

Zur (Un-)Möglichkeit von Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Das Beispiel Werkstatt-Uni

OLAF DÖRNER

KATHARINA MARIA PONGRATZ

Abstract

Wissenschaftliche Weiterbildung wird als Schlüssel zur Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende und zur Förderung lebenslangen Lernens betrachtet. Trotz der politischen Betonung auf inklusiver Bildung bleibt unklar, wie diese in der Praxis umgesetzt werden kann. Hochschulen sind nicht nur Bildungseinrichtungen, sondern auch Teil gesellschaftlicher Strukturen, die Inklusion und Weiterbildung beeinflussen. Inklusion wird weniger als politisches Programm verstanden, sondern als gelebte Praxis und dynamischer Prozess, der in unterschiedlichen Kontexten variiert. Die wissenschaftliche Weiterbildung wird als soziale Praxis betrachtet, die sich in konkreten Handlungen und Aushandlungsprozessen manifestiert. Das Verständnis von Inklusion in diesem Kontext umfasst sowohl den Zugang für marginalisierte Gruppen als auch die Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse. Im Text werden die theoretischen Grundlagen der wissenschaftlichen Weiterbildung und Inklusion als soziale Praxis vorgestellt, die Werkstatt-Uni als inklusives Weiterbildungsformat diskutiert und empirische Beobachtungen zur Praxis erläutert. Schließlich wird die Werkstatt-Uni im Hinblick auf das Trilemma der Inklusion analysiert, um Spannungen und Herausforderungen für die Weiterentwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung aufzuzeigen. Der Beitrag beleuchtet die Frage: Wie inklusiv sind inklusive Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung?

Schlagerworte: Inklusion, Soziale Praxis, Teilhabe, geistige Behinderung

Wissenschaftliche Weiterbildung gilt als Schlüssel zur Öffnung von Hochschulen und zur Umsetzung lebenslangen Lernens. Sie soll Möglichkeiten für die akademische Durchlässigkeit und zur Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle

Studierende schaffen (Cendon et al., 2020b, S. 23). Während politische Diskurse häufig die Notwendigkeit inklusiver Bildung betonen, bleibt in der Praxis vielfach offen, wie wissenschaftliche Weiterbildung gestaltet werden kann, um eine breite und gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen. Hochschulen sind dabei nicht nur Bildungsinstitutionen, sondern in gesellschaftliche Strukturen eingebunden, die Inklusion und wissenschaftliche Weiterbildung auf unterschiedliche Weise prägen (Dörner, 2020a; Cendon et al., 2020a).

Unsere Überlegungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung und Inklusion verorten wir im Kontext einer inklusiven Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildungsforschung. Da wir beides in einer theoretischen und praktischen Verbindung sehen, sprechen wir auch von inklusiver Erwachsenen- resp. Weiterbildungsforschung. Aus der Perspektive inklusiver Erwachsenenbildungsforschung betrachten wir wissenschaftliche Weiterbildung als soziale Praxis, die sich in konkreten Handlungen, Strukturen und Aushandlungsprozessen manifestiert (Dörner & Pongratz, 2022). Inklusion verstehen wir weniger als zu verwirklichendes politisches Programm, sondern als gelebte Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung, als dynamischen und vielschichtigen Prozess, der je nach Kontext unterschiedlich realisiert wird (Pongratz, 2021). Uns interessiert dabei nicht nur, wie Hochschulen den Zugang für marginalisierte Gruppen erleichtern bzw. überhaupt erst ermöglichen, sondern auch, wie inklusive Bildungsprozesse gestaltet werden können. Ausgehend von der uns leitenden Frage, wie inklusiv inklusive Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung tatsächlich sind, stellen wir im Folgenden unser Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung und Inklusion als soziale Praxis vor und führen eine trilemmatische Perspektive auf Inklusion ein (1). Anschließend stellen wir die Werkstatt-Uni als konzeptionelle Möglichkeit für ein inklusives Weiterbildungsformat vor und geben anhand empirischer Beobachtungen einen Einblick in die Praxis (2). Darauf aufbauend analysieren wir die Werkstatt-Uni im Lichte des Inklusionstrilemmas und zeigen auf, welche Spannungen sich für die Weiterentwicklung wissenschaftlicher

Weiterbildung ergeben. Wir enden mit einigen Schlussfolgerungen zur (Un-)Möglichkeit von Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung (3).

1 Wissenschaftliche Weiterbildung und Inklusion: Soziale Praxis und Trilemma

Wissenschaftliche Weiterbildung¹ und Inklusion² bewegen sich im Spannungsfeld gesellschaftspolitischer Erwartungen, institutioneller Strukturen und beteiligter Akteure, seien es Personen, Gruppen oder Organisationen. Hochschulen als zentrale Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung sind in gesellschaftliche Diskurse über Bildung und Inklusion eingebunden, wodurch sich widersprüchliche Anforderungen ergeben. Während die politische Programmatik eine Öffnung für diverse Zielgruppen fordert, bestehen nach wie vor strukturelle Barrieren, die insbesondere für Menschen mit nicht traditionellen Bildungsbiografien eine Herausforderung darstellen (Wolter, Banscheraus & Kamm, 2016; Dörner, 2020a).

