

## Numerale Praktiken von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten Überlegungen zu Raum und Körper aus dem Blickwinkel inklusiver Erwachsenenbildung

Wiebke Curdt & Silke Schreiber-Barsch

**Abstract:** Ausgehend von einer sozialwissenschaftlichen Perspektive auf Partizipation, welche Teilhabe als Strukturprinzip mit Teilnahme als Handlungsprinzip verknüpft (Beck 2013), stellen sich im Kontext Behinderung über die Lernverläufe der Subjekte hinweg ableistische und den Alltag prägende Strukturen dar. Für eine differenzierte Betrachtung lassen sich Diskurse um Raum und Körper heranziehen, die der Beitrag auf das Thema der Grundbildung Erwachsener mit Lernschwierigkeiten bezieht, im Besonderen auf die Dimension Numeralität, und anhand von Befunden aus einem partizipativ-qualitativ angelegten Forschungsprojekt diskutiert. Raum und Körper dienen als Analysefolie, um die numerale Umwelt sowie das numerale Handeln der Subjekte hinsichtlich ihrer jeweiligen Praxis zu beleuchten. Raum stellt sich als vorstrukturierte Rahmung für Handeln auch unter Rückgriff auf bestimmte, z. T. lebensbereichsspezifische Orientierungen (z. B. Befähigung und Qualifizierung im Bereich der Berufsschule) und Artefakte dar. Körper befinden sich in einem relationalen Verhältnis der Aushandlung und (Re-)Produktion zu sozialen Räumen; sie nutzen jene einerseits in Form routinierter Bewegungen und Aktivitäten (Reckwitz 2003, 290), andererseits als aktiv Handelnde und Gestaltende.

Deutlich wird, dass die Differenzierung und Analyse von Grundbildung und übergreifend inklusiver Erwachsenenbildung über Raum und Körper Potentiale eröffnet, das komplexe Wechselspiel im Kontext Behinderung zu erfassen, da derart die Inkorporation von Wissen sowie die Performativität des Handelns aufgedeckt und diskutiert werden können.

**Stichwörter:** Inklusive Erwachsenenbildung, Raum, Körper

**Zitation:** Curdt, W. & Schreiber-Barsch, S. (2024): Numerale Praktiken von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten – Überlegungen zu Raum und Körper aus dem Blickwinkel inklusiver Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(2), 1-17. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/735>

### Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	2
1. Körper und Raum im Kontext von (inklusive) Erwachsenenbildung.....	3
2. Methodologischer Zugang zu numeralen Praktiken von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten .....	5
3. Ergebnisse: Numerale Praktiken von Menschen mit Lernschwierigkeiten .....	6
3.1 Berufsschule: Befähigung und Qualifizierung im Fokus.....	7
3.2 Numerale Strategien als aktive Aushandlung und Gestaltung sozialer Räume .....	9
4. Diskussion: Numerale Praktiken behinderter Körper zwischen partizipationseröffnenden und verschließenden Räumen.....	11
5. Ausblick: Relationale Perspektiven auf Raum und Körper im Kontext inklusiver Erwachsenenbildung .....	12
Literatur .....	14
Kontakt .....	17

## Einleitung

Erwachsenenbildung als Wissenschaft, Profession, Disziplin und Praxis ist seit jeher auf das Engste mit Gegenstand und Diskurs um Partizipation verbunden (Schreiber-Barsch & Curdt, 2021). Ein Verständnis von Partizipation als Differenzierung in Teilhabe als Strukturprinzip und Teilnahme als Handlungsprinzip (Beck, 2013) lässt Partizipation als Voraussetzung und Prämisse von Erwachsenenbildung erkennbar werden und unterstreicht das enge Verhältnis von struktur- und handlungstheoretischen Perspektiven. Verstehen wir unter Erwachsenenbildung „ein Handeln zur Gestaltung von Lernangeboten“ (Faulstich & Zeuner, 2010, S. 18), das darauf zielt, „Lernprozesse von Erwachsenen anzustoßen und zu fördern“ (Faulstich & Zeuner, S. 27), sind sowohl Struktur als auch Handeln zu beachten, sind Raum und Körper in Überlegungen einzuschließen.

(Bildungs-)Institutionen bringen laut Weisser in diesem Rahmen bestimmte „Inklusionsbedingungen“ (2017, S. 147) von Lernen und Bildung in Form von spezifischen Gelegenheitsstrukturen, Möglichkeitsräumen und Praktiken hervor. Überträgt man diese Bedingungen und Praktiken auf Diskurse und Konzepte von Raum und Körper, zeigen sich ableistische Bildungsketten: Körperbezogene Diagnosen bestimmen vielfach die Beschulung von jungen Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten an Förderschulen (86%); 72% von ihnen erreichen keinen Hauptschulabschluss (KMK, 2020, S. XXI-XXII) und beenden ihre Schulzeit allein mit einem Abschlusszertifikat. Standardisierte Beurteilungen schulischer Kompetenzen verweisen im Vergleich auf geringere Fähigkeiten dieser Personengruppe (u. a. Garrote et al., 2015). Vorgezeichnet ist vielfach der weitere Ausbildungs- und Qualifizierungsweg in eine Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM). Möglichkeiten der Selbstbestimmung im Sinne einer aktiven Gestaltung der eigenen Entwicklung und des eigenen Lebens bleiben weiterhin stark eingeschränkt im sozialstaatlichen Hilfesystem (Niediek, 2010), bedingt auch durch den hohen Anteil (64%) von Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Bewohner\*innenschaft stationärer Einrichtungen (BMAS, 2016, S. 262).

Entgegen diesen behindernden Strukturen, welche sich bis heute in Entwicklungslinien von Pädagogik bei Menschen mit Behinderungen manifestieren (z. B. Bernasconi & Böing, 2015; Heimlich & Behr, 2018; BMAS, 2016), dürfte unter der anthropologischen Annahme der Bildsamkeit des Menschen genauso wie unter der Programmatik der bildungspolitischen Inklusionsagenda keine Person a priori „aus dem Kreis der Bildungsfähigkeiten und zu Bildung berechtigten“ (Dederich, 2005, S. 185) ausgeschlossen werden. Das sich trotzdem manifestierende Wechselspiel eines „Un/doing Dis/ability“ (Karim/Waldschmidt, 2019) gesellschaftlicher Prägung verweist auf den von Weisser (2018) formulierten „Fähigkeitskonflikt“ unerfüllter gesellschaftlicher Erwartungen bei Behinderung.

Jenes Wechselspiel bearbeitet der Beitrag am Beispiel des Gegenstands der Grundbildung Erwachsener in besonderem Bezug auf den Teilbereich der Numeralität. Im Sinne des Grundbildungs-Partizipations-Nexus (Schreiber-Barsch & Curdt, 2021) kann Numeralität definiert werden als “the knowledge and capabilities required to accommodate the mathematical demands of private and public life, and to participate in society as informed, reflective, and contributing citizens” (Geiger et al., 2015, S. 531, ausführlich diskutiert in Schreiber-Barsch et al., 2020). Grundbildung umfasst mithin informelle, non-formale als auch formale Lernaktivitäten und ist unseres Erachtens als ein relationaler Begriff (Tröster, 2000, S. 25) und ein ressourcenorientiertes Konzept auszuweisen. Dies öffnet den Blick über die Feststellung formalisierter, gesellschaftlich normierter Beherrschungsgrade von Kompetenzen hinaus auf das Wechselspiel und die Aushandlung pädagogischer Kontroversen um Inhalte, Klassifizierungsordnungen sowie Interessen und Machtverhältnisse (Schreiber-Barsch & Curdt, 2021, S. 201). An diese Diskurse von

Grundbildung und Numeralität lässt sich zudem mit dem kulturellen Verständnis von Behinderung der Disability Studies (Waldschmidt, 2017) als Analysefokus anschließen. Behinderung kann in Anschluss daran als Wechselspiel zwischen sozialen Strukturen und Praktiken, individuellen Haltungen, Beeinträchtigungen und körperlichen Wahrnehmungen sowie gesellschaftlich-kulturellen Normalitätserwartungen und Machtverhältnissen verstanden werden.

