1|25

Zeitschrift
Hochschule und
Weiterbildung

ZFHWB

WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

Wissenschaftliche Weiterbildung und Inklusion

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG
UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR
UNIVERSITY CONTINUING AND
DISTANCE EDUCATION

ZHWB

Impressum

Die Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB) ist die führende deutschsprachige Zeitschrift für Themen der wissenschaftlichen Weiterbildung und erscheint halbjährlich als Open-Access-Journal.

Die ZHWB wird unterstützt durch die AG Forschung der DGWF und einen wissenschaftlichen Beirat.

Herausgeberin
Deutsche Gesellschaft für
wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V.
Universitätsplatz 12
D-34109 Kassel

Geschäftsführende Herausgeberin
Dr.'in Claudia Lobe
Universität Bielefeld

Redaktion
zhwb@dgwf.net

Prof.'in Dr.'in Maria Kondratjuk
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Nora Leben, M.A.
Universität Tübingen

Dr.'in Claudia Lobe
Universität Bielefeld

Prof.'in Dr.'in Mandy Schulze
Hochschule Zittau/Görlitz

Dr.'in Therese E. Zimmermann
Universität Bern

Lektorat und Koordination
Christine Göbbels, M.A.
Hochschule Hamm-Lippstadt

Dipl.-Päd.'in Cornelia Herzog
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Satz
Svenja Schall
Studio SK – Büro für Grafikdesign

© Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung 1 | 2025

Juni 2025
e-ISSN 2567-2673
ISSN: 0174-5859

Wissenschaftlicher Beirat

Prof.'in Dr.'in Eva Cendon
FernUniversität in Hagen

Prof. Dr. Olaf Dörner
Universität Magdeburg

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
Universität Bielefeld

Prof.'in Dr.'in Annika Maschwitz
Hochschule Bremen

Prof. Dr. Matthias Rohs
Rheinland-Pfälzische Technische
Universität Kaiserslautern-Landau

Prof.'in Dr.'in Sandra Tschupke
Ostfalia Hochschule für
angewandte Wissenschaften

Wissenschaftliche Weiterbildung und Inklusion

Inhaltsverzeichnis

7 EDITORIAL

7 CLAUDIA LOBE
Stichwort: Wissenschaftliche Weiterbildung und Inklusion

12 THEMA
Wissenschaftliche Weiterbildung und Inklusion

12 OLAF DÖRNER & KATHARINA MARIA PONGRATZ
Zur (Un-)Möglichkeit von Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung
Das Beispiel Werkstatt-Uni

20 MAGDALENA FELLNER
(Un-)bewusste Reproduktion sozialer Ungleichheiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung
Lehrgangsleitungsspezifische Handlungsorientierungen im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion

30 BIANCA MARIA TOKARSKI
Die Konventionentheorie als Zugang für eine diversitätsbezogene Organisationsforschung in der Hochschulweiterbildung

39 PROJEKTWELTEN

39 SABINE LAUBER-POHLE & MERLIN THEODOR WAGLER
Die Rolle der Studiengangkoordination für die inklusive Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung

49 MARLEN LOBER, SUSANNE ACKERS & RITA HANSJÜRGENS
Zwischen Partizipation und wissenschaftlicher Normativität
Zur Umsetzung einer Qualifizierungsreihe im Bereich Eingliederungshilfe

57 CLAUDIA BERGMÜLLER-HAUPTMANN, KATJA KANSTEINER, VIOLET GRÖSSL, MONICA BRAVO GRANSTRÖM, MIRJAM HITZELBERGER, JAQUELINE GARCIA FERREIRA FUCHS & FREDERIK KOWALIK
„Ich möchte doch nur wieder in meinem Beruf arbeiten!“
Potenziale wissenschaftlicher Weiterbildung für die Gleichstellung zugewanderter Lehrkräfte

65 MERLE KIRSTEIN, VERA INGENBLEEK-GRAUMANN & JOACHIM STÖTER
Zielgruppenspezifische Weiterbildungsangebote für Migrant:innen und Geflüchtete
Herausforderungen der inklusiven Gestaltung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten im Kontext der Projektförderung

74 **FORUM**

74 ANITA MÖRTH
Theorie und Praxis in der wissenschaftlichen Weiterbildung
Didaktische Bedeutungs- und Wirkungshorizonte

85 **TAGUNGSBERICHTE**

85 JULIA EHINGER
Qualität in der wissenschaftlichen & künstlerischen Weiterbildung – Akteur:innen, Organisationen, Gesellschaft
Bericht zur EVALAG-Tagung im Rahmen des Projekts Hochschulweiterbildung@BW

88 **VERZEICHNIS DER AUTOR:INNEN**

 doi: https://doi.org/10.11576/zhwb-8147

Stichwort: Wissenschaftliche Weiterbildung und Inklusion

CLAUDIA LOBE

Zur thematischen Schwerpunktsetzung

In aktuellen Debatten gilt wissenschaftliche Weiterbildung als Motor für die Öffnung von Hochschulen. Vor dem Hintergrund des Ausbaus von Zugangsmöglichkeiten und der Flexibilisierung von Angebotsstrukturen für lebenslanges Lernen seit der Jahrtausendwende weist die Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung eine Bewegung „[v]on der Exklusion zur Inklusion" (DGWF, Iller, Lehmann, Vergara & Vierzigmann, 2020) auf. Gleichzeitig tritt schon in den Titeln aktueller Sammelbände zu diesem Thema auch das Spannungsreiche, Ambivalente und Problemhafte in der Beziehung von Inklusion und Exklusion hervor. So gab Olaf Dörner (2020a) bspw. einen Sammelband mit dem Titel „Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende" heraus.

Im Hinblick auf den Begriff „Inklusion" lassen sich engere und weitere Verwendungsweisen unterscheiden. In einem engen Verständnis wird explizit auf die soziale Kategorie Behinderung und den durch die UN-Behindertenrechtskonvention ratifizierten rechtlichen Anspruch von Menschen mit Behinderung auf Teilhabe an Bildung Bezug genommen. In einem weiten Begriffsverständnis wird die binäre Logik (nicht/behindert) gegenüber einer von vielfältigen Heterogenitäts- oder Differenzdimensionen geprägten Adressat:innen- oder Lernendengruppe geöffnet (Ruhlandt, 2020, S. 106). Hier geht es darum, Teilhabe an hochschulischer (Weiter-)Bildung zu ermöglichen, Zugangsbarrieren für bisher unterrepräsentierte Zielgruppen abzubauen und soziale Schließungen zu verhindern. In der Weiterbildung ist auch der Begriff der Diversität gebräuchlich, den einschlägige Fachzeitschriften der Erwachsenenbildung in jüngerer Zeit aufgegriffen haben, so die *Education Permanente* 1/2024 und die *Hessischen Blätter für Volksbildung* 2/2024. Im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung wird dieser Diskurs bisher vorwiegend unter dem Begriff der Öffnung geführt.

Von der Universitätsausdehnung zur Öffnung der Hochschulen

Öffnungsbemühungen sind in der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht neu. Die Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung ist eine Geschichte der Öffnung von Hochschulen. Schon Ende des 19. Jahrhunderts lassen sich zunächst mit der englischen University-Extension-Bewegung und der darauffolgenden Universitätsausdehnungsbewegung in Österreich und Deutschland Bemühungen einer Popularisierung von Wissenschaft nachzeichnen. Seitdem hat diese Öffnung im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung unterschiedliche Akzentuierungen erfahren: Von einer externen Dienstleistung der Universität für die Erwachsenenbildung mit humanistisch-aufklärerischen Ideen über die Erfüllung des eigenen Bildungsauftrags durch Weiterqualifizierung von Hochschulabsolvent:innen bis hin zur wissen(schaft)sbasierten beruflichen Fortbildung und der Förderung lebenslangen Lernens (Wolter & Schäfer, 2020). Schon 1975 thematisierte die Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF; damals noch AUE – Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung) in Vallendar die „Projektplanung Öffnung der Hochschulen durch den Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung im Zusammenwirken von Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen des Einzugsbereichs". Heute stehen Fragen des Zugangs und der (berufs- bzw. lebensbegleitenden) Realisierbarkeit von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung im Vordergrund. „Die Öffnung der Bildungsinstitution Hochschule zielt auf die Inklusion von neuen bzw. bislang unterrepräsentierten Zielgruppen und postuliert Offenheit für die damit verbundenen Veränderungen" (Pohlmann & Vierzigmann, 2020, S. 386).

Anerkennung, Öffnung, Flexibilisierung

Wesentliche Einflüsse auf die Öffnung der Hochschulen gingen in den vergangenen Jahren von bildungspolitischen Reformen und Förderprogrammen aus. Schon in den verschiedenen Erklärungen der Bologna-Reform wurde darauf hingewirkt, vorgängige Lernprozesse anzuerkennen (‚recognition of prior learning') und nicht-traditionelle Zugangswege zu erweitern. Insbesondere der sogenannte dritte Bildungsweg, also die Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen, wurde ausgebaut und die Übergänge von der beruflichen in die universitäre Bildung erleichtert (gefördert z. B. durch die Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung – BMBF). Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"

(2011-2020) hat mit der Zielsetzung, die Bildungschancen aller Bürger:innen zu steigern, einen massiven Ausbau an weiterbildenden Studienangeboten für neue Zielgruppen ausgelöst (Nickel, Schrand & Thiele, 2020). Auch aktuelle Initiativen wie die Europäischen Hochschul-Allianzen, die EU-Empfehlungen im Hinblick auf Microcredentials oder die BMBF-Fördermaßnahme „Transformationspfade für nachhaltige Hochschulen" gehen mit einer politisch geforderten stärkeren Responsivität der Hochschulen für gesellschaftliche Problemlagen (Freitag, 2024), der Niedrigschwelligkeit von Angebotsformaten und der Förderung von Diversität einher. Inklusion drückt sich dabei in erster Linie in Fragen des Zugangs zu Weiterbildungsangeboten gemäß den Hochschulgesetzen aus und zeigt sich in einer Flexibilisierung und Modularisierung von Angebotsstrukturen. Die formalen Zugangsvoraussetzungen bilden aber nur die explizit geregelten Determinanten der Beteiligungsregulation in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Inklusion und nicht-traditionelle Zielgruppen

Im Hinblick auf ein enges Begriffsverständnis (s. o.) sind in letzter Zeit wissenschaftliche Weiterbildungsangebote und darauf bezogene wissenschaftliche Reflexionen entstanden, die inklusionsorientierte Inhalte aufweisen und/oder Menschen mit Behinderung als Teilnehmende adressieren (z. B. Dörner & Pongratz, 2022; Lauber-Pohle, 2021; Elsner & König, 2019). Überwiegend wird Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung bisher in einem weiten Verständnis sozialer Schließungsprozesse und Ungleichheit diskutiert. Unter dem Begriff nicht-traditionelle Studierende oder „non-traditionals" rücken unterschiedliche Adressat:innen in den Blick. Während als klassische Zielgruppe von wissenschaftlicher Weiterbildung Berufstätige mit erstem Hochschulabschluss gelten, sind vor allem beruflich Qualifizierte ohne schulische Zugangsberechtigung als non-traditionals verstärkt adressiert worden (Schwikal & Kemfelja i. E.; s. auch die Beiträge der Ausgabe 2017/1 der ZHWB). Weitere Heterogenitätsdimensionen im Hinblick auf Alter, Milieu, Migrationshintergrund etc. werden inzwischen zunehmend beleuchtet. Die Gestalt von Weiterbildungsbarrieren ist aber zugleich auch biografisch gerahmt und formiert sich in den familiären und beruflichen Lebenswelten der Adressat:innen immer wieder neu (Demmer & Lobe, 2020). Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist bisher noch in den Anfängen begriffen.

Öffnung nicht ohne Schließung: Inklusionspraxen und -dilemmata

Regulative der Weiterbildungsbeteiligung lassen sich auf verschiedenen Ebenen verorten. Reich-Claassen (2015, S. 76) unterscheidet zwischen der Makroebene, die bildungs- und ordnungspolitische Strukturen abbildet, der Mesoebene, die Kontextfaktoren wie Gelegenheitsstrukturen, Lebenswelt, Weiterbildungstransparenz und Beschäftigungsverhältnis adressiert, und der Mikroebene, auf der individuelle Bildungs- und Lernerfahrungen, Bildungseinstellungen sowie soziodemografische Merkmale betrachtet werden. Öffnung und erneute Schließung gehen dabei oft Hand in Hand. So werden auf gesetzlicher Ebene einerseits formale Zugangswege ausgebaut, andererseits wissenschaftliche Weiterbildung im Hinblick auf das EU-Beihilferecht als wirtschaftliche Tätigkeit statt als öffentlicher Bildungsauftrag ausgelegt. Auf institutioneller Ebene wirken die an wissenschaftlicher Weiterbildung beteiligten Akteur:innen an unterschiedlichen „Öffnungs- und Schließungspraxen jenseits der formalen Durchlässigkeit" (Dörner, 2020b, S. 70) mit, z. B. bei der Anerkennung von Kompetenzen (Damm, 2020; Kondratjuk, 2020). Dilemmatisch erscheint aus Sicht der Programmplanung und Angebotsentwicklung, dass Inklusionsbemühungen mit Exklusionsmechanismen und -erfahrungen einhergehen können. So steht prinzipiell die Vorstellung einer mit spezifischen Bedarfen, Erfahrungshintergründen und Motivlagen ausgestatteten „Zielgruppe" dem Gedanken einer Teilhabe für alle diametral gegenüber. Zielgruppenspezifische Unterstützungsangebote reproduzieren einerseits die zugrunde gelegte Differenzkonstruktion; eine fehlende Sensibilität für Unterstützungsbedarfe läuft dagegen Gefahr, bisherige Ungleichheiten zu zementieren und Selbstausschlüsse (Lange-Vester, 2014; Wolter, Kamm & Otto, 2020) und Fremdheitserfahrungen zu stützen. Teilnahmebarrieren und Benachteiligungsstrukturen stellen sich insofern als komplexe Bedingungsgefüge dar, die auch jenseits formaler Zugangsregularien und Angebotsstrukturen verdeckt wirksam werden und das professionelle Handeln in der Hochschulweiterbildung herausfordern.

Inklusive Gestaltung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung

Eine inklusionsorientierte wissenschaftliche Weiterbildung ist keine Frage einer spezifischen Didaktik, sondern eines komplexen Organisations- und Professionalitätsentwicklungsprozesses (Lauber-Pohle, 2024). In der Weiterbildung besteht die Tendenz, Teilnahme mit Teilhabe gleichzusetzen und Nicht-Teilnahme zu problematisieren (Wittpoth, 2018). Normative Setzungen und Ansprüche im Hinblick auf Teilhabe können zugleich mit anderen Erwartungen an die Hochschule, bspw. im Hinblick auf ihre Selektionsfunktion, konfligieren. Öffnungswiderstände zeigen sich u. a. im Argument der „Überfüllungsthese" eines ohnehin schon ausgelasteten Hochschulsystems und der Defizitthese einer mangelnden Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter (Wolter, 2020, S. 176-177; Schreiber-Barsch & Gundlach, 2019). Im Hinblick darauf, welche Erwartungen an die wissenschaftliche Weiterbildung in den Diskursen zur Durchlässigkeit gerichtet werden, nennt Freitag (2020, S. 187) sechs Rahmenbedingungen: (1) Übergangsgestaltung und Beratung, (2) Zugang und Zulassung zu Studienangeboten für nicht-traditionelle Zielgruppen, (3) Anrechnung und Anerkennung außerhochschulisch bzw. an

anderen Hochschulen erworbener Kompetenzen, (4) zeitliche und räumliche Flexibilisierung des Studierens in weiterbildenden Studienformaten, (5) Orientierung an den Interessen der Studieninteressierten und Studierenden mit der Priorisierung einer Nachfrage- statt der klassischen Angebotsorientierung und schließlich (6) Gestaltung von Kosten und Finanzierung. Inwiefern eine inklusionssensible Angebotsplanung und -gestaltung überhaupt Teil der Selbstverständnisse der Akteur:innen in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist und in welchen Adressierungen, Formaten, Medien, Beratungs- und Unterstützungsstrukturen, Lehr-Lern-Settings etc. sie sich ausdrückt, ist bisher noch wenig beleuchtet worden.