Im Diskurs über Inklusion und Partizipation werden Hochschulen auch als Institutionen charakterisiert, die sich im Spannungsverhältnis von Exklusivitätsaura, Genialitätsmythos und institutionellen Hierarchien bewegen – mit der Folge, dass ableistische Ausschlusslogiken reproduziert werden (Dolmage, 2017). Ähnliche Mechanismen lassen sich auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung beobachten. Zwar wird sie politisch als Teil des lebenslangen Lernens adressiert, bleibt in der Praxis jedoch von Exklusionsstrukturen geprägt (Dörner, 2020a; Iller, Lehmann, Vergara & Vierzigmann, 2020; Dörner & Pongratz, 2022; Wolter, 2017).

Mit der von uns eingenommenen praxeologischen Perspektive wird wissenschaftliche Weiterbildung als soziale Praxis betrachtet. Wir gehen davon aus, dass wissenschaftliche Weiterbildung, Bildungs- und Lernprozesse nicht nur durch institutionelle Strukturen bestimmt werden, sondern auch durch das Handeln und die Orientierungen der Beteiligten geformt werden (Bourdieu, 2015; Dörner, 2020b; Dörner & Pongratz, 2022). Soziale Praxis verstehen wir als Beziehung zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und handlungsleitenden Orientierungen der Akteur:innen. Handlungen, Wahrnehmungen und Orientierungen entstehen dabei nicht zufällig, sondern basieren auf einem Habitus, verstanden als System dauerhafter Dispositionen, das vergangene Erfahrungen integriert und künftiges Handeln strukturiert (Bourdieu, 2015,

S. 169). Wissenschaftliche Weiterbildung und Inklusion als soziale Praxis zu denken bedeutet nun, jene sozialen Handlungsweisen und deren Bedingungsgefüge zu rekonstruieren, die wissenschaftliche Weiterbildung in Bezug auf Inklusion (oder umgekehrt) konstituieren.

Zur Ergänzung dieser Perspektive bietet die trilemmatische Perspektive nach Boger (2019) eine analytische Möglichkeit, Inklusion nicht als eindimensionalen Prozess zu verstehen, sondern als Spannungsfeld zwischen den Knotenpunkten Empowerment (E), Normalisierung (N) und Dekonstruktion (D). In der trilemmatischen Logik, lassen sich zwar zwei dieser Punkte (bspw. EN) verbinden, aber es ist zu keinem Zeitpunkt möglich alle drei Punkte (E, D, N) auf einmal – oder in einem Angebot – zu realisieren.

Das Trilemma verdeutlicht, dass Inklusion stets mit Widersprüchen behaftet ist und nicht als linear erreichbares Ziel konzipiert werden kann. Die Frage, ob Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung strukturell verankert und „für alle“ zugänglich gestaltet werden kann, lässt sich mit der trilemmatischen Perspektive eindeutig verneinen. Folgen wir der trilemmatischen Logik, weist jedes inklusive Konzept unvermeidlich exklusive Momente auf und schließt einzelne Personen(gruppen) aus. Linie ND schließt Empowerment aus, Linie DE Normalisierung und Linie EN Dekonstruktion (Dörner & Pongratz, 2024).

Für Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung könnte dies bspw. bedeuten „inklusive“ Angebote zu entwickeln, die sich auf der Linie ND verorten lassen.

Der Vektor zielt darauf ab, Kategorien zu dekonstruieren, um stereotype Zuschreibungen zu vermeiden. Ziel wäre es, mit den zu entwickelnden Angeboten individuell auf die Bedürfnisse „aller“ einzugehen. Angebote würden für „alle“ adressiert und angeboten. Es würde bewusst vermieden – im Sinne der Gestaltung inklusiver Angebote – vorhandene Gruppenspezifika oder Ausschlussmechanismen (Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) als geschlossener Ort) wie die der Erwachsenen mit geistiger Behinderung hervorzuheben. Das inklusive Ziel der Linie ND schließt allerdings ein Empowerment von vulnerablen Gruppen, wie Erwachsenen mit geistiger Behinderung (auf die wir am Beispiel Werkstatt-Uni im weiteren Verlauf des Textes eingehen werden) automatisch aus. Sie werden übersehen und marginalisiert, nicht erreicht und adressiert, da das Verständnis von „alle“ in der Logik der wissenschaftlichen Weiterbildung eben nicht „alle“ einschließt und erreicht.

1 Unter wissenschaftlicher Weiterbildung soll hier ganz allgemein der Oberbegriff für Hochschulangebote verstanden werden, die auf Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens ausgerichtet sind (BDA, HRK & BDI, 2008, S. 9).

2 Inklusion wird als ein Synonym für Differenzgerechtigkeit verstanden und vereinigt sexismus-, rassismus-, ableismus- und klassismuskritische Theoriebildung in einem weiten Inklusionsverständnis (Boger, 2019).

