

Die Rolle der Studiengangkoordination für die inklusive Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung

SABINE LAUBER-POHLE
MERLIN THEODOR WAGLER

Kurz zusammengefasst ...

Der Beitrag entfaltet die These, dass bei der inklusiven Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung der Studiengangkoordination eine wesentliche Rolle zukommt. Diese erstreckt sich auf vier Bereiche: die organisatorische und planerische Gestaltung des Studiengangs im Umfeld der Hochschule, die Mitwirkung bei der inklusiven Gestaltung der Organisation Hochschule, Beratung und Qualifizierung des pädagogischen und administrativen Personals sowie eine inklusionsorientierte und diversitätssensible Beratung und Begleitung der Studierenden. Der Beitrag beschreibt diesen Prozess und die Rolle der Studiengangkoordination am Beispiel zweier weiterbildender Studiengänge im Kontext der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik. Es soll aufgezeigt werden, wie sich an der Rolle der Studiengangkoordination sowohl die organisationsbezogenen als auch die professions-/qualifikationsbezogenen Anforderungen an Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung darstellen. Dazu werden zunächst grundlegende Überlegungen zu wissenschaftlicher Weiterbildung und Inklusion angestellt sowie die Rolle der Studiengangkoordination zur inklusiven Gestaltung von Studienangeboten vorgestellt. Anhand der Praxisbeispiele werden Folgerungen für die inklusive Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung abgeleitet.

Schlagnvorte: Wissenschaftliche Weiterbildung, Inklusion, Studiengangkoordination

1 Vorüberlegungen zu wissenschaftlicher Weiterbildung im Kontext sonderpädagogischer Studiengänge

Um die gesellschaftlichen Verhältnisse zugunsten einer inklusiven Alltagsrealität für alle zu verändern, ist ein grund-

legender struktureller Wandel notwendig. Denn wenn davon ausgegangen wird, dass sich Unterdrückung systematisch in gesellschaftlichen Strukturen reproduziert, so muss auch davon ausgegangen werden, dass die strukturelle Benachteiligung bestimmter Gruppen nicht durch minimalinvasive Maßnahmen verhindert werden kann (Thomas, 2019, S. 45). Streben Hochschulen danach, Teil oder auch Antriebskraft des Wandels zu einer inklusiver gestalteten Gesellschaft zu sein, so gilt es demnach, Veränderungen auch auf struktureller Ebene zu wagen. Das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung kann dabei eine Art „Inkubator“ (Lehmann, 2020, S. 80) sein, in dem neue Studienformate entwickelt werden und der Weg für die Erschließung neuer Zielgruppen geebnet wird. Lehmann sieht die wissenschaftliche Weiterbildung damit als ein mögliches „Instrument zur Einlösung von mehr Chancengerechtigkeit“ (ebd.), auch da das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung ein wichtiger Teil in der Öffnung der Hochschulen ist. Damit ist in diesem Kontext insbesondere die Ermöglichung der „Teilhabe an akademischer Bildung für nicht traditionale Zielgruppen“ gemeint (ebd., S. 91). Die wissenschaftliche Weiterbildung dient damit auch als möglicher Experimentierraum, in dem Universitäten und Hochschulen Wege der Öffnung erproben können.

Die wissenschaftliche Weiterbildung und ihre Akteur:innen bewegen sich dabei in mehrerer Hinsicht zwischen den traditionellen Grenzziehungen bzw. außerhalb der Logiken der Universität. Statt der üblichen Angebotsorientierung mit präskriptiv festgelegten Inhalten, folgt die wissenschaftliche Weiterbildung der Nachfrageorientierung (Salland & Siegmund, 2018, S. 122). Ihre Angebote entstehen nicht aus „einer wissenschaftsimmanenten disziplinären Logik heraus, sondern aus einem sensiblen, fragilen, ständigen Wandlungsprozessen unterliegenden Abstimmungsprozess“ (Seitter, 2014, S. 143) mit ihren Adressat:innen. Das liegt maßgeblich daran, dass bei der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes 1998 neben der gesetzlichen Festlegung der wissenschaftlichen Weiterbildung als einer Kernaufgabe der Hochschulen (Rundnagel, 2018,

S. 223) zugleich auch die Vollkostendeckung als Primat ihrer Finanzierung vorgeschrieben wurde (ebd., S. 224). Das bedeutet, dass die Weiterbildungsangebote in dem Maß Einnahmen erzielen müssen, dass sie voll finanziert werden, einschließlich der Verwaltungskosten (ebd.). Sie richten sich daher, anders als die üblichen grundständigen Studiengänge, an eine zahlende Kundschaft. Nur mit einer Orientierung an der Nachfrage und den konkreten Bedürfnissen potentieller Interessierter ist es möglich, die hohen Kosten durch die tatsächliche Buchung bzw. Teilnahme finanziell zu decken (Seitter, 2014, S. 143). Hierin begründet sich ein zentraler Stellenwert von Kooperationen mit Praxispartner:innen in der Entwicklung und Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote (ebd., S. 144). Sie ermöglichen potentiell die Anschubfinanzierung oder Teilkostendeckung und sichern zugleich die notwendige Verzahnung mit den Interessen der in der Praxis Tätigen (Salland & Siegmund, 2018, S. 132). Kooperationen sind damit ein Weg der „finanziellen Risikominimierung“ (Seitter, 2014, S. 143), bedeuten zugleich aber auch einen Verlust des Entscheidungs- und Gestaltungsmonopols der Universität (ebd.). Die unterschiedlichen Handlungslogiken zwischen grundständigen und weiterbildenden Angeboten führen nicht selten dazu, dass der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der Universität als „organisationskulturell fremdes Element“ (ebd., S. 148) wahrgenommen wird. Denn hier befindet sich die Universität – und nicht die Teilnehmenden – in einer Bringschuld: „Studienorganisation, Rahmenbedingungen, Unterstützungsstrukturen, Raumausstattung, Zeitorganisation, etc. sind Dimensionen, die serviceorientiert gestaltet werden müssen, wenn Teilnehmende berufsbegleitend – also unter dem Primat knapper Zeitressourcen – studieren können sollen“ (ebd., S. 144). An dieser Stelle klingt ein weiteres Differenzfeld zu grundständigen Studiengängen an: die untypischen Studierenden.