Zum vorliegenden Heft

Die vorliegende Ausgabe greift das komplexe Spannungsverhältnis von Inklusion und Exklusion auf. Im Thementeil loten drei Beiträge verschiedene theoretische und methodologische Annäherungen an eine inklusive Bildungspraxis in der wissenschaftlichen Weiterbildung aus. Zugleich versammeln sie Forschungsergebnisse aus den je unterschiedlichen, länderspezifischen Kontexten der Hochschulweiterbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Allen gemeinsam ist, dass sie die teils widersprüchlichen und spannungsreichen sozialen Praktiken der Akteur:innen in den Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung adressieren, die sich mit einer inklusiven Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote verbinden. Dazu greifen sie insbesondere auf solche theoretischen und methodischen Zugänge zurück, welche die Komplexität sozialer Praktiken in ihrem Wechselverhältnis zwischen individuellen Orientierungen und Gestaltungsspielräumen zentraler Gatekeeper:innen einerseits und organisationalen bzw. strukturellen Rahmungen und Vorgaben andererseits in den Blick nehmen.

Aus einer praxeologisch-trilemmatischen Perspektive zeigen *Olaf Dörner* und *Katharina Maria Pongratz* in ihrem Beitrag *„Zur (Un-)Möglichkeit von Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung“* das widersprüchliche, ambivalente und spannungshafte Verhältnis von Inklusion und Exklusion auf. Am Beispiel der „Werkstatt-Uni“, einem universitären Bildungsangebot für Erwachsene mit geistiger Behinderung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, entwerfen sie eine Erwachsenenbildungsforschung, die weniger an normativen Programmatiken interessiert ist, sondern vielmehr über die konkrete soziale Praxis sowohl Grenzen als auch Möglichkeiten inklusiver Bildungspraxis rekonstruiert.

In ähnlicher Weise setzt auch *Magdalena Fellner* bei den sozialen Praktiken und Handlungsspielräumen der beteiligten Akteur:innen an. In ihrem Beitrag *„(Un-)bewusste Reproduktion sozialer Ungleichheiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung“* analysiert sie die Handlungsorientierungen von Lehrgangsleitungen in der österreichischen Hochschulweiterbildung. In ihrer Grounded Theory Studie macht sie neben organisationalen Vorgaben und Ressourcenengpässen als exkludierende Faktoren auch auf exkludierende und teilweise widersprüchliche, unbewusste Handlungsmaxime der Akteur:innen bei der Akquise, Zulassung und Betreuung von Studierenden ohne formale Vorqualifikation aufmerksam.

Ebenfalls in einer institutionentheoretisch-akteurszentrierten Perspektive hat *Bianca Maria Tokarski* in ihrer Dissertationsschrift das Programmplanungshandeln in der Schweizer Hochschulweiterbildung untersucht. Auf der Basis ihrer dabei entwickelten theoretischen Perspektive lotet sie in ihrem Beitrag nun *„[d]ie Konventionentheorie als Zugang für eine diversitätsbezogene Organisationsforschung in der Hochschulweiterbildung“* aus. Dabei macht sie nicht nur das theoretische und methodologische Potenzial dieses Zugangs für die Untersuchung der Entstehung und Veränderung von Konventionen in widersprüchlichen und spannungsreichen Situationen sichtbar. Vielmehr arbeitet sie auch die besondere Spezifik wissenschaftlicher Weiterbildung heraus, deren Kompromissfindung bei widerstreitenden Logiken durch ihre in sich hybride Positionierung verschärft wird.

Projektwelten

Die vier Beiträge in der Rubrik Projektwelten setzen sich mit Potenzialen und Herausforderungen der bildungspraktischen Gestaltung inklusiver Weiterbildungsangebote entlang spezifischer Zielgruppen auseinander.

Sabine Lauber-Pohle und *Merlin Theodor Wagler* beleuchten *„Die Rolle der Studiengangkoordination für die inklusive Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung“*. Anhand zweier weiterbildender Studiengänge im Kontext der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik an der Philipps-Universität Marburg werden inklusionssensible Gatekeeping-Prozesse von Studiengangkoordinator:innen herausgearbeitet, die über die Angebotskonzeption selbst hinausweisen. Auch Möglichkeiten der Mitwirkung bei der inklusiven Gestaltung der Organisation Hochschule, die Beratung und Qualifizierung des pädagogischen und administrativen Personals sowie eine inklusionsorientierte und diversitätssensible Beratung und Begleitung der Studierenden werden aufgezeigt. Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung erfordert, so die Autor:innen, Professionalisierungsprozesse aufseiten der Studiengangkoordinator:innen selbst und deren Multiplikation innerhalb der Organisation.

Ein doppelter Professionalisierungsanspruch ist auch Gegenstand des Beitrags *„Zwischen Partizipation und wissenschaftlicher Normativität“* von *Marlen Lober*, *Susanne Ackers* und *Rita Hansjürgens*. Die von ihnen vorgestellte Qualifizierungsreihe im Bereich der Eingliederungshilfe der Alice Salomon Hochschule Berlin setzt an den Professionalisierungsbedarfen der

adressierten Teilhabefachdienste an, die sich aus der Einführung des Bundesteilhabegesetzes ergeben. Das zur Planung und Durchführung des Angebots erforderliche komplexe Angleichungshandeln der hochschulseitigen Akteur:innen in Bezug auf die Beteiligung unterschiedlicher Anspruchsgruppen aus Hochschule, politischer Landesebene, Selbstvertretungen, Dozierenden und Teilnehmenden verweist ebenso auf professionelle Handlungs- und Reflexionsbedarfe.

Während die ersten beiden Beiträge einen besonderen Fokus auf die Teilhabe von Menschen mit Behinderung richten, adressieren die beiden folgenden Beiträge wissenschaftliche Weiterbildungsangebote im Kontext von Flucht und Migration.

Wie wissenschaftliche Weiterbildung die formalen Anerkennungsverfahren ausländischer Abschlüsse bei zugewanderten Lehrkräften flankieren kann, zeigen *Claudia Bergmüller-Hauptmann*, *Katja Kansteiner*, *Violet Grössl*, *Monica Bravo Granström*, *Mirjam Hitzelberger*, *Jaqueline Garcia Ferreira Fuchs* und *Frederik Kowalik* in ihrem Beitrag *„„Ich möchte doch nur wieder in meinem Beruf arbeiten!““*. Am Beispiel zweier aufeinander aufbauender Weiterbildungsprogramme an der Pädagogischen Hochschule Weingarten reflektieren die Autor:innen, wie wissenschaftliche Beratungs- und Kursangebote formale Nachqualifikationen durch reflexive, flexible und praxisnahe Übergangs- und Professionalisierungsformate ergänzen und formale Hürden abbauen kann.

Mit dem Abbau von Barrieren im Kontext von Flucht und Migration befasst sich auch der Beitrag *„Zielgruppenspezifische Weiterbildungsangebote für Migrant:innen und Geflüchtete“* von *Merle Kirstein*, *Vera Ingenbleek-Graumann* und *Joachim Stöter*. Vor dem Hintergrund zweier Projekte an der Universität Oldenburg stellen die Autor:innen heraus, inwiefern flexible Weiterbildungsformate und unterstützende Beratungsangebote Teilhabemöglichkeiten für geflüchtete Menschen im deutschen Bildungssystem eröffnen und an gesellschaftliche Bedarfe im Hinblick auf Nachhaltigkeit, Energiewende und (pädagogischen) Fachkräftemangel anschließen. Am Schluss diskutieren die Autor:innen Begrenzungen dieser Angebote vor dem Hintergrund fortbestehender exkludierender Strukturen im deutschen Hochschulsystem und Verstetigungsbarrieren durch zeitlich befristete Projektförderungen.

Forum

Das themenoffene Forum bietet die Möglichkeit, Beiträge jenseits des Schwerpunktthemas einzubringen. Auf der Basis ihrer Dissertationsschrift entwirft *Anita Mörth* ein heterarchisches Verhältnis von *„Theorie und Praxis in der wissenschaftlichen Weiterbildung“*. Diese für die wissenschaftliche Weiterbildung zentrale Verhältnisbestimmung wird zunächst lerntheoretisch hergeleitet und davon ausgehend auf mögliche didaktische Bearbeitungsweisen befragt. Im Ergebnis werden innerorganisationale Bezugnahmen auf verschiedenen didaktischen Handlungsebenen sichtbar sowie wechselseitige Wirkungshorizonte zwischen Theorie und Praxis.

Komplettiert wird die Ausgabe durch einen Tagungsbericht zur EVALAG-Tagung im Rahmen des Projekts Hochschulweiterbildung@BW vom 05. bis 06.12.2024 in Heidelberg. Die Mitorganisatorin *Julia Ehinger* resümiert Anlässe, Impulse und Erkenntnisse der Fachtagung zum Thema *„Qualität in der wissenschaftlichen & künstlerischen Weiterbildung – Akteur:innen, Organisationen, Gesellschaft“*.

Literatur

Damm, C. (2020). *Grenzarbeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine qualitativ-empirische Studie zur Öffnung von Hochschulen durch Anrechnung. Theorie und Empirie lebenslangen Lernens.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Demmer, C. & Lobe, C. (2020). Biografische Zugänge zu Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium DGWF e. V., C. Iller, B. Lehmann, S. Vergara & G. Vierzigmann (Hrsg.), *Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule* (S. 47–62). Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis, Band 6. Bielefeld: wbv Media.

DGWF – Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium; Iller, C.; Lehmann, B.; Vergara, S. & Vierzigmann, G. (Hrsg.) (2020). *Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule.* Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis, Band 6. Bielefeld: wbv Media.

Dörner, O. & Pongratz, K. M. (2022). Fremde Vertrautheit, vertraute Fremdheit – Hochschulen als (Weiter-)Bildungsorte für Erwachsene mit einer geistigen Behinderung? *Der pädagogische Blick*, 30(4), 235–245.

Dörner, O. (Hrsg.) (2020a). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung und Schließung von Hochschulen.* Opladen: Barbara Budrich.

Dörner, O. (2020b). Öffnung nicht ohne Schließung. Diskursivität und Paradoxien der Öffnung von Hochschulen durch wissenschaftliche Weiterbildung. In Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium DGWF e. V., C. Iller, B. Lehmann, S. Vergara & G. Vierzigmann (Hrsg.), *Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule* (S. 63–74). Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis, Band 6. Bielefeld: wbv Media.

Elsner, A. & König, P. (2019). Inklusionspotenziale digitaler Medien für Lehre und Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine theorie- und empiriegeleitete Reflexion. In J. Hafer, M. Mauch & M. Schumann (Hrsg.), *Teilhabe in der digitalen Bildungswelt* (S. 198–208). Münster; New York: Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:18024

Freitag, W. K. (2024). Grand Challenges, Nachhaltigkeit und gesellschaftliche Transformation. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 10-20. https://doi.org/10.11576/zhwb-7032

Freitag, W. K. (2020). Das Paradigma der Durchlässigkeit und die wissenschaftliche Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 175–193). Wiesbaden: Springer VS.

Kondratjuk, M. (2020). „Das ist eine Debatte, die mich sehr interessiert. Ich bin tatsächlich Fan davon." Erschließung neuer Zielgruppen vs. Absenkung des Niveaus. Perspektiven von Akteuren aus dem operativen Geschäft der Hochschulweiterbildung auf Wissenschaftlichkeit. In O. Dörner (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung und Schließung von Hochschulen* (S. 69–84). Opladen: Barbara Budrich.

Lange-Vester, A. (2014). Ausschluss und Selbstausschluss. Selektion und soziale Ungleichheit in hochschulischen Übergängen. In U. Banscherus, M. Bülow-Schramm, K. Himpele, S. Staack & S. Winter (Hrsg.), *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Bildungssystem* (S. 193–209). Bielefeld: wbv Media.

Lauber-Pohle, S. (2021). Wissenschaftliche Weiterbildung für die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik an der Universität Marburg. *In Behindertenpädagogik*, 60(4), 425–428. https://doi.org/10.30820/0341-7301-2021-4-425

Lauber-Pohle, S. (2024). Inklusionsorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In S. Habeck (Hrsg.), *Lehr-/Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 193–216). Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43254-6_6

Nickel, S., Schrand, M., Thiele, A.-L. (2020). Übersicht der implementierten Angebote aus den Förderprojekten 2011–2020. Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". Abgerufen am 12. April 2024 von https://www.che.de/download/uebersicht-der-implementierten-angebote-aus-den-foerderprojekten-2011-2020/?wpdmdl=14847&refresh=6619056e274bc1712915822

Pohlmann, S. & Vierzigmann, G. (2020). Öffnung wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 385–401). Wiesbaden: Springer VS

Reich-Claassen, J. (2015). Weiterbildungsbeteiligung. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 75–84). Stuttgart: Kohlhammer.

Ruhlandt, M. (2020). Hochschule, Behinderung und wissenschaftliche Weiterbildung. In Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium DGWF e. V., C. Iller, B. Lehmann, S. Vergara & G. Vierzigmann (Hrsg.), *Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule* (S. 105–116). Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis, Band 6. Bielefeld: wbv Media.

Schreiber-Barsch, S. & Gundlach, H. (2019). „Du kannst doch MEHR!" – Studierfähigkeit als Bewertungskriterium im Hochschulzugang. *ZfW*, (42), 69–94.

Schwikal, A. & Kemfelja, J. (i. E.). Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Wittpoth, J. (2018). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1149–1172). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_56

Wolter, A. (2020). Zwischen Versperrung und Öffnung: die Entwicklung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte. In Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium DGWF e. V., C. Iller, B. Lehmann, S. Vergara & G. Vierzigmann (Hrsg.), *Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule* (S. 175–198). Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis, Band 6. Bielefeld: wbv Media.

Wolter, A., Kamm, C. & Otto, A. (2020). Selektion und Selbstselektion am Übergang von nicht-traditionellen Studierenden in die Hochschule – institutionelle und biografische Mechanismen der Öffnung und Schließung. In O. Dörner (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung und Schließung von Hochschulen* (S. 103–124). Opladen: Barbara Budrich.

Wolter, A. & Schäfer, E. (2020). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 13–40). Wiesbaden: Springer VS.

Autorin
Dr.'in Claudia Lobe
claudia.lobe@uni-bielefeld.de

 doi: https://doi.org/10.11576/zhwb-7974

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?

Schlagworte: 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 Weiterbildung[1] und Inklusion[2] 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, Banscherus & 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).

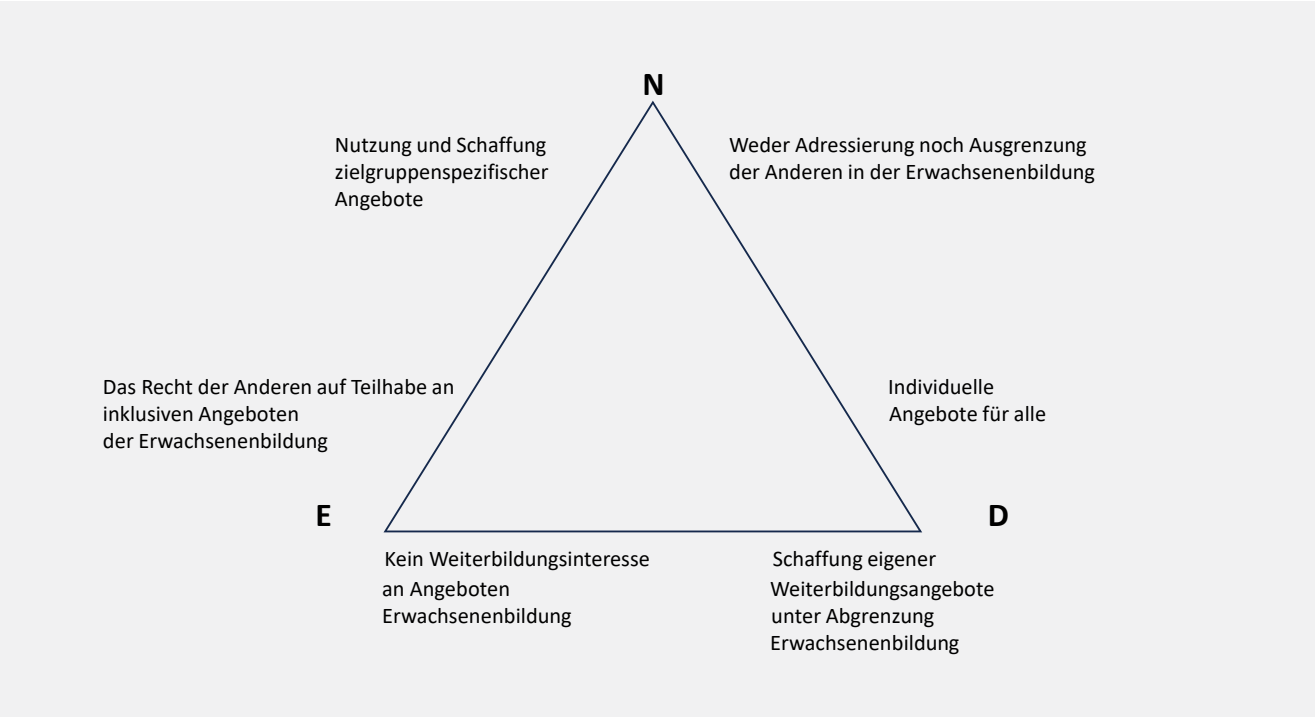

Abb. 1: Trilemma der Erwachsenenbildung (eigene Darstellung in Anlehnung an Boger, 2019, 2023, zit. nach Pongratz & Dörner, 2024, S. 31).