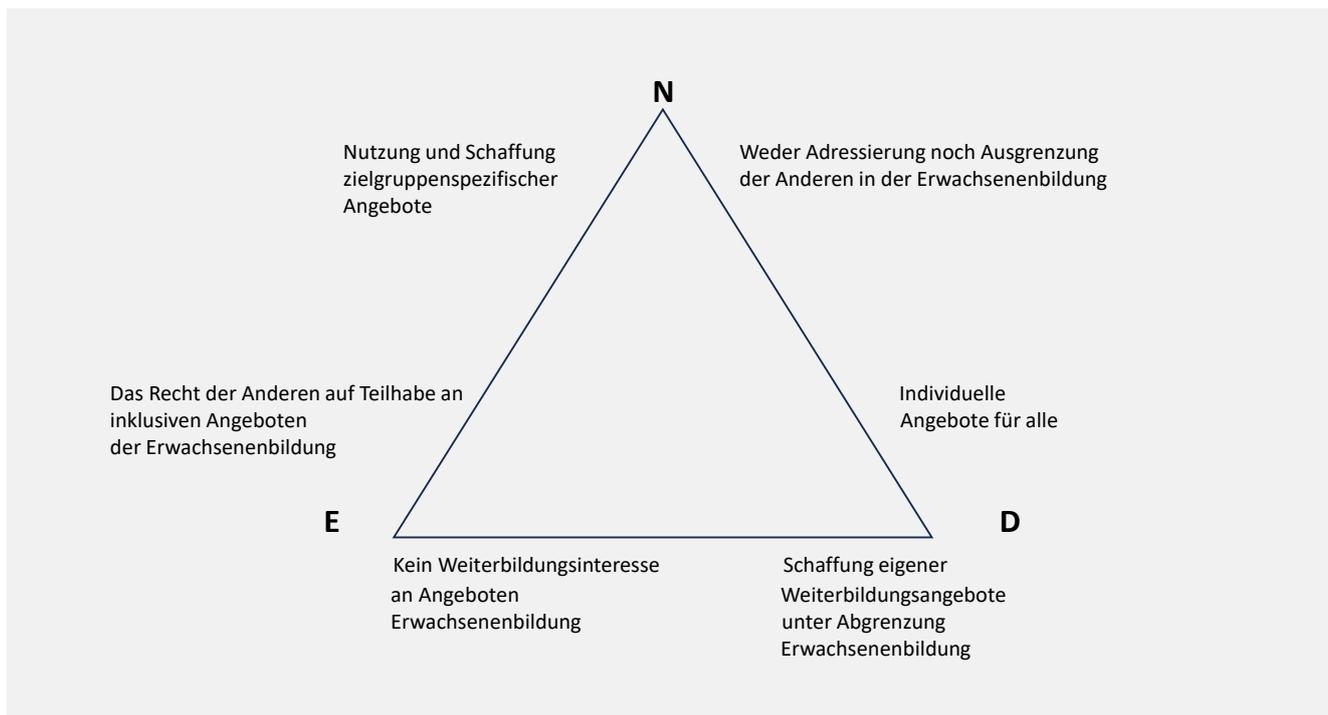


Abb. 1: Trilemma der Erwachsenenbildung (eigene Darstellung in Anlehnung an Boger, 2019, 2023, zit. nach Pongratz & Dörner, 2024, S. 31).

Mit unserem Verständnis von inklusiver Erwachsenenbildungsforschung greifen wir diese Perspektive auf und verstehen Inklusion als Aushandlung sozialer Praxis, die auf ihren Antidiskriminierungsgehalt geprüft wird (Boger, 2019; Pongratz, 2021). Dabei geht es nicht nur um den Zugang zu Bildung, sondern um die Frage, unter welchen Bedingungen und mit welchen Orientierungen Inklusionsprozesse stattfinden können und inwieweit Bildungsangebote Inklusions- und/oder Exklusionsmomente enthalten. Exemplarisch sei hier das an Boger (2019) angelehnte Trilemma der Erwachsenenbildung (Abb. 1) erwähnt (Dörner & Pongratz, 2024, S. 32).

Folgt man den Linien E-N, E-D und D-E am Beispiel der Weiterbildung Erwachsener, zeigt sich, dass es Inklusion ohne Diskriminierungsmomente nicht gibt. Oder anders formuliert: potentielle Konzepte „anti-diskriminierender / inklusiver Pädagogiken“ (Boger, 2019, S. 413) in der wissenschaftlichen Weiterbildung bedürfen einer Identifizierung und anschließenden empirischen Überprüfung (Dörner & Pongratz, 2024, S. 31).

Um wissenschaftliche Weiterbildung und Inklusion praxeologisch zu erfassen und trilemmatisch zu analysieren, sind demzufolge sowohl strukturelle Bedingungen (z. B. institutionelle Rahmenbedingungen, Zugangshürden) als auch handlungsleitende Orientierungen der Akteur:innen in den Blick zu nehmen. Ziel ist es, zu rekonstruieren, wie und unter welchen Bedingungen soziale Praktiken entstehen, welche Bedeutungen mit wissenschaftlicher Weiterbildung und Inklusion (hier greift die Analyse der trilemmatischen Verortung) verknüpft sind und wie Praktiken stabilisiert, verändert oder reproduziert werden.

Inklusive wissenschaftliche Weiterbildung(-forschung) verstehen wir in dreifacher Weise: Erstens als Forschung über Inklusion mit dem Ziel, Umsetzung und Herausforderungen zu analysieren. Zweitens als Forschung mit partizipativen Elementen (relative Partizipation), die trilemmatisch analysiert werden (Boger, 2019). Drittens als Forschung für inklusive Praxis, die einem andragogischen Anspruch folgt. Die Perspektiven der Beforschten werden einbezogen, ohne ihnen pädagogische Zielsetzungen unterzuordnen. Methodologisch orientieren wir uns an der rekonstruktiven Sozialforschung, die auf das Verstehen gesellschaftlicher Wirklichkeiten abzielt (Dörner & Pongratz, 2025 i. E., S. 106 f.). Der Rekonstruktionsprozess basiert auf der Differenzierung zwischen den Alltagskonstruktionen der Beforschten (Konstruktion 1. Grades) und den wissenschaftlichen Deutungen der Forschenden (Konstruktion 2. Grades) (Schütz, 1971, S. 6 f.).