Die wissenschaftliche Weiterbildung „richtet sich an Menschen im Erwachsenenalter, die bereits über eine abgeschlossene Berufsausbildung oder ein Studium sowie berufliche Erfahrung verfügen“ (Lauber-Pohle, 2024, S. 197). Nicht immer haben die Teilnehmenden eine reguläre Zugangsberechtigung zum Hochschulstudium, wie z. B. das Abitur. Damit sind die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote auch Vorreiter bzgl. einer Erhöhung der Durchlässigkeit der Universität, indem der Erwerb wissenschaftlichen Wissens im Hochschulkontext auch auf Basis beruflicher Qualifikationen ermöglicht wird (Dörner, 2020; Lehmann, 2020, S. 92). Dem „liegt die Annahme zu Grunde, dass es sich bei der beruflichen und akademischen Ausbildung zwar um verschiedenartige Ausbildungen handelt, diese aber als gleichwertig anzusehen sind“ (ebd.). Sowohl zu Personen im Erststudium als auch untereinander zeigt sich bei den Teilnehmenden der wissenschaftlichen Weiterbildung eine große Differenz bzgl. Alter, sozio-ökonomischer Situation und familiärer Einbindung (Lauber-Pohle, 2024, S. 197). Es ist in diesem Kontext deshalb sinnvoll, Inklusion nicht nur in

Bezug auf Menschen mit Behinderungen zu denken, sondern intersektionale Risikofaktoren für die Exklusion in universitären Settings zu berücksichtigen – so z. B. die Bildungsbiografie, Alter, Geschlecht, Migration, berufliche und familiäre Situation und Gesundheit (ebd., S. 193). Bei Studienangeboten aus dem Bereich der Sonderpädagogik ist die erste Assoziation oftmals Barrierefreiheit und Zugänglichkeit für Studierende mit Behinderung. Als wesentlich relevanter für die hier vorgestellten Praxisbeispiele haben sich jedoch die Fragen der Bildungsbiografie (keine Hochschulzugangsberechtigung bei Zertifikatskursen, untypische Lernbiografie, langer Abstand zum ersten Studium) erwiesen. Dritter Faktor in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist die Frage der Balance aus Familie, Beruf und Weiterbildungsteilnahme sowie Gerechtigkeit bei der Verteilung von Weiterbildungsbeteiligung und Mehrarbeit in Teams und Arbeitsgruppen. Alle drei Aspekte werden in beiden Studiengängen durchgehend z. B. in Form von Schulungen für die Lehrenden, Einführungstagen und Studienberatung behandelt.

Ein Ziel und eine Errungenschaft wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote ist „die Inklusion der untypischen Studierenden in die Logik und die Struktur der Hochschule hinein“ (ebd., S. 197). Erreicht wird das unter anderem durch die flexible räumliche und zeitliche Gestaltung, die eine Zugänglichkeit auch für Studierende mit anderen Verpflichtungen ermöglicht (ebd., S. 200–201). Die bereits zuvor genannten hohen Kosten durch die Anforderung der Vollkostendeckung stellen dagegen eine Hürde dar (ebd.), welche potentiell durch Kooperationen mit Arbeitgeber:innen, Stiftungen und öffentlichen Fördermitteln für einen Teil der Studierenden reduziert werden kann (s. o.).

Welche potentiellen Exklusionsfaktoren vorliegen, hängt stark mit der Zusammensetzung der Gruppe der Studierenden und den (Lern-)Biografien der Teilnehmenden zusammen. Dies birgt das Risiko, die Verantwortung für die Gestaltung der Inklusion an die Adressat:innen und Studierenden abzugeben und sie als Impulsgeber und ggf. sogar in die Rolle der Beratenden zu drängen. Auch aufgrund der oft nicht geradlinigen Wege an die Universität weisen insbesondere potentielle zukünftige Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung vielfältige Exklusionsfaktoren auf. Diese machen eine Teilnahme sowohl wahrscheinlicher (nachholend, ausgleichend) als auch riskanter (Lebenssituation mit teilweise multiplen Exklusionsrisiken, wie z. B. zeitliche Einschränkungen durch Berufstätigkeit und Familie) (Dörner, 2020). Sie haben dadurch eine doppelte oder mehrfache Orientierungsnotwendigkeit bei der Entscheidung für das Studium (Siegmund, 2021, S. 86–88). Die Entscheidung für das Studium und die Orientierung im Studium und an der Universität in Form der wissenschaftlichen Weiterbildung richtet sich dann nicht nur nach thematischen Interessen, zeitlicher und räumlicher Verfügbarkeit oder sozialen Formen, sondern auch nach Fragen der Zugänglichkeit,

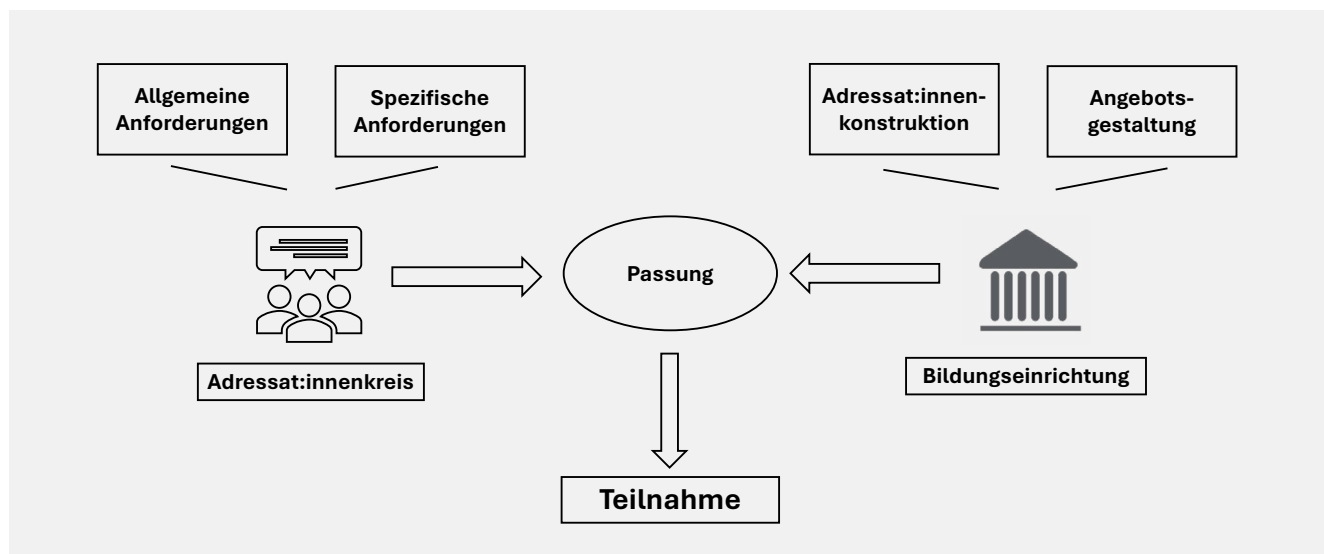


Abb. 1: Mehrfache Orientierungsnotwendigkeit Studierender mit (mehrfachem) Exklusionsrisiko (eigene Darstellung)

der Barrierefreiheit, der Inklusionsorientierung und Diversitätssensibilität der Einrichtung. In den beiden exemplarisch vorgestellten Studiengängen stehen vor allem Fragen nach der Abwägung von Eigeninteresse und entsendender Einrichtung, Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Weiterbildung, Anerkennung vorheriger Ausbildungen und Kenntnisse sowie der Finanzierung der eigenen Anteile an der Weiterbildung im Zentrum der Studienberatung. Zusätzlich stellen sich bei den Studierenden mit Sehbeeinträchtigung Fragen der räumlichen und inhaltlichen Barrierefreiheit.