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(-sforschung) 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 Weiterentwicklung 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 Behinderung[3] 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 Lehrveranstaltungskalender 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 Behindertenhilfe[4]. 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 Abwechselung 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 Werkstattrat 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 Projekterfahrungen[5] 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 Berührungsängsten 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 herangezogener 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 vergangen 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 kabylischen 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). *Exzellent 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

 doi: https://doi.org/10.11576/zhwb-7618

(Un-)bewusste Reproduktion sozialer Ungleichheiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Lehrgangsleitungsspezifische Handlungsorientierungen im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion

MAGDALENA FELLNER

Abstract

Indem sich die wissenschaftliche Weiterbildung in der österreichischen Hochschullandschaft in den letzten Jahrzehnten zunehmend gegenüber beruflich Qualifizierten ohne formale Vorqualifikation geöffnet hat, ist sie grundsätzlich sozial durchlässiger als reguläre Studienprogramme. Doch selbst in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist hinsichtlich der Zusammensetzung der Studierendenschaft ein sozialer Filter evident. Obgleich die sozial selektiven Mechanismen zum Großteil strukturell und institutionell bedingt sind, ist innerhalb der vorfindlichen Struktur ein individueller Handlungsspielraum zu verzeichnen. Mithilfe von 16 Interviews stellt der vorliegende Beitrag die Frage, inwiefern Lehrgangsleitungen durch ihre Handlungsorientierungen zur sozialen Durchlässigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung beitragen bzw. ihr entgegenwirken. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sie sich bei der Akquise, Zulassung und Betreuung von Studierenden ohne formale Vorqualifikation im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion bewegen. Um den Inklusionsgrad der Handlungsorientierungen zu erhöhen, gilt es, die grundlegenden Bewertungsschemata und Ressourcenallokationen in Organisationen neu zu kalibrieren.

Schlagworte: Handlungsorientierungen, Entscheidungsprozesse, Inklusion, soziale Durchlässigkeit

1 Ausgangslage und Problemstellung

Die Zielgruppenorientierung der wissenschaftlichen Weiterbildung hat sich in Österreich in den letzten Jahrzehnten fundamental gewandelt. Richtete sie sich ursprünglich ausschließlich an Hochschulabsolvent:innen, um diese „entsprechend dem Fortschritt der Wissenschaft“ (§ 1 Abs 3 lit. b Universitäts-Organisationsgesetz 1975) weiter zu qualifizieren, oblag es mit dem Universitätsgesetz (UG) 2002 bis zur Novellierung des Universitätsgesetzes im Jahre 2021 den Hochschulen selbst, über die Zugangsvoraussetzungen zu Universitätslehrgängen mit international gebräuchlichen Mastergraden zu bestimmen.[1] Auf diese Weise sollten auch beruflich Qualifizierte ohne formale Vorqualifikation in jenen Berufssparten erreicht werden, „die neu entstanden sind bzw. in denen die Akademisierung noch nicht eingesetzt hat“ (Pellert, 2007, S. 6). Liegt aus Sicht der hochschulischen Bewerter:innen eine Studieneignung vor, ist vielfach von der „gleichzuhaltenden Qualifikation“ die Rede, wobei die Gleichwertigkeit der außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen zu den hochschulischen Kompetenzen häufig mithilfe von teilstrukturierten Gesprächen und dem Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) erfasst wurde (z. B. Humer, Keser Aschenberger & Hahn, 2019).

Da die formale Vorqualifikation nicht länger einen notwendigen Bestandteil für die Hochschulzulassung bildete, sollte in den darauffolgenden Jahren in den als *außerordentlich*[2] deklarierten und berufsbegleitenden Universitätslehrgängen im

1 Der Zutritt setzte den „Nachweis der allfälligen im Curriculum eines Universitätslehrganges geforderten Voraussetzungen“ voraus (§ 70 Abs 1 UG, Fassung von 2014). Die aufnehmende Institution hatte damit im Curriculum nur *allfällig* (gegebenenfalls) Zulassungskriterien festzulegen. Einziges Kriterium für die Gestaltung der Zulassungsbedingungen stellte die (breit zu interpretierende) Vergleichbarkeit mit ausländischen Masterstudien dar (§ 58 Abs 1 UG 2002). Mit der Novelle des Universitätsgesetzes von 2021 wurden die Zulassungsbestimmungen für Universitätslehrgänge den ordentlichen Studienprogrammen angeglichen. Im vorliegenden Beitrag werden die Bestimmungen vor der UG-Novelle 2021 näher betrachtet.

2 Der außerordentliche Studienstatus wird dann verliehen, wenn Studierende in einem weiterbildenden Universitätslehrgang inskribiert sind. Die wissenschaftliche Weiterbildung unterscheidet sich von ordentlichen Studiengängen darin, dass sie sich weniger auf die theoretisch fundierte Berufsvorbildung als auf die Professionalisierung in einem bereits existierenden beruflichen Umfeld konzentriert.

Vergleich zu den ordentlichen Studiengängen eine hohe formale und soziale Durchlässigkeit erzielt werden: Die Hälfte bis drei Viertel aller Teilnehmenden wurden über gleichwertige (Berufs-)Erfahrungen ohne Matura oder Bachelor zu einem Master-Lehrgang zugelassen (Dornmayr, Löffler, Winkler & Proinger, 2017, S. 20; Kulhanek, Binder, Unger & Schwarz, 2019, S. 82; Zucha, Binder, Dibiasi & Zaussinger, 2020, S. 30). Ein Großteil der österreichischen Weiterbildungsstudierenden weist – gemessen am Bildungsstand und Einkommen der Eltern – einen geringen sozioökonomischen Status auf: Mehr als drei Viertel der Weiterbildungsstudierenden sind First-in-Family Studierende. Darüber hinaus stammt den Angaben der Weiterbildungsstudierenden zufolge ein Viertel (25 %) aus einem (sehr) wohlhabenden Elternhaus, 49 % ordnen sich im mittleren Bereich ein und 26 % bezeichnen das Elternhaus als (gar) nicht wohlhabend (Zucha et al., 2020, S. 27).

Gleichzeitig deuten Dornmayr et al. (2017) darauf hin, dass die Studienbewerber:innen bereits vor Aufnahme an der Hochschule einen beruflichen Aufstieg bewältigt haben: Für den Zugang zu einem Universitätslehrgang legen die Studienaspirant:innen vielfach Erfahrungen in Führungspositionen und/oder in der Selbstständigkeit zutage. Zudem haben sie bereits vor der Hochschulzulassung in hohem Maße an (betriebsinternen) Weiterbildungsaktivitäten teilgenommen. Der Umstand, dass die hochschulische Weiterbildung in Österreich bislang nicht öffentlich finanziert wird und die Teilnehmenden Lehrgangsgebühren entrichten müssen (§ 56 Abs 5 UG), trägt ebenso dazu bei, dass sich vor allem jene Gruppen um einen Studienplatz bemühen, welche die hohen Gebühren aufwenden können oder von externer Stelle (z. B. vonseiten der Arbeitgebenden) einen finanziellen Zuschuss erhalten. Auch bei denjenigen, die ohne grundständiges Studium zur Weiterbildung zugelassen werden, handelt es sich damit insgesamt um eine vorselektierte Gruppe.

Die soziale Durchmischung an Bildungseinrichtungen ist jedoch in mehrfacher Hinsicht relevant: Um ein „Machtgefälle" und eine Spaltung innerhalb der Gesellschaft vorzubeugen, herrscht auf einer *gesamtgesellschaftlichen* Ebene Gleichheit vor dem Gesetz. Auf einer *organisationalen* Ebene bringen sozial diverse Gruppen eine hohe soziale Innovationskraft mit sich. Auf einer *individuellen* Ebene kann Bildung eine emanzipierende Wirkung entfalten und Lebenschancen eröffnen. Gemäß Artikel 2 des Zusatzprotokolls zur Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten von 1952 darf niemandem das Recht auf Bildung verwehrt werden. Die Inklusion marginalisierter Gruppen lässt sich zudem mithilfe der demokratischen Teilhabe begründen. Schließlich ist das Recht auf Bildung auch verfassungsrechtlich verankert: Artikel 18 des österreichischen Staatsgrundgesetzes über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger besagt, dass es jedermann freisteht, „seinen Beruf zu wählen und sich für denselben auszubilden, wie und wo er will". Als juristische Personen des öffentlichen Rechts müssen Universitäten sicherstellen, dass „das Aufnahme- oder Auswahlverfahren zu keinerlei Diskriminierung aufgrund des Geschlechts sowie der sozialen Herkunft führt" (§ 71b Abs 7 Z 2 UG).

Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass Lehrgangsleitungen, welche die Studiengangkoordination und in einigen Fällen auch die wissenschaftlich-fachliche Leitung eines Universitätslehrgangs in der wissenschaftlichen Weiterbildung innehaben, über geeignete Strategien verfügen, um benachteiligte Personen zu identifizieren und ihnen den Hochschulzugang zu ermöglichen. Ausgangspunkt dieser Untersuchung bilden lehrgangsleitungsspezifische Handlungsorientierungen, welche Bildungsdisparitäten mindern bzw. verstärken können. Zur Betrachtung jener Mechanismen, welche zur Reproduktion bzw. Transformation sozialer Ungleichheiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf einer Mikroebene beitragen, wurden 16 problemzentrierte Interviews (Witzel, 1989; 2000) mit Lehrgangsleitungen durchgeführt und mithilfe der Grounded Theory (Charmaz, 2006; Strauss & Corbin, 1996) ausgewertet. Der Beitrag gestaltet sich wie folgt: Im nachfolgenden Kapitel werden charakteristische Merkmale der Handlungslogiken im Kontext von organisationalen Strukturen dargelegt. Anschließend wird das methodische Vorgehen erläutert, bevor die Handlungsorientierungen der Lehrgangsleitungen im Hinblick auf ihre soziale Durchlässigkeit einer näheren Betrachtung unterzogen werden. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion und einem kurzen Fazit.

2 Zu den spezifischen Handlungsweisen in institutionellen Kontexten

Neo-institutionelle und organisationssoziologische Untersuchungen nehmen die Eigenrationalität von Handlungsformen in institutionellen Kontexten in den Blick. Sie verweisen darauf, dass Organisationen, um nach außen hin als legitim zu gelten, bestimmte Erwartungshaltungen an ihre Mitglieder zutage fördern (Hasse & Krücken, 1999; Vollmer, 1996). Die Entscheidungsprozesse der institutionellen Akteur:innen werden demnach durch die formalen und funktionalen Merkmale der Organisation maßgeblich geformt.

Für die empirische Rekonstruktion der Mechanismen institutioneller Diskriminierung gilt es zwischen *direkter* und *indirekter* institutionalisierter Diskriminierung zu unterscheiden (Feagin & Booher Feagin, 1986). Direkte institutionelle Diskriminierung umfasst jene expliziten Handlungen und Richtlinien innerhalb von Institutionen, die bestimmte Gruppen systematisch ausgrenzen. Indirekte institutionelle Diskriminierung entsteht wiederum durch etablierte Praktiken und Strukturen, die sich zwar neutral darstellen, in der Realität jedoch bestimmte Gruppen benachteiligen. Die indirekte Diskriminierung ist tief in

den Strukturen sozialer Institutionen verankert und kann selbst dann zum Vorschein gelangen, wenn die organisationale Form im Grunde befolgt wird. Auch institutionelle Strukturen müssen zur Minderung sozialer Disparitäten folglich kontinuierlich hinterfragt und verändert werden.

Gemäß Bourdieu (1987) bevorzugen Bildungseinrichtungen (indirekt) Personen aus der gehobenen Mittelschicht, da ihre organisationalen Strukturen und Werte auf dem kulturellen Kapital dieser Schicht aufbauen. Die an einer gehobenen Mittelschicht orientierten Erwartungen werden auf die Angehörigen aller Milieus übertragen, ohne dass die fremd anmutenden Grundverständnisse expliziert werden. Mit dem Begriff der *Passung* wird der Zusammenhang zwischen (organisationaler) Struktur und den Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata (Habitusformen) der Akteur:innen verdeutlicht. Bei einer Passung ist in der Regel eine hohe Übereinstimmung zwischen der Habitusform (der verinnerlichten Disposition) der Lehrenden bzw. Lernenden mit der dominanten (institutionalisierten) sozialen Struktur gegeben. Der Habitus dient als kollegialer Bezugspunkt für Entscheidungen und leitet das Handeln der Lehrpersonen maßgeblich an (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014; Lange-Vester, Teiwes-Kügler & Bremer., 2019; Koevel, Nerdinger & Junge, 2021).

Neben den institutionellen Vorgaben beziehen sich die Akteur:innen auch auf Wissensbestände, welche über die Organisation hinausreichen (Behrmann, 2021a; 2021b; Williams, 1985). So können die Entscheidungspraktiken von den eigenen biographischen Erfahrungen, dem sozial abgeleiteten Wissen der Erfahrungen nahestehender Bezugspersonen, der Nähe zur Lebenswelt sozial diverser Lernenden sowie den gemeinsam geteilten Vorstellungen im kollegialen Umfeld beeinflusst werden (Behrmann, 2022). Das kontextuelle Wissen, das in der Begründung von Entscheidungen herangezogen wird, kann jedoch limitiert sein und wirkt insbesondere dann ungleichheitsreproduzierend, wenn es von Vorurteilen durchtränkt ist. So illustriert Maier (2016) anhand eines Beispiels, dass gerade die pädagogisch-professionell begründete Berücksichtigung spezifischer Einzelfälle als Quelle für die Reproduktion von Ungleichheit dient, da sie es Lehrkräften ermöglicht, Zuweisungs- und Selektionsentscheidungen zu legitimieren: Auf Basis der Vorjahresnoten der Schüler:innen werden im Zuge einer Notenkonferenz negative Leistungs-, und Verhaltensprognosen getroffen, weshalb dem Lehrer:innenkollegium das gegenwärtige Bildungsziel der Schüler:innen als unrealistisch erscheint und es in den Beratungsgesprächen zur Abschwächung der Bildungsaspirationen kommt. Bei der Bewertung von Einzelfällen (welche in weiterer Folge in Handlungsstrategien münden) kommt es somit darauf an, *wie* der soziale Kontext interpretiert wird und *auf welches Wissen* sich Akteur:innen in Ergänzung zu den institutionellen Erwartungen beziehen.

Merton (1976) misst dem Typus des vorurteilsfreien Diskriminierers besondere Bedeutung für die Erklärung von Alltagsdiskriminierung bei. Vorurteilsfreie Diskriminierer:innen streiten das Vorhandensein von Vorurteilen grundsätzlich ab, vollziehen jedoch diskriminierende Handlungen, welche etwa von sozialen Bezugsgruppen motiviert sind, die diskriminierende Erwartungen oder Verhaltensnormen (implizit) vorgeben. Indem institutionelle Akteur:innen die Vorurteile im organisationalen Kontext aufgreifen, perpetuieren sie gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse in Form fortwährender kategorialer Differenzsetzungen (Gomolla & Radtke, 2009; Tilly, 1999).