In diesen theoretischen Rahmungen sind Bezüge zu Raum und Körper bereits angelegt, wenn man an praxistheoretische Überlegungen anschließt und eine Praktik als bestehend

... aus bestimmten routinisierten Bewegungen und Aktivitäten des Körpers [versteht]. Dies gilt ebenso für intellektuell ‚anspruchsvolle‘ Tätigkeiten wie die des Lesens, Schreibens oder Sprechens. Diese Körperlichkeit des Handelns und der Praktik umfasst die beiden Aspekte der ‚Inkorporiertheit‘ von Wissen und der ‚Performativität‘ des Handelns. (Reckwitz, 2003, S. 290)

Solche Verknüpfungen wurden allerdings bisher selten im Zusammenhang von Erwachsenenbildung und Behinderung (hierzu auch Schreiber-Barsch & Fawcett, 2017) und unter Rückgriff auf Ausarbeitungen der Disability Studies zusammengeführt (Schreiber-Barsch et al., 2021).

Diese Leerstelle will der Beitrag unter empirischer Bezugnahme auf Befunde eines Forschungsprojektes zu „Numeralen Praktiken von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten“ (NumPuD; 2017-2020; Landesforschungsförderung Hamburg, LFF-FV 52) bearbeiten. Das komplexe Zusammenspiel von Strukturen und Handeln im Kontext inklusiver Erwachsenenbildung soll weiter differenziert werden, um die Wechselwirkung von Körpern mit räumlichen Komponenten im Kontext von Lernen und Bildung besser erfassen zu können und Räume über eine subjektive Eigensinnigkeit und der jeweiligen humanen Prägung verstehen zu lernen (Steets, 2022, S. 133).

## **1. Körper und Raum im Kontext von (inklusive) Erwachsenenbildung**

Aktuell prägen soziologische Diskurse unter den Begrifflichkeiten *spatial* und *body turn* den Diskurs um Raum und Körper. In Theorien sozialer Praxis nimmt das Phänomen Körper „eine zentrale Bedingung der Konstitution und Konstruktion sozialer Ordnung“ (Gugutzer, 2015, S. 116/117) ein. Die Materialität (Dinge, Artefakte) sowie die Körperlichkeit des Sozialen werden explizit in den Blick genommen (Gugutzer, S. 117). Herauszustellen ist hierbei laut Reckwitz (2003), dass

[d]er ‚Ort‘ des Sozialen [...] damit nicht der (kollektive) ‚Geist‘ und auch nicht ein Konglomerat von Texten und Symbolen (erst recht nicht ein Konsens von Normen) [ist], sondern es sind die ‚sozialen Praktiken‘, verstanden als know-how abhängige und von einem praktischen ‚Verstehen‘ zusammengehaltene Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ‚inkorporiert‘ ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten‘ materialen Artefakten annehmen. (Reckwitz, 2003, S. 289)

Jene „Körperlichkeit des Handelns und der Praktik umfasst die beiden Aspekte der ‚Inkorporiertheit‘ von Wissen und der ‚Performativität‘ des Handelns“ (Reckwitz, 2003, S. 290). Soziale Praktiken sind folglich zu verstehen als „verkörperte Praktiken, insofern sie aus routinisierten Bewegungen und körperlichen Verhaltensweisen bestehen“ (Gugutzer, 2015, S. 117). Körper bietet als Medium der Inkorporation des Sozialen und des Vollzugs sozialer Praktiken die Möglichkeit, als ein raum-zeitlich verortetes, biologisches, kultur- und

gesellschaftsbedingtes (Lern-) und Kulturwesen wahrgenommen und analytisch reflektiert zu werden.

Mit Materialität als der „materiellen Facette[n] des Sozialen“ (Steets, 2022, S. 129) und der Situierung von Körpern erhält die Kategorie Raum Relevanz. *Raum* definiert Löw als ein sozial hergestelltes und prozessuales Phänomen, d. h. als eine „*relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten*“ (Löw, 2001, S. 224; Herv. i. Orig.). Es (re)produziert sich aus einem Wechselverhältnis zwischen Subjekten, Strukturen, Symbolik und Materialität, eingelagert in gesellschaftliche Systeme und Machtverhältnisse. Löw unterscheidet mit Ort einen territorialen Locus, während sich an ein und demselben Ort viele soziale Räume (re)produzieren und manifestieren können (Löw, 2001, S. 198).

Dieses relationale Modell von Raum lässt sich unseres Erachtens mit Überlegungen zu einem relationalen Zusammenspiel von Inklusion und Exklusion im Kontext von Erwachsenenbildung (Schäffter, 2013, S. 56) zusammenführen (Schreiber-Barsch & Curdt, 2023). Körper werden demnach weniger in ihrer Dualität etwa zwischen Norm und Abweichung konzipiert, sondern folgendermaßen entworfen: Körper und Welt verhalten sich nicht dichotom und statisch, sondern dynamisch und interdependent (Dickel, 2023, S. 3 in Anschluss an Fries, 2016).

Dennoch bemerken Gabriel und Kinne (2023) innerhalb der Diskurse um inklusive Bildung eine „Körperversessenheit und Leibferne“, die auch auf Diskurse der Erwachsenenbildung weithin zutrifft, wenngleich dies im Gegensatz zu der eigentlich konstitutiven Interdependenz von Leib, Körper und Lernen steht (Faulstich, 2013). Faulstich betont, dass die „lernenden Individuen immer in einem konkreten, körpergebundenen und biographischen Kontext situiert sind – also in jeweils bestimmten Lebensverhältnissen“ (Faulstich, 2013, S. 141) und folglich in spezifischen physischen und sozialen Räumen lernen. Anthropologische Ausführungen zum Lernen Erwachsener (Holm, 2018) stützen diese Aussage, wenn Lernen mit den Dimensionen von Leiblichkeit, Räumlichkeit, Zeit und u. a. Biographizität (Holm, 2018, S. 119) verbunden und als von sozialen und kulturellen Einflüssen geprägt verstanden wird (von Felden, 2008, S. 111). Subjektwissenschaftliche Lerntheorien verweisen auf genau jene enge Verbindung von Lernen mit Dimensionen von Leib/Körper als auch von Raum:

Der unaufhebbaren körperlichen Situiertheit der Lernhandlungen folge, dass „die Überwindung jeder beliebigen Lernproblematik immer auch auf irgendeine Weise die Berücksichtigung der benannten, mit meiner Körperlichkeit gegebenen Verfügungsgrenzen, Behinderungen, Widerständigkeiten, Undurchschaubarkeiten impliziert. Dies gehört in gewissem Sinne zu den Prämissen meines begründeten Lernhandelns, die ich einbeziehen muß, wenn ich mit dem Lernen weiterkommen will“ (Holzkamp, 1995, S. 257).

Die Verbindung zwischen soziologisch geprägten Diskursen von Raum und Körper sowie den phänomenologisch (Gugutzer, 2015, S. 123) und subjektwissenschaftlich bzw. kritisch-pragmatistisch fundierten Lerntheorien in erwachsenenbildungswissenschaftlichen Diskursen steht noch aus; allerdings deuten sich grundlagentheoretisch durchaus Anschlussstellen an (Reckwitz, 2003). Gegenstandstheoretisch wird bereits auf Verschränkungen von Strukturen, Praktiken, Körper und Behinderung im Diskurs um Ableismus verwiesen (Campbell 2009, S. 5). Diese Überlegungen sollen im Folgenden anhand empirischer Befunde weiter geprüft werden.