Sie sind also darauf angewiesen, dass die Angebote – in diesem Fall die der wissenschaftlichen Weiterbildung – auf die doppelte Orientierungsnotwendigkeit und die durch sie ausgelösten Suchbewegungen mit entsprechend inklusionsorientierten Angeboten reagieren (s. Abbildung 1). Dazu zählen eine intensive, auf das Praxisfeld bezogene Beratung im Prozess der Entscheidung für die Weiterbildung, Einführungs- und Orientierungstage zu Beginn des Studiums sowie kollektive und individuelle Beratungsangebote während des Studiums. Sie thematisieren die individuelle Lernbiografie und die Bedeutung des sozialen Umfeldes und bieten Orientierung im Studium und im Themenfeld „Wissenschaftliches Arbeiten“. Um dies leisten zu können, ist eine organisationsorientierte Professionalitätsentwicklung im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Bezug auf Inklusion nötig (Lauber-Pohle & Seitter, 2020; Lauber-Pohle & Postigo Perez, 2021). Auf hochschulischer Ebene werden die spezifischen Anforderungen in den Evaluationsformaten für die wissenschaftliche Weiterbildung berücksichtigt und über die studiengangübergreifenden, diversitätsorientierten Beratungsangebote (Studierende mit Behinderung, Familienfreundliche Hochschule, etc.) hingewiesen.

Der Studiengangkoordination kommt dabei eine wesentliche Rolle zu. Sie interagiert mit den verschiedenen Akteurs-

gruppen innerhalb des Studienangebots, hochschulintern und hochschulextern in vielfältigen Bezügen. Sie ist damit sowohl Akteurin als auch Ziel von Professionalisierungs- und Organisationsentwicklungsprozessen im Kontext von Inklusion und wissenschaftlicher Weiterbildung.

2 Die Rolle der Studiengangkoordination

Es konnte gezeigt werden, dass die wissenschaftliche Weiterbildung von Spannungsfeldern umgeben ist – sie liegt entgegen den traditionellen Logiken der Hochschule; sie integriert untypische Zielgruppen ins Wissenschaftssystem, die in der Regel ein hohes Maß an anderen Verpflichtungen haben und als zahlende Kund:innen und durch die parallele Einbindung in die Praxis andere Anforderungen an die Weiterbildung stellen. Das „führt zu besonderen Bedarfen und Bedürfnissen der Teilnehmenden insbesondere in Bezug auf Beratung und Betreuung durch die in der wissenschaftlichen Weiterbildung tätigen Akteure, wie Studiengangkoordinierende“ (Rundnagel, 2018, S. 225). Häufig werden die Weiterbildungsangebote außerdem in enger Kooperation mit Praxiseinrichtungen entwickelt, was weitere Interessengruppen an den Tisch bringt. So bestehen bereits mindestens drei Gruppen, zwischen deren Interessen und Bedürfnissen die Angebote (weiter-)entwickelt und koordiniert werden müssen – die Universität, Kooperationspartner:innen und Teilnehmende (Sweers, 2022). Den hochschulinternen Akteur:innen der wissenschaftlichen Weiterbildung kommt dabei die Rolle zu, „in der ‚erfolgreichen‘ Aushandlung der divergierenden Handlungslogiken einen Innovationsraum zu schaffen und so einen Beitrag zu einer an die gesellschaftlichen Bedarfe anknüpfenden hochschulischen Organisationsentwicklung zu leisten“ (Salland & Siegmund, 2018, S. 133).

Übergeordnetes Ziel der wissenschaftlichen Weiterbildung, und damit in der Arbeit der Studiengangkoordination, ist die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen für das Erlernen des Umgangs mit und der Aneignung von wissenschaftlichem Wissen in den Rahmenbedingungen berufsbegleitender, weiterbildender Studienangebote (Rundnagel, 2018, S. 223). Zugleich ist ein wichtiges Standbein die Nachfrage- und Serviceorientierung, da sie zur Sicherung von (zukünftigen) Teilnehmenden beiträgt – und damit zur Sicherung der Finanzierung auch der eigenen Stelle. In diesem Spannungsfeld sind die Aufgaben der Studiengangkoordinierenden breit gefächert: operative Abwicklung, Finanzmanagement, Öffentlichkeitsarbeit und Marketing, Qualitätssicherung, Kooperationsmanagement (hochschulintern und -extern), Dozierendenmanagement, Studienorganisation und Beratung sowie Prüfungsadministration (ebd., S. 228).

Studiengangkoordinierende sind damit Anlaufstellen für die verschiedensten Anspruchsgruppen – innerhalb des Angebots z. B. Weiterbildungsinteressierte, aktuelle Teilnehmende, akademische Gesamtleitung, weitere Teammitarbeitende und interne Dozierende (ebd., S. 226; s. auch Abb. 2). Hochschulintern, jedoch außerhalb des Angebots, gilt es den Kontakt zu den Fachbereichen, dem administrativen Personal und der Hochschulverwaltung zu pflegen. Das geschieht beispielsweise durch die Berichterstattung in Gremien oder die gemeinsame kontinuierliche oder projektförmige Weiterentwicklung von Verwaltungsprozessen. Extern kommen zudem Kooperationspartner:innen und externe Dozierende hinzu (ebd.). Dabei arbeiten akademische Leitung und Studiengangkoordination zusammen und können sich Aufgaben durchaus auch individuell entsprechend der Berufserfahrung und der entwickelten Kompetenzen aufteilen.

In Richtung der Teilnehmenden gehört die Beratung bei vielfältigen Fragen zu den Aufgaben, auch bzgl. der Studienorganisation bei gleichzeitiger Einbindung in andere Verpflichtungen. Die Unterstützung durch die Studiengangkoordination sowie die akademische Leitung kann dabei den Zugang zu wissenschaftlicher Weiterbildung ermöglichen, indem Reibungspunkte beim Zugang zum Weiterbildungsangebot sowie im laufenden Studium abgefangen werden. Auch dadurch wird die Inklusion der nicht-traditionellen Studierenden ins Wissenschaftssystem ermöglicht. Beispielsweise kann die durchgehende Aufbereitung aller Unterlagen in barrierefreier Form, die Bereitstellung von Familienräumen und ggf. Kinderbetreuung oder die Ermöglichung der hybriden Teilnahme oder die selbstständige Erarbeitung von Seminarinhalten genannt werden, wodurch die Weiterbildung auch flexibel im Einzelfall angepasst werden kann, wenn berufliche Termine eine Teilnahme vor Ort verhindern. Zur Entwicklung eines möglichst zugänglichen Studiengangs gehört es jedoch auch, im Sinne des Universal Design for Learning (UDL) potentielle Exklusionsrisiken möglichst be-

