,492	<,001
	RessourcenHilfs- mittel	-,182	,106	-,168	- 1,725	,088
	Evaluation	-,166	,060	-,280	- 2,771	,007

Abb. 15 Einflussfaktoren bei Bildungsangeboten für MmKB.²⁴¹

*. Beta Signifikant negativ

Die Analyse der Regressionskoeffizienten zeigt ein differenziertes Bild hinsichtlich des Einflusses der verschiedenen Faktoren auf die Bildungsangebote. Als statistisch

²⁴¹ Eigene Darstellung.

signifikante Prädiktoren erweisen sich insbesondere die „Zusammenarbeit“ ($\beta=0,206$, $p=0,015$), die „Fort-/Weiterbildung“ ($\beta=-0,315$, $p<0,001$), sowie die „Evaluation“ ($\beta=-0,280$, $p=0,007$).

Die Variable „Fort-/Weiterbildung“ hat einen stark negativen Einfluss im Zusammenhang mit „Bildungsangebot (Vorbereitung Bedürfnisse) mit dem höchsten standardisierten Beta-Koeffizienten von $-0,315$.

Die „Zusammenarbeit“ zeigt mit $\beta=0,206$ einen signifikant positiven Effekt, was die Bedeutung kooperativer Strukturen für die Qualität und Quantität von Bildungsangeboten unterstreicht. Die „Evaluation“ weist mit $\beta=-0,280$ einen signifikant negativen Einfluss auf.

Die Variabel „RessourcenHilfsmittel“ verfehlt mit $\beta=-0,168$ ($p=0,088$) das konventionelle Signifikanzniveau von $\alpha=0,05$, deutet jedoch auf einen tendenziell negativen Zusammenhang hin.

Die verschiedenen räumlichen Faktoren (Ort Bildungsangebote) haben keine statistisch signifikanten Effekte auf die Bildungsangebote. Auch der Faktor „Technik“ zeigt keinen statistisch signifikanten Einfluss, wenngleich der positive Koeffizient auf eine potentiell förderliche Rolle technischer Infrastruktur für Bildungsangebote hindeutet.

8.4 Ergebnisse der offenen Fragen

Neben den quantitativen Daten, die im vorherigen Kapitel ausgewertet wurden, bieten die offenen Fragen der Erhebung wertvolle qualitative Einsichten in die Bildungssituation von Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter. Im Folgenden werden die Ergebnisse der thematischen Analyse dieser qualitativen Daten präsentiert. Die Antworten wurden systematisch kategorisiert, um wiederkehrende Muster und zentrale Aspekte zu identifizieren. Diese ergänzen und vertiefen die quantitativen Befunde durch persönliche Perspektiven und kontextbezogene Informationen der Befragten.

8.4.1 Thematische Ausrichtung bestehender Bildungsangebote

Die qualitative Analyse zeigt, dass die aktuellen Bildungsangebote für Menschen mit Komplexer Behinderung inhaltlich breit gefächert sind. Schwerpunkte liegen auf der Vermittlung von Alltagskompetenzen, beruflicher Weiterbildung und politischer Bildung. Darüber hinaus wurden in den Antworten spezialisierte Angebote wie Selbstwahrnehmungstrainings, Empowerment-Kurse und Peer-Beratungen erwähnt.²⁴² Diese Vielfalt deutet auf ein zunehmendes Bewusstsein für die heterogenen Bildungsbedürfnisse von

²⁴² Anhang C.

Menschen mit Komplexer Behinderung hin und entspricht den in der Fachliteratur empfohlenen diversifizierten Ansätzen.²⁴³

8.4.2 Bildungsverständnis der Befragten

Die Analyse offenbart ein erweitertes Bildungsverständnis unter den Befragten, das deutlich über eine rein kognitive Dimension hinausgeht. Bildung wurde vorrangig als Mittel zur gesellschaftlichen Teilhabe und Selbstbestimmung konzeptualisiert: „Bildung erschließt mir die Welt. Und wenn mir die Welt etwas bekannter ist, kann ich in ihr wirken. Also ist es Teilhabe.“²⁴⁴ Diese Auffassung betont den emanzipativen Charakter von Bildung und ihre Rolle bei der Befähigung von Menschen mit Komplexer Behinderung, aktiv an der Gesellschaft teilzunehmen. Eine weitere befragte Person beschrieb Bildung metaphorisch als Entdeckung persönlicher Stärken: „Bildung ist für mich: Superkräfte in mir finden, also die Förderung von Kompetenzen.“²⁴⁵ Diese Aussage verdeutlicht die Bedeutung eines ressourcenorientierten Ansatzes, der die individuellen Potenziale in den Mittelpunkt stellt.

Besonders hervorzuheben ist auch das Verständnis von Bildungsangeboten als soziale und emotionale Erfahrungsräume: „Angebot, welches sich mit den Interessen deckt und ein Erlebnis ermöglicht (sozial, kreativ, emotional, erweiternd).“²⁴⁶ Diese Interpretation von Bildung als ganzheitliches Erlebnis reflektiert das Bildungskonzept von Klafki, das den Erfahrungscharakter von Lernprozessen betont.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Erkenntnis, dass Bildung nicht nur dem Kompetenzerwerb, sondern auch dem Kompetenzerhalt dienen kann: „M.E. steckt in jedem sozialen Kontakt ein Stück Bildung, und Bildung kann auch dem Erhalt von kognitiven, sozialen und emotionalen Kompetenzen gut sein, nicht nur für deren Erweiterung.“²⁴⁷ Diese Sichtweise ist besonders relevant für Menschen mit Komplexer Behinderung, bei denen die Stabilisierung vorhandener Fähigkeiten ein wichtiges Ziel darstellen kann.

8.4.3 Unterstützungsbedarfe bei der Umsetzung

Ein wiederkehrendes Thema in den qualitativen Antworten ist der erhöhte Bedarf an externer Unterstützung. Insbesondere wurden personelle Ressourcen als kritischer Faktor hervorgehoben. So betonte eine befragte Person den Bedarf an „Assistenzkräfte, Dozent*innen, die ein Angebot für diese Zielgruppe machen, personelle Ressourcen, v.a.

²⁴³ ebd.

²⁴⁴ ebd.

²⁴⁵ ebd.

²⁴⁶ ebd.

²⁴⁷ Anhang C.

und in erster Linie personelle Ressourcen, Ehrenamtliche, Personal“. Diese Aussage verdeutlicht, dass die erfolgreiche Implementierung von Bildungsangeboten für Menschen mit komplexer Behinderung maßgeblich von ausreichendem und qualifiziertem Personal abhängt.

Neben den personellen Ressourcen wurde auch der Wunsch nach Orientierungshilfen geäußert. Befragte wünschen sich „Mut-machende gelungene Beispiele, die motivieren“ – ein Hinweis darauf, dass Best-Practice-Beispiele als Inspirationsquelle und Handlungsorientierung benötigt werden. Dies deutet auf ein Spannungsfeld zwischen theoretischem Wissen und praktischer Umsetzung hin, das durch konkrete Erfolgsbeispiele überbrückt werden könnte.

8.4.4 Chancen und Herausforderungen

Die qualitative Analyse bestärkt die quantitativen Erkenntnisse zur Bedeutung struktureller Ressourcen und institutioneller Kooperationen. Hinsichtlich der Chancen hoben die Befragten besonders die positiven Auswirkungen auf die persönliche Entwicklung der Zielgruppe hervor: „Lerneffekte“ für alle Menschen und ein Abbau an Berührungspunkten gegenüber MmKB, Bedürfnisstagnation auflösen, Konfliktreduzierung, Lebensfreude, Psychische Gesundheit wird gefördert, Selbstwirksamkeit, Sichtbarkeit der Potentiale dieser Personengruppe, Wertschätzung der jeweiligen Person und damit Stärkung des Selbstwertgefühls, bessere Lebensqualität, eigene Erfolgserlebnisse, weniger Frustration“.²⁴⁸ Diese Aussage verdeutlicht den ganzheitlichen Nutzen von Bildungsangeboten, der weit über den reinen Wissenserwerb hinaus geht und die soziale, emotionale und psychische Dimension umfasst. Gleichzeitig ergibt sich ein Mehrwert für die gesamte Gesellschaft.

Den positiven Aspekten stehen jedoch Herausforderungen gegenüber, die zu erwähnen sind. Die Befragten identifizieren zahlreiche strukturelle und institutionelle Barrieren: „Arbeitszeit, Bedarfsbewusstsein und Definition von Bildung, Bildungsangebote wären der 2. Schritt, vorher wäre eine Beteiligung im Alltag viel wichtiger. Leider stehen in der Realität Pflege und Versorgung im Vordergrund., Mangel an Fachwissen, Mangel an Fahrdiensten und Mitarbeiter_innen überzeugen, Mangel an Schulungen für MitarbeiterInnen in den entspr. Einrichtungen, wer nicht aus Eigenverantwortung tätig wird hat wenig Möglichkeiten, Mangel an geeignetem Personal, Mangelndes Interesse der Wohneinrichtungen, MmKB fallen bei Planungen selbst innerhalb der Eingliederungshilfe oft raus wegen des hohen und individuell notwendigen Differenzierungsbedarfs, Politik, Offenheit der

²⁴⁸ Anhang C

Bevölkerung, Thema steht oft gar nicht auf der Agenda.“²⁴⁹ Bemerkenswert ist die Vielschichtigkeit der genannten Herausforderungen, die sowohl praktische Aspekte (z.B. Arbeitszeit, Fahrdienste) als auch grundlegende Einstellungen und Prioritätensetzungen (z.B. Bedarfsbewusstsein, politisches Interesse) umfassen. Dieser Befund korrespondiert mit der Literatur, die auf die Komplexität der Barrieren im Bildungsbereich für Menschen mit Komplexer Behinderung hinweist.

8.4.5 Verbesserungsvorschläge und Zukunftsperspektiven

Die qualitative Analyse zeigt eine Vielzahl konkreter Verbesserungsvorschläge, die auf verschiedene Ebenen des Bildungssystem abzielen. Ein zentrales Anliegen war die verbesserte gesellschaftliche Wahrnehmung von Menschen mit Komplexer Behinderung: „dass Menschen mit schweren Behinderungen mehr in der Öffentlichkeit wahrgenommen werden mit ihren Bedürfnissen aber auch Möglichkeiten und Fähigkeiten.“²⁵⁰ Diese Forderung nach verstärkter Sichtbarkeit kann als Grundvoraussetzung für weitere Verbesserungen interpretiert werden.

Auf struktureller Ebene wurden insbesondere finanzielle Rahmenbedingungen thematisiert: „Bessere finanzielle Fördermöglichkeiten für Bildung für MmKB. Mittel des Weiterbildungsgesetz reichen nicht aus. Private Fördermittelgeber haben weniger Budget (z.B. Aktion Mensch).“²⁵¹ Diese Aussage verdeutlicht die Ressourcenproblematik, die bereits in den quantitativen Daten sichtbar wurde. Die Befragten formulierten auch normative Ansprüche, die sich an den Grundsätzen der UN-BRK orientierten: „Ernstnehmen der Aufträge der UN-BRK und der Inklusion, ein Wille zu echter Strukturveränderung politisch, bei Leistungsträgern und Leistungserbringern“. Diese Forderung nach systematischen Veränderungen spiegelt die Erkenntnis wider, dass Einzelmaßnahmen ohne strukturelle Reformen nicht ausreichen.

Ein wiederkehrendes Thema war zudem der Bedarf an Qualifizierungsmaßnahmen für Fach- und Arbeitskräfte: „Fortbildungen für Mitarbeitende in den entsprechenden Bereichen größere Fokussierung/Sensibilisierung von Politik und Kostenträgern für den Personenkreis MmKB Ausstattung der entsprechenden Einrichtungen mit didaktischen Medien“.²⁵² Diese Aussage betont die Notwendigkeit einer systematischen Professionalisierung im Umgang mit der Zielgruppe.

²⁴⁹ ebd.

²⁵⁰ ebd.

²⁵¹ Anhang C.

²⁵² ebd.