## 2. Methodologischer Zugang zu numeralen Praktiken von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten

Grundlage der Überlegungen sind empirische Befunde aus dem Forschungsprojekt „Numerale Praktiken von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten“ (NumPuD; 2017-2020; Landesforschungsförderung Hamburg, LFF-FV 52). Es zielte auf die Beforschung der Anwendung von Numeralität als Teil der Grundbildung Erwachsener. Ausgehend von Theorien sozialer Praxis (Reckwitz, 2003) sowie gegenstandstheoretischen Konzepten von Numeralität als soziale Praxis (Yasukawa, 2018) wurde der Forschungsfrage nachgegangen, auf welche Weise Menschen mit Lernschwierigkeiten numerale Praktiken im Alltag anwenden, welche numeralen Fähigkeiten sich in den Praktiken spiegeln und welche subjektiven Bedeutungen den Praktiken zugeschrieben werden.

In Abgrenzung zu kompetenzorientierten Foki in Wissenschaft und Praxis (GESIS, 2012; DVV, 2017) – im Sinne einer reinen Wissensvermittlung von Techniken des Lesens, Schreibens und Rechnens – galt es, alltägliches Handeln und Fähigkeiten im Verhältnis zu Partizipation zu rekonstruieren. Empirisch herausgearbeitet wurde dies anhand von numeralen Situationen: Im Verständnis eines situierten Lernens ist eine „Situation ... der konkrete, zeitlich, räumlich oder sozial bestimmte Zusammenhang der Bezüge, in denen das Subjekt steht“ (Faulstich, 2013, S. 141). Im Diskurs um Numeralität als soziale Praxis werden jene als events benannt und definiert als „occasions in which a numeracy activity is integral to the nature of the participants' interactions and their interpretative processes“ (Baker et al. 2003, S. 2). Numerale Praktiken erschließen sich mithin erst über die Sinnhaftigkeit eines events, das heißt über „the broader cultural conceptions that give meaning to the event“ (Baker et al. 2003, S. 12). Diese Sinnhaftigkeit eröffnet die analytische Rekonstruktion von den der Situation inhärenten gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen und Macht- und Herrschaftsverhältnissen (Evans et al., 2021, S. 15), die wiederum immer in zeitlichen und räumlichen Bezügen situiert sind.

Entlang eines partizipativ angelegten qualitativen Forschungszugangs (Curdt & Schreiber-Barsch, 2021) wurde im Forschungsprojekt unter der Prämisse, Partizipation zu „fördern und [zu] fordern“ (Bergold & Thomas 2012), eine begleitende Forschungsgruppe aus Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten initiiert. Es galt, methodisch die Expertise von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten als Ausgangspunkt des Forschungsdesigns zu setzen und den Einfluss von Gatekeepern oder stellvertretenden Deutungen möglichst gering zu halten. Unter Anwendung der Grounded Theory Methodologie (Strauss & Corbin, 1990; Strübing, 2014) wurde einem bottom-up approach (Evans, 2017) der Grundbildungsforschung gefolgt, um in einem dreischrittigen Verfahren (siehe unten) Daten zu erheben und auszuwerten. Ziel war die Beforschung numeraler Praktiken von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten (bezeichnet als Forschungsteilnehmende) unter Beachtung von Prinzipien partizipativer Forschung (von Unger, 2014).

Die in situ Beforschung numeraler Praktiken erfolgte in den Lebensbereichen Berufliche Bildung, Erwerbstätigkeit/Arbeit, Freizeit und Wohnen. Daten wurden generiert über:

1. Teilnehmende Begleitungen (TB) (i. S. von Beobachtungen; Bøe et al., 2017) von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten in ihrem Alltag in den aufgeführten Lebensbereichen zum Ziel der Erhebung routinierten numeralen Handelns (n=11; Alter: 17 bis 80 Jahre; zwischen 2 bis 7 1/2h) (2018);

2. teilstrukturierte Leitfadeninterviews mit Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten (Buchner, 2008) zur Analyse kommunikativ und reflexiv zugänglicher Anwendung von Numeralität im Alltag (n=13; Alter: 18 bis 42 Jahre; zwischen 30min bis 2½h) (2018);
3. Gruppendiskussionen (im Anschluss an Mangold 1960), welche mit pädagogischen Fachkräften aus den Lebensbereichen Berufliche Bildung, Arbeit und Wohnen (n=3 bzw. n= 15 Professionelle, je 45-60-minütig) geführt wurden — mit dem Ziel der Rekonstruktion pädagogischer Praktiken und der kontrastiven Spiegelung der Befunde aus Teilnehmenden-Begleitungen und Interviews.

Die Datenauswertung erfolgte entlang des kategorialen Kodierverfahrens der Grounded Theory Methodologie. Im Rahmen der Analyse der Teilnehmenden-Begleitungen wurde in offener, axialer und selektiver Kodierung eine erste Bedingungsmatrix im iterativen Wechsel mit der Erhebung und Analyse neuer Daten aus Interviews und Gruppendiskussionen im Modus steten Vergleichens erarbeitet (Strauss & Corbin, 1990). Als sensibilisierende Konzepte (Strübing, 2014, S. 29) wurden das skizzierte Numeralitätsverständnis, der Forschungsstand zu mathematischen Komponenten und Facetten von Numeralität aus Bildungsstandards und Kompetenzstudien sowie die Systematisierung anhand von Lebensbereichen herangezogen (Schreiber-Barsch et al., 2020), um zu einer Dichte, Sensibilität und Integration der Gegenstandsverankerung (Strauss & Corbin, 1990) beizutragen.

### **3. Ergebnisse: Numerale Praktiken von Menschen mit Lernschwierigkeiten**

Aus der Analyse der Beobachtungen und Beschreibungen des situierten, numeralen Handelns der Forschungsteilnehmenden mit Lernschwierigkeiten und deren sozialer Einbettung, rekonstruiert auch aus den Aussagen pädagogischer Fachkräfte in den Gruppendiskussionen, konnten vielschichtige Befunde zu der eingangs genannten Forschungsfrage abgeleitet werden. Der Beitrag fokussiert numerale Praktiken und die Analyse numeralen Handelns mit exemplarischem Verweis auf numerale Fähigkeiten. Alle Daten sind anonymisiert; eine Großschreibung in den Sequenzen verweist auf die Betonung des Gesagten. Die Teilnehmenden-Begleitungen (TB) wurden tabellarisch (Tabelle 1) erfasst und anhand von Situationen unterteilt.

Das numerale Handeln ist entsprechend den sensibilisierenden Konzepten in die Kategorien Raum und Form; Zahlen und Rechnen; Größen und Messen; Muster und Strukturen; Wahrscheinlichkeiten, Häufigkeiten, Zufall (Schreiber-Barsch et al., 2020) differenziert sowie Artefakten (Anschauungs-, Arbeitsmittel; auch menschliche Funktionsträger\*innen) zugeordnet (Schreiber-Barsch & Curdt, 2021). In der kategorialen Auswertung des Datenmaterials zeigt sich beobachtbares und zu beschreibendes, vielfältiges numerales Handeln Erwachsener mit Lernschwierigkeiten, welches eine kontextuelle Einbindung aufweist und sich situiert als Performativität des Handelns vollzieht.