reits im Voraus zu antizipieren und Weiterbildungsangebote so zu gestalten, dass die Teilnahme für alle Adressat:innen gleichermaßen ermöglicht wird. Die neun zugrundeliegenden Prinzipien der Gestaltung von Lehr-Lernarrangements zielen darauf ab, möglichst viele Barrieren im Vorfeld zu vermeiden oder abzubauen sowie individuelle und kollektive Lernprozesse durch möglichst flexible Lernwege zu ermöglichen, ohne Standards und gemeinsame Ziele aufzugeben (Burgstahler, 2015; Bracken & Nowak, 2019; Fiessler, 2020). So werden in den beiden vorgestellten Studienangeboten beispielsweise bereits bei der Terminplanung Schulferien sowie zentrale Termine entsendender Praxiseinrichtungen beachtet, um unnötige Doppelbelastungen zu vermeiden, Räume für die Veranstaltungen werden hinsichtlich Barrierefreiheit und Platzangebot geprüft, um eine vollständige Zugänglichkeit sowie ausreichend Raum für die Lagerung von Gepäck, Catering und persönlichen Studienmaterialien zu bieten. Eine einfache und barrierefreie Erreichbarkeit aller Studienmaterialien über die Lernplattform der Hochschule ist essentiell. Zudem erhalten die Studierenden die wichtigste Literatur in Buchform, da sie in der Regel zu Hause keinen Zugang zu Hochschulbibliotheken haben und so auch nach dem Studium noch auf zentrales Wissen zurückgreifen können.

Wird nun diese Auflistung an Aufgaben betrachtet, wird deutlich, dass diese zum einen vielfältig und zum anderen komplex sind. Gleichzeitig sind sie in einer Perspektive der Erwachsenenbildung überwiegend auf der planenden und beratenden Ebene angesiedelt, also auf einer makro- und mesodidaktischen Ebene, weniger auf einer lehrenden, mikrodidaktischen Ebene. Die Rolle der Studiengangkoordination wird damit zum „Gatekeeper“ für die inklusive Öffnung der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Nachfolgend werden zwei Weiterbildungsangebote im Bereich der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik an der Philipps-Universität Marburg vorgestellt, um anhand des Praxisbeispiels die Relevanz der Studiengangkoordination für die Ermöglichung von Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu verdeutlichen.

3 Beschreibung der Studiengänge

In der seit 2008 bestehenden Kooperation zwischen dem Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg und der Deutschen Blindenstudienanstalt Marburg e. V. (blista) wurden zwei Studienangebote entwickelt, welche seitdem durchgehend erfolgreich angeboten werden (Lauber-Pohle, 2019, S. 85). 2010 startete der Weiterbildungsmaster „Blinden- und Sehbehindertenpädagogik“, seit 2014 läuft zusätzlich der weiterbildende Zertifikatskurs „Grundlagen inklusiver Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung“ (GriP-BS)

(ebd., S. 85–86). Die Studienangebote werden über die Kooperationsstelle zwischen der blista und dem Institut für Erziehungswissenschaft entwickelt und koordiniert.

Der Master richtet sich insbesondere an Lehrkräfte und Personen in Leitungsfunktionen, die eine sonderpädagogische Qualifikation bzw. eine Lehrbefähigung im Bereich Blinden- und Sehbehindertenpädagogik anstreben. Auch für pädagogische Fachkräfte, die im Bereich der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik tätig sind oder sein wollen, stellt er eine sinnvolle Qualifikation dar. Ziel ist die Spezialisierung im Bereich der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik (ebd., S. 85). Teilnahmevoraussetzung ist eine mindestens einjährige pädagogische oder rehabilitative Berufserfahrung sowie ein abgeschlossenes Studium. Der Master erstreckt sich über zwei Jahre, dabei werden insgesamt 60 Leistungspunkte erworben. Die Inhalte werden in sieben Module aufgeteilt, von denen eines die abschließende Masterarbeit umfasst. Die Kosten liegen aktuell bei 15.600 € zuzüglich der Semestergebühren (ebd.).

Das Zertifikat GriP-BS – Grundlagen inklusiver Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung – bietet eine einschlägige und zertifizierte Qualifikation für all jene, die in der inklusiven Arbeit mit Menschen mit Sehbeeinträchtigung tätig sind oder diese anstreben. Zusätzlich zur abgeschlossenen Berufsausbildung (pädagogisch, rehabilitativ oder therapeutisch) oder zum abgeschlossenen Studium wird auch für die Teilnahme am Zertifikatskurs eine mindestens einjährige Berufserfahrung vorausgesetzt, z. B. in einem pädagogischen, rehabilitativen oder pflegenden Beruf bzw. in einem relevanten technischen Bereich. Der Zertifikatskurs dauert ein Jahr, über das Studium der fünf Module werden dabei 18 Leistungspunkte erworben. Er wird als Grundlagenmodul der berufsbegleitenden Weiterbildung zur Rehabilitationsfachkraft in O&M, LPF und Low Vision (D-A-CH) in Deutschland, Österreich und der Schweiz anerkannt. Die Teilnahmekosten liegen aktuell bei insgesamt 5400 € (ebd., S. 86).

In beiden Studiengängen unterrichten sowohl Hochschullehrende der Universität Marburg (Erziehungswissenschaft, Sport, Augenheilkunde) als auch Dozierende aus der Praxis, so dass sich auch hier die Kooperation zwischen Universität und Praxis widerspiegelt und den Studierenden sowohl wesentliche theoretische Grundlagen der Pädagogik bei Beeinträchtigung des Sehens als auch notwendige praxisleitende Konzepte und Handlungsstrategien vermittelt werden können.

Wie schon der Beschreibung der Studiengänge zu entnehmen ist, werden beide Angebote durch die eingangs beschriebenen untypischen Studierenden in Anspruch genommen (vgl. Nickel & Thiele, 2017; Schwikal & Neureuther, 2020; Präßler, 2021). Die Zusammensetzung der Kohorten ist stark durch die Berufstätigkeit der Studierenden, die oftmals gemeinsam mit dem Arbeitgeber getroffene Entscheidung für die Weiterbildung