Vor dem Hintergrund, dass das Handeln in Organisationen durch den Balanceakt zwischen unterschiedlichen, oft widersprüchlichen gesellschaftlichen und institutionellen Erwartungen zustande kommt, weisen Gomolla und Radtke (2009, S. 291, Hervor. i. Orig.) darauf hin, dass „Entscheidungen in Abhängigkeit von ihren Handlungsoptionen nicht prinzipienfest, sondern kontingent, d. h. *nach Möglichkeit* getroffen werden". So sind die Zuweisungs- und Selektionsentscheidungen der Akteur:innen nicht gänzlich vorhersehbar, da sie abhängig von den zur Verfügung stehenden Ressourcen getroffen werden. Dennoch fehlt die Präzisierung entlang der Frage, welche Art von Wissen vorliegt, und in welchem Zusammenhang bzw. zu welchem Zweck dieses relevant gemacht wird. Insbesondere in der wissenschaftlichen Weiterbildung wurden die Entscheidungsprozesse der Lehrgangsleitungen in Verbindung mit der Aufrechterhaltung bzw. Reduktion von Barrieren für sozial benachteiligte Gruppen bislang kaum untersucht, was die Relevanz der vorliegenden Studie unterstreicht.

3 Methodisches Vorgehen

Zur Analyse der Frage, auf welche Weise die Handlungsorientierungen der Lehrgangsleitungen zur Inklusion bzw. Exklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung beitragen, wurden 16 leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews (Witzel, 1989; 2000) durchgeführt. Gemäß dem Grundsatz der maximalen Kontrastierung wurden Leitungen von Universitätslehrgängen aus unterschiedlichen Disziplinen mit einem hohen bzw. geringen Diversitätsanteil unter den Studierenden zur Akquise, Zulassung und Betreuung von Studierenden befragt. Die Interviews wurden zwischen Dezember 2021 und April 2022 coronabedingt als auch aufgrund der zeitlichen und örtlichen Flexibilität online abgehalten und aufgezeichnet. Das Sampling und die Auswertung folgten den Prinzipien der Grounded Theory Methodology (Charmaz, 2006; Strauss & Corbin, 1996), welche eine differenzierte Betrachtung der Handlungsstrategien im Zusammenhang mit einem bestimmten Phänomen ermöglicht. Diese umfassen die Umgangsweisen, Reaktionen und Handlungsorientierungen der

Akteur:innen und lassen sich durch die retrospektive Einordnung bereits vollzogener Handlungen in den Interviews rekonstruieren. Die aus den Interviews gewonnenen Aussagen erlauben jedoch nur bedingt Rückschlüsse auf tatsächlich erfolgte Handlungen, da sie nachträglich wiedergegeben und von subjektiven Deutungen geprägt sind.

Mit der Kategorienbildung wurde bereits in einem frühen Forschungsstadium begonnen, wobei die Kodes vorläufige Hypothesen bildeten und in einem iterativ-zyklischen Abstraktionsprozess konstant mit dem restlichen Datenmaterial verglichen und auf ihre Gültigkeit hin überprüft wurden. Von Interesse war das „sense-making" bzw. die Art und Weise, über die Lehrgangsleitungen ihr Handeln rechtfertigten. Angenommen wurde, dass sich die grundlegenden Glaubenssätze, welche unterschiedliche Vorstellungen von (Un-)Gerechtigkeit umfassen, in ihren Aussagen widerspiegeln. Im Fokus der nachfolgenden Analysen stehen damit nicht die Persönlichkeiten der Lehrgangsleitungen selbst, sondern ihre in institutionelle Kontexte eingebetteten wahrgenommenen Handlungsorientierungen.

4 Handlungsorientierungen zwischen Exklusion und Inklusion

4.1 Akquise

Die Lehrgangsleitungen äußern sich in den Interviews dahingehend, dass insbesondere Akademiker:innen, Führungskräfte und beruflich Qualifizierte vom Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung profitieren sollten. Die Outreach-Aktivitäten zur Bewerbung der Lehrgänge erfolgen daher nur an bestimmten Standorten bzw. über hochwertige Medien. Auf diese Weise sollen sich die Zielgruppen eigenständig an den Hochschulen verorten. Auch das Curriculum sei schließlich so konzipiert, dass sich nur bestimmte Berufsgruppen davon angesprochen fühlen. Darüber hinaus seien die Arbeitgebenden dazu angehalten, durch die Einschätzung der beruflichen Karriereperspektiven ihrer Mitarbeitenden ihnen gegenüber klare Empfehlungen für eine hochschulische Weiterbildung auszusprechen:

> *„Da gibt es vielleicht einen Pool an Interessenten, für die das gut wäre, also eben vielleicht junge Menschen, die gerade mitten in so einer politischen Karriere vielleicht sind oder jemanden unterstützen und eben deswegen keine Zeit hatten, ein Studium zu machen schon und genau, also da rede ich schon mit, also nicht jetzt gezielt mit den Personen, sondern eben mit den Partner*innen, mit denen wir zusammenarbeiten, versuche da sozusagen nachzufragen, ob es Bedarf gibt, hier und da kriegen wir sozusagen Empfehlungen, auch wer das dann wäre das/ ja von Leuten, die das machen wollen würden."* (LGL 5, Z. 371–381)

Die (Höher-)Qualifizierung der Führungskräfte und zielstrebigen Nachwuchskräfte scheint vor diesem Hintergrund gegenüber jener der Niedrigqualifizierten Vorrang einzunehmen. Nur in einem Fall weist eine Lehrgangsleitung darauf hin, dass sie bewusst Lehrlinge adressiere, um diese zum Thema „Karriere bzw. Weiterbildung nach der Lehre" (LGL 10, Z. 73) abzuholen. Die Möglichkeit des Studierens ohne Matura werde demgegenüber nicht explizit beworben; ein hoher Anteil an Studierenden ohne Matura wäre dem Ruf der Universität sogar abträglich:

> *„Es [die Zulassung von Studienbewerber*innen ohne formale-Vorqualifikation] ist bei uns auch ein Alleinstellungsmerkmal, das ist auch etwas, was wir gut können, ja, aber wir sollen es ja nicht zu sehr in den Vordergrund stellen, damit wir als Hochschulen nicht kritisiert werden, dass wir die/ keine Ahnung/ Leuten, die eigentlich nicht an die Uni gehören, ein Studium ermöglichen, ja."* (LGL 7, Z. 655–660)

Vor diesem Hintergrund gelangt ein gewisser vorurteilsbehafteter Blick auf die Studierfähigkeit der Studienbewerber:innen ohne formale Vorqualifikation zum Vorschein. Dieser Vorgehensweise könnte die Annahme zugrunde liegen, dass Universitätslehrgänge dann häufiger wahrgenommen werden, wenn sie nach außen hin exklusiv wirken. Die befragten Lehrgangsleitungen bemerken des Weiteren, dass sich zahlreiche Personen ohnehin nicht an der Hochschule verorten würden. Diese Selbstselektion führen sie vor allem auf nicht vorhandene Kompetenzen oder ein mangelndes Selbstbewusstsein zurück:

> *„Die Leute, die es bis zu mir ins Bewerbungsgespräch geschafft haben, die haben sich in aller Regel schon so intensiv und ernsthaft damit auseinandergesetzt. Die, die das nicht studieren könnten, die scheiden in aller Regel schon vorher aus."* (LGL 16, Z. 130–135)

Gleichzeitig weisen sie darauf hin, dass jene Personen, die sich für einen Studienplatz bewerben, bereits vor der Antragstellung ein gewisses Vertrauen in die eigenen Kompetenzen entwickelt haben. Berufliche Erfolgserlebnisse können demnach entscheidend zum Erwerb der benötigten Selbstwirksamkeit im Hinblick auf ein Hochschulstudium beitragen. Dennoch fänden sich immer wieder vereinzelt Personen, welche sich kein Studium zutrauen, obgleich sie die Zugangskriterien grundsätzlich erfüllen. Diese müssen dann von den Lehrgangsleitungen dazu ermutigt werden, das Studium aufzugreifen:

> *„Du bist so gut dort aufgehoben, du bist nicht anonym, keine verlorene Seele, durch die Anstrengungen der [Universität] zeigt sich der Erfolg und dadurch erreicht man auch nicht-traditionelle Studierende, selbst wenn du keine Matura hast, schaffst du das alles, wegen Betreuung usw."* (LGL 13, Z. 72)

Damit sie Einblick in die spezifische Funktionsweise der hochschulischen Studienprogramme erhalten, sei es mitunter förderlich, wenn die Lehrgangsleitungen erstmals nur Empfehlungen für einzelne Module bzw. ein Kurzprogramm und keinen ganzen Master-Lehrgang aussprächen. Hilfreich sei es zudem, wenn die hochschulischen Erwartungen expliziert werden, sodass sich die Kandidat:innen ein klares Bild von den Anforderungen der Universitätslehrgänge verschaffen können. Über persönliche Gespräche oder Telefonate könne ihnen die Angst vor einem Studium eher genommen werden als über den schriftlichen E-Mail-Verkehr.

Auch die Zahlungsfähigkeit des „Klientel" (LGL 12, Z. 408; LGL 16, Z. 267) spiele den Lehrgangsleitungen zufolge im Zusammenhang mit der Aufnahmeentscheidung keine unwesentliche Rolle. Da manche Personen aufgrund der hohen Kosten vom Studium absehen, bedauern sie es, dass für die Weiterbildung nicht mehr staatliche Stipendien bereitgestellt werden. Dennoch bezeichnen sie ihre Handhabe in Bezug auf eine Abänderung der Lehrgangsgebühren als eingeschränkt. Gleichzeitig erscheint einigen befragten Lehrgangsleitungen die Einhebung von hohen Lehrgangsgebühren als gerechtfertigt, da den berufstätigen Personen schließlich ein hochwertiges Produkt geboten werde. Die Studierenden seien für die Beschaffung der finanziellen Mittel ihrer Ansicht nach letztlich selbst verantwortlich.

4.2 Zulassung

Anhand der Interviews wird deutlich, dass sich Lehrgangsleitungen in ihrer Entscheidung, Studierende ohne formale Vorqualifikation zu einem Universitätslehrgang zuzulassen, im Spannungsfeld vielfältiger Erwartungshaltungen bewegen. Vor diesem Hintergrund zeichnen sich zwei unterschiedliche Handlungsstrategien ab:

a) Übernahme der Selektionsentscheidung vor Studienbeginn

Ein Teil der Lehrgangsleitungen nimmt bereits vor Studienzulassung eine Auswahl der Bewerber:innen nach bestimmten Merkmalen vor. Zum einen orientieren sie sich dabei an den institutionellen Vorgaben der Hochschule. So werden die notwendigen Aufnahmebedingungen, welche etwa die einschlägige Berufserfahrung (gemessen in Jahren) umfassen, in den Curricula festgehalten. Weisen die Studienbewerber:innen keine einschlägige Berufserfahrung auf, gehen die Lehrgangsleitungen davon aus, dass die notwendigen Voraussetzungen nicht erfüllt sind:

> *„Jetzt habe ich einen Bewerber, [bei dem ich] für mich das Gefühl hab, das geht sich einfach nicht aus, weil er einfach nicht in dem quasi Feld gearbeitet hat und keine Matura und genau erst angefangen hat, sozusagen sich in diesem Feld zu betätigen."* (LGL 5, Z. 257–266)

Aufgrund der benötigten einschlägigen Berufserfahrungen sei es erforderlich, dass sich bereits vor Studienbeginn studienrelevante Kompetenzen ausgebildet haben. Diese werden von den Lehrgangsleitungen als notwendig erachtet und regelrecht eingefordert:

> *„Sie müssen in dem Bereich aktiv sein sie müssen in dem Bereich auch erfolgreich sein, um es schaffen zu können, also das hilft mir wenig, wenn ich jetzt jemandem sage: Was glauben Sie, wie wäre Marketing jetzt für sie? Glaube ich nicht, dass das ein so guter Weg wäre, ich glaube, das wäre kontraproduktiv, würde auch diesen Leuten glaube ich nichts nutzen."* (LGL 14, Z. 573–581)

Reicht die Berufserfahrung aus Sicht der Lehrgangsleitungen nicht aus, dann raten sie tendenziell vom Studium ab. Dieser Grundsatz gelte auch für Akademiker:innen. Sie begründen dies damit, dass das Tempo im Lehrgang zu schnell sei und die fachlichen Quereinsteiger:innen das mangelnde Wissen nicht aufholen können. So werden Gruppen mit ähnlichen beruflichen, formalen und/oder sprachlichen Voraussetzungen präferiert.

Zum anderen orientieren sich Lehrgangsleitungen bei der Aufnahme von Studienkanditat:innen ohne formale Vorqualifikation am Kompetenzniveau der Statushöheren. Nur Personen mit Führungserfahrung und gleichwertigen beruflichen Kompetenzen, welche mit Akademiker:innen grundsätzlich mithalten können, sollen in die weiterbildenden Studiengänge aufgenommen werden. Bei der Prognose des Studienerfolgs rücken die Lehrgangsleitungen vielfach den beruflichen Karrierepfad und Lebenslauf der Kandidat:innen in den Vordergrund. Personen mit hohen Karriereambitionen haben sich ihnen zufolge um den sozialen Aufstieg durch eigene Leistung und Anstrengung besonders verdient gemacht:

> *„Bei denen, die schon einige Jahre und dabei Stationen im Lebenslauf aufweisen können, da erkenne ich dann schon, ist der strebsam, hat sich der systematisch weiterentwickelt, und wenn der das in seinem Fach schafft, und wenn der da vom einfachen Lehrling dann zum Meister, zum Teamleiter, Abteilungsleiter gekommen ist und die Motivation fürs Studium passt, dann kann er das auch schaffen."* (LGL 16, Z. 130–135)

Obgleich die Studienmotivation oftmals aus der individuellen Lebensgeschichte resultiere, weist eine Lehrgangsleitung darauf hin, dass sie Bewerbungen von Personen, die vom Studium sprachlich überfordert wären, tendenziell ablehne, da diese die Gruppe erheblich aufhalten würden:

> *„Die hätten/ wären selbst vom Studium überfordert gewesen, weil das eben deutschsprachig ist, hätten auch dann die Gruppe enorm aufgehalten, also das wäre schlecht fürs ganze Studium gewesen."* (LGL 3, Z. 496–499)

Auf der anderen Seite gelangt eine Lehrgangsleitung zur Ansicht, dass der Sprache keine zentrale Bedeutung für den Studienerfolg zukommt. So werde verkündet,

> *„dass niemand an seiner Grammatik oder seiner Rechtschreibung aufgehängt wird, sondern wir nur bei der Master-Thesis die dringende Empfehlung geben: Die sollte dann Korrektur gelesen sein. Aber/ also dort legen wir dann Wert drauf. Aber wir versuchen bis dorthin den Weg möglichst barrierefrei zu machen und Sprache nicht als Kriterium herzunehmen."* (LGL 11, Z. 288–296)

Die befragte Lehrgangsleitung habe die Erfahrung gemacht, dass viele Personen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch den Master-Lehrgang erfolgreich abschließen. Ihrer Ansicht nach führen nicht die sprachlichen Kompetenzen, sondern vielmehr die mangelnde Vereinbarkeit von Arbeit und Studium zum Drop-out.

Zusammengefasst zielen die einen Lehrgangsleitungen durch die frühzeitige Selektion auf die Herstellung von homogenen Gruppen ab. Wird die Studienaufnahme zu einem frühen Zeitpunkt verhindert, kann sich so etwas wie Studierfähigkeit in erster Linie jedoch gar nicht erst ausbilden. Andere Lehrgangsleitungen orientieren sich bei der Studienzulassung demgegenüber an demokratischen Grundprinzipien, indem sie auf eine hohe Diversität und Repräsentanz unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen Wert legen. Gefördert werden dann gezielt Einzelpersonen, die darum bemüht sind, einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten. Diese Gruppe bringe den Befragten zufolge einen eigenen Zugang zu bestimmten Themen mit und sei besonders erpicht darauf, das Studium abzuschließen.

b) Übertragung der Selektionsentscheidung auf fremdbestimmte Mechanismen im Studienverlauf

Einige Kursleiter:innen halten es für verfrüht, vor der Zulassung Prognosen über den Studienerfolg zu treffen. Sie postulieren stattdessen, dass der Studienverlauf beim Aufnahmegespräch gar nicht absehbar sei, da es sich lediglich um eine Momentaufnahme bzw. punktuelle Evaluierung handle.