2 Werkstatt-Uni: Konzept und Praxis

Die „Werkstatt-Uni“ ist ein universitäres Bildungsangebot für Erwachsene mit geistiger Behinderung, das seit 2021 im Rahmen der Wissenschaftlichen Weiterbildung der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg durchgeführt wird. Sie ist eine Weiterentwicklung eines zuvor entwickelten Grundbildungsangebotes zum Schriftspracherwerb für Erwachsene mit einer sogenannten geistigen Behinderung (2018–2021). Die Teilnehmendengruppe umfasst Erwachsene mit geistiger Behinderung, pädagogisches Personal der Behindertenhilfe,

Studierende der Bildungswissenschaft und wissenschaftliches Personal. Themen sind Literalität, Numeralität, politische Grundbildung, Digitalität und künstliche Intelligenz.

Zum didaktischen Konzept

Die Zusammensetzung dieser heterogenen Teilnehmendengruppe ist am Austausch-Struktur-Modell nach Feuser (2023, S. 1–3) orientiert. Ziel ist es, die Möglichkeiten einer Kooperation am gemeinsamen Gegenstand (ebd.) zu erproben, zu erforschen und weiterzuentwickeln. Die methodisch-didaktische Gestaltung basiert auf Prinzipien der entwicklungslogischen Didaktik (Feuser, 2023), ergänzt durch Elemente der Tätigkeitstheorie nach Christel Manske (1995). Ausgangspunkt ist das Verständnis, dass Bildung nicht durch Vereinheitlichung, sondern durch Differenzierung und Kooperation in heterogenen Gruppen gelingt. Das Prinzip des Lernens am gemeinsamen Gegenstand (Feuser, 2023) ist dabei leitend. Erwachsene mit unterschiedlichen Voraussetzungen hinsichtlich Bildung, Biografie, Alter, kognitiver Entwicklung und sozialer Position arbeiten kooperativ an einem Thema, das für alle subjektiv bedeutsam ist.

Die Themen werden dabei nicht vorgegeben, sondern sollen gemeinsam mit den Beteiligten entwickelt werden. Sie müssen einen lebensweltlichen Bezug haben, sich aus den Erfahrungen der Teilnehmenden speisen und für alle bearbeitbar sein (Ziemen, 2024, S. 14). Die Umsetzung erfolgt über eine differenzierte, individualisierte Lernstruktur. Lerninhalte werden auf verschiedenen Niveaus, in schriftlicher, mündlicher, auditiver und bildgestützter Form, angeboten, sodass sie möglichst unabhängig von Vorkenntnissen bearbeitbar sind. Ziel ist es, Lernsettings zu schaffen, in denen Selbsttätigkeit, Kommunikation und kollektive Reflexion möglich werden.

Dabei zeigt sich eine grundlegende Herausforderung pädagogischer Praxis, das sogenannte „Technologiedefizit der Erziehung“ (Luhmann & Schorr, 1982, S. 11–41). Gemeint ist die Unmöglichkeit, Wirkungen pädagogischen Handelns im Sinne eines kausal-linearen Zusammenhangs sicherzustellen. Inklusion kann daher nicht einfach implementiert werden, sondern erfordert eine reflexive Praxis, die sich der Umwegbarkeit, Kontingenz und Widersprüchlichkeit pädagogischen Handelns bewusst ist.

Eine Möglichkeit, dem Technologiedefizit zu begegnen, sehen wir im responsiven Evaluationsansatz (Nentwig-Gesemann, 2006), mit dem darauf abgezielt wird, ein gegenseitiges Verständnis für unterschiedliche Erfahrungen, Perspektiven und Werthaltungen zu schaffen und daraus Impulse für die Wei-

terentwicklung inklusiver Praxis zu gewinnen, etwa durch Feedbackgespräche, Coaching, kollegiale Beratung u. Ä. (ebd., S. 164). Über diesen responsiven Ansatz lässt sich ein Übergang zum didaktischen Konzept des Lernens am gemeinsamen Gegenstand herstellen. Mit der responsiven Evaluation wird – wie beim entwicklungslogischen Modell – Differenz berücksichtigt und auf Zusammenarbeit, kooperative Lern- und Bildungsprozesse heterogener Gruppen fokussiert.

Angelehnt an Manske (1995) werden die Lernprozesse als zyklisch verstanden. Sie verlaufen in aufeinanderfolgenden Phasen der Motivation, Orientierung, Handlung mit Gegenständen, Materialisation, Verbalisation und Interiorisation (S. 27 ff.). Diese Phasen strukturieren sowohl die Planung als auch die Durchführung der Lehrveranstaltungen.

Studierende, die im Rahmen ihrer bildungswissenschaftlichen Studiengänge an der Werkstatt-Uni teilnehmen, wirken aktiv an der Planung und Durchführung mit. In begleitenden Seminaren entwickeln sie unter Rückgriff auf bildungswissenschaftliche und sonderpädagogische Theorien inklusive Lernmaterialien, die sie im Seminarverlauf gemeinsam mit anderen Teilnehmenden erproben. Dabei übernehmen sie nicht nur eine gestalterische, sondern auch eine reflexive Rolle. Sie dokumentieren ihre Erfahrungen, tauschen sich über Herausforderungen aus und diskutieren theoretische Bezüge zur Praxis. Für ihre Teilnahme erhalten sie Leistungspunkte (Credit Points), was die institutionelle Anerkennung dieser inklusiven Lehrformate innerhalb des Hochschulsystems unterstreicht, auch wenn dieses Format nicht ohne Spannung zum meritokratischen Leistungsideal der Hochschule steht (Przytulla, 2021).