Besonders hervorzuheben ist der Wunsch nach einer Normalisierung von Bildungsangeboten für den genannten Personenkreis: „Ich würde mir wünschen, dass alle Mitarbeitenden in Einrichtungen zu diesem Thema sensibilisiert sind und dass Bildung für sie ein Menschenrecht ist. Dass es keine Barrieren mehr gibt und Zugänge für MmKB geschaffen werden, damit es selbstverständlich ist, dass alle Bildung erfahren. dass es normal ist, dass MmKB an der Vilkshochschule einen Kurs besuchen können und das Programm der Bildungseinrichtungen verstehen können.“²⁵³ Diese Version einer selbstverständlichen Bildungsteilhabe entspricht dem Inklusionsgedanken, der über sozialisierende Angebote hinaus geht. Hinsichtlich praktischer Unterstützungsmaßnahmen wurde mehrfach der Wunsch nach zugänglichen Materialien und Handreichungen geäußert: „Pool von brauchbaren Lehrmitteln / Bildungsreihen, die online verfügbar sind und die man in der eigenen Einrichtung nutzen kann.“ Ebenso wurde die Notwendigkeit an Orientierungshilfen betont: „Vielleicht wäre eine Handreichung für Bildungsinstitutionen hilfreich, die zunächst einmal die grundsätzlichen Voraussetzungen für Bildungsangebote für MmKB beschreibt. Bei der Planung solcher Veranstaltungen fehlt das Wissen über Anforderungen und Bedürfnisse der Zielgruppe.“ Ein kritischer Aspekt, der mehrfach angesprochen wurde, betrifft die administrative Belastung: „deutlich weniger Dokumentation, deutlich weniger bürokratische Hürden, ... das auch Quereinsteiger als Zusatzkräfte eingestellt werden können,, Vereinfachung "BEI NRW Dokument", viel zu umfangreich und geht über das Ziel hinaus!“²⁵⁴ Diese Kritik verweist auf ein Spannungsverhältnis zwischen Qualitätssicherung und praktischer Umsetzbarkeit.

8.4.6 Zusammenfassung der qualitativen Ergebnisse

Die quantitativen Befunde werden durch die qualitative Analyse ergänzt und bieten einen differenzierteren Einblick in die Praxis und Wahrnehmung von Bildungsangeboten für Menschen mit komplexer Behinderung im Erwachsenenalter. Die Ergebnisse verdeutlichen ein hohes Problembewusstsein der Befragten und zeigen gleichzeitig konstruktive Lösungsansätze auf.

Die formulierten Verbesserungsvorschläge lassen sich auf verschiedenen Ebenen verorten: Sie reichen von gesellschaftlichen Bewusstseinsveränderungen über strukturelle Reformen bis hin zu praktischen Unterstützungsangeboten. Insgesamt zeichnet sich ein Spannungsfeld zwischen normativen Ansprüchen (z.B. Recht auf Bildung, Inklusion) und praktischen Umsetzungsschwierigkeiten (z.B. Ressourcenmangel, Bürokratie) ab, das für die weitere Entwicklung von Bildungsangeboten für die Zielgruppe zentral sein dürfte.

²⁵³ ebd.

²⁵⁴ Anhang C.

Eine befragte Person fasst die aktuelle Situation treffend zusammen: „selbst dort wo ideell nach Inklusion gestrebt wird, bemerkt man allzu häufig, dass an allen Stellen noch sehr im alten Versorgungssystem gearbeitet wird. Es gestaltet sich sehr schwer hier wirksame Veränderungsprozesse anzustoßen, zumal gerade Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung diese oft schlechter für sich einfordern können und auf ein gut aufgestelltes System angewiesen bleiben.“²⁵⁵ Diese Aussage verdeutlicht die Diskrepanz zwischen theoretischen Konzepten und praktischer Realität und unterstreicht die Notwendigkeit systematischer Veränderungen.

9. Diskussion

Die Diskussion der empirischen Ergebnisse erfolgt im Kontext der theoretischen Grundlagen dieser Arbeit, insbesondere hinsichtlich der Gelingensbedingungen für Bildungsangebote für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter. Dabei werden die quantitativen und qualitativen Befunde mit bestehenden theoretischen Modellen und Forschungsergebnissen in Beziehung gesetzt, um zentrale Erkenntnisse zu reflektieren und Implikationen für die Praxis abzuleiten.

9.1 Zusammenführung der Ergebnisse

Die vorliegende Untersuchung zeigt eine differenzierte Einschätzung der IST-Situation der Bildungslandschaft der Zielgruppe. Die quantitativen und qualitativen Analysen verdeutlichen sowohl vorhandene Potenziale als auch bestehende Herausforderungen in der praktischen Umsetzung.

Die deskriptive Analyse der Daten weist darauf hin, dass Bildungsangebote bereits in vielen Einrichtungen existieren, diese jedoch in ihrer Struktur und Qualität stark variieren. Die Mehrheit der Befragten betont die gesellschaftliche Relevanz von Bildung für die Zielgruppe, während gleichzeitig strukturelle Defizite wie unzureichende finanzielle und personelle Ressourcen, fehlende Weiterbildungsangebote für Fach- und Arbeitskräfte sowie mangelnde infrastrukturelle Voraussetzungen als zentrale Hemmnisse identifiziert werden. Insbesondere die Einbindung von Bildungsangeboten in den Arbeitsalltag gestaltet sich aufgrund organisatorischer Hürden als herausfordernd.

Die statistischen Analysen zeigen erste Zusammenhänge zwischen dem Bildungsverständnis der Fach- und Arbeitskräfte, ihrer Berufserfahrung und der praktischen Umsetzung von Bildungsangeboten. Während die Anerkennung der Bedeutung von Bildung für Menschen mit Komplexer Behinderung hoch ist, wird die konkrete Umsetzung häufig als

²⁵⁵ ebd.

defizitär bewertet. Interdisziplinäre Zusammenarbeit erweist sich als entscheidender Faktor für eine erfolgreiche Implementierung, ebenso wie die Verfügbarkeit von strukturierten Leitlinien und didaktischen Materialien.

Die qualitative Analyse ergänzt diese Befunde, indem sie ein vertieftes Verständnis für die Bedarfe und Erwartungen der Fach- und Arbeitskräfte liefert. Neben der Forderung nach einer besseren finanziellen Ausstattung und praxisnahen Weiterbildungen wird die Notwendigkeit einer verstärkten gesellschaftlichen Sensibilisierung betont. Die Befragten sehen Bildung nicht nur als Wissensvermittlung, sondern als ganzheitlichen Prozess zur Förderung von Teilhabe und Selbstbestimmung.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden die empirischen Befunde mit den theoretischen Grundlagen diskutiert.

9.1.1 Angebot und Schwerpunkte

Die Untersuchung zeigt, dass 75,8% der Befragten angeben, Bildungsangebote für Menschen mit Komplexer Behinderung bereitzustellen. Dabei wurde der zentralen Fragestellung nachgegangen welches Bildungsverständnis diesen Aufgaben zugrunde liegt und in welchen institutionellen Kontexten sie realisiert werden.

Die Analyse der Kreuztabellen verdeutlicht, dass Bildungsangebote insbesondere in den Bereichen kulturelle Bildung, informelles Lernen und multisensorische Erfahrungsangebote verortet sind. Dies verdeutlicht, dass Bildung für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter nicht auf schulische oder institutionelle Lernprozesse beschränkt ist, sondern vielfältige Lernformen einschließt, die an den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Betroffenen ansetzen. Während multisensorische Angebote in der Fachliteratur als besonders bedeutsam für diese Zielgruppe beschrieben werden, da sie verschiedene Wahrnehmungsebenen ansprechen und individuelle Lernprozesse unterstützen, dienen informelle Bildungsangebote primär der Selbstbestimmung und Befähigung zur Alltagsbewältigung. Theoretische Ansätze betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Partizipation und Kompetenzförderung, die durch informelles Lernen innerhalb alltäglicher Strukturen gezielt gestärkt werden kann.

Die Ergebnisse legen nahe, dass Bildungsangebote für Menschen mit Komplexer Behinderung in verschiedenen Formen existieren und häufig außerhalb der jeweiligen Einrichtungen stattfinden. Dies deutet darauf hin, dass Kooperationen mit externen Akteur_innen eine wesentliche Rolle bei der Umsetzung von Bildungsangeboten zugespielt bekommen. Die qualitativen Daten bestätigen die Tendenz, indem sie eine Vielzahl

weiterer Bildungsformate aufzeigen, die sich an den individuellen Bedürfnissen der Zielgruppe orientieren und die sich dem Ziel der Bildungstheorie nach Klafki anschließen.

Zusammenfassend zeigt die Analyse, dass Bildungsangebote für Menschen mit komplexer Behinderung auf mehreren Ebenen existieren und durch interdisziplinäre Zusammenarbeit weiter ausgebaut werden können, um eine nachhaltige und bedarfsgerechte Bildungslandschaft zu gestalten. Inwieweit die individuellen Bildungsbedürfnisse bei den Mitarbeitenden umgesetzt werden, wird im Folgenden analysiert.

9.1.2 Individuelle Bildungsbedürfnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass Bildungsangebote für Menschen mit komplexer Behinderung im Erwachsenenalter in 75,8 der Einrichtungen vorhanden sind, die unter dem Gesichtspunkt bereits herausgearbeiteter Schwerpunkte liegt. Gleichzeitig stellt sich die Frage, inwieweit individuellen Bildungsbedürfnisse systematisch erfasst und in die Angebotsplanung integriert werden. Die Analyse relevanter Variablen zeigt, dass 69,1% der Befragten nach den Bildungswünschen der Betroffenen fragen, 61,7% diese in den BEI-NRW aufnehmen und 66,7% die Wünsche und Interessen in der Praxis umsetzen. Dies deutet darauf hin, dass individuelle Bedürfnisse bei mehr als der Hälfte der Befragten aktiv berücksichtigt werden.

Allerdings verdeutlichen die qualitativen Ergebnisse, dass bürokratische und organisatorische Hürden die Umsetzung erschweren. Zudem bleibt unklar, in welchem Umfang die erfassten Bildungswünsche tatsächlich realisiert werden, da keine detaillierte Erhebung zu einzelnen Angeboten vorliegt. Die Fachliteratur hebt hervor, dass die Erfassung individueller Bildungsbedürfnisse besondere methodische Herausforderungen mit sich bringt, da sich Menschen mit komplexer Behinderung häufig nicht verbalsprachlich äußern können. Eine Vielfalt an Erhebungsmethoden ist daher essenziell, um bedarfsgerechte Bildungsangebote zu gewährleisten.

9.1.3 Vorbereitung der Fach- und Arbeitskräfte

Nachdem erfasst wurde, dass Bildungswünsche von der Zielgruppe erfasst werden, sollte herausgefunden werden, inwieweit sich die Fach- und Arbeitskräfte auf die spezifischen Bedürfnisse von Menschen mit komplexer Behinderung vorbereitet fühlen und welche Herausforderungen sie in der Umsetzung erleben. Generell geben 44,5% der Befragten an, dass sie sich weniger gut auf die speziellen Bedürfnisse von Menschen mit komplexer Behinderung im Erwachsenenalter in Bezug auf Bildung vorbereitet sehen. 38,7% fühlen sich dabei „eher gut“ vorbereitet. Da die beiden Prozentzahlen nah beieinander liegen, sollte im ersten Analyseschritt herausgefunden werden, ob die

Anstellungszeit mit der persönlichen Einschätzung auf die Vorbereitung der Bedürfnisse in einem Zusammenhang stehen. Gleichzeitig gilt herauszufinden, ob somit die fachliche Erfahrung einen Einfluss auf das persönliche Empfinden hat, inwieweit man sich auf die Bedürfnisse vorbereitet fühlt.

Hierzu wurde eine Korrelationsanalyse zwischen den dementsprechenden Variablen durchgeführt, um in Erfahrung zu bringen, ob die jeweilige Anstellungszeit ausschlaggebend dafür ist, ob sich die Fach- und Arbeitskräfte auf die jeweiligen Bedürfnisse vorbereitet fühlen. Die fehlende signifikante Korrelation könnte darauf hindeuten, dass die Vorbereitung des Personals unabhängig von der Berufserfahrung insgesamt als unzureichend wahrgenommen wird. Dies könnte auf institutionelle Herausforderungen wie unzureichende Fortbildungsangebote oder fehlende Ressourcen hinweisen. Darauf aufbauend wurde eine Kreuztabelle mit der Variable C002 „Herausforderungen“ und „Arbeitsort“ (A001) durchgeführt, um in Erfahrung zu bringen welche Herausforderungen in den einzelnen Arbeitsorten wahrgenommen werden. Eine Mehrfachnennung bei den Herausforderungen war möglich, hierbei wurden durchschnittlich drei Kreuze gesetzt. Dies ließ Rückschlüsse auf multifunktionale Herausforderungen auf mehreren Ebenen zu. Dabei wurden primär Herausforderungen in finanziellen und personellen Ressourcen, auch technische oder räumliche Barrieren, ebenso der Mangel an Lehr- und Arbeitsmaterial benannt.

9.1.4 Bildung, Selbstbestimmung und Teilhabe

Was verstehen die ausführenden Kräfte unter dem Begriff Bildung und Bildungsangebot und inwieweit stimmen diese Annahmen mit der Theorie überein?