> *„In einem ersten Gespräch sicher nicht, also wenn dann nur inhaltlich, weil ich nicht einschätzen kann, ob dann die Person dazu wirklich im familiären Umfeld, im Arbeitsumfeld, tatsächlich zeitlich Ressourcen, technisch in der Lage wäre, das ist in mehreren oder ausführlichen Gesprächen/ und oftmals weiß man es auch nicht, bei denen, die formal schon eine hohe Ebene mitbringen. Ob es die auch dann schaffen. Also, das ist eigentlich etwas, das ich am Anfang nicht gerne anwende als Kriterium, und dann eher, ob es inhaltlich passt, weil dann liegt auf der Hand später, dass es dann die, ja möchte nicht sagen, die Schuld, aber dass es dann das Versagen des Studierenden selber war, nicht ich ihn vorher ausgeschlossen habe durch nicht wissende Gründe."* (LGL 2, Z. 282–295)

Die Studierenden sollen durch die Aufnahme zu einem Universitätslehrgang dazu befähigt werden, ihr eigenes Können im Studienverlauf unter Beweis zu stellen. Bei einem etwaigen Drop-out sieht sich die Lehrgangsleitung dann nicht mehr in der Verantwortung für den Studienerfolg. Die Studierenden werden in diesem Fall den fremdbestimmten Selektionsmechanismen im Studienverlauf überlassen.

Wichtiger als ein hohes Passungsverhältnis zwischen den spezifischen Erwartungshaltungen der Entscheidungsträger:innen einerseits und den vorliegenden Kompetenzen der Bewerber:innen andererseits können, wie einige Lehrgangsleitungen nachdrücklich erwähnen, jedoch die Einnahmequellen sein, die über die Teilnahme lukriert werden und für das Zustandekommen eines Lehrgangs vonnöten sind. Universitätslehrgänge mit einem geringen Studierendenandrang seien des Weiteren tendenziell durchlässiger, da die Aspirant:innen für den Erwerb der Studienplätze nicht untereinander konkurrieren.

4.3 Betreuung

Grundsätzlich lassen sich bei der Betreuung der Studierenden drei unterschiedliche Handlungsorientierungen erkennen: (a) eine einheitliche Vorgehensweise für alle, (b) eine differenzierte Betreuung nach gruppenspezifischen Merkmalen und (c) personengebundene Ansätze.

a) Einheitliche Vorgehensweisen

Einzelne Lehrgangsleitungen bestehen darauf, dass es an Hochschulen einheitlicher Prozesse bedarf. In diesem Fall erfolgt eine Gleichsetzung der Gleichbehandlung mit der Fairness. Die Lehrgangsleitungen empfinden die individuellen Hintergründe der bereits zugelassenen Studierenden demgegenüber als irrelevant, da sie allesamt nach demselben Prinzip behandelt werden. Bei dieser Handlungsstrategie zeichnet sich die Dominanz des meritokratischen Credos ab, demzufolge die Individuen für ihren Bildungserfolg selbst verantwortlich seien. Schließen einzelne Studierende den Lehrgang nicht ab, so sei dies auf ihr mangelndes Bemühen zurückzuführen.

Deutlich wird jedoch, dass einige Studierende mit nicht-akademischer Vorbildung ohne Unterstützung vonseiten der Universitätsangehörigen, Dozierenden und Studienkolleg:innen nicht die benötigten Techniken erlangen, welche für die Bewältigung der hochschulischen Aufgaben vonnöten sind. Indem sie die unterschiedlichen Ausgangslagen und Lebenswelten ausblenden, verlangen Hochschulen den Studierenden ohne formale Vorqualifikation unweigerlich mehr Leistung ab. So weist eine Lehrgangsleitung darauf hin, dass Studierende mit Vorqualifikation im Gegensatz zu Studierenden ohne formale Vorqualifikation oftmals ressourcenschonender vorgehen:

„Das Spannende bei ihr [der Akademikerin] ist auch, dass sie/. Sie geht das sehr strategisch an. Es werden die Leistung erbracht, es wird jetzt aber nicht [lachen] zu viel erbracht. Also/ Bei denen ohne Matura, da ist eher, dass die zu viel machen. Also Arbeiten [werden] dann zwar nicht abgeschlossen, aber die sind hochmotiviert und machen alles andere auch." (LGL 15, Z. 104–118)

Die Lehrgangsleitungen bemerken, dass die individuelle Lernkurve der Studierenden ohne formale Vorqualifikation im Studienverlauf zwar enorm sei, dennoch würde der Kompetenzzuwachs häufig nicht für den Studienabschluss ausreichen.

b) Differenzierte Ansätze nach gruppenspezifischen Merkmalen

In einigen Fällen müssen Personen ohne formale Vorqualifikation kompensatorische Brückenkurse oder zusätzliche verpflichtende Module absolvieren. Diese Art der positiven Diskriminierung kann sich dann gegenteilig auswirken, wenn dadurch alle Mitglieder einer Gruppe nach einem einzigen Merkmal zusammengefasst werden (Lojewski & Schäfer, 2017). Erfolgt die Einschätzung der Studierfähigkeit auf Grundlage gruppenspezifischer Merkmale (wie nach Art der Hochschulzugangsberechtigung, Beruf oder Alter), so werden diese häufig mit leistungsbezogenen Merkmalen gekoppelt. Dies zeigt sich etwa darin, dass nach Ansicht mancher Lehrgangsleitungen Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aufgrund sprachlicher Barrieren geringere Leistungen erbringen als Studierende mit der Erstsprache Deutsch. Die Lehrgangsleitungen gehen dann nach einem vorgefertigten Kategoriensystem zur Bewertung der Studierfähigkeit vor.

c) Personengebundene Ansätze

Einige Lehrgangsleitungen weisen gegenüber den nicht-akademischen Lebenswegen der Studierenden großes Verständnis auf und sind darum bemüht, entgegenkommend darauf zu reagieren, indem sie ihnen beispielsweise besonders viel Feedback auf ihre wissenschaftlichen Arbeiten zukommen lassen:

„Also, ich habe gerade vorhin auch mit einer Studierenden wieder kommuniziert, per E-Mail, wo die Seminararbeit eben nicht gelungen ist und jetzt halt gehen wir gleich schrittweise vor ja. (Hm) Von Themeneingrenzung bis über Fragen stellen usw." (LGL 6, Z. 292–299)

Auch implizite Erwartungen (Regeln und Vorschriften, Werte und Normen) werden in diesen Rückmeldungen transparent aufgezeigt. Gleichzeitig weisen einzelne Lehrgangsleitungen darauf hin, dass ihre Ressourcen in Bezug auf die individuellen Betreuungen begrenzt sind:

„Das wäre so mein Wunsch, dass wir hier mehr, noch mehr Ressourcen hätten, weil so macht/ das individuelle Coaching bleibt immer bei mir hängen, sag ich jetzt einmal, und manchmal sind da meine Ressourcen doch beengt." (LGL 1, Pos. 547)

Aus ressourcenschonenden Gründen sei es daher essentiell, Möglichkeiten für den Peer-Support zu schaffen. Bei Bedarf komme es des Weiteren zur Modifikation der Leistungsbeurteilungskriterien, welche etwa die Fristerstreckung oder (z. B. bei Legasthenie) die Außerachtlassung der Orthografie umfassen. Eine Lehrgangsleitung habe beobachtet, dass die Studierenden durch die Notengebung *„noch mehr runtergezogen worden sind, statt aufgebaut zu sein"* (LGL 15, Z. 516–518). Aus diesem Grund beschäftige sie sich nun mit alternativen Formen der Leistungsbeurteilung, wie zum Beispiel dem Ungrading, bei dem traditionelle Noten abgeschafft werden, um den Fokus auf das Lernen und die persönliche Entwicklung der Studierenden zu legen, sowie dem *Compassionate Grading*, das auf Mitgefühl und Verständnis basiert, indem es den Studierenden Flexibilität und Unterstützung bietet, um ihre Leistung unter Berücksichtigung individueller Herausforderungen und Lebensumstände zu bewerten. Die Aufgaben und Tests sollen schließlich den Zweck erfüllen, nicht nur (faktisches) Wissen abzuprüfen, sondern bereits zum wissenschaftlichen Schreiben bzw. Arbeiten hinführen.

„Wir sehen, die Qualität der Abschlussarbeiten steht und fällt mit der adäquaten Betreuung der Studierenden, und dann natürlich erst recht jener Studierenden, die über kein Vorstudium verfügen, und bei uns ist wichtig, dass wir das entsprechende Personal in der Qualität, aber vor allen Dingen auch in der Quantität bereitstellen, damit wir die Studierenden hier auch intern gut betreuen können." (LGL 4, Z. 68–76)

Die Lehrgangsleitungen weisen darauf hin, dass die Studierenden sich immer an sie wenden können und sie sehr zugänglich seien. Das zugrunde liegende Narrativ dieser Handlungsstrategie lautet, dass Studierende dann am besten lernen, wenn man ihre Bedarfe berücksichtigt. Indem Lehrgangsleitungen das Individuum in den Blick nehmen und weniger vorurteilsbehaftete Kriterien zur Bewertung der Kompetenzen anwenden, wirken sie tendenziell ungleichheitstransformierend.

5 Diskussion und Fazit

Von der wissenschaftlichen Weiterbildung wird erwartet, dass sie durch die Öffnung gegenüber beruflich Qualifizierten einen Beitrag zur sozialen Durchlässigkeit zu leisten vermag (z. B. BMBWF, 2019). Trotz des politischen Diskurses zur Öffnung der Hochschulen hat die wissenschaftliche Weiterbildung bislang jedoch überwiegend solche beruflich qualifizierten Gruppen an Hochschulen befördert, welche bereits vor dem Hochschulzugang einen beruflichen Aufstieg bewältigt haben. Bei der Prozessierung hochschulischer Selektion kommt den Lehrgangsleitungen eine zentrale Rolle zu: Durch ihre Klassifikationen und Bewertungsschemata prägen und legitimieren sie

die soziale Struktur. Vor diesem Hintergrund legte der vorliegende Beitrag das Augenmerk auf lehrgangsleitungsspezifische Handlungsorientierungen.

Aufgrund der institutionellen Vorstrukturierung ist der Handlungsspielraum der Lehrgangsleitungen grundsätzlich beschränkt. Dennoch fördern sie bei der Akquise, Zulassung und Betreuung von Studierenden unterschiedliche Handlungsorientierungen zutage, welche sich zwischen dem Wunsch nach Homogenität und der Anerkennung von Heterogenität bewegen. Auffällig ist die Typisierung der Lernenden entlang organisationsinterner Klassifikationen (wie der beruflichen Einschlägigkeit), die zusammen mit organisationsexternen Klassifikationen (wie der Erstsprache der Teilnehmenden) als Rechtfertigung einer spezifischen Behandlung fungiert. Gleichzeitig können institutionelle und individuelle Bewertungsschemata von anderen, parallel auftretenden Erwartungen der Institution überlagert werden. So werden die Zulassungskriterien adaptiert, wenn etwa der Einhebung von Lehrgangsgebühren Priorität zukommt. Insofern kommt den individuellen und institutionellen, teils widersprüchlichen Erwartungshaltungen eine unterschiedliche Gewichtung bei der Ausführung einer Handlung zu.

Im Zusammenhang mit den dargelegten Handlungsorientierungen zeichnen sich zwei übergreifende Narrative ab: Die Lehrgangsleitungen erwarten entweder eine Anpassung des Individuums an das System der Weiterbildung – oder eine Ausrichtung des hochschulischen Systems an den Teilnehmenden. Im ersten Fall werden homogene Rahmenbedingungen bevorzugt, welche die Heterogenität der Studierenden außer Acht lassen. Die Ausgangslagen der Weiterbildungsteilnehmenden gestalten sich in Bezug auf die universitären Standards jedoch de facto vielfältig, weshalb sozial benachteiligte Gruppen für gleiche Ergebnisse in der Regel mehr Leistung (etwa in Form von Zeit und Energie) als sozial privilegierte Gruppen erbringen müssen (Fellner, 2025). Einige Lehrgangsleitungen weisen im zweiten Fall darauf hin, dass sie diesen ungleichen Voraussetzungen mithilfe von differenzierten und individualisierten Ansätzen begegnen.

Obgleich die Handlungsorientierungen in der Ergebnisdarstellung als Extreme dargestellt wurden, verdeutlichen die Interviews, dass ein- und dieselbe Lehrgangsleitung sowohl exkludierende als auch inkludierende Handlungsmaxime aufweist. In der Praxis kommen somit vielmehr Mischformen zum Vorschein. Dennoch erleben die befragten Personen ihr Handeln nicht als Widerspruch. So ist davon auszugehen, dass einige Lehrgangsleitungen unbewusst ungleichheitsreproduzierend handeln. Bei ihren Entscheidungen greifen sie auf bestehende Wissensbestände und Kategoriensysteme zurück, welchen mitunter ein meritokratisches und damit ungleichheitsverstärkendes Prinzip innewohnt. Indem institutionelle Akteur:innen soziale Vorurteile aufgreifen und in den Rahmen institutioneller Abläufe transferieren, perpetuieren sie systematische Benachteiligungen und schaffen eine kategoriale Differenzsetzung (Gomolla & Radtke, 2009; Tilly, 1999). Demgegenüber bedarf es einer Bewusstseinsbildung zu den Unterschieden der Teilnehmenden, welche empirisch fundiert ist, sowie den Möglichkeiten, diesen zu begegnen. Andernfalls ist davon auszugehen, dass soziale Ungleichheiten nur selektiv erkannt werden. Um die Habitussensibilität (Bourdieu, 1987) zu bestärken, sind zudem organisationale und kulturelle Aufwertungen dieser reflexiven Grundhaltung erforderlich (Behrmann, 2022). Zur Anerkennung unterschiedlicher epistemologischer Zugänge müssen schließlich auch institutionelle Bewertungsschemata vervielfacht werden. Hochschulen sollten keine einseitige Anpassung erzwingen, sondern offen dafür sein, von anderen Kulturen zu lernen. Die Anerkennung kann dann die wesentliche Neugestaltung der Feldstruktur und Feldpositionen bewirken, welche an einer sozialen Diversität orientiert ist.

Deutlich wird zudem, dass die Betreuungsintensität abhängig von den zur Verfügung stehenden Ressourcen der Lehrgangsleitungen erfolgt. Zur Inklusion unterrepräsentierter Bevölkerungsgruppen sind somit institutionelle Unterstützungssysteme in Form von zusätzlichen Ressourcen vonnöten. So gilt es, die Rationalität und Eigenlogik der Entscheidungspraxis stets vor dem Hintergrund der institutionellen Strukturen und zur Verfügung stehenden Ressourcen, welche als Wegbereiter zur Herstellung von Handlungsfähigkeit dienen, zu betrachten.

Der vorliegende Beitrag unterliegt mehrfachen Limitationen: Über die tatsächliche Wirksamkeit der Handlungsorientierungen kann im Rahmen dieser Untersuchung keine Aussage getroffen werden. Zukünftige Forschungsarbeiten müssen folglich die Interaktionen zwischen Lehrpersonen, Studierenden und der Wirksamkeit von Maßnahmen verstärkt in den Blick nehmen. Nicht zuletzt bleibt zu fragen, *weshalb* sich die lehrgangsspezifischen Handlungsorientierungen voneinander unterscheiden. Nachfolgende Untersuchungen können so an die Ergebnisse der vorliegenden Studie anschließen.

Literatur

Behrmann, L. (2021a). "You Can Make a Difference": Teachers' Agency in Addressing Social Differences in the Student Body. *Social Inclusion*, 9(3), 372–382. https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4327

Behrmann, L. (2021b). Biographische Erfahrungen und soziale Einbettung. Wie werden Lehrer:innen zu Aufstiegshelfer:innen? *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 34(1), 92–114.

Behrmann, L. (2022). *Bildung und soziale Ungleichheit: Deutungen und Erfahrungen von Lehrer:innen an Gesamtschulen.* Frankfurt, New York: Campus Verlag.

Bundesgesetzblatt (BGBl.) II. (1956). *Zusatzprotokoll zur Europäischen Menschenrechtskonvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten (ZEMRK) vom 20.03.1952, geändert durch Protokoll Nr. 11 vom 11.05.1994.* BGBl. 1956 II, 1880; BGBl. 1995 II, 578.

Bundesgesetzblatt (BGBl.). (1975). *Universitäts-Organisationsgesetz 1975.* BGBl. Nr. 258/1975.

Bundesgesetzblatt (BGBl.) I. (2002). *Universitätsgesetz (UG) 2002: Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien.* BGBl. I Nr. 120/2002.