(bedingte Freiwilligkeit), die kurzen Präsenzzeiten vorwiegend an Wochenenden und wenige oder lang zurückliegende akademische Lernerfahrungen gekennzeichnet. Während die Masterstudierenden bereits über Erfahrung mit akademischer Ausbildung verfügen, ist für die Mehrheit der Zertifikatsteilnehmenden die Teilnahme am Kurs die erste Erfahrung mit universitärem Lernen. Nahezu alle Studierenden sind von mehrfachen Anforderungen aus beruflicher Verantwortung, Care-Arbeit und weiterbildendem Studium betroffen. Ihre Teilnahme am Studium liegt z. T. in der Arbeitszeit und muss mit Kollegien, Teams und Vorgesetzten ausgehandelt werden. Die wiederholten kurzen Präsenzzeiten an den Wochenenden liegen quer zu den üblichen Zeitrhythmen der Universität, so dass z. B. die Bibliothek mit ihren langen Öffnungszeiten zum zentralen Lernort für die selbstgesteuerten Lernanteile im Studium wird. Dazu wurde die Fachbibliothek der blista in den Freihandbereich der Universitätsbibliothek überführt, um einen hochwertigen Zugang zu Literatur zu den Präsenzzeiten zu ermöglichen. Zum Teil finden sich auch Studierende mit Beeinträchtigung. Dazu zählen auch Studierende mit Blindheit und Sehbehinderung, jedoch nur in geringem Umfang (ca. ein:e Studierende:r alle zwei Kohorten). Hingegen finden sich unter den Lehrenden mehrere Dozierende mit Blindheit und Sehbehinderung. Die inklusive Gestaltung der Studiengänge nach den Kriterien der räumlichen und inhaltlichen Barrierefreiheit bei Blindheit und Sehbehinderung ist damit unabdinglich, wenngleich nicht immer einfach in der Umsetzung zu erreichen.

Dennoch ist es nicht ausreichend, sich in der inklusiven Gestaltung und Weiterentwicklung der Studienangebote auf das Thema Behinderung zu beschränken. Wie in Abschnitt 1 bereits aufgezeigt, sollte vielmehr mit einem weiten Inklusionsbegriff gearbeitet werden, der auch die weiter gefassten Aspekte mit einschließt.

4 Rückschlüsse und Konsequenzen aus den Überlegungen und Fallbeispielen

Es gilt also, allgemein ein inklusionsorientiertes, diversitätssensibles Umfeld zu schaffen und gleichzeitig die spezifischen Anforderungen für Studierende und Lehrende mit Blindheit und Sehbehinderung vorzuhalten und weiterzuentwickeln.

Dazu wurden in einer vorherigen Veröffentlichung vier wesentliche Faktoren herausgearbeitet: 1) Teilnehmendenorientierung, 2) Qualifizierung der Lehrenden und Mitarbeitenden in engem Zusammenhang mit einer 3) inklusiven Organisationsentwicklung sowie 4) Kooperation und Vernetzung nach innen und außen zur Stabilisierung der Studiengänge und ihres inklusiven Potenzials (Lauber-Pohle, 2024, S. 208–212).

Der inklusive Rahmen kann dazu aus mehreren Perspektiven betrachtet werden. Zum einen normativ unter einem *generellen Inklusionsparadigma*, das unabhängig von konkreten exkludierenden Faktoren darauf abzielt, ein allgemein inklusives Umfeld zu schaffen. Beispiele hierfür sind Konzepte wie das 4A-Schema von Tomaševski (2006) oder das Universal Design for Learning (Borgwart, 2016; Schütt & Degenhardt, 2020; Lauber-Pohle, 2024). Dabei wird davon ausgegangen, dass alle Lernenden von einem inklusiven Lernumfeld profitieren. Entsprechend soll bereits auf der Makroebene bei der Planung der Angebote sowie der materiellen Umgebung auf eine inklusive Gestaltung nach den Prinzipien des Universal Designs (Herwig, 2012; Burgstahler, 2015) geachtet werden, um sowohl den gemeinsamen als auch den individuellen Lernfortschritt zu unterstützen.

Zum anderen soll in einer temporalen Perspektive nach der inklusiven Gestaltung der Studienangebote der wissenschaftlichen Weiterbildung gefragt werden. In Orientierung am Student-Life-Cycle beinhaltet diese Frage die Studienauswahlphase, die Studieneingangsphase, die Studienphase, die Prüfungsphase und die Studienausgangsphase mit Neuorientierung außerhalb der Universität. In all diesen Phasen kommt der Studiengangkoordination eine zentrale Rolle zu. Sie ist erste Ansprechperson für potenzielle Studierende und gestaltet die extern zugänglichen Informationen (Informationsmaterial, Webseite, Social Media) zu den Studiengängen. Ihr obliegt es, eine inklusive Offenheit der Angebote für alle Studierende zu vermitteln, zentrale wiederkehrende Fragen vorab anzusprechen und die Studierenden individuell zu beraten. Zu Beginn des Studiums gilt es, die Studierenden beim Eingang ins System der Hochschule zu unterstützen (Zugang zu den digitalen Systemen der Hochschule inklusive barrierefreier Zugänge usw.). Neben der inhaltlichen Vermittlung stehen hier ebenfalls eine inklusions- und diversitätssensible Didaktik und Ansprache im Mittelpunkt, im besten Fall gerahmt durch inklusive und barrierefreie technische, materielle und informationelle Strukturen. Dieser Dialog zwischen Studierenden und Studiengangkoordination setzt sich über die gesamte Studiendauer hinweg fort, bis hin zu den Prüfungsphasen und der Studienabschlussphase, die ggf. spezifische Anforderungen des Nachteilsausgleiches und der Verlängerung der Studienzeit mit sich bringen. Für diese kommunikativen Prozesse ist die Studiengangkoordination auf inklusive Strukturen der Verwaltung wie z. B. Prüfungsordnungen, Immatrikulations-, Beurlaubungs- und Exmatrikulationsprozesse angewiesen. Sie ist daher ggf. an deren Gestaltung und Weiterentwicklung in Form von Projekten und organisierten sowie informellen Austauschrunden mit der Verwaltung und – für das Fallbeispiel – dem Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung beteiligt. Zusätzlich stehen den Studierenden zentrale Angebote der Studienberatung am Fachbereich und der Universität sowie des Studierendenwerks zur Verfügung.

Gleichzeitig stellt sich bei weiterbildenden Angeboten die Frage nach der zeitlichen Gestaltung der Studien- und Lernzeiten (Denninger, Kahl & Präßler, 2020). Die Mehrfachbelastung nahezu aller Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung durch Berufstätigkeit, Care-Arbeit und Weiterbildung ist erheblich und bedarf der Kommunikation und Begleitung nicht nur gegenüber den Studierenden, sondern auch gegenüber den entsendenden Betrieben und finanzierenden Einrichtungen. So sind die Fragen der Unterstützung durch die Arbeitgeber:innen durch Freistellung und Übernahme der Weiterbildungskosten zentral für die Beteiligung. Sie haben aber auch Auswirkungen auf die Ansprüche, die an die Lernenden gestellt werden. Oftmals werden bereits während der Abschlussphase des Studiums neue Aufgaben oder höhere Verantwortung übernommen, die zusätzliche Belastungen mit sich bringen. Die Durchführung der Veranstaltungen, überwiegend in kurzen Blöcken freitags und samstags, reduziert zudem die Erholungs- und Freizeit. Die Studierenden in den Studiengängen der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik arbeiten zudem oftmals in Teams und Schichtsystemen in Einrichtungen, so dass die Weiterbildungszeit nicht nur mit der Familie und den Arbeitgeber:innen, sondern auch mit den Kolleg:innen besprochen werden muss, um Spannungen zu vermeiden. Die Studierenden in dieser „Netzwerkkommunikation“ mit dem Umfeld zu unterstützen, gehört daher ebenfalls zum Aufgabenspektrum der Studiengangkoordination (Demmer & Lobe, 2020).