In welchem Maß sind die Konzepte Selbstbestimmung und Teilhabe im professionellen Handeln der Mitarbeitenden verankert?

Die Ergebnisse zeigen, dass der Begriff Bildung, sowie der Begriff Bildungsangebot breit definiert werden. Hierzu wird dem Begriff „Wissenserwerb und kognitive Entwicklung“, „Persönliche und soziale Entwicklung“, sowie „Erwerb praktischer Fertigkeiten oder Fähigkeiten“ zugeordnet. Unter dem Begriff Bildung werden „Strukturierte Lernprozesse in einer Bildungsinstitution“, „Lebenshilfe und Alltagsbewältigung“, „Wissenserwerb diverser Themen“ sowie „Selbstbestimmung“ zugeordnet.

Die Bildungstheorie nach Klafki hebt hervor, dass Bildung nicht nur die Aneignung von Wissen, sondern auch die Entwicklung von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit umfasst. In diesem Zusammenhang wird Bildung als zentrales Element der gesellschaftlichen Teilhabe verstanden. Eng verbunden mit der Frage nach Bildung

ist der Aspekt der Selbstbestimmung. Theoretisch gilt Bildung als wesentliche Voraussetzung für eine eigenständige Lebensführung und gesellschaftlicher Partizipation. In der qualitativen Analyse wird deutlich, dass dieser Aspekt besonders im Fokus der Mitarbeitenden steht, jedoch weisen die quantitativen Ergebnisse Schwierigkeiten in der Umsetzung dieser Bildungsangebote auf. Die organisatorischen Möglichkeiten erschweren die explizite Durchführung von Bildungsangeboten, die auf die Bedarfe von der Zielgruppe ausgelegt sind. Hierzu soll zunächst der Frage nachgegangen werden, ob Fach- und Arbeitskräfte didaktische Konzepte wie das Konzept der Elementarisierung zur optimalen Umsetzung von Bildungsangeboten verwenden, und wie sich dies auf den Theorie-Praxis-Transfer auswirkt.

9.1.5 Didaktische Konzepte und Theorie-Praxis-Transfer

In der ersten Regressionsanalyse wurde nach Unterstützungsfaktoren für die Implementierung von Bildungsangeboten geschaut. Eine differenzierte Betrachtung der einzelnen Regressionskoeffizienten offenbart, dass lediglich ein Prädiktor einen statistisch signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable „Bildungsangebot“ ausübt. Die „Unterstützung durch Leitlinien beim Aufbau/ der Vorbereitung/ der Durchführung“ weist mit $\beta=0,242$ einen signifikanten positiven Effekt auf. Dies impliziert, dass strukturierte Handlungsanleitungen und Orientierungshilfen eine substantielle Rolle bei der Entwicklung und Implementierung von Bildungsangeboten bei der Zielgruppe spielen.

Die „Unterstützung durch Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Fachkräfte/ Personal“ zeigt mit $\beta=0,168$ einen tendenziell positiven Effekt verfehlt jedoch das konventionelle Signifikanzniveau von $\alpha=0,05$. Dieser Befund deutet darauf hin, dass die professionelle Entwicklung des Personals möglicherweise einen relevanten, wenngleich statistisch nicht gesicherten Einfluss auf die Qualität der Bildungsangebote haben könnte.

Bemerkenswert ist, dass die übrigen Unterstützungsfaktoren keine statistisch signifikanten Effekte aufweisen. So zeigen weder „finanzielle Mittel“ ($\beta=-0,080$, $p=0,403$) noch „infrastrukturelle Ressourcen“ ($\beta=-0,049$, $p=0,602$), „Lehr- und Arbeitsmaterial“ ($\beta=0,034$, $p=0,748$) oder „zeitliche Ressourcen“ ($\beta=-0,002$, $p=0,986$) einen signifikant nachweisbaren Einfluss auf die Bildungsangebote.

Die geringe Erklärungskraft des Gesamtmodells ($R^2=0,118$) weist darauf hin, dass die Qualität von Bildungsangeboten ein multifaktorielles Konstrukt ist, das von zahlreichen weiteren, bisher nicht erfassten Faktoren, abhängt.

Die vorliegenden Befunde der ersten Regressionsanalyse legen nahe, dass für die Qualität von Bildungsangeboten vor allem strukturelle Unterstützungsmaßnahmen in Form von klar definierten Leitlinien und Handlungsanleitungen relevant sind. Dies steht im Kontrast zu der häufig anzutreffenden Annahme, dass primär materielle Ressourcen, wie finanzielle Mittel oder infrastrukturelle Ausstattung entscheidend seien. Stattdessen scheinen Faktoren, die die konzeptionelle und didaktische Orientierung unterstützen, von relevanter Bedeutung zu sein.

Der marginale Effekt der Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für das Personal unterstreicht zudem, dass die Professionalisierung der Fach- und Arbeitskräfte ein potenziell wichtiger Ansatzpunkt sein könnte. Obwohl der Effekt die statistische Signifikanz verfehlt, könnte eine gezielte Förderung in diesem Bereich in Kombination mit strukturierten Leitlinien möglicherweise zu einer substantiellen Verbesserung der Bildungsangebote für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter beitragen.

Aus der vorliegenden Regressionsanalyse lassen sich Rückschlüsse darüber ziehen, dass vermutlich bisher nicht nach didaktisch-methodischen Konzepten gearbeitet wird, da primär nach Leitlinien und Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten gebeten wird, die diese im Umkehrschluss beinhalten. Daraus lässt sich schließen, dass bisher instinktiv die jeweiligen Bildungsangebote vom (Fach-)Personal durchgeführt werden, statt nach didaktisch-methodischen Vorgaben zur Umsetzung von Bildungsangeboten. Demnach besteht eine Lücke zwischen dem Theorie-Praxis-Transfer, der durch gezielte Fortbildungsmaßnahmen und der Bereitstellung von Leitlinien geschlossen werden könnte.

Des Weiteren wurde analysiert ob Einrichtungen, in denen Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter leben und arbeiten, mit beispielsweise Bildungsinstitutionen kooperieren, und wie diese Zusammenarbeit bewertet wird.

9.1.6 Kooperationen im Sozialraum

Die Bedeutung kooperativer Strukturen im Sozialraum und die Umsetzung von Bildungsangeboten für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter wird sowohl in der vorliegenden Analyse als auch in der Fachliteratur hervorgehoben. Die Ergebnisse zeigen, dass 53,8% der Bildungsangebote außerhalb der jeweiligen Einrichtung stattfinden und weitere 17,6% an einem anderen Ort durchgeführt werden. Dies deutet auf bestehende Kooperationen mit externen Bildungsinstitutionen, kulturellen Einrichtungen und anderen Akteur_innen des Sozialraums hin. Zudem bestätigen 74,2% der Befragten, dass Kooperationen als essenziell für die Umsetzung von Bildungsangeboten angesehen werden.

Besonders in der Tagesstruktur für Menschen mit Behinderung zeigt sich eine verstärkte Zustimmung zur interdisziplinären Vernetzung. Diese Einrichtungen kooperieren mutmaßlich häufiger mit externen Partner_innen, was sich mit der hohen Nennung kultureller Angebote deckt. Die Ergebnisse der zweiten Regressionsanalyse bestätigen mit $\beta=0,206$ zwischen Bildungsangeboten und Chancen, einen signifikant positiven Effekt, dass Kooperationen im Sozialraum nicht nur Bildungsangebote ermöglichen, sondern auch deren Qualität und Zugänglichkeit verbessern können.

9.1.7 Gesetzliche und strukturelle Umsetzung

Inwieweit werden gesetzlichen und strukturelle Vorgaben (z.B. UN-BRK, BTHG) in der Praxis für diese heterogene Lerngruppe umgesetzt?

Auch auf der rechtlichen Ebene existiert eine Verschiebung zwischen normativen Vorgaben und realen Gegebenheiten. Die UN-BRK betont in Art. 24 das Recht auf Bildung, jedoch wurde in den Ergebnissen der quantitativen Analyse deutlich, dass nur 2,6% der Befragten das Empfinden haben, dass dieses in Deutschland so umgesetzt wird. Auch das BTHG beinhaltet den gleichberechtigten Zugang zu Bildung und betont die Notwendigkeit angemessener Vorkehrungen. Die quantitativen Daten offenbaren jedoch, dass die Vorgaben in der Praxis oft nicht konsequent umgesetzt werden (können). Trotz der theoretischen Verankerung als grundlegendes Recht auf Bildung bleibt diese für viele Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter ein unsicheres und oft nicht planbares Angebot.

Aus der Grundlage aller ausgearbeiteten Faktoren soll in der letzten Analyse herausgearbeitet werden, welche Gelingensbedingungen sich aus der Praxis ableiten lassen und welche weiteren Bedarfe und Entwicklungspotenziale Fach- und Arbeitskräfte für die Verbesserung der Bildungsangebote sehen.

9.1.8 Erfolgsfaktoren und Entwicklungspotenziale

Um mögliche Erfolgsfaktoren ausarbeiten zu können, wurde mittels einer Regressionsanalyse der Einfluss verschiedener räumlicher, technischer und organisatorischer Faktoren auf Bildungsangebote für die Zielgruppe ermittelt.

Die Variable „Fort-/Weiterbildung“ hat einen stark negativen Einfluss im Zusammenhang mit „Bildungsangebot (Vorbereitung Bedürfnisse) mit dem höchsten standardisierten Beta-Koeffizienten von -0,315. Dies deutet darauf hin, dass mit zunehmender Fokussierung auf Fort- und Weiterbildungsaktivitäten die allgemeinen Bildungsangebote möglicherweise reduziert werden, was auf eine Ressourcenumverteilung oder strategische Prioritätensetzung hinweisen könnte.

Die „Zusammenarbeit“ zeigt mit $\beta=0,206$ einen signifikant positiven Effekt, was die Bedeutung kooperativer Strukturen für die Qualität und Quantität von Bildungsangeboten unterstreicht. Die „Evaluation“ weist mit $\beta=-0,280$ einen signifikant negativen Einfluss auf, was die komplexe Beziehung zwischen Qualitätssicherungsprozessen und der Implementierung von Bildungsangeboten reflektiert.

Die Variabel „RessourcenHilfsmittel“ verfehlt mit $\beta=-0,168$ ($p=0,088$) das konventionelle Signifikanzniveau von $\alpha=0,05$, deutet jedoch auf einen tendenziell negativen Zusammenhang hin. Dies könnte implizieren, dass eine starke Fokussierung auf materielle Ressourcen möglicherweise zu Lasten anderer wichtiger Aspekte der Bildungsangebotsgestaltung geht.

Die Ergebnisse der zweiten Regressionsanalyse liefern wichtige Erkenntnisse für das Verständnis der Einflussfaktoren auf Bildungsangebote. Ein zentraler Befund ist die eindeutige Bedeutung der Zusammenarbeit für die Qualität von Bildungsangeboten. Dies unterstreicht die Relevanz kooperativer Strukturen und Netzwerke im Bildungskontext. Der negative Einfluss der Fort- und Weiterbildung auf die Bildungsangebote erscheint zunächst kontraintuitiv, könnte jedoch durch verschiedene Mechanismen erklärt werden. Eine Annahme ist, dass dieser Befund auf eine qualitative Transformation von Bildungsangeboten hindeuten, bei der quantitative Aspekte zugunsten qualitativer Verbesserungen in den Hintergrund treten. Dies impliziert, dass anstatt viele allgemeine Angebote bereitzustellen, werden durch die höhere Fachkompetenz individuellere und bedarfsgegerechtere Angebote entwickelt, die sich nicht in der bloßen Anzahl widerspiegeln.

Ähnlich komplex ist die Interpretation des negativen Einflusses der Evaluation. Die Evaluation von Bildungsangeboten erfolgt laut der Befragten unregelmäßig. Besonders herausfordernd ist, dass Bildungsangebote zwar als wichtig erachtet werden, deren Integration in den Arbeitsalltag jedoch gleichzeitig als herausfordernd wahrgenommen werden. Dies könnte mit unzureichenden Ressourcen – etwa der oft als „eher weniger guten“ Ausstattung an Hilfsmitteln zusammenhängen. Diese Diskrepanz deutet darauf hin, dass strukturelle Hindernisse wie Zeitmangel oder fehlende systematische Evaluationsmethoden, die langfristige Implementierung und Qualitätssicherung von Bildungsangeboten erschweren. Der Zusammenhang zwischen mangelnder Evaluation und den herausfordernden Bedingungen im Arbeitsalltag unterstreicht den Bedarf an systematischen Verbesserungen in der praktischen Umsetzung.