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). *Der gesamtösterreichische Universitätsentwicklungsplan 2022 – 2027.* Wien: BMBWF.

Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analyses.* London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

Dornmayr, H., Löffler, R., Winkler, B., & Proinger, J. (2017). *Datengestütztes Gutachten zu Profilen und Motivlagen von Studierenden der Donau-Universität Krems.* Krems: Donau Universität Krems.

Feagin, J. R., & Booher Feagin, C. (1986). *Discrimination American Style. Institutional Racism and Sexism.* Malabar: Krieger Publishing Company.

Fellner, M. (2025). *Studierfähigkeit als soziales Konstrukt. Einschränkung und Erweiterung kollektiver Möglichkeitsräume durch zugrunde liegende Verständnisse.* Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7

Hasse, R. & Krücken G. (1999). *Neo-Institutionalismus.* Bielefeld: transcript Verlag.

Humer, R., Keser Aschenberger, F. & Hahn, B. (2019). Universitätszulassung auf Basis non-formal und informell erworbener Kompetenzen. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 37. Wien.

Koevel, A., Nerdinger, F., & Junge, M. (2021). „Verschuldete Armut ist für mich, wenn ich saufen gehe und nichts mehr mach" – Eine Grounded Theory-Studie zu Armutskonstruktionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 41(1), 57–72.

Kulhanek, A., Binder, D., Unger, M., & Schwarz, A. (2019). *Stand und Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Österreich. Endbericht.* Unter Mitarbeit von Sarah Zaussinger. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Wien: Institut für Höhere Studien.

Lange-Vester, A., Teiwes-Kügler, C., & Bremer, H. (2019). Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive. In R.-T. Kramer, H. Pallensen & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 27–48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2014). Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität, Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 177–207). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_8

Lojewski, J. & Schäfer, M. (2017). „Bin ich dafür gut genug?" – Studierfähigkeit und Unterstützungsbedarfe aus Sicht von Studierenden mit und ohne Abitur. 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. 61–85). Münster, New York: Waxmann.

Maier, M. (2016). Die Prozessierung schulischer Selektion. Zur Entwicklung kollektiver Orientierungen und Begründungen im kollegialen Austausch von Lehrkräften. In M. Maier (Hrsg.), *Organisation und Bildung. Theoretische und empirische Zugänge* (S. 139–160). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10888-5_8

Merton, R. K. (1976). Discrimination and the American Creed. In R. K. Merton (Hrsg.), *Sociological Ambivalence and Other Essays* (S. 189–216). New York: The Free Press.

Pellert, A. (2007). Universitäre Weiterbildung – Chancen durch die europäische Bildungspolitik. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 2(2). https://doi.org/10.3217/zfhe-2-02/02

Reichsgesetzblatt (RGBl.). (1867). *Staatsgrundgesetz vom 21. Dezember 1867 über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger für die im Reichsrat vertretenen Königreiche und Länder.* RGBl. Nr. 142/1867.

Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung.* Weinheim: Beltz.

Tilly, C. (1999). *Durable Inequality.* Berkeley, Los Angeles: University of California Press.

Vollmer, H. (1996). Die Institutionalisierung lernender Organisationen. *Soziale Welt*, 47(3), 315–343.

Williams, J. (1985). Redefining Institutional Racism. *Ethnic and Racial Studies*, 8(3), 323-348. https://doi.org/10.1080/01419870.1985.9993490

Witzel, A. (2000). The Problem-Centered Interview. F*orum: Qualitative Social Research*, 1(1).

Witzel, A. (1989). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–256, 2. Aufl.). Heidelberg: Roland Asanger Verlag.

Zucha, V., Binder, D., Dibiasi, A. & Zaussinger, S. (2020). *Zur Situation von Studierenden in hochschulischen Lehrgängen. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019.* Wien: Institut für Höhere Studien.

Autorin
Dr.'in Magdalena Fellner
magdalena.fellner@incher.uni-kassel.de

 doi: https://doi.org/10.11576/zhwb-7809

Die Konventionentheorie als Zugang für eine diversitätsbezogene Organisationsforschung in der Hochschulweiterbildung

BIANCA MARIA TOKARSKI

Abstract

Dieser Beitrag beleuchtet die Bedeutung von Diversität in der Hochschulweiterbildung und führt die Konventionentheorie als theoretischen sowie methodologischen Zugang zur Erforschung von Diversität in hochschulischen Weiterbildungsorganisationen ein.

Die Hochschulweiterbildung steht vor der Herausforderung, eine heterogene Gruppe von Teilnehmenden mit vielfältigen berufs- und bildungsbiografischen Hintergründen einzubinden. Diversitätsorientiertes Handeln sieht Unterschiede als Chance, setzt aber auch Diversitätsakzeptanz innerhalb einer Organisation voraus. Gleichzeitig wirken organisationale Normen und Logiken, wie etwa Marktanforderungen und akademische Standards, teils widersprüchlich zusammen. Die Konventionentheorie zeigt, wie sich Akteur:innen in konkreten Situationen auf gemeinsame Handlungsweisen einigen und unterschiedliche Konventionen (z. B. Leistungsorientierung, Chancengerechtigkeit) aushandeln. Im Zentrum steht die Annahme, dass Akteur:innen mithilfe von Konventionen in Situationen von Unsicherheit und Spannungen eine gemeinsame Handlungsgrundlage schaffen. Zugleich betont der Ansatz die Veränderbarkeit von Konventionen, sobald neue Anforderungen oder Erkenntnisse auftreten. Durch die Hervorhebung situativer Interaktionen bietet die Konventionentheorie wertvolle methodologische Impulse für eine diversitätsbezogene Organisationsforschung in der Hochschulweiterbildung. In diesem Beitrag werden zunächst die besonderen Herausforderungen im Umgang mit Diversität in der Hochschulweiterbildung skizziert und in den organisatorischen Kontext der Hochschulweiterbildung eingebettet. Anschließend werden die Potenziale der Konventionentheorie als methodologischer Zugang für eine diversitätsbezogene Organisationsforschung vorgestellt und beispielhafte Forschungsfragen aufgezeigt.

1 Diversität in der Hochschulweiterbildung

Diversität bezeichnet das Vorhandensein von Unterschieden zwischen den Mitgliedern einer sozialen Einheit (Milliken & Martins, 1996). Diversitätsorientiertes Handeln betont als Werthaltung die Anerkennung dieser Unterschiede zwischen Individuen, etwa in Bezug auf ethnische Herkunft, Geschlecht, Alter, sozialen Status, Religion oder sexuelle Orientierung. In den vergangenen Jahrzehnten hat sich Diversität zunehmend zu einem zentralen Konzept in politischen, soziologischen, ökonomischen, kulturellen und bildungsbezogenen Diskussionen entwickelt. Die Betonung menschlicher Individualität rückt dabei in den Vordergrund, wobei Unterschiede als Vorteil oder als wertvolle Voraussetzung für die Entfaltung von Potenzialen in sozialen Kontexten gesehen werden (Ifrim et al., 2024).

In der Hochschulweiterbildung erhalten Diversitätsaspekte eine besondere Relevanz, berücksichtigt man die Vielfalt der Studierenden hinsichtlich ihrer Bildungs- und Berufsbiografien, familiären Umstände oder auch ethnischen Zugehörigkeiten (Auferkorte-Michaelis & Linde, 2022). Zum einen bietet die Vielfalt der Studierenden, vor allem in Bezug auf ihre Lebens- und Berufsbiografien, einen großen Pool an Erfahrungen, der in die Lernprozesse einfließt. Zum anderen dürften die eigenen Erwartungen der Studierenden an persönliche Weiterentwicklung und Potenzialentfaltung sehr heterogen sein. Dies birgt Herausforderungen und Chancen. Aus der Weiterbildungsperspektive gilt Heterogenität in der Teilnehmendenstruktur als Normalfall (Waletzke & Angenent, 2019). Demzufolge stellt die Planung und Entwicklung von Weiterbildungsangeboten einen permanenten Angleichungsprozess an verschiedene Instanzen dar (Fleige, Gieseke, von Hippel, Käpplinger & Robak, 2019; Gieseke, 2008b, 2008a; von Hippel, 2017). Zu diesen Instanzen gehören sowohl die Zielgruppen der Weiterbildung als auch die Weiterbildungsorganisation selbst. Folgt man der Argumentation, dass eine aktive Auseinandersetzung mit Diversität die Basis für eine größtmögliche Potenzialentfaltung

schaffen kann, so liegt hierin eine Chance für eine erfolgreiche Programm- und Angebotsentwicklung, indem die individuellen Bedürfnisse einer in sich diversen Zielgruppe der Hochschulweiterbildung möglichst breit berücksichtigt werden.

Ein diversitätsbewusstes Vorgehen und die Inklusion individueller Unterschiede innerhalb der Hochschulweiterbildung setzen jedoch eine organisationale Verankerung entsprechender Überzeugungen voraus, denen sich die beteiligten Akteur:innen gemeinsam verpflichtet fühlen. Dafür braucht es zweierlei: Erstens die Betrachtung der Organisation als komplexes Gebilde und ihrer Voraussetzungen für eine diversitätsbewusste und inklusive Gestaltung von Hochschulweiterbildung. Und zweitens ein Verständnis der kontextuellen Handlungsweisen, denen die Akteur:innen innerhalb einer Organisation bereitwillig folgen können, da ihr Handeln voraussichtlich als legitim bewertet werden wird.

Insbesondere die Hochschulweiterbildung ist in unterschiedliche und teils konkurrierende Kontexte eingebunden, die den Handlungsweisen innerhalb der Organisation jeweils Legitimation verleihen können: Zum einen, je nach Ausprägung wirtschaftlicher Zielsetzungen, in den Weiterbildungsmarkt als Legitimationskontext. Hiermit verbindet sich eine verstärkte Orientierung an Nachfrage und Kund:innenbedürfnissen, eine Orientierung an der Konkurrenz entlang der vorherrschenden Wettbewerbsbedingungen oder auch einer verstärkten Externalisierung von Weiterbildung durch Kooperationen in der Angebotsgestaltung mit privatwirtschaftlichen Unternehmen. Zum anderen in den Legitimationskontext Hochschule mit ihrer Rückbindung an Wissenschaft und Forschung, aber auch mit ihrem gesellschaftlichen und politischen Bildungsauftrag (Tokarski, 2023). Nach Dollhausen und Lattke (2020) gewinnen Hochschulen als „Ermöglichungskontexte“ (ebd., S. 6) wissenschaftlicher Weiterbildung eine besondere gesellschaftspolitische Bedeutung, wenn sie gemäß Wolter, Banscherus und Kamm (2016) ihre Rolle als Selektions- oder auch Inklusionsinstanz ausüben, beispielswiese bei der Ermöglichung einer akademischen Höherqualifizierung und der damit verbundenen Erschließung von neuen Zugangschancen zum Beschäftigungsmarkt. Hochschulen übernehmen durch ihre wissenschaftliche Weiterbildung demnach potenziell eine zentrale Rolle in Bezug auf gesellschaftliche Bildungsdiversität, indem sie beispielsweise den Zugang zu akademischer Höherqualifizierung und damit zu besseren Beschäftigungsaussichten ermöglichen.

2 Diversität und die Hochschulweiterbildung als Organisation

Organisationen sind ein Spiegelbild der Erwartungen ihrer institutionellen Umwelt. Aus der Berücksichtigung von gesellschaftlich-kulturellen Erwartungen, die in die Entwicklung organisationaler Prozesse und Strukturen einfließen, beziehen Organisationen ihre Legitimität (DiMaggio & Powell, 2009; Schemmann, 2017). Damit sind sie zugleich aber auch an der Reproduktion sozialer Ungleichheiten beteiligt. Der Einbezug von Diversität in Organisationen erfolgt ebenfalls selektiv (Acker, 2006; Dobusch, 2017; Amstutz, 2021). Nach Amstutz (2021) ist die Förderung von Diversität Teil des organisationalen Lernens, wobei Diversitätsarbeit häufig auf Vorannahmen, etwa zu Geschlechterrollen, beruht. Diese Vorannahmen beeinflussen die Diversitätsarbeit in Organisationen und sind Teil dessen, was *institutionell gewusst* wird. Das Wissen über Diversität und die zugehörigen Debatten dienen den Akteur:innen innerhalb der Organisation wiederum als Referenz, entweder für die eigene Informiertheit oder für das explizite Teilen von Positionen (ebd., S. 155). Solche Konstellationen führen nicht selten zu Spannungen.

In Organisationen wirken institutionelle Normen und Wertvorstellungen, die Problembereiche entlang von Leitideen strukturieren und sich in Form impliziter oder expliziter Regeln durchsetzen (Göbel, 2021). Welches Diversitätswissen in der Hochschulweiterbildung institutionell als Referenz oder Leitidee genutzt wird, ist eng mit der (expliziten oder impliziten) Diversitätspolitik einer Hochschule verbunden (Amstutz, 2021). Geltende Narrative prägen dabei den organisationalen Referenzrahmen, auch im Hinblick auf eine inklusive und diversitätsoffene Weiterbildung an Hochschulen. Gerade in Hochschulen ergibt sich häufig ein Spannungsverhältnis zwischen Bildung und Diversität, das aus einem individuellen Leistungsdiskurs resultiert, in dem Abweichungen von (Leistungs-)Normen immer noch schnell als problematisch gelten (Klingovsky, Dankwa, Filep & Pfruender, 2021). Amstutz (2021) weist darauf hin, dass an Hochschulen genau dieser individuelle Leistungsdiskurs dazu führt, dass kritische und politische Fragen häufig in den Hintergrund geraten. Das vorherrschende Verständnis von Diversität an Hochschulen rückt Unterschiede zwischen Individuen sowie deren Eigenverantwortung für ihre Biografie in den Vordergrund. Leistung und Erfolg werden dabei vorrangig als Resultat individueller Leistungsfähigkeit interpretiert, während unterschiedliche Ausgangsbedingungen, Erfahrungen und strukturelle Diskriminierungen weitgehend unberücksichtigt bleiben (ebd.). Eine diversitätsoffene und inklusive Hochschule setzt jedoch eine umfassende Diversitätsakzeptanz voraus, die sowohl individuelle Vielfalt als auch die Beseitigung struktureller Diskriminierungen umfasst. Diversitätsakzeptanz beschreibt die individuelle Eigenschaft, sozialer Vielfalt mit Wohlwollen zu begegnen (Pietzonka & Kolb, 2024). In Organisationen beeinflussen sozial diverse Konstellationen die Planung und Gestaltung von Arbeitsprozessen, die Zusammenarbeit und die Arbeitsbedingungen (Pietzonka, 2019). Die individuelle Diversitätsakzeptanz ist somit eine grundlegende Voraussetzung für das Funktionieren einer Organisation.

Betrachtet man die Hochschulweiterbildung als eine Organisation, die auf die „Erzeugung einer Handlungseinheit" ausgerichtet ist (Dollhausen & Lattke, 2020, S. 4), zeigen sich Diversitätsfragen möglicherweise überall dort, wo das Handeln und die Erwartungen Einzelner auf institutionalisierte Regelungen und Strukturen treffen. Insbesondere bei der Planung, Entwicklung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten stellt der Umgang mit Diversität eine mögliche Herausforderung dar. Die Teilnehmenden solcher Weiterbildungen sind in diesem Fall Anspruchsgruppen der Organisation. Deren Anliegen zu berücksichtigen erfordert Diversitätsakzeptanz. Aus dieser Perspektive würde sich der Fokus einer diversitätsbezogenen Organisationsforschung in der Hochschulweiterbildung auf den *individuellen* Umgang der Organisationsmitglieder mit Diversität verlagern. Menschen mit Diversitätsakzeptanz gelten potenziell als besonders geeignet, lösungsorientiert mit sozialer Vielfalt umzugehen (Pietzonka, 2021). Dies gilt in der Hochschulweiterbildung umso mehr, wenn man die Diversität der Teilnehmenden berücksichtigt, die sich nicht nur in sehr unterschiedlichen Weiterbildungsbedarfen, sondern eben auch in der Vielfalt der dahinterliegenden Lebens- und Berufsbiografien äußert.