Die Kontexte und Situationen sowie subjektiv sinnvollen Strategien numeralen Handelns und sich darin spiegelnde Fähigkeiten werden im Folgenden exemplarisch entlang eines der vier untersuchten Lebensbereiche, und zwar der Beruflichen Bildung, konkret der Berufsschule, nachgezeichnet und im Fokus auf Fragen von Raum und Körper herausgearbeitet.

### 3.1 Berufsschule: Befähigung und Qualifizierung im Fokus

Die Berufliche Bildung nach der Regelschulzeit gestaltet sich nicht nur strukturell, sondern auch institutionell als sehr vielfältig für junge Erwachsene mit Lernschwierigkeiten. Neben den in NumPuD fokussierten Berufs(fach)schulen gibt es beispielsweise das Berufsbildungswerk oder den Berufsbildungsbereich der Werkstätten für behinderte Menschen (HIBB & JBA, 2023). Zudem werden unter der Leitidee der Inklusion innerhalb dieser Institutionen neue Projekte und Maßnahmen entwickelt und angeboten (Rahn & Waldeck, im Druck). Berufsschulen schließen an schulische Strukturen an: Sie nehmen Einteilungen in Altersklassen sowie Zuordnungen von Personen und Körpern in vorstrukturierte Räume und Zeiten vor und folgen der Orientierung an hierarchisch getrennten Rollen (Lehrkraft/Schüler\*in). Curricula leiten die Inhalte. Gegenstände der Vermittlung und Lernziele können durchaus zwischen Lehrkraft und Schüler\*in erarbeitet werden, bleiben aber Teil des pädagogischen Auftrags an Lehrkräfte zu Befähigung und Qualifizierung (Schreiber-Barsch & Curdt, 2021).

Im Rahmen von NumPuD haben wir als Forschungsteilnehmende Schüler\*innen am Ort Berufsschule begleitet und interviewt (n=4) sowie eine Gruppendiskussion mit vier Lehrkräften geführt. Als numerale Situationen (events) in konkreten Räumen zeigen sich Unterricht (s. Tabelle 1), Pause und Praktikum, in denen unter bestimmten Bedingungen numerales Handeln (in den Facetten Raum & Form; Zahlen & Rechnen; Größen & Messen; Muster & Strukturen) vielfach i. S. von Körperpraxis (Gugutzer & Schneider, 2007, S. 40-44) dokumentiert werden konnte.

Als Bedingung und folglich als Einflussgröße für die (Re-)Produktion des sozialen Raums in Beruflicher Bildung erweist sich die Priorisierung von Kompetenz- und Leistungsorientierung insbesondere in der Orientierung und dem Handeln der Lehrkraft gegenüber den Schüler\*innen. Denn obwohl folgendes numerales Handeln beobachtet und beschrieben wurde (s. Tab. 1) und sich als „eine ‚skillful performance‘ von kompetenten Körpern“ (Reckwitz, 2003, S. 290) erwies, tritt in der sozialen Situation das Verhältnis von Norm und Abweichung als ableistische Strukturen und Orientierungen deutlich hervor.

**Tabelle 1**

*Numerale Fähigkeiten im Lebensbereich Beruflicher Bildung - Beispiel Unterricht*

	<b>Raum &amp; Form</b>	<b>Zahlen &amp; Rechnen</b>	<b>Größen &amp; Messen</b>	<b>Muster &amp; Strukturen</b>
<b>Unterricht</b>	sich in den Unterrichtsräumen <b>orientieren</b> ; örtliche Zuweisungen/ Markierungen kennen; <b>geometrische Formen &amp; Begriffe</b> nutzen können	<b>Alltags-</b> (Prozent) <b>rechnung</b> anwenden können; <b>Zahlen</b> ablesen & vergleichen; zählen, mit dem Taschenrechner (nach)rechnen	bestimmte <b>Einheiten</b> (z. B. Gramm)/ nicht näher bestimmte <b>Mengen</b> kennen und vergleichen können; Waage, Messbecher verwenden können; <b>Strecken, Gewicht, (Uhr-)Zeit</b> kennen	<b>Abfolge von Tätigkeiten</b> kennen; <b>Regeln</b> und ursächliche Zusammenhänge (er)kennen; (Einheiten) <b>vergleichen</b>
<i>Artefakte:</i> Finger zum (Ab-)Zählen, Unterrichts(Sport-)räume mit Ausstattung, Hauswirtschaft: Geräte wie Waage, Messbecher, Küchengeräte (u. a. Schränke, Ofen, Herd, Gefrierschrank); Rührgeräte, Servietten.				

Exemplarisch lässt sich anhand des Datenmaterials die (Re-)Produktion ableistischer (An-)Ordnung sozialer Güter und von Menschen am Ort einer staatlichen Berufsschule mit inklusiven Klassen nachzeichnen. Im Rahmen der Teilnehmenden Begleitung eines Berufsschülers während des Hauswirtschafts-Unterrichts wird der Forscherin folgendes von der Lehrkraft erläutert:

„Hier [er zeigt auf das Rezept] ist auch eine Spalte zum Umrechnen. Aber das kann hier fast keiner. Ich habe die Rezepte auch als Bildrezepte“. Er sucht die Blätter, kann diese aber nicht gleich finden. Herr Herbst fährt fort: „Man muss sich beim Backen darauf verlassen können, dass die richtige Menge an Zutaten genommen wird. Man merkt es erst, wenn der Teig aus dem Backofen kommt und dann ist es frustrierend, wenn es nichts geworden ist. Deshalb muss man lenken.“ (TB\_9\_Tabelle 4, Zeile 7)

Rekonstruieren lässt sich eine sprachliche Reproduktion gesellschaftlicher Konventionen und Normen entlang einer Kompetenz- und Leistungsorientierung und einer Orientierung an Abweichung bzw. den Defiziten der Schüler\*innen mit der Ausrichtung an Befähigung und Qualifizierung hin zur Verwendung einer „richtigen“ Menge. Mit diesem Verständnis geht nicht nur eine Reproduktion von Macht zwischen der wissenden Lehrkraft und den als nicht wissend bezeichneten Schüler\*innen einher, es festigt sich zudem die Konstruktion von Behinderung in Verbindung mit als inkompetent titulierten („das kann hier fast keiner“), normabweichenden Fähigkeiten ohne Nutzung ggf. hilfreicher Visualisierungen der Lernmaterialien oder erfahrungsbezogener Vermittlung. Weisser (2018) benennt dies als „Fähigkeitskonflikt“.

Demgegenüber lassen sich in einer privaten Berufsschule, welche Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten vorhält, differente Annahmen aus den Gruppendiskussionen mit pädagogischen Fachkräften nachzeichnen. Sie verdeutlichen, dass es ausgehend von den Lern- und Handlungsfähigkeiten aller Schüler\*innen Ziel des Unterrichts sein kann, die Ressourcen, Fähigkeiten und Interessen bzw. Relevanzsetzungen der Schüler\*innen zu ergründen und erfahrungsbezogen bzw. orientiert an der jeweiligen Lebenswelt über den Einsatz von Artefakten (z. B. Geld) zu erkennen („was der KANN“ (GD2\_B1\_#00:23:16-0#)) und Inhalte dementsprechend aufzubereiten und zu vermitteln (Schreiber-Barsch & Curdt, 2021). Hier verschiebt sich die relationale (An-)Ordnung von Gütern und Menschen; die Orientierung an den Fähigkeiten und der Lebenswelt der Schüler\*innen bietet die Möglichkeit pädagogisches Handeln an einer „skillful performance“ kompetenter Körper“ (Reckwitz, 2003, S. 290) auszurichten.