Empirische Beobachtungen

Die Werkstatt-Uni war ursprünglich nicht als Forschungsformat konzipiert. Sie wurde aus der universitären Lehrveranstaltung zum Schriftspracherwerb für Erwachsene mit einer sogenannten geistigen Behinderung³ entwickelt. Auf diese folgte eine regionale Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung. Ziel war es, die Grundlagen einer Kooperation am gemeinsamen Gegenstand zu erhalten. Dass sich daraus ein Format wissenschaftlicher Weiterbildung für heterogenere Gruppen entwickelte, ergab sich aus einem regionalen Mangel an Weiterbildungsangeboten für Gruppenleitungen in einer WfbM. Die einstige Lehrveranstaltung wurde zu einem Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung verändert, neu konzipiert und an potenzielle Auftraggeber adressiert. Eine Besonderheit war nach wie vor, dass das Angebot gleichzeitig im Lehrveranstaltungs-kalender der bildungswissenschaftlichen Studiengänge verankert blieb, um an der Idee einer Kooperation am gemeinsamen

³ Erwachsene mit einer geistigen Behinderung werden im Fortlaufenden auch als „Beschäftigte einer Werkstatt für behinderte Menschen“ bezeichnet. Bei dem Begriff „Gruppenleiter:innen“ oder „pädagogisches Personal“ handelt es sich um Personen ohne eine diagnostizierte geistige Behinderung, die in Werkstätten für behinderte Menschen arbeiten.

Gegenstand als Ausgangspunkt inklusiver Erwachsenenbildung festzuhalten. Die Gruppe der Lernenden mit und ohne Behinderung erweiterte sich um die Gruppe des pädagogischen Personals der Behindertenhilfe⁴. Seither sind in einem Durchgang jeweils bis zu 20 Teilnehmer:innen (wissenschaftliches Personal, Studierende, Personal der Behindertenhilfe und Erwachsene mit geistigen Behinderungen).

Ergebnisse einer Lehrforschungs-Studie aus dem Jahr 2019 zur Rekonstruktion von Orientierungen zur Teilnahme sowie zum Bildungs- und Behinderungsverständnis im Schriftspracherwerbkurs (Pongratz, 2019) bestätigen unsere empirischen Beobachtungen in der Werkstatt-Uni. Es geht übergreifend, sowohl bei den Beschäftigten als auch beim Fachpersonal, um Abwechslung im Alltag, um *„mal rauszukommen“* und mal *„was anderes zu machen“*. Für die Beschäftigten lassen sich darüber hinaus zwei zentrale Bedeutungsdimensionen identifizieren: Erstens wird der Wunsch nach Anerkennung und einem veränderten sozialen Blick deutlich. Es geht darum, *„von Anderen Respekt zu erhalten“*. Lesen und Schreiben als gesellschaftlich legitimierte und angesehene Kulturtechniken werden in diesem Sinne zu einer symbolischen Möglichkeit für Anerkennung. Interesse und Wunsch, diese Techniken zu erwerben, sind entsprechend ausgeprägt. Der Ort Universität, mit seiner besonderen symbolischen Aufladung, wird dabei nicht bloß als Ablenkung verstanden, sondern als identitätsrelevanter Raum sozialer Aufwertung. Die Teilnahme an der Werkstatt-Uni fungiert als Distinktionsgewinn im Sinne einer Habitus-spezifischen und ästhetischen Passung zu einem gesellschaftlich anerkannten Kulturraum (Bourdieu, 1996, S. 332 ff.). Zweitens zeigt sich die Bedeutsamkeit funktionaler Literalität für die Alltagsbewältigung. Lesen und schreiben werden als notwendige Techniken verstanden, um im Alltag (noch) *„besser klarzukommen“*, etwa um eine Beschwerde für den Werkstatttrattat verfassen zu können. Damit wird die Macht gesellschaftlich etablierter Kulturtechniken deutlich, nicht nur als gesellschaftliche Teilhabebarriere, sondern auch als persönliche Herausforderung und individuelle Versagensangelegenheit (Illich, 1984, S. 23 ff.).

Die bisherigen Projekterfahrungen⁵ zeigen, dass die Beteiligung an der Werkstatt-Uni bei einigen Teilnehmenden dazu geführt hat, mehr Verantwortung für eigene Lernaktivitäten zu übernehmen. So werden gezielt zusätzliche Angebote nachgefragt bzw. gefordert, um *„noch mehr lernen“* zu können. So äußerte eine Teilnehmerin im Rahmen des Begleitseminars zur Persönlichkeitsentwicklung den Wunsch nach einem Außenarbeitsplatz, den sie weiter mit Erfolg konkretisieren konnte. Mittlerweile arbeitet sie im Außenbereich der WfbM

und habe *„keine Zeit mehr“* an der Werkstatt-Uni teilzunehmen. Andere Teilnehmende nutzen digitale Technologie, wie Spracherkennung, um trotz geringer Lese- und Schreibkenntnisse E-Mails zu verfassen. Insbesondere die individuelle Anleitung durch eine Dozierende hatte daran maßgeblichen Anteil. Gleichwohl bleibt an dieser Stelle noch offen, inwieweit auch andere Faktoren außerhalb der Werkstatt-Uni diesen Prozess bedingt haben.