Sind auf individueller Ebene die Ausprägungen von Diversitätsakzeptanz jedoch unterschiedlich, entstehen in der Organisation Spannungen, die Interaktion und Koordination zwischen den Akteur:innen erschweren können. Handlungslogiken in Organisationen sind per se komplex und oftmals konfliktreich, da verschiedene Ansprüche und unterschiedliche Bewertungslogiken aufeinandertreffen (Florian, 2015; Thévenot, 2001). Dieser Umstand wird durch die soziale Diversität innerhalb einer Organisation nochmals verstärkt. Eine möglichst breite Diversitätsakzeptanz ist jedoch schwer zu erzeugen, wenn sich, so beispielsweise Eymard-Duvernay (2002), aufgrund vielfältiger Bewertungsunterschiede einheitliche Koordinationsmodi in Organisationen kaum durchsetzen lassen. Nach Eymard-Duvernay, Favereau, Orléan, Salais & Thévenot (2010) bewältigen Organisationen Spannungen, die durch unterschiedliche Bewertungslogiken entstehen, in der Regel mithilfe von Kompromissen.

In der Hochschulweiterbildung sind solche Kompromissfindungen jedoch besonders herausfordernd, da diese in unterschiedliche Kontexte eingebunden ist und in ihren organisationalen Prozessen sowie im Rahmen der Weiterbildungsplanung und -entwicklung zumeist einer hybriden Logik folgt. Der hybride Charakter ergibt sich dabei aus der Annahme, dass die Berücksichtigung unterschiedlicher Kontexte zu einer ‚sowohl als auch'-Logik führt, indem sowohl die Ansprüche der Hochschule mit ihrer gesellschaftspolitischen Bedeutung (Dollhausen & Lattke, 2020) als auch die des Weiterbildungsmarktes mit seiner Nachfrageorientierung (Seitter, 2014) wechselseitige Berücksichtigung finden. Hochschulische Weiterbildungsangebote orientieren sich zum einen an den berufspraktischen Lernbedarfen zur Steigerung und Erhaltung der Employability ihrer Teilnehmenden im Sinne der Nachfrageorientierung (Tokarski, 2023). Zum anderen folgen sie einer wissenschafts- und forschungsbezogenen Systematik (Tremp, 2020). In Anlehnung an Zimmermann und Fischer (2016) bewegt sich die Hochschulweiterbildung in einer Schnittmenge aus den vier Kontexten Hochschule (Trägerschaft), Wissenschaft und Forschung, Weiterbildungsmarkt und Berufspraxis. Insbesondere die Nähe zum Weiterbildungsmarkt verstärkt den hybriden Charakter der Hochschulweiterbildung, da sie zu einer Ökonomisierung organisationsinterner Handlungslogiken beiträgt (Höhne, 2012). Erweitert man nun diese Überlegungen um den bereits diskutierten Aspekt der Diversitätsakzeptanz, so zeigt sich ein mögliches Dilemma für die Akteur:innen in der Hochschulweiterbildung, die sich nicht nur im Spannungsfeld zwischen Wissenschaftsinstitution und Weiterbildungsmarkt bewegen (Tokarski, 2023), sondern auch den Erwartungen an eine diversitätsoffene und inklusive Hochschule gerecht werden sollen. Die verantwortlichen Akteur:innen in der Weiterbildungsplanung und -entwicklung müssen mit Anforderungen aus drei unterschiedlichen Kontexten umgehen, aus denen sie Legitimation für ihr Handeln beziehen. Aus dem Legitimationskontext Weiterbildungsmarkt folgt zumeist eine stärkere Orientierung an wirtschaftlichen Zielen der Weiterbildung, oft einhergehend mit einer deutlicheren Berücksichtigung von Kund:innenbedürfnissen oder einer bewussteren Orientierung an den Angeboten der Konkurrenzinstitutionen am Weiterbildungsmarkt. Der Legitimationskontext Hochschule hingegen wirkt durch eine verstärkte Rückbindung an Wissenschaft und Forschung, einen erhöhten Stellenwert von akademischer Qualifizierung sowie den gesellschaftlichen Bildungsauftrag der Hochschulen auf die Akteur:innen in der Hochschulweiterbildung ein (ebd.). Der Umgang mit Diversität ließe sich nun als ein weiterer Kontext verstehen, der spezifische Erwartungshaltungen sowohl innerhalb der Organisation als auch im Umgang mit ihren Teilnehmenden mit sich führt. Wie eingangs dargelegt, können spezifische Erwartungshaltungen im Umgang mit Diversität sowohl aus dem Leistungsdiskurs der Hochschule als auch aus der bewussten Akzeptanz sozialer und biografischer Unterschiede resultieren (Klingovsky et al., 2021; Amstutz, 2021). Dabei ist davon auszugehen, dass die Diversitätsakzeptanz als individuelle Eigenschaft, sozialer Vielfalt mit Wohlwollen zu begegnen (Pietzonka & Kolb, 2024), in einer komplexen hybriden Organisation wie der Hochschulweiterbildung nicht homogen sein dürfte. Stattdessen kann davon ausgegangen werden, dass auf individueller Ebene sehr unterschiedliche Bewertungs- und Handlungslogiken im Umgang mit Diversität vorhanden sind.

3 Die Konventionentheorie als Zugang für eine diversitätsbezogene Organisationsforschung in der Hochschulweiterbildung

Die Konventionentheorie bietet für die Erforschung von Diversitätsakzeptanz in Organisationen einen Zugang, der Interaktionen zwischen Akteur:innen mit unterschiedlichen Bewertungs- und Handlungslogiken erfasst und Mechanismen für die Entwicklung konsensfähiger Lösungen beschreibt. Auch als „Soziologie der Konventionen" bezeichnet, handelt es sich bei der Konventionentheorie um eine grundlegende Handlungstheorie, die Forschungsfragen aus Ökonomie, Soziologie, Organisationstheorien sowie Evaluations- und Implementationsforschung gleichermaßen aufgreift (Diaz-Bone, 2009; Knoll, 2015, 2012; Grüttner, 2015; Barthe et al., 2016). Ihre wichtigsten Bezüge finden sich in der pragmatischen Soziologie Frankreichs, in der das Konzept der Konventionen eine zentrale theoretische Rolle einnimmt (Diaz-Bone, 2011).

Für eine Diskussion der Konventionentheorie als mögliche Methodologie einer diversitätsbezogenen Organisationsforschung sind im Weiteren die folgenden Fragestellungen relevant:

- Welches Begriffsverständnis eignet sich für Konventionen in Organisationen und wie wirken diese im Rahmen diversitätsbezogener Handlungslogiken der beteiligten Akteur:innen?
- Welche Aspekte der Konventionentheorie, wie beispielsweise der konsequente Einbezug von konkreten Situationen als Analyseeinheiten, sind hilfreich für die Gestaltung empirischer Forschungsvorhaben zu Diversität in der Hochschulweiterbildung?
- Welche Wirkungen haben Konventionen für die Koordination von Handlungen in Organisationen und wie entstehen gegebenenfalls über die Veränderungen von Konventionen neue Handlungslogiken und -routinen, insbesondere im Zusammenhang mit Diversität?

3.1 Was versteht man unter Konventionen und welche Rolle spielen sie im Organisationskontext?

Im allgemeinen Sprachgebrauch werden Konventionen oft als normierte Verhaltensregeln beschrieben. In der Konventionentheorie jedoch gehen Konventionen weit über bloße Standards hinaus. Sie fungieren als Handlungslogiken, die es Akteur:innen in unsicheren Situationen ermöglichen, sich zu koordinieren und gemeinsame Handlungsabsichten zu verwirklichen (Diaz-Bone, 2011). So beschreiben Diaz-Bone (2011) oder Biggart und Beamish (2003) Konventionen als sozio-kulturell etablierte Koordinationslogiken in bestimmten Situationen. Storper und Salais (1997) betonen die Bedeutung von Konventionen im Kontext komplexer sozialer Situationen, die durch starke wechselseitige Abhängigkeiten und Unsicherheiten über gegenseitige Erwartungen gekennzeichnet sind. Wenn sich Akteur:innen beispielsweise für eine stärkere Diversitätsakzeptanz in ihrer Organisation einsetzen, bedarf es gemeinsamer Konventionen, die festlegen, wie jede:r Einzelne die Erwartungen der anderen erfüllen kann.

Wiederholt sich eine erfolgreiche Abstimmung und Koordination, gehen diese Praktiken in den Organisationsalltag als Routinen über. Konventionen fungieren dann als Regeln, die von allen Beteiligten akzeptiert werden, ohne sie ständig neu zu verhandeln. Damit wird ein tragfähiger Kompromiss erzielt, der künftige Handlungen rechtfertigt (Eymard-Duvernay et al., 2010). Konventionen gelten dabei jedoch nicht als fest in einer Organisation verankerte Strukturen, denen Akteur:innen starr folgen (Diaz-Bone & Thévenot, 2010). Vielmehr wird den Organisationsmitgliedern eine politische Kompetenz zugeschrieben, die ein grundlegendes Verständnis gesellschaftlicher oder organisationaler Anliegen einschließt (Eymard-Duvernay, 2011). Dadurch sind diese in der Lage, unterschiedliche Wertmaßstäbe zu berücksichtigen und Organisationsprobleme mit Blick auf Konventionen zu reflektieren (Diaz-Bone, 2009).

In Organisationen koexistiert eine Vielzahl von Konventionen. Wird in einer spezifischen Situation eine bestimmte Konvention als maßgeblicher Bezugsrahmen gewählt, stehen gleichzeitig andere Konventionen als Alternativen zur Verfügung, die ebenfalls verteidigt oder begründet werden können (Diaz-Bone, 2011). Häufig verweisen die Akteur:innen dabei auf äußere Umstände und erreichen eine Einigung, indem sie sich auf allgemein akzeptierte Zuordnungen und Gültigkeitsansprüche stützen, die künftig als Rechtfertigung dienen (Boltanski & Thévenot, 2018, 2011).

3.2 Der zentrale Stellenwert des Situationsbezugs in der Konventionentheorie

Eine der Kernaussagen der Konventionentheorie liegt im Situationsbezug. Die Angemessenheit und Handhabung von Konventionen wird von den Mitgliedern einer Organisation in konkreten Situationen bewertet, die somit die zentrale Analyseeinheit für eine konventionenbasierte Handlungskoordination bilden (Boltanski & Thévenot, 2018; Diaz-Bone, 2011; Vogel, 2019). Zur Koordination ihrer Handlungen greifen Akteur:innen stets situationsabhängig auf Konventionen als Argument zurück. Konventionen sind also empirisch verankert und zugleich eng verbunden mit subjektiven Erfahrungen und Bewertungen (Boltanski & Thévenot, 2011; Diaz-Bone, 2011).

Wegen dieses Situationsbezugs wird eine Unterteilung von Organisationen in Makro-, Meso- und Mikroebenen, wie sie in der Weiterbildungsforschung häufig vorgenommen wird, relativiert. Zwar lässt sich konstatieren, dass etwa auf der Makroebene bildungspolitische Akteur:innen auf die

Weiterbildung einwirken (Schrader, 2011), auf der Mesoebene die Organisationen ihre Handlungen an gesellschaftlichen Umwelterwartungen ausrichten (Schemmann, 2017) und auf der Mikroebene individuelle sowie interaktive Akteur:innen agieren (Schrader, 2011). Doch in konkreten Situationen spiegeln sich stets sämtliche Einflüsse dieser Ebenen. Institutionelle Regeln und Praktiken, die Einflüssen aus der Makro- und Mesosphäre unterliegen, prägen zwangsläufig auch das situative Handeln auf der Mikroebene. Sie ist somit ein Abbild höherer sozialer und organisationaler Realitäten (Barthe et al., 2016; Callon & Latour, 1981). Für die Organisationsforschung bietet dies eine „alternative Konzeption der Verbindung zwischen situativen und strukturellen Wirklichkeiten und insofern zwischen Mikro- und Makroebene" (Barthe et al., 2016, S. 207). Die Situation ist nicht einfach durch Strukturen vorgegeben. Vielmehr verweist man auf eine Logik von unterschiedlichen organisationalen Reichweiten, in der makrosoziologische Faktoren nicht losgelöst von konkreten Prozessen betrachtet werden (Barthe et al., 2016, S. 206). Ehemals getrennte Analyseebenen sind durchlässig und stehen in einem wechselseitigem Austausch. Der Einfluss der Makro- und Mesoebene spiegelt sich zwangsläufig in der Mikroebene und wird dort in Form situativer Koordination und situativen Handelns sichtbar (Bessy, 2011; Dodier, 2011; Knoll, 2015).

3.3 Veränderbarkeit von Konventionen und deren Wirkung auf Handlungskoordinationen

Laufen Interaktionen erfolgreich ab, etablieren sich Handlungsmuster als inkorporierte Routinen. Konventionen bleiben jedoch in sozialen und organisationalen Kontexten veränderbar: Kompetente Akteur:innen können bestehende Konventionen hinterfragen oder vor dem Hintergrund neuer Rahmenbedingungen weiterentwickeln (Boltanski & Thévenot, 2011). Sie reflektieren die Wirksamkeit von Konventionen anhand geteilten Erfahrungswissens und wechseln bei Bedarf zu einer anderen Konvention, wobei sie neue Rechtfertigungen entwickeln (Diaz-Bone & Thévenot, 2010; Eymard-Duvernay et al., 2010; Knoll, 2015). Auf diese Weise werden Konventionen nicht nur als Hilfsmittel für Handlungskoordinationen verstanden, sondern gleichzeitig als deren mögliches Ergebnis (Dodier, 2011). So werden auch formale Regelsysteme einer Organisation immer wieder neu beurteilt (Bessy, 2011; Boltanski & Thévenot, 2011; Diaz-Bone, 2009). Die Konventionentheorie unterscheidet sich damit von anderen in der Organisationsforschung etablierten Theorien. Während etwa im Verständnis des soziologischen Neo-Institutionalismus Akteur:innen weitgehend den in der Institution verankerten Regeln folgen, erlaubt die Konventionentheorie aufgrund ihres handlungs- und situationsbezogenen Ansatzes einen methodischen Blick auf die konkrete Interaktion und Handlungskoordination in komplexen, hybriden Organisationen wie der Hochschulweiterbildung (Tokarski, 2023).

4 Impulse für eine diversitätsbezogene Organisationsforschung in der Hochschulweiterbildung

Diversität in der Hochschulweiterbildung ist in mehrfacher Hinsicht zu verstehen: Einerseits als eine individuelle Ressource, die unterschiedliche Biografien, Erfahrungen und Herangehensweisen in ein gemeinsames Lernumfeld einbringt, andererseits als strukturelles Phänomen, das eng in die institutionellen und organisatorischen Prozesse eingebettet ist. Die Hochschulweiterbildung zeigt sich hierbei als prädestinierter Ort, an dem sich eine große Heterogenität an Teilnehmenden versammelt und die damit verbundenen Potenziale und Herausforderungen zugleich besonders sichtbar werden.

Deutlich wird, dass ein nachhaltiger Diversitätsansatz nur realisiert werden kann, wenn die Akteur:innen auf individueller Ebene eine entsprechende Haltung oder auch Diversitätsakzeptanz entwickeln. Zudem werden in der Organisation Mechanismen benötigt, die diese Haltung aktiv unterstützen und kontinuierlich reflektieren. Folgt man Pietzonka & Kolb (2024) und Amstutz (2021), so zeigt sich Diversitätsakzeptanz sowohl im wohlwollenden Umgang mit individueller Vielfalt als auch in der Beseitigung struktureller Diskriminierungen. Gerade an Hochschulen ist ein akademisches Leistungsverständnis maßgeblich, das die Eigenverantwortlichkeit von Individuen für den Erfolg höher priorisiert als unterschiedliche Ausgangsbedingungen, Erfahrungen und strukturelle Diskriminierungen (Amstutz, 2021). Diese dürfte auch für die Hochschulweiterbildung gelten, die neben den Ansprüchen von Teilnehmenden und Weiterbildungsmarkt auch denen der Hochschule mit ihren akademischen Standards folgen muss.