### 3.2 Numerale Strategien als aktive Aushandlung und Gestaltung sozialer Räume

Zusammenfassend lassen sich in den Befunden subjektive Strategien der Anwendung von Numeralität über alle untersuchten Lebensbereiche hinweg als Teil numeraler Praktiken auf einer Dimensionalisierung zwischen zwei Polen als Spektrum möglichen subjektiv bedeutsamen Handelns im jeweils komplexen Bedingungsgefüge nachzeichnen. Und zwar ließen sich Strategien zwischen den Polen auf zwei Ebenen unterscheiden als ein:

- erwartungskonformes Handeln <—> bedürfnis-erfahrungsbezogenes Handeln
- Handeln in Routinen <—> situationsgerechtes Handeln über  
Prioritätensetzungen

Auf der ersten Ebene lässt sich ein erwartungskonformes Handeln als Anwendung von Numeralität entlang der Reproduktion von (An-)Ordnungen normierter Güter und Menschen in der Erfüllung von Anforderungen, Aufgaben und Erwartungen rekonstruieren. Schüler\*innen sind pünktlich, organisieren sich selbständig, passen sich an die zeitliche und räumliche Struktur der Berufsschule und die Gestaltung der Lehrkräfte an und erfüllen kompetenzorientierte Anforderungen. Berichtet wird auf der anderen Seite zudem von Schüler\*innen, welche sich in ihren körperlichen Bewegungen als subjektiv eigensinnig entgegen dieser Ordnung erweisen (s. hierzu Gugutzer, 2015, S. 123; Steets, 2022, S. 133): Sie kommen zu spät in den Unterricht und können über eine rein sachbezogene Wissensvermittlung das ihnen (nicht-)unterstellte Lernpotenzial nicht entfalten – die Aneignung von Techniken des Rechnens zeigt sich beispielsweise erst interessengeleitet über die Verwendung von Geld.

Im Lebensbereich Arbeit wird zudem im folgenden Beispiel ein bedürfnis-erfahrungsbezogenes Handeln entlang einer körperlichen Beeinträchtigung herausgestellt:

„Also Schwerfallen tut mir das lange Stehen. Aber das hängt davon ab, dass mein Rücken kaputt ist. Also das liegt nicht an der Arbeit, sondern das liegt einfach an mir.“ (I\_2\_#01:26:55-2#)

Die hieraus analysierten Strategien verweisen auf ein notwendigerweise bedürfnis- und erfahrungsbezogenes Handeln in der Vermittlung und Anwendung von Numeralität. Im Lebensbereich Wohnen spitzt sich ein solch bedürfnisorientiertes Handeln als notwendiger „persönliche[r] Schutzraum“ (I\_10\_#00:30:42-3#) zu, in welchem man Dinge tun oder lassen kann; wichtig ist das subjektive Wohlfühlen. Allerdings wird dieses Handeln schwierig, wenn die Erfüllung von Anforderungen (pünktlich bei der Arbeit sein („Und das ist dann manchmal zu spät.“ (I\_10\_#00:09:18-7#)) diesem entgegensteht:

„Morgens wach werden ist nicht mein ... ist nicht gerade ... funktioniert manchmal nicht. Da könnte ich auch DREI Kaffee trinken und werde nicht wach und komme nicht hoch. Kann man schwierig umschreiben, das ist wie ... Als ob das Sofa ein MAGNET hätte.“ (I\_10\_#00:07:09-3# - #00:07:16-5#)

Auf der zweiten Ebene zeigt sich ein Handeln in Routinen, mit Reckwitz als „bestimmte [...] routinisierte [...] Bewegungen und Aktivitäten“ (Reckwitz 2003, S. 290) zu benennen. Dies verdeutlicht sich etwa bei dem Zurücklegen des Schul- und Arbeitswegs, der Orientierung am jeweiligen Ort entlang der Abläufe, Zeiten und Regeln, welche die Forschungsteilnehmenden im Laufe der Zeit inkorporiert haben (ebd.), oder bei eingeübten routinierten körperlichen Bewegungen im Sportunterricht und -training. Die Entwicklung dieser Routinen bietet Sicherheit und ermöglicht es, sich in unbekanntem Situationen zu orientieren oder neue Anforderungen zu bewältigen.

Wenn sich solche institutionellen Rahmungen, Anforderungen oder auch Bedingungen beispielsweise in Situationen des Übergangs, etwa in der Ausübung eines schulischen Praktikums, beim Wechsel eines Arbeitsplatzes oder Wohnraums, verändern, zeigt sich in den Befunden, dass sich Forschungsteilnehmende durchaus auch ein situationsgerechtes Handeln aneignen können. Mit z. B. der neuen Situation ‚Praktikum‘ ändern sich einerseits Anforderungen, Fahrtwege, Interaktionen und das jeweilige subjektive Handeln: „Ich HAB, Moment, IT freitags. Und die ... und die anderen Kurse belege ich ja nicht, weil ich ja im Praktikum bin“ (I\_9\_#00:04:31-0# - #00:05:03-9). Andererseits zeigt sich, dass ein situationsgerechtes Handeln über wiederholtes Ausführen im Praktikum durchaus zu einem Handeln in Routinen werden kann.

Im Lebensbereich Arbeit wird darüber hinaus deutlich, dass in den WfbM's häufiger ein Handeln in Routinen ausgeübt und auf dem ersten Arbeitsmarkt hingegen ein situationsgerechtes Handeln erforderlich wird; letzteres erläutert René:

„Ja, also mein Alltag sieht momentan so aus, dass ich eine neue Arbeit hab, ganz frisch noch, seit dem 2. Mai erst. Davor war ich ein halbes Jahr zu Hause. Ich hab letztes Jahr im Oktober erfahren, dass ich meinen geliebten Arbeitsplatz verloren hab in der Bücherhalle. Der hat mir echt Spaß gemacht. [...] Ich hab mal hier und mal da ein Praktikum gemacht, unter anderem bei einem Einrichtungshaus X, wo mir das sehr viel Spaß gemacht hat in Stadtteil A. Aber die hatten leider keinen Job mehr für mich. Das war ein Kurzzeitpraktikum. Ja, und jetzt seit dem 2. Mai arbeite ich bei der Klinik XY in Stadtteil B, Hausmeistertechnik. GANZ interessanter Job, also macht schon SPASS. [...] hatte ich gedacht: Okay, ich probiere das, ich gucke mir das mal an. Aber es macht doch ganz viel Spaß. Und ist auch mit Option. Das heißt, es könnte durchaus sein, dass ich da einen Vertrag kriege. Und so hinter so einen Alltag zu gucken, was im Krankenhaus abgeht, ist schon sehr spannend.“  
(I\_3\_#00:04:38-8#)

Diese unterschiedlichen Orte und sich lokal (re-)produzierende soziale Räume bedingen jeweils René's körperliche Aktivität in der Anwendung von Numeralität.

Als Konsequenz der Strategien lässt sich unter dem Ziel der Partizipation ein relationaler Prozess zwischen Körpern im sozialen Raum an unterschiedlichen Orten ausmachen, einerseits im Ringen um soziale Anerkennung (erwartungskonformes Handeln), im Wahrnehmen von und im Umgang mit körperlichen Grenzen (bedürfnis-erfahrungs-bezogenes Handeln), in der (Re-)Produktion inkorporierter Handlungsmuster (Handeln in Routinen) sowie im Einfinden an neuen Orten und in neuen (An-)Ordnungen (situationsgerechtes Handeln).