4.1 Inklusiven Rahmen gestalten

Neben der Beratung der Studierenden und der umgebenden Akteur:innen zählt zu den wesentlichen Aufgaben der Studiengangkoordination die Planung der Angebote hinsichtlich *zeitlicher und räumlicher Gestaltung* entlang der inhaltlichen Vorgaben der Studien- und Prüfungsordnung und der Modulhandbücher. Im Kontext von Inklusion stellen sich dabei vor allem Fragen der zeitlichen Vereinbarkeit von Lehrangebot und anderen Aufgaben der Studierenden sowie die Dauer und Anordnung der Veranstaltungseinheiten, so dass Sie für die Studierenden keine unnötige Belastung darstellen. Beispiele hierfür sind die Berücksichtigung von Ferien, besonderen Belastungszeiten in den entsendenden Einrichtungen sowie ausreichend Abstand zwischen den Terminen, um Zeit für Vor- und Nachbereitung der Inhalte zur Verfügung zu stellen.

Bei der räumlichen Planung ist zunächst die Frage des Standortes zu klären. Soll dieser am Standort der ausrichtenden Hochschule verortet sein oder an alternierenden Orten, um die Belastung von An- und Abreise gleichmäßiger innerhalb der Gruppe zu verteilen? Im zweiten Schritt müssen Räumlichkeiten gefunden werden, die gut erreichbar sind, über eine ausreichende Größe für eine Blockveranstaltung mit Platz für Catering, Gepäck und Lernmaterialien und eine didaktisch-technische Ausstattung verfügen sowie angemessen barriere-

frei erreichbar und nutzbar sind. Außerdem gilt es, die Kosten für die Raummiete zu begrenzen, um die finanziellen Anforderungen nicht unnötig zu steigern. Zudem tritt zunehmend die Frage nach einer hybriden Organisation der Lehrveranstaltungen und Prüfung in den Vordergrund, vor allem um An- und Abreisezeiten sowie Unterbringungskosten durch digitale Lehrveranstaltungen zu reduzieren. Dem gegenüber steht das gemeinsame Lernen und der Austausch unter den Studierenden im Seminarkontext, der auch Entlastung vom Arbeitsalltag und informelle Lernprozesse ermöglicht.

Die zeitliche und räumliche Gestaltung ist nicht zuletzt abhängig von den zu vermittelnden Inhalten und den dafür gewählten sozialen Formen der Vermittlung. So erhält im zuletzt genannten Spannungsfeld bei praxisnahen Inhalten das gemeinschaftliche Lernen in der Gruppe Priorität. Praktische Übungen zur Rehabilitation, Blindheit und Sehbehinderung werden daher in Kleingruppen in den Räumen der kooperierenden Praxiseinrichtung abgehalten, die Einführung in die Augenheilkunde in der Augenklinik der Universität. Die Seminare zu „Mehrfachbeeinträchtigung mit Blindheit und Sehbehinderung“ finden an einer weiteren Schule mit dem Förderschwerpunkt „Sehen und komplexe Beeinträchtigung“ statt, zu der eine langjährige Kooperationsbeziehung besteht. Theoriebezogene Inhalte werden dagegen in den Räumen der Universität gelehrt, wobei regelmäßig auf individuelle Nachfrage eine hybride Teilnahme ermöglicht wird, wenn aufgrund beruflicher Verpflichtungen eine Anreise nicht möglich ist.

Eine Besonderheit der hier beschriebenen Studiengänge ist, dass Inklusion zugleich inhaltlicher Gegenstand als auch Merkmal der Studiengangsgestaltung ist. Die Studienangebote an sich werden so stets selbst zum Reflexionsgegenstand. Dies gilt nicht nur für die internen Abläufe und Prozesse der Studienangebote, sondern auch für die interne und externe Kooperation. Der stetige Prozess einer inklusionsorientierten Angebotsgestaltung im Allgemeinen und in Bezug auf Blindheit und Sehbehinderung im Besonderen führt zu einem konstanten Dialog zwischen interner Verwaltung, dem Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung und anderen zentralen Einrichtungen der Universität, wie z. B. Bibliothek, Hochschulrechenzentrum oder auch Hochschuldidaktik. Ziel ist es, das eigene Angebot, aber durchaus auch die Hochschule als Ganzes inklusiver zu gestalten und Möglichkeiten der Beratung, der Unterstützung und der Qualifizierung hinsichtlich Fragen der Inklusion weiterzuentwickeln. So wurde ein hochschulweites Projekt zum Thema „digitale Barrierefreiheit“ aufgesetzt, an dem alle genannten Akteure beteiligt sind und das sowohl die strukturellen Herausforderungen als auch die Schulung der verschiedenen Mitarbeitendengruppen in den Blick nimmt (Bahr & Siegmund, 2021). Nach Beendigung des Projektes wurde die Kommunikation in regelhafte Treffen überführt, um das Thema „digitale Barrierefreiheit“ der Hochschule konstant weiter zu bearbeiten. Gleiches gilt auch für die Kooperationen nach

außen, hier stehen die gemeinsame Weiterentwicklung der Angebote sowie die Entwicklung neuer Studiengänge im Vordergrund. Zusätzlich finden sich eigenständige Lernprozesse im gesellschaftlichen Umfeld der Angebote, die durch die Kooperationen mit ausgelöst wurden. Der Dialog zwischen Angebot und kooperierenden Einrichtungen fällt zu großen Teilen in das Aufgabengebiet der Studiengangskoordination und kann sowohl projektförmig als auch regelhaft organisiert sein (Sweers, 2020; Möller, Feld & Lockstedt, 2022).

4.2 Sensibilisierung und Qualifizierung für Inklusion

Die inklusive Gestaltung der Angebote ist in ein Umfeld aus komplexen hochschulinternen und hochschulexternen Kooperationen eingebettet (s. o.), das sowohl durch regelmäßige Netzwerktreffen der Studiengangskordinierenden als auch durch punktuelle inhaltliche Zusammenarbeit mit der Verwaltung geprägt ist, z. B. im Rahmen von Änderungen im Verwaltungsablauf oder einer Re-Akkreditierung. Der Studiengangskoordination stehen neben der direkten Zusammenarbeit mit der akademischen Leitung, den Kolleg:innen anderer Studiengänge und den begleitenden Gremien vor allem indirekte Möglichkeiten der Gestaltung zur Verfügung.