Bei der Gruppe der Fachkräfte der Behindertenhilfe lassen sich zunächst zwei Aspekte beobachten. Zum einen werden Methoden und Materialien aus der Werkstatt-Uni im Arbeitsalltag genutzt. Zugleich werden Routinen des Werkstatt-Alltages, wie Bastel- und Spielangebote, überdacht. Mitunter nicht ohne Widerstand. So berichteten uns Teilnehmende von einem gewissen Unmut unter jenen Beschäftigten, die nicht an der Werkstatt-Uni teilnehmen und die Materialien *„fremd und doof“* fänden. Zugangsbarrieren, etwa durch Wartelisten (*„nicht an die Uni dürfen“*), verstärken diese Dynamik. Empirisch zu klären bleibt auch hier, inwieweit solche Beobachtungen für die professionelle Tätigkeit in der WfbM relevant sind oder inwieweit sie Orientierung im Umgang mit den Beschäftigten der WfbM verändern.

Zum anderen wurde berichtet, dass die Teilnahme an der Werkstatt-Uni zur Initiierung beruflicher Weiterqualifizierung geführt habe. Eine Fachkraft gab an, sich durch die Teilnahme bestärkt gefühlt zu haben, eine Weiterbildung zu beantragen und gegen anfängliche Widerstände, *„nach ordentlich Ärger im Haus“*, auch begonnen zu haben. Nach insgesamt drei Durchgängen verabschiedete sich die Person von der Werkstatt-Uni und bedankte sich bei der Kursleitung mit den Worten: *„endlich wieder Spaß an Weiterbildung“* zu haben. Interessant ist auch, dass sie sich durch den Uni-Kurs vom Arbeitgeber in ihrem Anliegen, eine Weiterbildung zu benötigen, ernst genommen fühle: *„Als ich gesagt habe, dass die Uni das auch gut findet ging das plötzlich ganz schnell“*. Dies verweist darauf, dass Fragen der Anerkennung und Legitimation durch bzw. über Weiterbildung nicht nur für Beschäftigte der WfbM relevant sind, sondern auch für das Fachpersonal. Inwieweit sich diese Funktion von Weiterbildung als relevantes Regulativ (vgl. Wittpoth, 2018) für Beteiligung erweist, ist empirisch weiter zu klären.

Für die Gruppe der Studierenden lassen sich noch keine gesicherten Aussagen machen. Einzelne Berichte deuten auf eine didaktische Professionalisierung, auf eine gezielte Praktikumssuche im Bereich Inklusion und auf einen Abbau von Berührungängsten gegenüber Erwachsenen mit Behinderungen hin. Inwieweit es sich hier auch um Veränderungen

4 gem. SGB IX, i. d. R. konkret Gruppenleiter:innen einer Werkstatt für behinderte Menschen

5 Erste empirische Beobachtungen basieren auf teilnehmender Beobachtung, inklusiven Vor- und Nachbesprechungen der Werkstatt-Uni und den „Mappen“ zur pädagogischen Dokumentation und Diagnostik der Beschäftigten, in die regelmäßige Motivationsabfragen einfließen.

von handlungsleitenden Orientierungen handelt oder um Professionalisierungstendenzen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen, bedarf weiterer empirischer Analyse.

Die empirischen Ergebnisse der Studie zum Schriftspracherwerb und unsere bisherigen empirischen Beobachtungen der Werkstatt-Uni weisen Parallelen zu einer laufenden qualitativen Studie zu Bildungsfachkräften auf (Pongratz, 2023, S. 134; Dörner & Pongratz, 2022).

Der institutionelle Wechsel zwischen WfbM und Universität/Hochschule wird dabei von den Beteiligten teils als herausfordernd, aber auch als Chance erlebt (Dörner & Pongratz, 2022). Exkursionen von bspw. der Universität in die WfbM zeigten, dass Irritationen, etwa in Bezug auf Erwartungshaltungen, nicht nur bei Werkstattbeschäftigten, sondern auch bei Studierenden und wissenschaftlichem Personal auftreten. Aussagen wie *„So habe ich mir das gar nicht vorgestellt“* oder *„Hier wird ja ganz normal gearbeitet“* bestätigen diese Annahme.

Gemein ist allen Beobachtungen die Bedeutung des Ortes, an dem Weiterbildung stattfindet. Die Universität wird als symbolisch aufgeladener Ort mit Bedeutung für Selbst- und Fremdzuschreibungen erfahren. Um unsere empirischen Beobachtungen auf ihre inklusiven Momente zu prüfen, verwenden wir im Folgenden die trilemmatische Perspektive (Boger, 2019) bzw. das an Boger angelehnte Trilemma der inklusiven Erwachsenenbildung (Dörner & Pongratz, 2024).