Ein erfahrungs- und bedürfnisorientiertes Handeln ist für die Anwendung numeraler Fähigkeiten, so lassen sich die Befunde deuten, insbesondere auf relational hergestellte Bildungsräume (Kraus, 2022) – u. a. auf ein personen- und ressourcenorientiertes Handeln pädagogischer Fachkräfte – im Kontext Behinderung angewiesen. Der Bereich der Freizeit bietet hierfür wesentliche Orte und Gelegenheiten, vielfältige und jenseits der üblichen Anforderungen situierte Numeralitäten in auch sehr unterschiedlicher Art und Weise subjektiv sinn-voll und erfolgreich anzuwenden. Für ein situationsgerechtes Handeln (junger) Erwachsener mit Lernschwierigkeiten bedarf es angemessener Gelegenheitsstrukturen ggf. pädagogisch gestalteter Bildungsräume (Kraus, 2022) oder der Veränderung von (An-)Ordnungen sozialer Güter und Menschen. Dieser Zusammenhang lässt sich bei Christoph für den Lebensbereich Arbeit rekonstruieren:

„Wenn man die gleiche Vision hat und dass man darauf Lust hat, das voranzubringen zu wollen. [...] wenn man so die gleiche Einstellung hat, auch wenn es mal Probleme gibt, dann kann man ... man versucht, das gemeinsam zu lösen, dann kriegt man das hin. Und Beispiel hier, Unterstützte Beschäftigung, ja, was erwarte ich? (lacht) JA, dass man auf Augenhöhe ist und das gemeinsam alles planen kann. Und gucken, wo man ... was am besten in die Mitte ... wo man sich in der MITTE treffen kann. Also DEREN Vorstellung, meine Vorstellung. Und das auch umsetzbar ist. Und dann ar... dann arbeitet man daran. So hab ich auch mit meiner Assistentin hier gemacht. Dass man ZUSAMMEN das löst.“  
(I\_1\_#00:45:38-8#).

Die Herstellung eines so konzipierten Bildungsraums (Kraus, 2022) verweist auf die bei Schäffter als „Subjekt-Subjekt-Beziehung“ (Schäffter, 2013, S. 57) bezeichnete Aushandlung verschiedener Körper. Mit Reckwitz zeichnet sich im Aufeinandertreffen dieser Vielfalt an Erfahrungen, Wissen, Routinen, Wahrnehmungen und sozialer Einbettungen durchaus eine „Nicht-Aufeinanderabgestimmtheit“ (Reckwitz, 2003, S. 296) von Verhaltensweisen, ein Potenzial für die „Unberechenbarkeit des Verstehens und Verhaltens des Einzelnen“ (Reckwitz, 2003, S. 296) ab; zugleich allerdings genauso Optionen „für die kulturelle Transformation der Praxis“ (Reckwitz, 2003, S. 296).

#### **4. Diskussion: Numerale Praktiken behinderter Körper zwischen partizipationseröffnenden und verschließenden Räumen**

Über Raum und Körper werden Positionierungen in den im Forschungsprojekt untersuchten Lebensbereichen Berufliche Bildung, Arbeit, Wohnen und Freizeit vorgenommen, die Ein- und Ausschlussprozesse im Kontext von Lernen und Bildung (re-)produzieren. Die Befunde unterstreichen, dass physische Orte und soziale Räume sowohl im Lebensbereich der Beruflichen Bildung, aber auch im Bereich Arbeit, Wohnen und Freizeit für (junge) Erwachsene mit einer Beeinträchtigung weiterhin exklusiv geschaffen und als solche ausgewiesen werden. Körper werden an eine exklusive Berufsschule oder in eine bestimmte Klasse, in eine bestimmte Wohnform, in eine WfbM oder am ersten Arbeitsmarkt platziert und in der Folge einer differentiellen Position mit meist hohem gesellschaftlichen Exklusionsrisiko zugewiesen. Exklusionsrisiken lassen sich gleichwohl nicht allein an Sonderorten ausmachen, sie verschieben sich innerhalb inklusiv markierter sozialer Räume auf die Ebene inklusionsorientierter Maßnahmen und Projekte und sozialer Interaktion mit dem/der Arbeitgeber\*in, Kolleg\*innen etc. Die derart gestalteten sozialen Räume werden von den Beteiligten genutzt, in ihrer jeweiligen sozialen, materiellen und physischen Ordnung reproduziert, aber auch neu produziert. In diesen Aushandlungen der sozialen Ordnung manifestieren sich numerale Strategien der Subjekte als eine subjektiv sinn-volle Anwendung und physisch-sichtbare Aktivität.

Über die Lebensbereiche hinweg lassen sich Verschiebungen in diesen Aushandlungen identifizieren, welche sich als eher partizipationseröffnend oder eher -verschließend im Kontext des Grundbildungs-Partizipations-Nexus und entlang der jeweils virulenten gesellschaftlichen Bedarfe und/oder individuellen Bedürfnisse und Interessen erweisen. Im Lebensbereich Arbeit sind beispielsweise einerseits exklusive Orte mit den WfbM's vorhanden, die die Klassifizierung ‚Behinderung‘ individuell und gesellschaftlich reproduzieren, indem sie sich bspw. leistungsorientierten Normen (z. B. Zeitdruck und Arbeitsdichte als Kennzeichen effizienter Arbeitsorganisation und -ausführung) zu entziehen scheinen. In den numeralen Praktiken zeigt sich vor allem eine Ausbildung von Routinen als körperlich vollzogene Praktiken; zu mangeln scheint es hingegen an

partizipationseröffnenden Möglichkeitsräumen für die Entwicklung situationsgerechten bzw. kritisch-reflexiven Handelns. Auf Teilhabe und Teilnahme nimmt zudem der geringe Lohn Einfluss mit Konsequenz für die Bewältigung des Alltags und für ein lebenslanges Lernen (Curdts & Schreiber-Barsch, 2021). Im Kontext der Unterstützung auf dem ersten Arbeitsmarkt zeigt sich andererseits, dass diese sozialen Räume einer mehrheitsgesellschaftlichen Erwerbsarbeit und -produktion eine ableistisch gedeutete Reproduktion letztlich erwarten; subjektiv eigensinnige Körper sind auf unterstützende Artefakte (personale, soziale oder materiale Hilfsmittel) angewiesen, um in der Form an Erwerbsarbeit teilnehmen und an Gesellschaft teilhaben zu können.

Demgegenüber zeigt sich der Lebensbereich der Freizeit als derjenige Lebensbereich, in dem zwar durchaus (exklusive) soziale Räume reproduziert werden (bspw. in dem Zugang und der Bandbreite an möglichen Lernangeboten oder Freizeitaktivitäten). Allerdings weitet sich erkennbar die Option auf eine Teilnahme an informellen und auch non-formalen Aktivitäten und Gelegenheitsstrukturen für Lernen und Bildung, die subjektiv interessengetrieben Möglichkeiten der eigenständigen Gestaltung sozialer Räume bieten. Beeinträchtigte Körper bewegen sich an den ausgewählten und sich ihnen bietenden Orten und Möglichkeitsräumen zu einem höheren Grad - und dies wird positiv von den Forschungsteilnehmenden hervorgehoben - alleine, d. h. ohne pädagogische Begleitung („ALLEINE, mit [...] dem HVV-Bus so fahren“ (I\_4\_#00:41:44-4#); „Ich entscheide selber“ (I\_4\_#00:50:32-0#)).

Über die Lebensbereiche hinweg verschieben sich hingegen die subjektiv sinnvollen Strategien (junger) Erwachsener mit Lernschwierigkeiten als Teil übergreifender numeraler Praktiken kaum. Erkennbar wird allerdings die subjektive Aushandlung zwischen externen Anforderungen und subjektiver Bedeutsamkeit numeralen Handelns, um die eigenen Möglichkeiten der Partizipation im Zusammenspiel von Teilhabe und Teilnahme zu erhöhen.