Es ist möglich, dass intensive Evaluationsprozesse kurzfristig Ressourcen binden, langfristig jedoch zu einer Verbesserung der Angebotsqualität führen könnten, was in der vorliegenden Querschnittstudie nicht tiefergehend erfasst werden kann.

Bemerkenswert ist die geringe Relevanz räumlicher Faktoren für die Bildungsangebote. Die Ergebnisse legen nahe, dass organisatorische und prozessbezogene Faktoren wie Zusammenarbeit, Fort-/Weiterbildung und Evaluation einen größeren Einfluss auf die Bildungsangebote haben, als die räumlichen Rahmenbedingungen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die vorliegende Regressionsanalyse wichtige Erkenntnisse zur relativen Bedeutung verschiedener Einflussfaktoren auf Bildungsangebote liefert und insbesondere die zentrale Rolle kooperativer Strukturen hervorhebt, während sie gleichzeitig die Komplexität der Zusammenhänge zwischen professioneller Entwicklung, Qualitätssicherung und Bildungsangebotsgestaltung verdeutlicht.

Die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung bestätigen in vielen Bereichen die theoretischen Annahmen zur Bildung und Teilhabe von Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter, zeigen jedoch auch Diskrepanzen zwischen idealtypischen Forderungen und der praktischen Umsetzung ab. Dabei wird deutlich, dass insbesondere strukturelle Rahmenbedingungen, finanzielle Ressourcen und die Sensibilisierung der Fachöffentlichkeit zentrale Herausforderungen darstellen.

9.2 Schlussfolgerungen für die Praxis

Die Ergebnisse der Untersuchung legen nahe, dass eine gezielte Entwicklung und Implementierung strukturierter Leitlinien und Handlungsanleitungen sowie die systematische Weiterbildung des (Fach)Personals wesentliche Erfolgsfaktoren für die nachhaltige Implementierung von Bildungsangeboten für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter darstellen. Eine alleinige Erhöhung finanzieller oder materieller Ressourcen könnte hingegen weniger wirksam sein, wenn keine klaren konzeptionellen Rahmenbedingungen für die praktische Umsetzung bestehen.

9.3 Gelingensbedingungen

Die Untersuchung zeigt, dass die erfolgreiche Implementierung von Bildungsangeboten für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter von mehreren ineinandergreifenden Faktoren abhängt. Sowohl strukturelle Rahmenbedingungen als auch pädagogisch-didaktische Konzepte und interdisziplinäre Kooperationen spielen eine zentrale Rolle. Während quantitative Analysen belegen, dass finanzielle und personelle Ressourcen bedeutsame Einflussfaktoren darstellen, verdeutlichen qualitative Aussagen, dass insbesondere eine Veränderung auf sozialpolitischer Ebene, sowie partizipative

und praxisnahe Best-Practice-Beispiele notwendig sind, um nachhaltige Bildungsmaßnahmen zu etablieren.

Ein wesentliches Element einer erfolgreichen Implementierung ist ein umfassendes Bildungsverständnis, das Bildung nicht nur als kognitive Wissensvermittlung betrachtet, sondern als ganzheitlicher Prozess der Persönlichkeitsentwicklung, sozialen Teilhabe und Kompetenzförderung und -erhaltung. Dabei muss sichergestellt werden, dass Bildungsangebote praxisorientiert und alltagsnah gestaltet sind, um den individuellen Bedürfnissen und Lebensrealitäten der Zielgruppe gerecht zu werden. Besonders Konzepte des Empowerments, der Selbstbestimmung und alltagspraktische Fertigkeiten sollten in der Angebotsentwicklung im Fokus stehen. Gleichzeitig müssen methodische und didaktische Anpassungen erfolgen, die auf die Bedürfnisse der Zielgruppe eingehen. Dazu gehören insbesondere niedrigschwellige und alltagsnahe Bildungsformate, sowie multiperspektivische Lernansätze, die Peer.-Beratung und multisensorisches Lernen einbeziehen. Eine zentrale Gelingensbedingung hierfür ist die Bereitstellung bedarfsgerechter und praxisnaher Lehr- und Arbeitsmaterialien. Diese sollten barrierefrei, niedrigschwellig, multisensorisch und anwendungsorientiert gestaltet sein, um eine effektive Wissensvermittlung und Teilhabe zu ermöglichen. Die nachhaltige Verfügbarkeit dieser Materialien fördert die nachhaltige Umsetzung individueller Bildungsangebote, weist auf Best-Practice-Beispiele hin und dient zur Ideenfindung.

Darüber hinaus stellt die Bereitstellung ausreichender struktureller und finanzieller Ressourcen eine fundamentale Gelingensbedingung dar. Sowohl die quantitative Analyse als auch die qualitative Analyse zeigen, dass fehlende finanzielle, Zeitmangel und infrastrukturelle Defizite zentrale Herausforderungen für Bildungsangebote sind. Ohne eine langfristige Sicherstellung von Ressourcen, können bestehende Maßnahmen nur punktuell umgesetzt werden und sind kaum nachhaltig skalierbar. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit einer systematischen politischen Verankerung von Bildungsangeboten für Menschen mit komplexer Behinderung im Erwachsenenalter, beispielsweise durch gesetzliche Regelungen und gezielte langfristige Förderprogramme.

Ein weiterer entscheidender Erfolgsfaktor ist die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Bildungsinstitutionen, (Wohn-)Einrichtungen, sozialen Diensten, Selbstvertretungsorganisationen und weiteren relevanten Akteur_innen. Die Untersuchung zeigt, dass durch eine enge Kooperation strukturelle Hürden zum Teil kompensiert werden können. Insbesondere multiprofessionelle Teams, die verschiedene Perspektiven und Fachkompetenzen vereinen, tragen dazu bei, die Qualität und Passgenauigkeit der Bildungsangebote zu verbessern. Die Implementierung regelmäßiger Austauschformate,

Fallbesprechungen und Netzwerktreffen kann dazu beitragen, Synergien zwischen verschiedenen Institutionen zu nutzen und bestehende Ressourcen effizienter einzusetzen. Neben strukturellen und kooperativen Aspekten ist die Qualitätssicherung durch regelmäßige Evaluationen eine weitere zentrale Gelingensbedingung. Die Ergebnisse zeigen, dass Bildungsangebote derzeit nur unregelmäßig evaluiert werden, wodurch ein systematischer Verbesserungsprozess erschwert wird. Eine kontinuierliche Evaluation ist jedoch notwendig, um Bedarfe und Herausforderungen frühzeitig zu identifizieren und Bildungsangebote entsprechend anzupassen. Hierbei sollten nicht nur Fach- und Arbeitskräfte, sondern auch die Zielgruppe selbst einbezogen werden, um Bildungsangebote partizipativ weiterzuentwickeln.

Schließlich spielen die Sensibilisierung und Qualifizierung des Personals eine wesentliche Rolle für den Erfolg von Bildungsmaßnahmen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Weiterbildungsangebote für die mitarbeitenden Personen essenziell sind, um die Qualität der Bildungsangebote sicherzustellen und an neue Herausforderungen anzupassen. Insbesondere praxisnahe Fortbildungen, die sich auf partizipative Methoden, interdisziplinärer Zusammenarbeit und den Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen, u.a. im Sinne von didaktischen Zugängen, konzentrieren, sind notwendig, um die Kompetenzentwicklung des Personals zu fördern.

Neben der Fortbildung von (Fach-)Personal ist auch eine systematische Sensibilisierung der (Fach-)Öffentlichkeit entscheidend, um inklusive Bildung als Notwendigkeit zu verankern. Öffentlichkeitswirksame Maßnahmen wie Informationskampagnen, Fachveranstaltungen und Multiplikator_innenschulungen können das Bewusstsein für inklusive Bildung stärken. Besonders wirksam ist hierbei die aktive Einbindung von Menschen mit komplexer Behinderung im Erwachsenenalter als Expert_innen in eigener Sache, sowie die enge Zusammenarbeit mit Medien, politischen Akteur_innen und Bildungseinrichtungen, um langfristige strukturelle Veränderungen anzustoßen.

Auf Basis dieser Erkenntnisse lassen sich zentrale Gelingensbedingungen und darauf aufbauende Handlungsempfehlungen ableiten:

Zentrale Gelingensbedingungen

1. **Bedarfsgerechte und praxisnahe Leitlinien in Form von Lehr- und Arbeitsmaterialien:** Bildungsangebote erfordern barrierefreie, niedrighschwellige, multisensorische und praxisnahe Lehr- und Arbeitsmaterialien, die den individuellen Bedürfnissen von Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter gerecht werden. Die Materialien müssen anwendungsorientiert sein und didaktische Vielfalt ermöglichen.
2. **Strukturelle und finanzielle Absicherung von Bildungsangeboten:** Eine langfristige Finanzierung sowie die Bereitstellung personeller und infrastruktureller Ressourcen sind essenziell für die nachhaltige Umsetzung von Bildungsmaßnahmen
3. **Interdisziplinäre Zusammenarbeit und Vernetzung:** Die Kooperation zwischen Bildungsinstitutionen, sozialen Diensten, (Wohn-)Einrichtungen, Selbstvertretungsorganisationen und anderen Akteur_innen verbessert die Qualität, Verfügbarkeit, Reichweite und Effizienz von Bildungsangeboten
4. **Systematische Evaluation und Qualitätssicherung:** Regelmäßige Evaluationsprozesse sind notwendig, um Bildungsangebote an veränderte Bedarfe anzupassen und ihre Wirksamkeit langfristig zu sichern.
5. **Sensibilisierung der (Fach-)Öffentlichkeit:** Die gesellschaftliche und politische Anerkennung der Bildungsrechte von Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter ist entscheidend für die nachhaltige Implementierung von Weiterentwicklung von Bildungsangeboten.

9.4 Handlungsempfehlungen

Aufbauend auf diesen Erkenntnissen werden im Folgenden Handlungsempfehlungen formuliert, die sich an politischen Entscheidungsträger_innen, (Fach-)Personal in der Praxis sowie Bildungsinstitutionen richten. Ziel ist es, nachhaltige Strukturen zu schaffen, die sowohl den Zugang als auch die Qualität von Bildungsangeboten zu verbessern. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die Stärkung inklusiver, alltagsnaher und partizipativer Bildungsansätze gelegt, um eine möglichst hohe Bedarfsorientierung und Wirksamkeit sicherzustellen.

Praxisorientierte Handlungsempfehlungen:

1. **Entwicklung und Bereitstellung** von frei zugänglichen, standardisierten, sowie individuell anpassbaren **Leitlinien in Form von Lehr- und Arbeitsmaterialien** über eine zentrale (digitale) Plattform oder in Form eines (digitalen) Praxishandbuches.
2. **Politische Verankerung von Bildungsangeboten** für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter durch gezielte Regelungen und gezielte Förderprogramme. Einführung verbindlicher Finanzierungskonzepte auf Bundes- und Länderebene, um die Skalierbarkeit und Nachhaltigkeit sicherzustellen.
3. **Aufbau von interdisziplinären Netzwerken (im Sozialraum)**, regelmäßige Fachtagungen, praxisnahe Austauschformate zur Förderung von Synergien und gegenseitigem Wissenstransfer. Ebenso strukturierte Kommunikations- und Kooperationsformate sollten institutionalisiert werden.
4. **Entwicklung eines standardisierten Evaluationskonzepts** mit partizipativer Einbindung der Zielgruppe und des (Fach-)Personals. Nutzung qualitativer und quantitativer Indikatoren zur Messung von Lernerfolgen und Angebotsqualität.
5. **Durchführung gezielter Sensibilisierungsmaßnahmen**, darunter Informationskampagnen, Multiplikator_innenschulungen und die stärkere Einbindung von Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter als Expert_innen in eigener Sache. Kooperation mit Medien, politischen Entscheidungsträger_innen und Bildungseinrichtungen zur langfristigen Verankerung inklusiver Bildungsstrukturen.

Diese Gelingensbedingungen und Handlungsempfehlungen bilden eine Grundlage für die nachhaltige Implementierung und bedarfsgerechte Weiterentwicklung von Bildungsangeboten für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter.