Betrachten wir die Werkstatt-Uni als Angebot inklusiver Erwachsenenbildung: Wie inklusiv ist sie? Zur Analyse der in unseren Beobachtungen erkennbaren inklusiven Momente nutzen wir das Trilemma der inklusiven Erwachsenenbildung. Ausgehend vom Knotenpunkt Normalisierung lässt sich die Werkstatt-Uni zunächst als ein Angebot zur Nutzung und Schaffung zielgruppenspezifischer Angebote verorten. Folgen wir der von Boger (2023) oft von anderen als klassisch herangezogene Inklusionslinie Empowerment-Normalisierung (E-N), zeigt sich auf der Ebene des Empowerments das „Recht der Anderen auf Teilhabe an inklusiven Angeboten der Erwachsenenbildung“ (Abb. 1). Die Konzeption der Werkstatt-Uni als inklusives Weiterbildungsangebot erzeugt somit ein inklusives Momentum auf der N-E Linie, insofern Erwachsenen mit geistiger Behinderung die Teilhabe an wissenschaftlicher Weiterbildung ermöglicht wird.

3 Fazit: Zur (Un-)Möglichkeit von Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Ausgehend von der Frage, wie inklusiv inklusive Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung tatsächlich sind, haben wir

am Beispiel der Werkstatt-Uni untersucht, welche Spannungen und Ambivalenzen sich in der Praxis zeigen und wie diese mit Hilfe einer praxeologisch-trilemmatischen Perspektive analysiert werden können. Dabei ging es uns darum, ein konkretes Format wissenschaftlicher Weiterbildung mit inklusivem Anspruch exemplarisch als Möglichkeit vorzustellen, inklusive Angebote an Hochschulen zu entwickeln, zu erproben und zu erforschen. Zugleich ging es uns um die Frage, welche Möglichkeiten und Grenzen von Inklusion sich in der Praxis einer entsprechend konzipierten Weiterbildungsveranstaltung zeigen.

In der Einleitung haben wir deutlich gemacht, dass es uns nicht um eine normative Beschreibung gelingender Inklusion geht, sondern um die empirisch gestützte Rekonstruktion inklusiver und zugleich exklusiver Momente in wissenschaftlicher Weiterbildung. Unser Fokus lag auf der Werkstatt-Uni als ein Format, mit dem der Anspruch verfolgt wird, heterogene Gruppen zum gemeinsamen Lernen an der Universität zusammenzubringen.

Die trilemmatische Analyse hat gezeigt, dass auch in inklusiv konzipierten Formaten wie der Werkstatt-Uni strukturelle Begrenzungen bestehen, institutionelle Zwänge und implizite Ausschlüsse, etwa durch Zielgruppenzuschnitte, eingeschränkte Wahlmöglichkeiten für Studierende oder Betreuungsverpflichtungen für pädagogisches Personal. Inklusion erweist sich damit nicht als erreichbarer Zustand, sondern als kontingenter Aushandlungsprozess, der immer auch exklusive Momente mitproduziert.

Gleichzeitig wird deutlich, dass Formate wie die Werkstatt-Uni als Reflexions- und Entwicklungsräume für Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Frage kommen. Sie ermöglichen die Erprobung alternativer Lehr-Lern-Formate, bringen neue Akteurskonstellationen hervor und erzeugen, zumindest punktuell, Veränderungen in Orientierungen, Erwartungen und Handlungen der Beteiligten. Dabei bleibt die Frage nach Lernen und Bildung relevant, aber empirisch bislang noch offen. Zwar gibt es Hinweise auf Anerkennungswünsche, den Wunsch, *„mal rauszukommen“* oder neue Erfahrungen zu machen. In welcher Form sich darüber hinaus Bildungs- und/oder Lernprozesse im Sinne der entwicklungslogischen Didaktik und des Lernens am gemeinsamen Gegenstand vollziehen, bleibt empirisch offen und zu untersuchen.

Die Werkstatt-Uni verweist damit exemplarisch auf die (Un-)Möglichkeit von Inklusion. Sie ist weder vollständig inklusiv, noch gänzlich exklusiv. Sie bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Öffnung und Begrenzung, zwischen Teilhabe und Ausschluss. Gerade diese Ambivalenz macht sie zu einem aufschlussreichen Fall für eine inklusive Erwachsenenbildungsforschung, die nicht nur normative Konzepte diskutiert, sondern sich der Analyse konkreter sozialer Praxis widmet.

Zukünftig sehen wir darin eine Möglichkeit solche Formate forschungsbasiert sowohl didaktisch als auch institutionell weiterzuentwickeln. In den vergangenen zwei Jahren haben wir ein Labor für inklusive Erwachsenenbildungsforschung aufgebaut, das wir als Ort konzeptioneller Arbeit, rekonstruktiver Forschung und praktischer Erprobung von Formaten inklusiver wissenschaftlicher Weiterbildung verstehen. In diesem Sinne bleibt die Werkstatt-Uni kein abgeschlossener Fall, sondern ein Ausgangspunkt für eine Forschung, bei der Inklusion nicht nur beforscht, sondern reflexiv mit-gestaltet wird.