## **5. Ausblick: Relationale Perspektiven auf Raum und Körper im Kontext inklusiver Erwachsenenbildung**

Aus dem Forschungsdesign und den Befunden lässt sich ableiten, dass numerale Praktiken und deren Situierung über partizipativ-qualitativ angelegte Methoden wie die dargestellten Teilnehmenden-Begleitungen angemessen erfassbar sind, um körperliche Bewegungen und Routinen im Alltag von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten zu dokumentieren und auch unbewusste, aber de facto vorhandene Fähigkeiten der Personengruppe zu rekonstruieren. Mithilfe der Interviews konnte ausgehend von den explorativen Erkundungen das reflexiv zugängliche Wissen und Normensystem der Forschungsteilnehmenden zu Numeralität als soziale Praxis nochmals weiter erfasst und zugänglich gemacht werden, um schließlich mit den Deutungen der pädagogischen Fachkräfte (Gruppendiskussionen) gespiegelt und mehrperspektivisch eingeordnet werden zu können.

In der Zusammenführung von Diskursen um Raum und Körper im Kontext von Erwachsenenbildung und Behinderung unter Bezugnahme auf die Disability Studies wird unter empirischer Bezugnahme auf Befunde des diskutierten Forschungsprojektes deutlich, dass Erwachsene mit Lernschwierigkeiten durchgehend versuchen, auf eine praktische Weise „den Anforderungen der sozialen Situation gerecht zu werden“ (Gugutzer, 2015, S. 120). Handlungsfähigkeit und folglich Lernfähigkeit (Holm, 2018) von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten kann herausgearbeitet und Körper als Agens (Gugutzer, 2015, S. 122-123) konkretisiert werden. Deutlich tritt zudem die Relevanz inkorporierten Verhaltens und von Routinen hervor; was gelernt bzw. erlernt wurde, kann vielfach und auch unbewusst in aktuellen Situationen ausgeübt werden. Hierbei ist alltägliche Praxis von einer Dringlichkeit

geprägt, die ein solches praktisches und kompetentes Handeln in sozialen Räumen erforderlich macht - ohne jedoch notwendigerweise als eine erfolgreiche Anwendung den Handelnden bewusst zu werden: „Weil die Handelnden nie ganz genau wissen, was sie tun, hat ihr Tun mehr Sinn, als sie selber wissen“ (ebd.). Die aus den numeralen Aktivitäten forschungsmethodisch abgeleitete Existenz korrelierender numeraler Fähigkeiten wurde folglich einzelnen Forschungsteilnehmenden erst durch die Teilnahme an Forschung bewusst („Ich wusste gar nicht, was ich alles kann“ (Rückmeldung einer Teilnehmerin unserer Multiplier-Veranstaltungen zur Diskussion der Ergebnisse)). Herausgearbeitet werden konnten vielfältige, vielfach unsichtbare numerale Fähigkeiten (Coben, 2000, S. 41).

Der praktische Sinn des Handelns gerät für die Subjekte dann ins Wanken, wenn Verhaltensroutinen irritiert werden, Handeln durch Barrieren der Teilhabe und Teilnahme erschwert wird oder neue, d. h. nicht-routinisierte Wege beschritten werden müssen; (pädagogisch zu begleitende) Möglichkeitsräume für Lernen werden eröffnet. In der Suche nach einem neuen Arbeitsplatz, der Befähigung zu eigenständiger Mobilität (bspw. im öffentlichen Nahverkehr) oder beim Umzug in die erste eigene Wohnung (durchaus im Wechsel der (An-)Ordnung von Gütern und Menschen) kann nicht in Gänze auf einverlebte und damit gewohnte körperliche Bewegungen und Handlungsmuster zurückgegriffen werden. Handlungen sind neu einzuüben und Erwartungen aus diesen Anforderungsstrukturen sind zu antizipieren, um letztlich situationsgemäß handeln zu können (Gugutzer, 2015, S. 122) und/oder in Aushandlungen im Kontext Inklusion/Exklusion (Schreiber-Barsch & Curdt, 2022) in eine dialogische „Subjekt-Subjekt-Beziehung“ (Schäffter, 2013, S. 57) einzutreten. An dieser Stelle zeigt sich die hohe Relevanz der Entwicklung und ggf. Adaption von numeralen Strategien als aktiv gestaltete numerale Praktiken durch die Subjekte. Numerale Strategien der Subjekte (re-)produzieren und strukturieren insofern die (An-)Ordnungen sozialer Räume.

Eine inklusive Grundbildung fordert mithin im Kontrast zu standardisierten Beurteilungen schulischer Kompetenzen eine Zentrierung auf lebensweltlich und alltäglich an Orten und im Kontext sozialer Räume eingebettete und darin angewendete Fähigkeiten kompetenter Körper; das heißt, den Umgang mit Heterogenität unterschiedlichster Körper zwischen Professionellen, Adressat\*innen und Zielgruppen. Ziel ist die Gestaltung des Wechselspiels von Strukturen und Praktiken und der Aushandlungen von Körpern an Orten und sozialen Räumen im Kontext von Grundbildung und Inklusion. Um das komplexe Wechselspiel im Kontext Behinderung zu erfassen, kann die Fokussierung von Raum und Körper gewinnbringend sein, da derart die Inkorporation von Wissen sowie die Performativität des Handelns aufgedeckt werden und der Diskurs um ein relationales Verständnis von Inklusion, Erwachsenenbildung und Grundbildung anschlussfähig weiterentwickelt werden kann.

## Literatur

- Baker, D., Street, B. & Tomlin, A. (2003). Mathematics as social: understanding relationships between home and school numeracy practices. *For the Learning of Mathematics* 23(3), 11–15.
- Beck, I. (2013). Partizipation-Aspekte der Begründung und Umsetzung im Feld von Behinderung. *Teilhabe* 52(1), 4-11.
- BMAS–Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016). *Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen*. <https://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/Broschueren/a125-16-teilhabebericht.html>
- Bøe, M., Hognestad, K., & Waniganayake, M. (2017). Qualitative shadowing as a research methodology for exploring early childhood leadership in practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 605–620.
- Buchner, T. (2008). Das qualitative Interview mit Menschen mit einer so genannten geistigen Behinderung. Ethische, methodologische und praktische Aspekte. In G. Biewer, M. Luciak & M. Schwinge (Hrsg.), *Begegnung und Differenz. Länder – Menschen – Kulturen*. Dokumentation der 43. Arbeitstagung der DozentInnen der Sonderpädagogik deutschsprachiger Länder. (S. 516–528). Klinkhardt.
- Curdt, W. & Schreiber-Barsch, S. (2021). Zur Heuristik einer partizipativ-qualitativen Erwachsenenbildungsforschung unter Anwendung der Grounded Theory Methodologie. Überlegungen am Beispiel von Erwachsenenbildung und Behinderung. In J. Engel, A. Epp, J. Lipkina, S. Schinkel, H. Terhart & A. Wischmann (Hrsg.), *Bildung im gesellschaftlichen Wandel. Qualitative Forschungszugänge und Methodenkritik*. (S. 173-191). Barbara Budrich.
- Dickel, S. (2023). (New) Disability Memoirs als wegweisende Texte für eine kritische Phänomenologie. *ZDS-Zeitschrift für Disability Studies*, 1. [https://doi.org/10.15203/ZDS\\_2023\\_1.02](https://doi.org/10.15203/ZDS_2023_1.02)
- DVV–Deutscher Volkshochschulverband. (2017). *Rechnen. DVV Rahmencurriculum*. 2. Ausgabe. DVV. <https://www.grundbildung.de/downloads/rechnen/rechnen-dvv-rahmencurriculum.pdf>
- Evans, J., Yasukawa, K., Mallows, D., & Creese, B. (2017). Numeracy Skills and the Numerate Environment: Affordances, Opportunities, Supports and Demands. *Adults Learning Mathematics*, 12(1), 17–26.
- Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen: Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie*. transcript.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2010). *Erwachsenenbildung*. Beltz.
- von Felden, H. (2008). Lerntheorie und Biographieforschung: Zur Verbindung von theoretischen Ansätzen des Lernens und Methoden empirischer Rekonstruktion von Lernprozessen über die Lebenszeit. In H. v. Felden (Hrsg.), *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. (S. 109–128). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gabriel, S. & Kinne, T. (2023). "Körper/Leib inklusiv!". Zu den Un\_Verfügbarkeiten des Körperleiblichen im inklusionsorientierten Diskurs\_Raum. In: M. Hoffmann, T. Hoffmann, L. Pfahl, M. Rasell, H. Richter, R. Seebo, M. Sonntag & J. Wagner (Hrsg.), *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln*. (S. 73–81). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:26674>