9.5 Schlussfolgerungen für die Forschung

Abschließend ist anzumerken, dass die vorliegende Studie aufgrund ihres Querschnittsdesigns keine kausalen Schlussfolgerungen zulässt. Zukünftige Längsschnittstudien könnten die Dynamik zwischen Unterstützungsfaktoren und der Qualität von Bildungsangeboten tiefergehend untersuchen. Auch der Bundesteilhabebericht verweist darauf, dass der Bereich Bildung für Menschen mit Komplexer Behinderung bislang unzureichend berücksichtigt wird. Gleichzeitig bietet dieser Bericht eine politische Grundlage,

um die Notwendigkeit gezielter Maßnahmen zur Bildungsförderung evidenzbasiert zu untermauern und daraus weiterführende Handlungsstrategien für die Praxis abzuleiten. Eine aufbauende Wirksamkeitsstudie könnte langfristige Effekte von Bildungsangeboten auf Teilhabe und Lebensqualität analysieren. Zudem wäre eine stärkere Einbindung partizipativer Forschungsmethoden sinnvoll, um die Perspektive der Betroffenen in die Gestaltung und Bewertung von Bildungsangeboten einzubeziehen. Weiterführende Analysen zu Wechselwirkungen zwischen strukturellen Rahmenbedingungen, interdisziplinärer Zusammenarbeit und Qualitätssicherung könnten praxisnahe Handlungsempfehlungen unterstützen.

9.6 Methodische Limitationen

Das Forschungsdesign bietet eine fundierte empirische Grundlage, weist jedoch methodische Limitationen auf. Die Online-Erhebung gewährleistet zwar eine breite Streuung, birgt jedoch eine Selbstselektion der Teilnehmenden, wodurch mögliche Verzerrungen in der Repräsentativität entstehen. Zudem fokussiert die Befragung ausschließlich Fach- und Arbeitskräfte, während die Perspektive der Betroffenen unberücksichtigt bleibt. Außerdem werden Regressionsanalysen eher bei Zufallsstichproben verwendet und sind in diesem Zusammenhang nur einschränkend zu berücksichtigen. Eine starke Differenzierung nach institutionellen Rahmenbedingungen – etwa zwischen urbanen und ländlichen Regionen oder verschiedenen Trägerstrukturen – könnte die Generalisierbarkeit der Ergebnisse verbessern. Die Methodik der derzeitigen Durchführung von Bildungsangeboten hätte im Fragebogen mit erfragt werden können. Zudem konnten Störvariablen identifiziert werden. In Frage 14 wurde lediglich „regelmäßig“ mit „(=jährlich)“ klar definiert. In Frage 27 wird nach der Umsetzung der UN-BRK in Bezug auf Deutschland nicht in NRW gefragt. Dies könnte zu einer Verzerrung der Auswertung führen. Zuletzt wird in Frage 29 Antwort c) nach „technischen oder räumlichen Barrieren“ gefragt. Das „oder“ lässt keine Rückschlüsse auf die explizite Antwort zu.

Die Stärke dieser Studie liegt darin, dass die Relevanz der Forschungslücke aufgegriffen wurde und eine erste flächendeckende Studie in diesem Bereich somit durchgeführt wurde, um erste flächendeckende Ergebnisse im Bereich Bildung für die Zielgruppe zu erschließen und darauf Gelingensbedingungen und Handlungsempfehlungen fundiert ableiten zu können. Die methodische Reflexion dieser Aspekte ist essenziell, um die Aussagekraft der Studie kritisch einzuordnen.

10. Fazit

Die vorliegende explorative Studie hat zentrale Erkenntnisse zur Implementierung von Bildungsangeboten von Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter generiert. Die Ergebnisse verdeutlichen einerseits bestehende Herausforderungen in der praktischen Umsetzung und andererseits Entwicklungspotenziale für eine inklusive und bedarfsgerechte Bildungslandschaft.

Die eingangs formulierte Forschungsfrage „Welche Gelingensbedingungen sind notwendig, um Bildungsangebote für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter (nachhaltig) zu implementieren?“ konnte durch die Kombination umfangreicher Literaturrecherche und einer eigenen empirischen Untersuchung umfassend bearbeitet werden. Die Abgrenzung und Differenzierung des Begriffs „Komplexe Behinderung“, der oftmals mit „Mehrfachbehinderung“ gleichgesetzt wird, erwies sich dabei als wichtiger konzeptioneller Schritt, um spezifischen Bedarfe der Zielgruppe präziser zu erfassen.

Ein wesentliches Ergebnis ist die Diskrepanz zwischen konzeptionellen Ansprüchen und realer Umsetzung. Während die Bedeutung von Bildung für die Selbstbestimmung und Teilhabe der Zielgruppe weitgehend anerkannt wird, bestehen nach wie vor strukturelle, institutionelle und didaktische Barrieren. Diese Erkenntnis bestätigt die in der Einleitung beschriebene Problemstellung der unzureichenden Bildungszugänge und mangelnden Teilhabemöglichkeiten für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter. Besonders die unzureichende Ressourcenverfügbarkeit sowie administrative Hürden erschweren die effektive Gestaltung und Durchführung von Bildungsangeboten. Zudem zeigt sich, dass Fach- und Arbeitskräfte häufig nicht ausreichend auf die spezifischen Bedarfe der Zielgruppe vorbereitet sind, was die Notwendigkeit gezielter Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, sowie geeignetes Lehr- und Arbeitsmaterial unterstreicht.

Die Komplexität der Lebensumstände manifestiert sich als Leitmotiv durch die gesamte Untersuchung. Dabei wird deutlich: Nicht die Behinderung selbst ist ausschließlich komplex, sondern auch die multifaktoriellen Einflussgrößen, die auf die Implementierung von Bildungsangeboten einwirken. Diese Erkenntnis ergänzt die anfänglich formulierte Dimension: Die Herausforderung liegt nicht nur in der Erfassung spezifischer Bildungsbedarfe, sondern auch in der Gestaltung von Rahmenbedingungen, die den komplexen Lebenslagen der Zielgruppe gerecht werden.

Die eigene empirische Untersuchung mittels Online-Fragebogen hat den IST-Zustand der Bildungslandschaft in NRW fundiert abgebildet und damit eine zentrale Forschungslücke adressiert. Die Entscheidung für eine überwiegend quantitative

Erhebungsmethode hat sich als gewinnbringend erwiesen, da sie eine methodische Ergänzung zu den vorwiegend qualitativ ausgerichteten Forschungsarbeiten in diesem Feld darstellt.

Aus den empirischen Befunden lassen sich praxisrelevante Implikationen ableiten, die dem eingangs formulierten Ziel, Handlungsempfehlungen für die Praxis zu entwickeln, entsprechen. Die Optimierung bestehender Bildungsangebote erfordert eine systematische Verzahnung von theoretischen Erkenntnissen und praktischer Umsetzung, insbesondere durch wissenschaftlich fundierte Evaluationsansätze. Die Verbesserung der infrastrukturellen Rahmenbedingungen, die Flexibilisierung didaktischer Konzepte und die Stärkung interdisziplinärer Kooperationen können als zentrale Gelingensbedingungen identifiziert werden. Zudem sind auf politischer Ebene Maßnahmen notwendig, um die gesetzliche und finanzielle Grundlage für inklusive Bildungsstrukturen nachhaltig zu sichern.

Zusammenfassend hat die Arbeit ihr Ziel erreicht, Gelingensbedingungen für die Implementierung von Bildungsangeboten für Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter zu identifizieren und analysieren. Die entwickelten Handlungsempfehlungen tragen zur Schließung der in der Einleitung identifizierten Forschungslücke bei. Die Arbeit leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter durch gezielte Bildungsangebote.

11. Ausblick

Die nachhaltige Implementierung von Bildungsangeboten für den adressierten Personenkreis erweist sich als eine komplexe Aufgabe, deren Erfolg eine präzise Abstimmung struktureller, personeller und konzeptioneller Faktoren erfordert. Dabei muss das übergeordnete Ziel stets im Vordergrund stehen: Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Komplexer Behinderung im Erwachsenenalter.

Die Zukunftsperspektiven der Bildungsarbeit mit erwachsenen Menschen mit Komplexer Behinderung werden maßgeblich davon determiniert sein, inwieweit eine Synergie zwischen theoretischen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen hergestellt werden kann. Klafkis Theorie kann dabei als Orientierungsrahmen dienen, der dabei hilft, Bildung als einen umfassenden Prozess zu verstehen, der allen Menschen offenstehen muss.

Des Weiteren erscheint eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Bildungswissenschaft, Sozialpolitik und Rehabilitationsforschung erforderlich, um theoretische Konzepte in praktische Bildungsmodelle zu überführen. Die Potenziale digitaler Medien und assistiver Technologien sollte in diesem Kontext eingehender erforscht werden, da sie innovative Ansätze zur Individualisierung und Zugänglichkeit von Bildungsangeboten eröffnen. Zudem wäre eine Längsschnittstudie wünschenswert, um die langfristigen Effekte implementierter Bildungsangebote auf die Teilhabemöglichkeiten der Zielgruppe zu evaluieren.

Das normative Paradigma bleibt eindeutig: Inklusion statt Selektion! Nur durch die konsequente Umsetzung dieses Grundsatzes kann eine Bildungslandschaft entstehen, die der Diversität menschlicher Existenz gerecht wird und allen Menschen – unabhängig von Art und Schweregrad ihrer Beeinträchtigung – lebenslange Bildungsprozesse ermöglicht.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, Karl-Ernst (2019): Inklusive Erwachsenenbildung in Deutschland. Beispiele inklusiver Angebote für Menschen mit Kernschwierigkeiten. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*. Heft 1, S. 17 – 20.
- Adorno, Theodor W. (1959). Theorie der Halbbildung. In: A. Busch (Hg.): *Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin*. S. 169-191. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Antor, Georg / Bleidick, Ulrich (2016): Vielfalt, Differenz, Heterogenität. In: Dederich, Markus / Beck, Iris / Bleidick, Ulrich / Antor, Georg (Hg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Arnold, Rolf / Tutor Gómez, Claudia (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdiaktik. Bildung ermöglichen, Vielfalt gestalten. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*. 1. Heft. S. 191-211. Bonn.
- Beck, Iris / Franz, Daniel (2019): Personenorientierung bei komplexer Beeinträchtigung. Herausforderungen für Handlungsspielräume und bedarfsgerechte Unterstützungssettings. In: *Teilhabe*. 58. Jg., Heft 4, S. 146-152.
- Bauersfeld, Sören (2014): Bildungsinhalte im Kontext von schwerer Behinderung – Der Planungsprozess im Fokus. In: Fröhlich, Andreas und Freunde (Hg.): *Bildung – ganz basal. Selbstbestimmt leben*. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes leben. S. 35-52.
- Berg, Hans Christoph u.a. (2009): *Die Werkdimension im Bildungsprozess. Das Konzept der Lehrkünstlerdidaktik*. Bern: hep verlag.
- Bernasconi, Tobias (2024): *Erwachsenwerden mit geistiger Behinderung. Autonomie. Unterstützung. Verantwortung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bernasconi, Tobias / Böing, Ursula (2015): *Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bernasconi, Tobias / Böing, Ursula (2016): *Schwere Behinderung und Inklusion. Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik*. Oberhausen: Athena.
- Bernasconi, Tobias / Böing, Ursula (2022): Anmerkungen zur Kontextualisierung von Komplexer Behinderung. In: Tiesmeyer, Karin & Koch, Friederike (Hg.): *Wohnwunschermittlung bei Menschen mit Komplexer Behinderung. Wahlmöglichkeiten sichern*. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Bernasconi, Tobias / Bieritz, Katja / Goll, Harald / Wagner, Michael (2022): Schulische Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung.