Literatur

- BDA, HRK & BDI (2008). *HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Beschluss des 588. Präsidiums am 07.07.2008* (S. 1–10). Bonn.
- Boger, M.-A. (2023). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In M. Mittertrainer, K. Oldemeier & B. Thiessen (Hrsg.), *Diversität und Diskriminierung. Sozialer Wandel und Kohäsionsforschung* (S. 123–145). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40316-4_8
- Boger, M.-A. (2019). *Theorien der Inklusion: Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. edition assemblage*. Wiesbaden. DOI: 10.1007/978-3-658-40316-4_8
- Bourdieu, P. (1996). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (8. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bourdieu, P. (2015). Entwurf einer Theorie der Praxis. In P. Bourdieu, C. Pialoux & B. Schwibs (Hrsg.), *Entwurf einer Theorie der Praxis: Auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft* (S. 9–33). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cendon, E., Elsholz, U., Speck, K., Wilkesmann, U., Maschwitz, A. & Nickel, S. (2020a). *Wandel an Hochschulen?* Münster: Waxmann.
- Cendon, E., Maschwitz, A., Nickel, S., Pellert, A. & Wilkesmann, U. (2020b). Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe Weiterbildung. In E. Cendon, U. Elsholz, K. Speck, U. Wilkesmann, A. Maschwitz & S. Nickel (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 17–38). Münster: Waxmann.
- Dolmage, J. (2017). *Academic ableism: Disability and higher education*. Michigan: University of Michigan Press.
- Dörner, O. (2020a). Öffnung nicht ohne Schließung. Diskursivität und Paradoxien der Öffnung von Hochschulen durch wissenschaftliche Weiterbildung. In C. Iller (Hrsg.), *Von der Exklusion zur Inklusion: Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule* (S. 63–74). Bielefeld: wbv Media.
- Dörner, O. (2020b). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Dörner, O. & Pongratz, K. M. (2022). Behinderung als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand in praxeologischer Perspektive und rekonstruktiver Absicht. *Zeitschrift für Disability Studies*, (2). Innsbruck: Innsbruck University Press. DOI 10.15203/ZDS_2022_2.03
- Dörner, O. & Pongratz, K. M. (2024). Konzeptioneller Schwung für eine inklusive Erwachsenenbildung. *Forum Erwachsenenbildung*, 57, S. 30–33. Münster: Waxmann.
- Dörner, O. & Pongratz, K. M. (2025 i. E.). Exklusion durch inklusive Hochschulbildung: Empirische Ergebnisse zu Exklusionserfahrungen von Erwachsenen mit geistiger Behinderung an deutschen Hochschulen. In A. Hackbarth, A. V. Häseker, S. Bender, M.A. Boger, K. Bräu, J.A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Erfahrungen von Exklusion: Differenzsensible und diskriminierungskritische Perspektiven auf pädagogische Handlungsfelder* (S. 121–136). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Feuser, G. (2023). *Zur Grundlegung eines Verständnisses des Begriffs „Gemeinsamer Gegenstand“*. Zürich: Eigenverlag.
- Iller, C., Lehmann, B., Vergara, S. et al. (Hrsg.) (2020). *Von der Exklusion zur Inklusion: Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule*. Bielefeld: wbv Media.
- Illich, I. (1984). *Schule ins Museum: Phaidros und die Folgen*. J. Klinkhardt.
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (Hrsg.) (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Manske, C. [Mann, I.] (1995). *Lernen können ja alle Leute: Lesen-, Rechnen-, Schreibenlernen mit der Tätigkeitstheorie*. Weinheim: Beltz.
- Nentwig-Gesemann, I. (2006). Dokumentarische Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung: Konzepte – Methoden – Umsetzung* (S. 165–179). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Pongratz, K. M. (2021). Inklusion als soziale Praxis? Über die Relevanz phänomenologischer Anleihen bei Pierre Bourdieu

- für ein praxeologisches Inklusionsverständnis. *Menschen*, 44. Graz: Steierische Vereinigung für Menschen mit Behinderung.
- Pongratz, K. M. (2023). Erwachsene mit geistiger Behinderung an deutschen Hochschulen – eine qualitative Studie zur Rekonstruktion von Bildungsorientierungen. In M. Kondratjuk (Hrsg.), *Grundlagen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 134–136). Stuttgart: UTB.
- Pongratz, K. & Dörner O. (2024). Konzeptioneller Schwung für eine inklusive Erwachsenenbildung. *forum erwachsenenbildung*, 57(2), 30–33. <https://www.waxmann.com/artikelART105702>
- Przytulla, N. V. (2021). *Exzellente inklusiv: Deutsche Hochschulen zwischen meritokratischer Ideologie und inklusivem Anspruch*. Weinheim: Beltz.
- Schütz, A. (1971). Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In A. Schütz, A. Gurwitsch & R. Grathoff (Hrsg.), *Das Problem der sozialen Wirklichkeit* (S. 3–54). Heidelberg: Springer Nature Link. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-2858-5>
- Wittpoth, J. (2002). Regulative in der Weiterbildungsbeteiligung. In R. Arnold, P. Faulstich, W. Mader, E. Nuissl, E. Schlutz & J. Wittpoth (Hrsg.), *Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung* (S. 22–25). Frankfurt am Main: DIE.
- Wittpoth, J. (2018). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl., S. 1149–1172). VS Verlag für Sozialwissenschaften. Heidelberg: Springer.
- Wolter, A. (2017). Offene Hochschule: Motor wissenschaftlicher Weiterbildung? In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen: Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 181–194). München: W. Bertelsmann Verlag.
- Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (2016). Gestaltung von Zu- und Übergängen zum Hochschulstudium für nicht-traditionelle Studierende. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 295–319). Münster: Waxmann.
- Ziemen, K. (2024). Didaktische Grundorientierung. Die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand und die mehrdimensionale reflexive Pädagogik und Didaktik. In T. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow, S. & Granzow, *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven* (S. 11–21). Heilbronn: Julius Klinkhardt. DOI: 10.25656/01:29106

Autor:innen

Prof. Dr. Olaf Dörner
olaf.doerner@ovgu.de

Katharina Maria Pongratz, M.A.
katharina.pongratz@ovgu.de