Wesentliches Element dieser indirekten Gestaltung ist die Qualifizierung und Sensibilisierung für Fragen der Inklusion von Lehrenden und Mitarbeitenden im Umfeld der Studienangebote. Die Lehrenden sind entweder hochschulangehörige oder externen Lehrende aus Hochschulen und Praxis. Beide Gruppen arbeiten auf Honorarbasis und sind frei in der Gestaltung ihrer Lehre. Dennoch sind mit beiden Studienangeboten Ansprüche an Inklusion sowie technische und didaktische Barrierefreiheit gekoppelt, da sie auch Gegenstand der Lehre sind (Schäfers & Welti, 2021). Während ein allgemeines, oftmals theorie- und normgeleitetes Verständnis von Inklusion vorausgesetzt werden kann, ist das bei der praktischen Umsetzung der Lehre und der Prüfungsgestaltung nicht gegeben. Es besteht ein Sensibilisierungs- und Qualifizierungsbedarf zur inklusiven didaktischen Gestaltung der Studienangebote, dem durch individuelle Unterstützung, Teilnahme an Lehrendenkonferenzen und durch Angebote der Hochschuldidaktik oder durch Mitarbeitende der Studiengänge Rechnung getragen wird.

Gleichzeitig besteht dieser Bedarf nicht nur für die Lehrenden, sondern auch für das Team der Studienangebote selbst. Im Rahmen der beiden vorgestellten Studienangebote wechselt die Studiengangskoordination spätestens alle fünf bis sechs Jahre, während die studentischen Hilfskräfte in der Regel nur ein bis zwei Jahre im Team mitarbeiten. Hier gilt, sich abhängig vom individuellen Bedarf weiterzubilden – sei es durch formalisierte Fortbildungen, im Rahmen von Teamsitzungen, fachspezifischen Terminen oder die Bereitstellung von Informationsmaterialien.

4.3 Inklusionsorientierte Beratung und Begleitung

Zu den wesentlichen Aufgaben der Studiengangskoordination zählt die Beratung und Begleitung der Studierenden über den gesamten Student-Life-Cycle hinweg (Vierthaler & Vierzigmann, 2017; Sturm et al., 2019), insbesondere auch zu Fragen spezifischer Teilnahmekonstellationen und Inklusionsbedarfe. Die Beratung erfolgt dabei sowohl im persönlichen Gespräch (telefonisch, online, vor Ort in der Sprechstunde oder am Rande der Veranstaltungen) als auch in Form von systematisierten Informationen in Informationsmedien wie Webseiten, Flyern oder Social Media Accounts. Dabei ist zum einen der temporale Aspekt zu beachten (vor Studienbeginn, während des Studiums, zum Abschluss des Studiums, Alumniarbeit nach dem Studium) als auch die Frage der inklusiven Gestaltung der Kommunikation. Bei den schriftlichen und dauerhaften Informationen ist es besonders von Bedeutung, inklusionsrelevante Aspekte vonseiten der Organisation aus zu thematisieren, dazu zählen Kosten, Finanzierungsmöglichkeiten, Barrierefreiheit der Studienmaterialien, Veranstaltungsräume und Lehrsettings, Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs und des Umgangs mit Fehlzeiten bei Krankheit, Pflegeaufgaben oder Überlastung.

In der individuellen Kommunikation kommen hingegen kommunikative Kompetenzen wie Gesprächsführung oder Kenntnisse über Beratungskommunikation zum Tragen und bedürfen einer stetigen Aktualisierung und Weiterentwicklung. Gleichzeitig gilt es auf eine Gleichbehandlung der Studierenden zu achten und sowohl Exklusionsrisiken zu minimieren und gleichzeitig die Standards und Regelsetzungen akademischer, wissenschaftlicher Weiterbildung auszubalancieren, wie sie in den Prüfungs- und Studienordnungen festgelegt sind. Auch die Vielzahl der Kommunikationszugänge im persönlichen Kontakt und via digitaler Medien trägt zur inklusiven Gestaltung der Studiengänge bei, indem die räumliche und zeitliche Verortung sowie die Wahl des Mediums und der Interaktion eine maximale Flexibilität ermöglichen. Die Sprechstunden werden entsprechend analog, telefonisch oder online angeboten und richten sich nach den zeitlichen Möglichkeiten der Studierenden.

Nicht zuletzt wird auch hier wieder die Bedeutung des Kooperationsmanagements deutlich (s. o.). Neben den Adressat:innen und den Teilnehmenden selbst ergibt sich auch Beratungsbedarf für weitere Gruppen. Dazu gehören insbesondere Arbeitgeber:innen und Finanzierungsinstanzen wie Stiftungen, Behörden und Ministerien sowie kooperierende Praxiseinrichtungen für Praktika, Felderkundungen und praktische Übungseinheiten als externe Partner:innen. Im Zuge der Verstetigung und des weiteren Ausbaus wissenschaftlicher Weiterbildung auch unter Gesichtspunkten der Inklusion zählen hierzu hochschulintern auch die Koordinierenden anderer Studiengänge, interessierte Arbeitsgruppen und Instanzen wie Bibliothek, Hochschulrechenzentrum oder Studienverwaltung.

4.4 Evaluation, Fortbildung, Selbstreflexion

Um den vielfältigen und hoch differenzierten organisationalen und didaktischen Anforderungen einer organisationsgebundenen Professionalitätsentwicklung – in diesem Fall am Beispiel der Studiengangskoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung – mit dem Fokus auf Inklusion gerecht zu werden, ist eine kontinuierliche Weiterentwicklung und Reflexion sowohl der Struktur der Angebote als auch der eigenen Tätigkeit im Rahmen dieser Studienangebote notwendig. Dazu zählen zum einen die stetige Evaluation der Angebote als Ganze oder einzelner Veranstaltungen gesondert, zum anderen die fortgesetzte fachliche Weiterbildung der Mitarbeitenden in der Studiengangskoordination und der wissenschaftlichen Weiterbildung, z. B. durch Angebote des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung sowie die Förderung von Selbstreflexion durch Angebote der Personalentwicklung. Auch in diesem Sinne ist Inklusion als ein stetiger Prozess mit wiederkehrenden Reflexions- und Weiterentwicklungsanforderungen zu verstehen. Er umfasst alle Ebenen didaktischen Handelns von der Planung über die Umsetzung der Angebote (inklusive des Managements der hochschulinternen und externen Kooperationen), die Auswahl und inklusionsorientierte Sensibilisierung und Qualifizierung der Lehrenden sowie die Begleitung und Beratung der Studierenden.