- Erste Ergebnisse einer Pilotstudie. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*. 73 Jg., Heft 7, S. 312–323.
- Blankertz, Herwig (1982): *Die Geschichte der Pädagogik*. Wetzlar: Verl. Büchse der Pandora. S. 89 – 104.
 - BMAS Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2021): *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung*. Bonn: Referat Information, Monitoring, Bürgerservice, Bibliothek.
 - Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
 - Carroll, Volker (2000). Bildungsangebote für Erwachsene mit geistiger Behinderung. In: Jakobs, Hajo / König, Andreas / Theunissen, Georg (Hg.): *Lebensräume – Lebensperspektiven*. S. 290-316. Butzbach: Afra.
 - Comenius, Johann Amos (2007): *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*. 10. Aufl. Stuttgart: Klott-Cotta. (Original erschienen 1657).
 - Dederich, Markus (2018): Menschsein und teilhabe. Eine anthropologische Skizze. In: Lamers, Wolfgang & Molnár- Gebert, Tina (Hg.): *Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Alltag, Arbeit, Kultur Gehalten auf dem Kongress TEILhabe an Alltag, Arbeit und Kultur*. Oberhausen: Athena. S. 153-166.
 - Dederich, Markus / Dietrich, Cornelia (2022): Das Subjekt der Teilhabe. Ein Orientierungsversuch. In: *Teilhabe*. Jg. 61, Heft 2, S. 54-61.
 - Degener, Theresia (2015): Die UN-Behindertenkonvention - ein neues Verständnis von Behinderung. In: Degener, Theresia & Diehl, Elke (Hg.): *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Teilhabe*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 55-74.
 - Denker, Thorsten / Mootz, Eric (2019): Herausforderung „Inklusive Volkshochschule“. Versuch einer Identifizierung und Reduzierung von Teilhabebarrieren für Menschen mit Behinderung an der Volkshochschule Landkreis Gießen. 1. Ausg. S. 54-63.
 - DHG - Deutsche Heilpädagogische Gesellschaft (Hg.) (2021): *Standards zur Teilhabe von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung und komplexem Unterstützungsbedarf*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Deutsche Unesco Kommission (Hg.) (2020): *Global Education Monitoring Report 2020. Inclusion and education: All means all. Summary. Deutsche Übersetzung.* Bonn: Eigenverlag. <https://www.unesco.de/dokumente-und-hintergruende/publikationen/detail/weltbildungsbericht-2020-inklusion-und-bildung/> - aufgerufen am 10.02.2025.
- Diekmann, Andreas (2016): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 12. Aufl. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dieckmann, Friedrich (2016): Ambulant unterstütztes Wohnen bei hohem Unterstützungsbedarf. Organisation und Teilhabe in zwei innovativen Wohnsettings. In: *Teilhabe*. 55. Jg., Heft 2, S. 62–70.
- Dins, Timo / Smeets, Stefanie / Keeley, Caren (2022): Bedürfnisse im Leben von Menschen mit Komplexer Behinderung. In: Tiesmeyer, Karin / Koch, Friederike (Hg.): *Wohnwunschermittlung bei Menschen mit Komplexer Behinderung. Wahlmöglichkeiten sichern.* Stuttgart: Kohlhammer. 66-75.
- Döhner, Otto / Hampe, Ruth (1995): Ein museumspädagogisches Projekt im Rahmen integrativer Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*. 64 Jg., Heft 4, S. 441-450.
- Dörpinghaus, Andreas / Uphoff Ina Katharina (2011): *Grundbegriffe der Pädagogik.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Eder-Gregor, Beatrix (1998): Bildung heißt Bilder erschaffen. Bedarfsorientierte Erwachsenenbildung mit Menschen mit geistiger Behinderung. In: *Geistige Behinderung*. 37 Jg., Heft 4., S. 361-376.
- Falkenstörfer, Sophia (2020): Implizite Behinderungsvorstellungen und Menschenbilder im BTHG. Mögliche Auswirkungen des neuen Bundesteilhabegesetzes (BTHG) auf Menschen mit komplexen Behinderungen. In: *Teilhabe*. Jg. 59., Heft 1, S. 4-9.
- Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: *Behindertenpädagogik*. Jg. 28, Heft 1, S. 4–48.
- Fischer, Erhard / Schäfer, Holger (2019): Bildung. In: Schäfer, Holger (Hg.): *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen – Spezifika – Fachorientierung – Lernfelder.* Weinheim: Beltz. S. 74 – 84.
- Fornefeld, Barbara (Hg.) (2008a): *Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgabe der Behindertenpädagogik.* München: Ernst Reinhardt.

- Fornefeld, Barbara (2008b) Pädagogische Leitgedanken als Ausschluss-Prinzipien? In: Fornefeld, Barbara (Hg.): *Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik*. München: Ernst Reinhardt, S. 108–147.
- Fornefeld, Barbara (2008c): Menschen mit geistiger Behinderung – Phänomenologische Betrachtungen zu einem unmöglichen Begriff in einer unmöglichen Zeit. In: Fischer, Erhard (Hg.): *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung: Sichtweisen – Theorien – aktuelle Herausforderungen*. 2. überarbeitete Aufl. Oberhausen: Athen. S. 331-352.
- Fornefeld, Barbara (2009): Selbstbestimmung/ Autonomie. In: Dederich, Markus / Jantzen, Wolfgang (Hg.): *Behinderung, Bildung, Partizipation, Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik- Behinderung und Anerkennung*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 183-187.
- Fornefeld Barbara (2020): *Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik*. 5. Aufl. München Basel: Reinhardt Verlag.
- Fornefeld, Barbara (2021): *Teilsein & Teilhaben®. Wünschen – Gestalten – Leben. Wissenswertes zur Teilhabeorientierten Lebensbegleitung Erwachsener mit Komplexer Behinderung*. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben.
- Fröhlich, Andreas / Heinen, Norbert / Lamers, Wolfgang (Hg.) (2001): *Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn. Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik*. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes leben.
- Fröhlich, Andreas / Heinen, Norbert / Klauß, Theo / Lamers, Wolfgang (Hg.) (2011): *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär*. Oberhausen: Athena Verlag.
- Frühauf, Theo (1997): Förderung von Selbstständigkeit und Autonomie im Vorschulalter. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hg.): *Selbstbestimmung. Kongreßbeiträge. Dokumentation des Kongresses „Ich weiß doch selbst, was ich will!“, Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung vom 27. September bis zum 01. Oktober 1994 in Duisburg*. 2., durchgesehene Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. S. 299-311.
- Fuchs, Thorsten (2011): *Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*. Bielefeld: transcript.
- Freyhoff, Geert (2008): *The Specific Risks of Discrimination Against Persons in Situation of Major Dependence or with Complex Needs. Report of a European*

- Study. Volume: Policy Recommendations.* Brüssel: Inclusion Europe.
- Groß-Kunkel, Anke (2017): *Kultur, Literacy und Behinderung. Teilhabe verstehen und verwirklichen mit den Lea Lesecclubs.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
 - Grundmann, Matthias (2017): Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. In: Becker (Hg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie* Wiesbaden: Springer VS. S. 72-91.
 - Hackl, Martin / Göbel, Susanne (2010): Blickwinkel auf Alltägliches. Jeder Mensch hat ein Recht auf kleine und große Wünsche und auf Menschen, die ihn dabei ernst nehmen. In: Deutsche Heilpädagogische Gesellschaft (Hg.): *Ausgrenzen – Begrenzen – Entgrenzen? Teilhabechancen von behinderten Menschen mit schwerwiegend herausforderndem Verhalten. Tagungsbericht 2009.* Heidelberg/ Jülich: Eigenverlag DHG. S. 100 – 108.
 - Heimlich, Ulrich, Behr, Isabel (2011): Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolg, von Hippel, Aiga (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung.* 5. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
 - Heinen, Norbert (2003): Überlegungen zur Didaktik mit Menschen mit schwerer Behinderung. In: Wolfgang Lamers / Theo Klauß (Hg.): *...alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen.* Düsseldorf: selbstbestimmtes leben. S. 55-78.
 - Hirschberg, Marianne / Bonna, Franziska / Stobrawe, Helge (2019): Gelingensbedingungen einer inklusiven Erwachsenenbildung aus einer normativ-rechtlichen und einer subjektwissenschaftlichen Perspektive. In: *Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland.*
 - Hollenweger, Judith (2019): ICF als gemeinsame konzeptuelle Grundlage. In: Luder, Reto / Kunz, André / Müller Bösch, Cornelia (Hg.): *Inklusive Pädagogik und Didaktik.* Bern: Hep. S. 33–54.
 - Keeley, Caren (2022): Zugänge zur Teilhabeforschung mit Menschen mit komplexer Behinderung: Methodologische und methodische Überlegungen zur Beteiligung eines nicht berücksichtigten Personenkreises. In: Wansing, Gudrun / Schäfers, Markus & Köbsell, Swantje (Hg.): *Teilhabe-forschung - Einführung in ein neues Forschungsfeld. Methodologien, Methoden und Projekte der Teilhabeforschung.* Band 2. Wiesbaden: VS Verlag. S. 225-246
 - Keeley, Caren (2024): Erwachsenenbildung (auch) für Menschen mit komplexen Behinderungen. In: Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V.

- (Hg.): *Erwachsenenbildung und Behinderung. Erwachsenenbildung im Kontext Komplexer Behinderung. Notwendigkeiten und Umsetzungsmöglichkeiten*, 35 Jg., Heft 1, S. 3-12.
- Keeley, Caren (2024): (Inklusive) Erwachsenenbildung. In: Bernasconi, Tobias (Hg.): *Erwachsenwerden mit geistiger Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 119 – 139.
 - Knoblauch, Sabine (2014): Anspruchsvolle Bildungsinhalte im Unterricht für Schüler*innen mit schwerer und mehrfacher Behinderung – Ein Erfahrungsbericht. In: Fröhlich, Andreas und Freunde (Hg.): *Bildung – ganz basal. Selbstbestimmt leben*. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmt Leben. S. 98 – 120.
 - Klafki, Wolfgang (1995): Schule und Unterricht gestalten. „Autonomie“, „Partizipation“ und „politische Verantwortung“ als schultheoretische und didaktische Kategorien. In: Bastian (Hrsg): *Schule gestalten: Dialog zwischen Unterrichtsreform, Schulreform und Bildungsreform*. Hamburg: Bergmann + Helbig. S. 35-46.
 - Klafki, Wolfgang (1998): Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik – Leistung, Grenzen, kritische Transformation. In Ogasawara, M. (Hg.): *Erziehung – Humanität – Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert. Neun Vorträge*. S. 17 – 34.
 - Klafki, Wolfgang (1964): *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz. (Original erschienen 1959).
 - Klafki, Wolfgang (1975): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (durch ein kritisches Vorwort ergänzte Aufl.* Weinheim: Beltz.
 - Klafki, Wolfgang (1995): Schule und Unterricht gestalten. „Autonomie“, „Partizipation“ und „politische Verantwortung“ als schultheoretische und didaktische Kategorien. In: Bastian, Jürgen (Hg.): *Schule gestalten. Dialog zwischen Unterrichtsreform, Schulreform und Bildungsreform*. Hamburg: Bergmann + Helbig. S. 35-46.
 - Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik : zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. . 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz.
 - Klapper, Kathrin (2025): Selbstbestimmung. In: *Handreichung Komplexe Behinderung*. Münster: Eigenverlag.
 - Kruse, Andreas (2010): Ältere Menschen mit geistiger Behinderung - Anforderungen und Perspektiven der Heilpädagogik in der Gerontologie. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete*. 79. Jg., Heft 4., S. 285-299.

- Kubica, Ellen (2016): *Gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an Weiterbildungsangeboten*. Mainz: vhs Mainz.
- Kulig, Wolfram / Theunissen, Georg (2006): Selbstbestimmung und Empowerment. In: Wüllenweber, Elke (Hg.): *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 237-250.
- Lamers, Wolfgang (2000): Goethe und Matisse für Menschen mit schwerer Behinderung. In: Heinen, Norbert / Lamers, Wolfgang (Hg.): *Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung*. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben. S. 177-206.
- Lamers, Wolfgang / Heinen, Norbert (2006): 'Bildung mit ForMat – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In: Laubenstein, Désirée / Lamers, Wolfgang / Heinen, Norbert (Hg.): *Basale Stimulation. Kritisches-konstruktiv*. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben. S. 141 – 205.
- Lamers, Wolfgang / Heinen, Norbert (2017): Bildung für alle – Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In: Andreas Fröhlich, Norbert Heinen, Theo Klauß und Wolfgang Lamers (Hg.): *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung*. Band 1. Oberhausen: Athena. S. 317 – 340.
- Lamers, Wolfgang / Musenberg, Oliver / Sansour, Teresa (2021): *Qualitätsoffensive – Teilhabe von erwachsenen Menschen mit schwerer Behinderung. Grundlagen für die Arbeit in Praxis, Aus- und Weiterbildung*. Oberhausen: Athena.
- Landesverband für Menschen mit Körper- und Mehrfachbehinderung NRW e.V. (o.J.): Landesverband NRW für Körper- und Mehrfachbehinderte e.V. – zuletzt aufgerufen am 30.03.2025
- Lindmeier, Christian (1998): Integrative Erwachsenenbildung im Interesse von Menschen mit (geistiger) Behinderung. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*. 67 Jg., Heft 2., S. 149-164.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Meyer, Meinert A. / Meyer, Hilbert / Klafki, Wolfgang (2007): *Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim: Beltz.
- Musenberg, Oliver / Riegert, Judith (2013): Disziplinierte Inklusion oder inkludierte Disziplin? Geistigbehindertenpädagogik zwischen Inklusionsanspruch und Exklusionsrisiko. In Ackermann, Karl-Ernst / Musenberg, Oliver / Riegert, Judith