- Garrote, A., Moser Opitz, E. & Ratz, C. (2015). Mathematische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Eine Querschnittstudie. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(1), 24–40.
- Geiger, V., Goose, M. & Forgasz, H. (2015). A rich interpretation of numeracy for the 21st century: a survey of the state of the field. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 47(4), 531–548. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0708-1>.
- GESIS–Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (2012). *PIAAC Deutschland 2012—Hintergrundfragebogen*. [https://www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC\\_BQ\\_Final\\_deutsch.pdf](https://www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC_BQ_Final_deutsch.pdf)
- Gugutzer, R. (2015). *Soziologie des Körpers*. 5. vollständig überarbeitete Auflage. transcript.
- HIBB/JBA–Hamburger Institut für Berufliche Bildung & Jugendberufsagentur (2023). *Anschlüsse ermöglichen-Perspektiven eröffnen. Ausbildung und Berufsvorbereitung in Hamburg 2023*. [https://www.ichblickdurch.de/site/objects/anschluesseheft\\_2023.pdf](https://www.ichblickdurch.de/site/objects/anschluesseheft_2023.pdf)
- Holm, U. (2018). Anthropologische Voraussetzungen des Lernens Erwachsener – Lernfähigkeit als Grundlage der Erwachsenenbildung. In R. Tippel & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*. (S. 109–125). 6. überarb. und erw. Aufl. Springer VS.
- Holzcamp, K. (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.
- Karim, S. & Waldschmidt, A. (2019). Ungeahnte Fähigkeiten? Behinderte Menschen zwischen Zuschreibung von Unfähigkeit und Doing Ability. *ÖZS. Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 44(3), 269-288. <https://doi.org/10.1007/s11614-019-00362-3>
- KMK–Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2020). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009-2018*. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. *Dokumentation Nr. 223*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223\\_SoPae\\_2018.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf)
- Kraus, K. (2022). Bildungsräume. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Sozialraum, Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit*. (S. 315–325). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-29210-2\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29210-2_25)
- Löw, M. (2001): *Raumsoziologie*. Suhrkamp.
- Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Europäische Verlagsanstalt.
- Niediek, I. (2010). *Das Subjekt im Hilfesystem. Eine Studie zur Individuellen Hilfeplanung im Unterstützten Wohnen für Menschen mit einer geistigen Behinderung*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rahn, S. & Waldeck, C. (im Druck). Berufliche Bildung und die praktische Umsetzung von Inklusion: Maßnahmen und Instrumente am Beispiel von Hamburg. In S. Schreiber-Barsch, W. Curdt & R. Stang (Hrsg.), *Inklusive Lernwelten*. De Gruyter.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Schäffter, O. (2013). Inklusion und Exklusion aus relationaler Sicht – eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Inklusionsprozessen. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. (S. 53–64). Bertelsmann.
- Schreiber-Barsch, S. & Curdt, W. (2023). Zur Diskussion von Relationalität als Leitperspektive: Überlegungen zu Erwachsenenbildung und Inklusion. In M. Ebner von Eschenbach, C. Alexander, M. Schulze & F. Schaller (Hrsg.),

- Erwachsenenpädagogische Theoriebildung im Horizont gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Relektüren zum Œuvre Otfried Schöffers.* (S. 339–354). Schneider Verlag Hohengehren.
- Schreiber-Barsch, S. & Curdt, W. (2021). Grundbildung und Behinderung. Zum Verhältnis von pädagogischem Auftrag, subjektgelagerten Fähigkeiten und professionellem Vermittlungshandeln am Beispiel von Numerazität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67. Beiheft. *Alphabetisierung und Grundbildung*, 200–224.
- Schreiber-Barsch, S., Curdt, W. & Gundlach, H. (2021). Raum - Körper - Inklusion. Analoge Körper in sozialen Räumen unter Bedingungen von Behinderung. *Zeitschrift für Sozialmanagement*, 19(1), 23–35.
- Schreiber-Barsch, S., Curdt, W., & Gundlach, H. (2020). Whose voices matter? Adults with learning difficulties and the emancipatory potential of numeracy practices. *ZDM Mathematics Education*, 52(2), 581–592.
- Schreiber-Barsch, S. & Fawcett, E. (2017). Inklusionsarchitekturen: Wie wird ein Lernort zu einem inklusiven Lernort im öffentlichen Raum des Lebenslangen Lernens? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 40(3), 295–319.
- Steets, S. (2022). Raum. In R. Gugutzer, G. Klein & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie. Grundbegriffe und theoretische Perspektiven.* (S. 129–133). 2. überarb. und erw. Auflage. Springer VS.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques.* SAGE.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils.* Springer.
- Tröster, M. (2000). Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In M. Tröster (Hrsg.), *Spannungsfeld Grundbildung.* (S. 12–27). Bertelsmann.
- UN–United Nations (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities.*  
[http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention\\_accessible\\_pdf.pdf](http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf)
- Von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis.* Springer VS.
- Waldschmidt, A. (2017). Disability goes cultural: The cultural model of disability as an analytical tool. In A. Waldschmidt, H. Benessen & M. Ingwersen (Hrsg.), *Culture – theory – disability: Encounters between disability studies and cultural studies.* (S. 19–27). transcript.
- Weisser, J. (2017). *Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert. Eine Diskursgeschichte.* Beltz Juventa.
- Yasukawa, K., Rogers, A., Jackson, K., & Street, B. (2018). *Numeracy as social practice. Global and local perspectives.* Routledge.

## **Kontakt**

Wiebke Curdt, Leibniz Universität Hannover, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Sonderpädagogik, Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover

E-Mail: [wiebke.curdt@ifs.uni-hannover.de](mailto:wiebke.curdt@ifs.uni-hannover.de)

Silke Schreiber-Barsch, Universität Duisburg-Essen, Professorin, Institut für Berufs- und Weiterbildung, Universitätsstr. 2, 45141 Essen

E-Mail: [silke.schreiber-barsch@uni-due.de](mailto:silke.schreiber-barsch@uni-due.de)

### **Weitere Angaben zu den Autoren\*innen:**

**Wiebke Curdt** ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung und Behinderung – inklusive Erwachsenenbildung; Grundbildung Erwachsener mit Lernschwierigkeiten - Fokus Körperlichkeit, Partizipative Forschung.

**Silke Schreiber-Barsch ist Professorin für Erwachsenenbildung**, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: u. a. internationale und vergleichende Erwachsenenbildung; Übergänge in den Infrastrukturen des lebenslangen Lernens; ressourcen- und subjektorientierte Grundbildung Erwachsener (Schwerpunkt: Numeralität); Erwachsenenbildung und Behinderung – inklusive Erwachsenenbildung; Nachhaltigkeit, Global Citizenship Education und Politische Bildung.



Dieser Text ist lizenziert unter der [Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).