5 Fazit

Die hier dargelegten Ausführungen zeigen, dass die inklusive Gestaltung von Studienangeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung ein vielfältiges und vielschichtiges Aufgabenfeld der Studiengangskoordination in Zusammenarbeit mit akademischer Leitung, universitärer Verwaltung und internen wie externen Kooperationspartner:innen darstellt. Die je spezifischen Aufgaben können und sollten auch stets unter dem Gesichtspunkt von Inklusion und Diversitätssensibilität verstanden werden. Eng damit verbunden sind sowohl Prozesse der Organisations- und Kooperationsentwicklung als auch der Sensibilisierung und Qualifizierung von Mitarbeitenden, Lehrenden und weiteren Stakeholdern. Es kann daher von einer organisationsgebundenen Professionalitätsentwicklung in Bezug auf Inklusion und wissenschaftliche Weiterbildung gesprochen werden.

Literatur

- Bahr, R. & Siegmund, R. (2021). Digitale Barrieren reduzieren – das Projekt „V#d – Vielfalt digital stärken“ der Philipps-Universität Marburg stellt sich vor. *horus*, 2/2021.
- Borgwardt, A. (2016). *Akademische Weiterbildung. Eine Zukunftsaufgabe für Hochschulen*. Berlin: Friedrich-Ebert-

- Stiftung (Schriftenreihe Hochschulpolitik). Abgerufen am 05. Januar 2025 von <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12365-20160317.pdf>
- Bracken, S. & Novak, K. (Hrsg.) (2019): *Transforming higher education through universal design for learning. An international perspective*. London: Routledge <https://doi.org/10.4324/9781351132077>
- Burgstahler, S. E. (Hrsg.) (2015). *Universal design in higher education. From principles to practice* (2. Aufl.). Cambridge: Harvard Education Press.
- Demmer, C. & Lobe, C. (2020). Biografische Zugänge zu Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V., C. Iller, B. Lehmann, G. Vierzigmann & S. Vergara (Hrsg.), *Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule* (S. 47–62). Bielefeld: wbv Media.
- Denninger, A., Kahl, R. & Präßler, S. (2020). *Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie. Zeitvereinbarkeit und Lernzeitbudget in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dörner, O. (2020). Öffnung nicht ohne Schließung. Diskursivität und Paradoxien der Öffnung von Hochschulen durch wissenschaftliche Weiterbildung. In S. Vergara, B. Lehmann, G. Vierzigmann & C. Iller (Hrsg.), *Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule* (S. 63–74). Bielefeld: wbv Media.
- Fisseler, B. (2020). Inklusive Digitalisierung, Universal Design for Learning und assistive Technologie. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65 (1), 9–20.
- Herwig, O. (2012). *Universal Design. Solutions for Barrier-free Living*. Basel: De Gruyter.
- Lauber-Pohle, S. & Postigo Perez, S. (2021). Inklusion in der allgemeinen Erwachsenenbildung als Aufgabe von Organisations- und Professionalitätsentwicklung. Qualifikationsvarianten an Volkshochschulen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 66(3), 269–280.
- Lauber-Pohle, S. & Seitter, W. (2020). Erwachsenenpädagogische Fachlichkeit für eine inklusive allgemeine Erwachsenenbildung. Eine kooperative Mehrebenenherausforderung am Beispiel von Blindheit und Sehbeeinträchtigung. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 2(1). <https://doi.org/10.21248/qfi.29>
- Lauber-Pohle, S. (2019). Raumkooperation zwischen Hochschule und Praxiseinrichtung – Zur Funktionalisierung von Räumen als Kooperationsmoment in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Seitter & T. C. Feld (Hrsg.), *Räume in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens, S. 83–98). Wiesbaden: Springer VS.
- Lauber-Pohle, S. (2024). Inklusionsorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In S. Habeck (Hrsg.), *Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 193–216). Wiesbaden: Springer VS.
- Lehmann, B. (2020). Ziele und Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 79–98). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Möller, C., Feld, T. C. & Lockstedt, M. (2022). Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Universitäten – Eine systemtheoretische Analyse steuerungsbezogener Orientierungsmuster. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (25), 1343–1362. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01086-z>
- Nickel, S. & Thiele, A.-L. (2017). Öffnung der Hochschulen für alle? Befunde zur Heterogenität der Studierenden. In M. Kriegel, J. Lojewski, M. Schäfer & T. Hagemann (Hrsg.), *Akademische und berufliche Bildung zusammen denken. Von der Theorie zur Praxis einer Offenen Hochschule* (S. 43–59). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Präßler, S. (2021). *Weiterbildungsteilnehmende als nicht-traditionelle Zielgruppe(n) der Hochschule*. Unter Mitarbeit von Wolfgang Seitter. Marburg: Philipps-Universität Marburg.
- Rundnagel, H. (2018). Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Gruppe der „neuen“ Hochschulprofessionellen – zwischen Verwaltung und Wissenschaft? In T. Feld & S. Lauber-Pohle (Hrsg.), *Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung* (S. 217–233). Wiesbaden: Springer VS.
- Salland, C. & Siegmund, R. (2018). Universitäten als Weiterbildungsanbieter: Entwicklungen, Formen, Perspektiven. In T. Feld & S. Lauber-Pohle (Hrsg.), *Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung* (S. 121–135). Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfers, M. & Welti, F. (Hrsg.) (2021). *Barrierefreiheit – Zugänglichkeit – universelles Design. Zur Gestaltung teilhabeförderlicher Umwelten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schütt, M.-L. & Degenhardt, S. (2020). Universal Design for Learning in der Hamburger Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Seminar / bak Lehrerbildung*, 26(4), S. 18–31.

- Schwikal, A. & Neureuther, J. (2020). Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 331–351). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Seitter, W. (2014). Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In S. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 141–150). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03734-5_10
- Siegmund, R. (2021). Orientierung im Hochschulraum und seine Aneignung aus der individuellen Perspektive von Studierenden. In S. Lauber-Pohle & M. Ruhlandt (Hrsg.), *Inklusives Studieren bei Blindheit und Sehbeeinträchtigung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32816-0_4
- Sturm, N., Rundnagel, H., Dörner, O., Iller, C., Schüßler, I., Maier-Gutheil, C. & Schiersmann, C. (2019). Optimierung von Beratungsstrukturen für nicht-traditionell Studieninteressierte in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Am Beispiel von Studiengangkoordinierenden auf Programmebene. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, C. Maier-Gutheil & C. Schiersmann (Hrsg.), *Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens. Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder* (S. 89–102). Opladen: Barbara Budrich.
- Sweers, F. (2022). *Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thomas, C. (2019). Disability and diversity. In S. Vertovec (Hrsg.), *Routledge International Handbook of Diversity Studies* (S. 43–51). London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Tomaševski, K. (2006). *Human rights obligations in education. The 4-A scheme*. Nijmegen: Wolf legal publishers.
- Vierthaler, B. & Vierzigmann, G. (2017). Bildungswege begleiten. In S. Pohlmann, G. Vierzigmann & T. Doyé (Hrsg.), *Weiter denken durch wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15470-7_14

Autor:innen

Apl. Prof.'in Dr.'in Sabine Lauber-Pohle
lauber@uni-marburg.de

Merlin Theodor Wagler, M.A.
merlin.wagler@uni-marburg.de