- (Hg.): *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion*. Oberhausen: Athena. S. 145 – 170.
- Raithel, Jürgen / Dollinger, Bernd / Hörmann, Georg (2009): Bildung, Qualifikation, Kompetenz. In: *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. Lehrbuch*. 3. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 36 – 44.
 - Rawls, John (1975): *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt: Suhrkamp.
 - Schäffter, Ortfried (2000): Lernzumutungen. Die didaktische Konstruktion von Lernstörungen. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*. Heft 2.
 - Schmuhl, Hans-Walter (2007): Schwer behindert, schwerbehindert, schwerstbehindert. Begriffsgeschichtliche Betrachtung zu den feinen Unterschieden in der Benennung von Menschen mit Behinderung. In: Dederich, Markus / Grüber, Kathrin (Hg.): *Herausforderungen. Mit schwerer Behinderung leben*. Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag. S. 23–38.
 - Seifert, Martina (2015): Partizipation von Menschen mit schweren und komplexen Behinderungen im Rahmen professioneller Dienstleistungen. In: Düber, Miriam / Rohrmann, Albrecht / Windisch, Marcus (Hrsg): *Barrierefreie Partizipation. Entwicklungen, Herausforderungen und Lösungsansätze auf dem Weg zu einer neuen Kultur der Beteiligung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 364 – 376.
 - Seifert, Monika (2016): Wohnen von Menschen mit komplexen Unterstützungsbedarf. Aktueller Stand und Perspektiven. In: Theunissen, Georg / Kulig, Wolfram: *Inklusives Wohnen. Bestandsaufnahme, Best Practice von Wohnprojekten für Erwachsene mit Behinderung in Deutschland*. Stuttgart: Frauenhof IRB
 - Sonnenberg, Kristin (2017). *Soziale Inklusion - Teilhabe durch Bildung - Medienkompetenz als Beitrag zu sozialer und kultureller Teilhabe für Menschen mit Beeinträchtigungen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
 - Sonnenberg, Kristin / Arlabosse, Anneke (2014): Mediale Kompetenz als Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe - Lebenslange Bildung für erwachsene Menschen mit Behinderungen. In: *Teilhabe*.
 - Steiner, Petra / Benesch, Martin (2021): *Einführung in die empirische Sozialforschung*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
 - Stinkes, Ursula (2008): Bildung als Antwort auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen. In: Barbara Fornefeld (Hg.): *Menschen mit Komplexer Behinderung*.

Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München: Reinhardt Verlag. S. 82 – 104.

- Stojanov, Krassimir (2006): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung: Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien. In: Pongratz, Ludwig / Wimmer Michael / Nieke Wolfgang (Hg.): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Gehalten auf der Herbsttagung der DGfE-Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Bielefeld: Janus. S. 66-85.
- Theunissen, Georg (2002): Von der Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als geistig behindert gelten. Behinderte, Familie, Schule und Gesellschaft. In: *Teilhabe*. 25. Jg., Heft 1, S. 47-58.
- Theunissen, Georg (2021): *Behindertenarbeit vom Menschen aus. Unterstützungssysteme und Assistenzleistungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten und komplexer Behinderung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Thiersch, Hans (2004). Bildung und soziale Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe & Rauschenbach, Thomas (Hg.): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Lernprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 237-252.
- Tiesmeyer, Karin / Koch, Friederike (Hg.) (2022): *Wohnwunschermittlung bei Menschen mit Komplexer Behinderung - Wahlmöglichkeiten sichern*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Tippelt, Rudolf / Schmidt-Hertha, Bernhard (Hg.) (2020): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Trabandt, Sven / Wagner, Hans-Jochen (2020). *Pädagogisches Grundwissen für das Studium der Sozialen Arbeit: Ein Kompendium*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: *Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35*. ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008. [Artikel 24 UN-BRK \(Bildung\)/Article 24 UN-CRPD \(Education\) | Institut für Menschenrechte](#) – zuletzt aufgerufen am 10.12.2024.
- Urban, Wolfgang (2016): In der eigenen Wohnung leben mit hohem Unterstützungsbedarf. In: Theunissen, Georg / Kulig, Wolfram (Hg.): *Inklusives Wohnen*.

Bestandsaufnahme, Best Practice von Wohnprojekten für Erwachsene mit Behinderung in Deutschland. Stuttgart: Frauenhof IRB

- Quenzel, Gudrun / Hurrelmann, Klaus (2019): Ursachen und Folgen von Bildungsarmut. In: Quenzel, Gudrun / Hurrelmann, Klaus (Hg.): *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 3-25.
- Von Hippel, Aiga / Kulmus, Claudia / Stimm, Maria (2018): *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Leiden.
- WHO / Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Hg.) (2005): *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Genf: Eigenverlag. S. 953-961. [untitled \(springer.com\) – aufgerufen am 20.12.2024.](#)
- Zirfas, Jörg (2012). Eine Pädagogische Anthropologie der Behinderung. Über Selbstbestimmung, Erziehungsbedürftigkeit und Bildungsfähigkeit. In: Moser, Vera (Hg.): *Ethik der Behindertenpädagogik: Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung; eine Grundlegung*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 75-89.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Rechtlicher und finanzieller Rahmen zur Teilhabe an Bildung für Menschen mit (Komplexer) Behinderung. (Eigene Darstellung)	33
Abbildung 2: Antwort auf Frage nach Unterstützungsbedarf (Eigene Darstellung)	49
Abbildung 3: Antwort auf Frage nach Art der Bildungsangebote (Eigene Darstellung)	49
Abbildung 4: Individuelle Wahrnehmung der Fach- & Arbeitskräfte auf die Vorbereitung der Bedürfnisse von MmKB (Eigene Darstellung)	50
Abbildung 5: Erste Erkenntnisse: Ort und Art der Bildungsangebote (Eigene Darstellung)	56
Abbildung 6: Häufigkeitsverteilung der Unterstützungsbedarfe je Arbeitsort (Eigene Darstellung)	57
Abbildung 7: Erkenntnisse: identifizierte Chancen je Arbeitsort (Eigene Darstellung)	58
Abbildung 8: Erkenntnisse: identifizierte Herausforderungen je Arbeitsort (Eigene Darstellung)	59
Abbildung 9: Vorbereitungsempfinden der Fach- und Arbeitskräfte auf die Bedürfnisse der MmKB im Bereich Bildung (Eigene Darstellung)	60
Abbildung 10: Korrelation: Anstellungszeit und Vorbereitung auf Bildungsbedürfnisse (Eigene Darstellung)	60

Abbildung 11: Modellzusammenfassung Unterstützungsfaktoren (Eigene Darstellung)	61
Abbildung 12: Korrelation: Unterstützungsfaktoren bei Bildungsangeboten für MmKB (Eigene Darstellung)	62
Abbildung 13: Unterstützungsfaktoren bei Bildungsangeboten für MmKB (Eigene Darstellung)	62
Abbildung 14: Modellzusammenfassung Einflussfaktoren (Eigene Darstellung)	63
Abbildung 15: Einflussfaktoren bei Bildungsangeboten für MmKB (Eigene Darstellung)	64

Abb.1: Rechtlicher und finanzieller Rahmen zur Teilhabe an Bildung für Menschen mit (Komplexer) Behinderung. Eigene Darstellung.

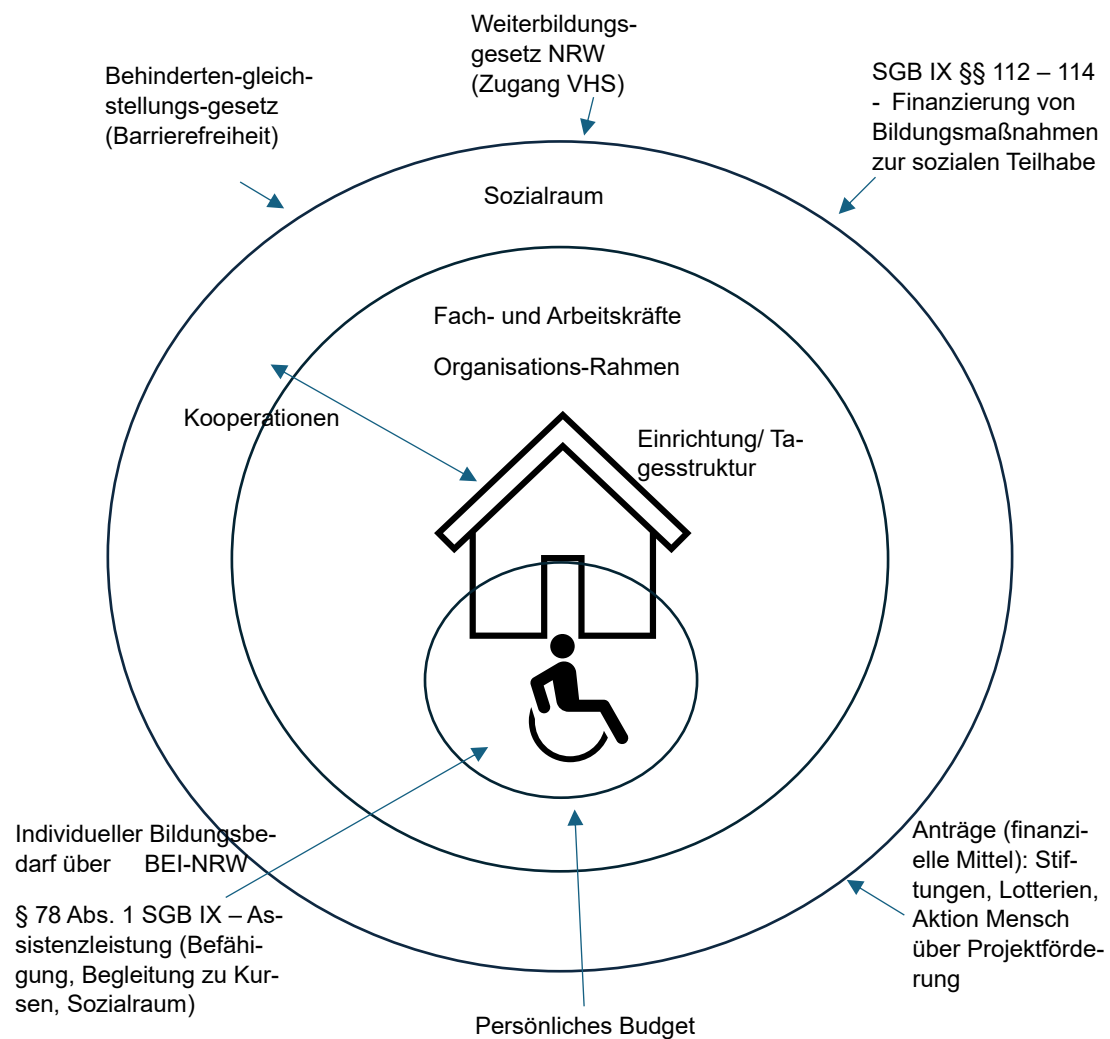


Abb. 2 Antwort auf Frage nach Unterstützungsbedarf

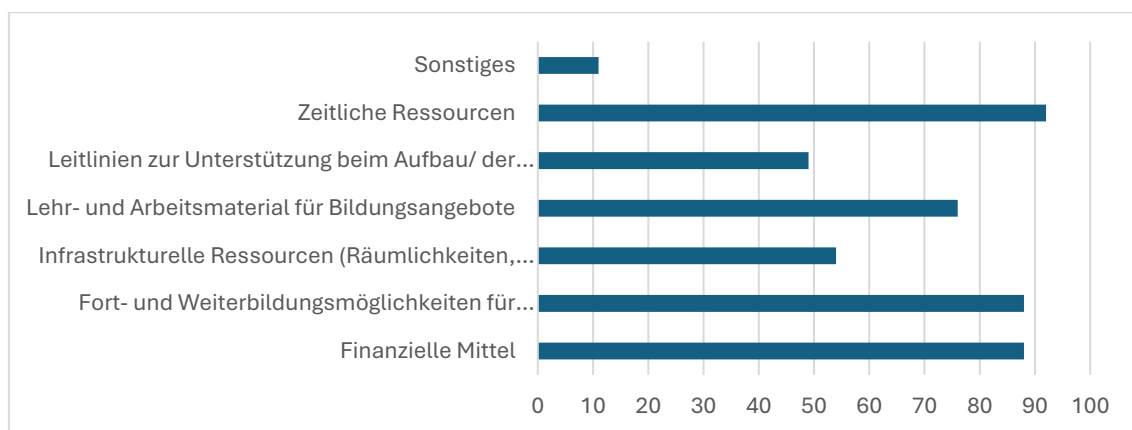


Abb. 3: Antwort auf Frage nach Art der Bildungsangebote

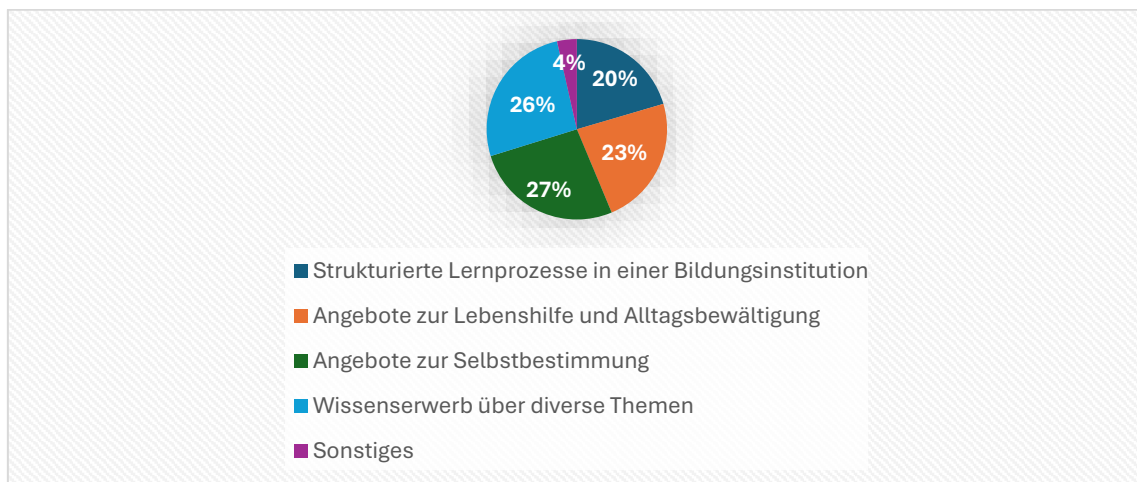


Abb. 4 Individuelle Wahrnehmung der Fach- & Arbeitskräfte auf die Vorbereitung der Bedürfnisse von MmKB

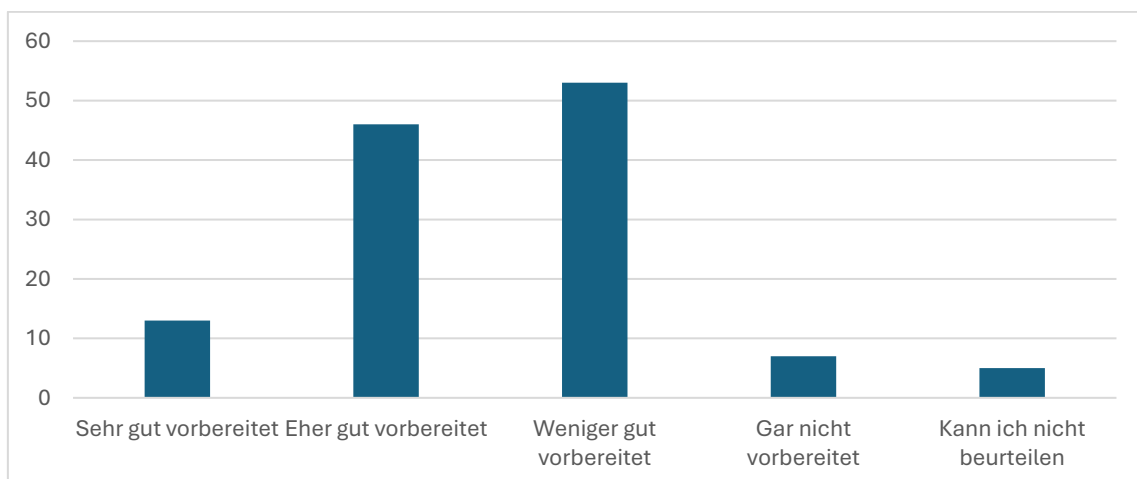


Abb. 5: Erste Erkenntnisse: Ort und Art der Bildungsangebote

Art Bildungsangebot		Bildungsinstitution	(Wohn-)Einrichtung für Menschen mit Behinderung	Soziale Dienste	Tagesstruktur für Menschen mit Behinderung	Sonstiges	Gesamt
Kulturelles Bildungsangebot	% von A001	62,5%	50,0%	71,4%	60,0%	72,7%	62
Informelles	% von A001	75,0%	87,5%	62,9%	55,0%	68,2%	61

Bildungsangebot							
Selbsterfahrung multisensorisch	% von A001	25,0%	25,0%	62,9%	55,0%	59,1%	
Sonstiges	% von A001	12,5%	12,5%	22,9%	35,0%	31,8%	24
Gesamt	Anzahl	8	8	35	20	22	93

Abb. 6: Häufigkeitsverteilung der Unterstützungsbedarfe je Arbeitsort

Unterstützungsfaktoren		Bildungsinstitution	(Wohn-)Einrichtung für Menschen mit Behinderung	Soziale Dienste	Tagesstruktur für Menschen mit Behinderung	Sonstiges	Gesamt
Finanzielle Mittel	% von A001	87,5 %	90%	65,3%	88,9%	61,5%	88
Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	% von A001	87,5 %	80,0%	71,4%	74,1%	69,2%	88
Infrastrukturelle Ressourcen (Räumlichkeiten, Hilfsmittel)	% von A001	62,5 %	30,0%	34,7%	77,8%	30,8%	54
Lehr- und Arbeitsmaterial für Bildungsangebote	% von A001	87,5 %	60,0%	69,4%	63,0%	46,2%	76
Leitlinien zur Unterstützung beim Aufbau/ der Vorbereitung/ der Durchführung	% von A001	50,0 %	40,0%	42,9%	48,1%	26,9%	49
Zeitliche Ressourcen	% von A001	75,0 %	80,0%	89,8%	63,0%	65,4%	92
Sonstiges	% von A001	0,0%	0,0%	6,1%	14,8%	15,4%	11
Gesamt	Anzahl	8	10	49	27	26	120

Abb. 7 Erkenntnisse: identifizierte Chancen je Arbeitsort

Chancen		Bil- dungs- institu- tion	(Wohn-)Einrich- tung für Menschen mit Behin- derung	Sozi- ale Dienst e	Tages- struktur für Menschen mit Behin- derung	Sonsti- ges	Ge- samt
Teilhabe an der Gesell- schaft	% von A001	100,0%	90,0%	96,0%	100,0%	85,2%	113
Verbesse- rung der In- klusion	% von A001	87,5%	90,0%	86,0%	100,0%	88,9%	108
Zunehmende Selbstbe- stimmung	% von A001	87,5%	100,0%	92,0%	96,0%	96,3%	113
Interdiszipli- näre Zu- sammenar- beit	% von A001	50,0%	60,0%	50,0%	72,0%	55,6%	68
Sonstiges	% von A001	0,0%	0,0%	6,0%	12,0%	14,8%	10
Gesamt	An- zahl	8	10	50	25	27	120

Abb. 8: Erkenntnisse: identifizierte Herausforderungen je Arbeitsort

Herausfor- derungen		Bil- dungs- institu- tion	(Wohn-)Einrich- tung für Menschen mit Behin- derung	Sozi- ale Dienst e	Tages- struktur für Menschen mit Behin- derung	Sonsti- ges	Ge- samt
Finanzielle Ressourcen	% von A001	100,0%	100,0%	76,0%	88,0%	88,5%	101
Mangel an Personal	% von A001	75,0%	100,0%	98,0%	88,0%	100,0%	113
Technische oder räumli- che Barrie- ren	% von A001	87,5%	80,0%	62,0%	92,0%	61,5%	85
Mangel an Lehr- und Arbeitsma- terial	% von A001	100,0%	60,0%	72,0%	52,0%	61,5%	79
Sonstiges	% von A001	0,0%	10,0%	10,0%	12,0%	19,2%	14
Gesamt	An- zahl	8	10	50	25	26	119

Abb. 9: Vorbereitungsempfinden der Fach- und Arbeitskräfte auf die Bedürfnisse der MmKB im Bereich Bildung

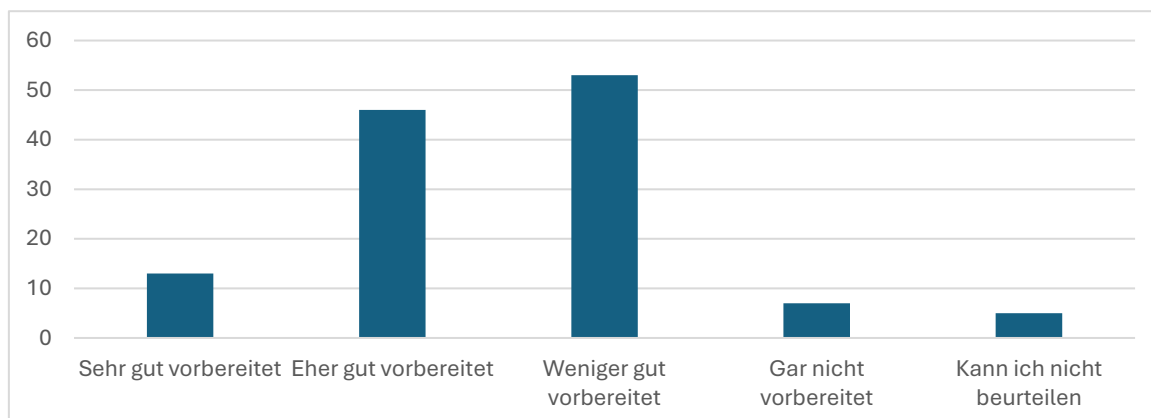


Abb. 10: Korrelation: Anstellungszeit und Vorbereitung auf Bildungsbedürfnisse

		Anstellungszeit	Bildungsangebot
Anstellungszeit	Korrelationskoeffizient nach Spearman-Rho (r_s)	1,000	-,079*
	Sig. (2-seitig)	.	,393**
	N	124	119
Bildungsangebote	Korrelationskoeffizient nach Spearman-Rho (r_s)	-,079*	1,000
	Sig. (2-seitig)	,393**	,
	N	119	119

** Der Korrelationskoeffizient $r_s < 1$

* $p > 0,05$ (2-seitig signifikant)

Abb. 11 Modellzusammenfassung Unterstützungsfaktoren

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,344	,118*	,071	,740

*. $R^2 = ,118$

Abb. 12 Korrelation: Unterstützungsfaktoren bei Bildungsangeboten für MmKB

Modell		Quadratsumme	Df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	8,230	6	1,372	2,508	,026*
	Nicht standardisierte Residuen	61,265	112	,547*		
	Gesamt	69,496	118			

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig signifikant)

Abb. 13 Unterstützungsfaktoren bei Bildungsangeboten für MmKB

Modell	Unterstützungs- faktoren	Regressionsko- effizient B	Std.- Feh- ler	Beta	T	Sig.
1	(Konstante)	2,197	,189		11,617	<,001
	Finanzielle Mittel	-,136	,162	-,080	-,839	,101
	Fort- und Weiter- bildungsmöglich- keiten für Fach- kräfte/ Personal	,287	,174	,168	1,65	,101
	Infrastrukturelle Ressourcen (Räumlichkeiten, Hilfsmittel)	-,075	,144	-,046	-,523	,602
	Lehr- und Arbeits- material für Bil- dungsangebote	,053	,166	,034	,322	,748
	Leitlinien zur Un- terstützung beim Aufbau/ der Vor- bereitung/ der Durchführung	,378	,149	,242*	2,54	,013
	Zeitliche Res- ourcen	-,003	,168	-,002	-,018	,986

*. Beta signifikant positiv

Abb. 14 Modellzusammenfassung Einflussfaktoren

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R- Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,733	,537*	,486	,547

*. $R^2 = ,537$

Abb. 15 Einflussfaktoren bei Bildungsangeboten für MmKB

Mo- dell		Regressi- onskoeffi- zient B	Std.- Fehler	Beta	T	Sig.
1	(Konstante)	2,603	,488		5,34	<,001
	OrtBildungsange- bote: In speziell ein- gerichteten Schu- lungsräumen	,024	,162	,013	,146	,884
	OrtBildungsange- bote: In Mehrzweck- räumen (z.B. Aufent- haltsraum, Wohnzim- mer, etc.)	,148	,144	,097	1,03	,307
	OrtBildungsange- bote: In allgemeinen Bildungsräumen oder Klassenzimmern	-,138	,140	-,083	-,989	,326
	OrtBildungsange- bote: Außerhalb der Einrichtung (z.B. Werkstätten, Freizeit- angebote)	-,056	,124	-,037	-,451	,653
	Technik	,107	,090	,097	1,197	,235
	Zusammenarbeit	,272	,110	,206	2,475	,015
	Fort-/ Weiterbildung	-,276	,079	-,315*	-3,492	<,001
	RessourcenHilfsmit- tel	-,182	,106	-,168	-1,725	,088
	Evaluation	-,166	,060	-,280	-2,771	,007

a. abhängige Variable: Bildungsangebote