Die Hochschulweiterbildung reagiert, wie andere Organisationen auch, aus legitimatorischen Gründen auf vielfältige gesellschaftliche und bildungspolitische Erwartungen (Schemmann, 2017). Dabei wirken diese Erwartungen zwar normierend, können jedoch gleichzeitig auch widersprüchliche Anforderungen mit sich bringen. So stehen idealisierte Ansprüche an Bildung, Exzellenz und individuelle Leistungsfähigkeit mitunter im Konflikt zu strukturellen Benachteiligungen Einzelner (Klingovsky et al., 2021; Amstutz, 2021). Dabei stellt sich die Frage, wie diese vermeintlichen Spannungen aufzulösen oder zumindest handhabbar zu machen sind. Mögliche Forschungsfragen einer diversitätsbezogenen Organisationsforschung in der Hochschulweiterbildung ergeben sich zum einen aus dem zuvor diskutierten Anliegen einer diversitätsoffenen und inklusiven Hochschule (siehe Abschnitt 1) sowie aus der hybriden Eingebundenheit der Weiterbildung in die Kontexte Hochschule (Trägerschaft), Wissenschaft und Forschung, Weiterbildungsmarkt sowie Berufspraxis (Zimmermann & Fischer, 2016). Aus dieser Diskussion ergeben sich beispielhaft die nachfolgenden Forschungsfragen einer diversitätsbezogenen Organisationsforschung in der Hochschulweiterbildung.

- *Institutionelle Leitideen und Diversitätspolitik*
  Welche expliziten und impliziten Diversitätspolitiken lassen sich in der Hochschulweiterbildung ausmachen und wie prägen diese das Handeln innerhalb der Organisation?
- *Spannungsfeld Weiterbildung und Leistungsdiskurs*
  Inwiefern fördert oder hemmt der individuelle Leistungsdiskurs an Hochschulen eine diversitätsoffene Weiterbildungspraxis und welche Formen von Spannungen ergeben sich daraus für die Organisation?
- *Rolle der individuellen Diversitätsakzeptanz*
  Wie beeinflusst die individuelle Diversitätsakzeptanz der Organisationsmitglieder das Funktionieren sowie die Weiterentwicklung von hochschulischen Weiterbildungsangeboten und welche Faktoren tragen zu ihrer Förderung bei?
- *Umgang mit Spannungen bei unterschiedlicher Diversitätsakzeptanz*
  Auf welche Weise bewältigen Organisationen der Hochschulweiterbildung Spannungen, die durch unterschiedliche Ausprägungen von Diversitätsakzeptanz ihrer Organisationsmitglieder entstehen, und welche Kompromissstrategien lassen sich beobachten?
- *Handlungslogiken in der Weiterbildungsplanung und -entwicklung*
  Auf welcher Handlungsgrundlage werden Weiterbildungsangebote an Hochschulen gestaltet, wenn sowohl hochschulische als auch markt- und diversitätsbezogene Perspektiven und Ansprüche zu berücksichtigen sind?
- *Berücksichtigung struktureller Diskriminierung*
  In welchem Ausmaß werden in der Gestaltung von Hochschulweiterbildungsangeboten strukturelle Benachteiligungen und Diskriminierungserfahrungen explizit adressiert und welche Möglichkeiten bestehen, diese zu reduzieren?

Für eine diversitätsbezogene Organisationsforschung in der Hochschulweiterbildung liefert die Konventionentheorie eine geeignete theoretische Grundlage, um zu verstehen, wie Akteur:innen mit widersprüchlichen Bewertungslogiken umgehen und in Organisationen koordinierte Handlungen hervorbringen. Sie bietet einen differenzierten Blick darauf, dass Organisationen nicht einfach statische Gebilde sind, in denen formale Regeln für alle Eventualitäten vorliegen. Vielmehr agieren Organisationen in einem Kontext, der von vielfältigen Normen und Werten durchdrungen ist, die je nach Situation von den Akteur:innen unterschiedlich bewertet und gerechtfertigt werden (Florian, 2015; Thévenot, 2001). So könnte es beispielsweise vorkommen, dass in einer Situation das Argument der ‚Gleichbehandlung' oder der ‚Leistung' dominiert, während in einer anderen Situation das Argument der ‚Chancengerechtigkeit' stärker hervorgehoben wird.

Konventionen stellen in Situationen, in denen sich Akteur:innen untereinander koordinieren, nicht lediglich abstrakte Kategorien, sondern für das Handeln konkret wirksame Bezugspunkte dar. Konventionen ermöglichen es, in Momenten der Unsicherheit oder Spannung eine gemeinsame Handlungsgrundlage zu finden. Zugleich können Akteur:innen die Geltung einer Konvention hinterfragen und auf eine andere verweisen, wenn die Situation dies erfordert (Diaz-Bone, 2011). Diese Prozesshaftigkeit steht in einem fruchtbaren Kontrast zu Theorien, die Organisationen primär als stabilisierte Institutionen verstehen, innerhalb derer sich eine bestimmte Logik weitgehend durchgesetzt hat. Stattdessen eröffnet der konventionentheoretische Blick die Möglichkeit, sowohl die gemeinsame Handlungsfähigkeit in Organisationen zu erklären als auch den Prozess der Aushandlung und Veränderung von Konventionen in den Vordergrund zu stellen.

Gerade für die Hochschulweiterbildung als hybride Organisation, in der unterschiedlichste Akteur:innen wie Lehrende, Studierende, Verwaltungsmitarbeitende, externe Kooperationspartner und politisch-institutionelle Instanzen aufeinandertreffen, eröffnet die Konventionentheorie eine tiefere Einsicht in die Dynamik von Diversität. Sie kann sichtbar machen, wie verschiedene Bewertungslogiken miteinander konkurrieren können, aber auch, wie gemeinschaftliche Kompromisse oder konventionell gestützte Routinen entstehen, die den Umgang mit sozialer Vielfalt strukturieren. In diesem Sinn trägt die Konventionentheorie dazu bei, das Spannungsfeld zwischen institutionellen Vorgaben (etwa einer Gleichstellungs- oder Diversitätspolitik), individuellen Haltungen (Diversitätsakzeptanz) und organisatorischen Notwendigkeiten (Planung, Durchführung und Evaluation von Weiterbildungsangeboten) differenzierter zu erfassen.

Ein zentraler Aspekt in diesem Zusammenhang ist die Situationsbezogenheit von Konventionen. Konventionen werden dann wirksam, wenn sie in konkreten Situationen von den beteiligten Akteur:innen aufgegriffen und als angemessener Bezugsrahmen akzeptiert werden (Boltanski & Thévenot, 2018, 2011; Diaz-Bone, 2011). Für die diversitätsbezogene Organisationsforschung bedeutet dies, dass man den Blick vor allem auf die Mikroebene der Interaktion richten sollte: Dort, wo konkrete Lehr- und Lernsituationen stattfinden oder organisatorische Entscheidungen zur Weiterentwicklung eines Studienangebots getroffen werden. Zwar ist es wichtig, die makro- und mesosoziologischen Dynamiken zu verstehen, zum Beispiel wenn neue Gleichstellungsgesetze oder hochschulpolitische Förderprogramme auftauchen, doch in den lokalen Situationen vor Ort wird letztlich ausgehandelt, wie diese Vorgaben umgesetzt, angepasst oder womöglich sogar ignoriert werden. Die konventionentheoretische Herangehensweise zeigt dabei auf, dass sich in jeder einzelnen Situation unterschiedliche Reichweiten entfalten können: So kann eine Entscheidung in einem einzelnen Seminarraum bedeutende Konsequenzen für die gesamte Organisation nach sich ziehen, wenn sie sich als erfolgreich oder legitimierungsfähig erweist.

Diversität ist also das Ergebnis wiederkehrender Koordinationsprozesse, in denen Akteur:innen sich gegenseitig zuschreiben, ob bestimmte Erfahrungen, Perspektiven oder Qualifikationen als legitim gelten. Durch die Brille der Konventionentheorie betrachtet, stellt sich dann immer wieder neu die Frage, welche Konvention in welchem Moment zum Tragen kommt: Wird zum Beispiel auf die Konvention der Leistung (Leistungsdiskurs) rekurriert, welche die individuellen Unterschiede zwischen Personen in den Hintergrund rückt? Oder gewinnt eine Konvention des Gemeinwohls Oberhand, die Vielfalt als gesellschaftliche Aufgabe betrachtet und auf Ausgleich von Ungleichheit abzielt? Dieser Pluralismus von Anforderungen und Erwartungen lässt sich nur dann erfolgreich koordinieren, wenn die Hochschulweiterbildung sowohl institutionell verankerte Verfahren bereitstellt, die Diversität als Ressource anerkennen, als auch auf die Kompetenzen der beteiligten Akteur:innen setzt, die in der Lage sind, flexible und situationsangemessene Lösungen auszuhandeln. Hier zeigt sich erneut der Wert der Konventionentheorie, da sie einerseits die Stabilität in Form geteilter Konventionen anerkennt, zugleich aber auch offenlegt, dass sich diese Konventionen wandeln können. Wenn etwa neue Anforderungen an inklusives Lernen aufkommen, etwa durch politische Impulse oder innovative didaktische Konzepte, können bewährte Koordinationsmuster in Frage gestellt werden, wodurch ein Neuerfinden oder Umschreiben der organisationalen Routinen nötig wird.

Gerade im Zuge zunehmender gesellschaftlicher Forderungen nach Chancengleichheit und der Stärkung individueller Potenziale rückt die Bedeutung einer diversitätsoffenen und inklusiven Hochschulweiterbildung stärker in den Fokus. Dabei wird sichtbar, dass die Hochschule als Träger der Weiterbildung mit ihren eigenen Leistungs- und Exzellenzvorstellungen zwar einerseits Anreize für Engagement und Exzellenz schafft, andererseits aber durch diese Haltung den Blick auf strukturelle Ungleichheiten verstellen kann. Eine diversitätsbezogene Organisationsforschung in der Hochschulweiterbildung, die sich an der Konventionentheorie orientiert, kann helfen, diese Ambivalenzen aufzuzeigen und aktiv zu bearbeiten.

Literatur

Acker, J. (2006). Inequality Regimes: Gender, Class, and Race in Organizations. *Gender & Society*, 20(4), 441–464. https://doi.org/10.1177/0891243206289499

Amstutz, N. (2021). Über das Diversity-ABC hinaus? Critical Diversity Knowledges an Schweizer Hochschulen. In S. O. Dankwa, S.-M. Filep, U. Klingovsky & G. Pfruender (Hrsg.), *Bildung.Macht.Diversität* (S. 151–172). Bielefeld: transcript Verlag. https://doi.org/10.1515/9783839458266-010

Auferkorte-Michaelis, N. & Linde, F. (2022). Diversität an Hochschulen. Einblick, Umsicht und Aussicht. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 48, 1–12. https://doi.org/10.21240/mpaed/48/2022.06.03.X

Barthe, Y., de Blic, D., Heurtin, J.-P., Lagneau, É., Lemieux, C., Linhardt, D., de Bellaing, C. M., Rémy, C. & Trom, D. (2016). Pragmatische Soziologie. Eine Anleitung. *Soziale Welt*, 67(2), 205–231.

Bessy, C. (2011). Repräsentation, Konvention und Institution. Orientierungspunkte für die Économie des conventions. In R. Diaz-Bone (Hrsg.), *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie* (S. 167–202). Frankfurt u. a.: Campus Verlag.

Biggart, N. W. & Beamish, T. D. (2003). The Economic Sociology of Conventions. Habit, Custom, Practice, and Routine in Market Order. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 443–464. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100051

Boltanski, L. & Thévenot, L. (2011). Die Soziologie der kritischen Kompetenzen. In R. Diaz- Bone (Hrsg.), *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie* (S. 43–68). Frankfurt u. a.: Campus Verlag.

Boltanski, L. & Thévenot, L. (2018). *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft* (A. Pfeuffer, Übers.; 2. Auflage). Hamburg: Hamburger Edition.

Callon, M. & Latour, B. (1981). Unscrewing the Big Leviathan. How Actors Macro-Structure Reality and How Sociologists Help Them to Do So. In K. Knorr & A. Cicourel (Hrsg.), *Advances in Social Theory and Methodology* (S. 277–303). New York u. a.: Routledge.

Diaz-Bone, R. (2009). Convention, Organization and Institution: The Contribution of the "Economics of Convention" to Institutionalism. *Historical Social Research*, 34(2). https://doi.org/10.12759/HSR.34.2009.2.235-264

Diaz-Bone, R. (2011). Einführung in die Soziologie der Konventionen. In Diaz Bone, R. (Hrsg.), *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie* (S. 9–42). Frankfurt u. a.: Campus Verlag.

Diaz-Bone, R. & Thévenot, L. (2010). Die Soziologie der Konventionen. Die Theorie der Konventionen als ein zentraler Bestandteil der neuen französischen Sozialwissenschaften. Einleitung. *Trivium*, 5. https://doi.org/10.4000/trivium.3557

DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (2009). Das „stahlharte Gehäuse" neu betrachtet. Institutionelle Isomorphie und

kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 57–84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1_4

Dobusch, L. (2017). Gender, Dis-/ability and Diversity Management. Unequal Dynamics of Inclusion? *Gender, Work & Organization*, 24(5), 487–505. https://doi.org/10.1111/gwao.12159

Dodier, N. (2011). Konventionen als Stützen der Handlung: Elemente der soziologischen Pragmatik. In R. Diaz-Bone (Hrsg.), *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie* (S. 69–98). Frankfurt u. a.: Campus Verlag.

Dollhausen, K. & Lattke, S. (2020). Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 99–121). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_5-1

Eymard-Duvernay, F. (2002). Conventionalist approaches to enterprise. In O. Favereau & E. Lazega (Hrsg.), *Conventions and Structures in Economic Organization* (S. 60–79). Northampton: Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781781952863.00008

Eymard-Duvernay, F. (2011). Konventionalistische Ansätze in der Unternehmensforschung. *Trivium*, 5. https://doi.org/10.4000/trivium.3561

Eymard-Duvernay, F., Favereau, O., Orléan, A., Salais, R. & Thévenot, L. (2010). Werte, Koordination und Rationalität. Die Verbindung dreier Themen durch die »Économie des conventions«. *Trivium*, 5. https://doi.org/10.4000/trivium.3545

Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käpplinger, B. & Robak, S. (2019). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (2. Auflage). Bielefeld: wbv.

Florian, M. (2015). Vertrauen und Konventionen. In L. Knoll (Hrsg.), *Organisationen und Konventionen* (S. 61–88). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02007-1_3

Gieseke, W. (2008a). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung.* Bielefeld: wbv.

Gieseke, W. (2008b). Forschungsbefunde zum Planungshandeln in der Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (2). https://doi.org/10.3278/HBV0802W126.

Göbel, E. (2021). *Neue Institutionenökonomik: Grundlagen, Ansätze und Kritik.* München: UVK Verlag.

Grüttner, M. (2015). Soziologie der Konventionen und Implementationsforschung. In L. Knoll (Hrsg.), *Organisationen und Konventionen* (S. 249–274). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02007-1_10

Hippel, A. von (2017). Theoretische Perspektiven auf Programmplanung in der Erwachsenenbildung: Eine Systematisierung von Programmplanungsmodellen für Forschung und Praxis. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40(2), 199–209. https://doi.org/10.1007/s40955-017-0090-4

Höhne, T. (2012). Ökonomisierung von Bildung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 797–812). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_47

Ifrim, C., Kirchhoff, T., Hupke, K.-D., Kahl, W., Siegmund, A., Bubenzer, O. & Wink, M. (2024). *Diversität.* Heidelberg: University Library. https://doi.org/10.11588/HEIDOK.00032133

Klingovsky, U., Dankwa, S. O., Filep, S.-M. & Pfruender, G. (2021). Bildung.Macht.Diversität – Ein verschlungenes Feld. In S. O. Dankwa, S.-M. Filep, U. Klingovsky & G. Pfruender (Hrsg.), *Kultur und soziale Praxis* (S. 17–36). Bielefeld: transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/9783839458266-003

Knoll, L. (Hrsg.). (2012). *Über die Rechtfertigung wirtschaftlichen Handelns.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18983-3

Knoll, L. (Hrsg.). (2015). *Organisationen und Konventionen.* Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02007-1

Milliken, F. J. & Martins, L. L. (1996). Searching for Common Threads. Understanding the Multiple Effects of Diversity in Organizational Groups. *The Academy of Management Review*, 21(2), 402. https://doi.org/10.2307/258667

Pietzonka, M. (2019). Schlüsselkompetenzen zum Umgang mit sozialer Vielfalt für die Arbeitswelt 4.0 – Einordnung, Kennzeichnung und Messung. In B. Hermeier, T. Heupel & S. Fichtner-Rosada (Hrsg.), *Arbeitswelten der Zukunft* (S. 477–496). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23397-6_25

Pietzonka, M. (2021). Die Ratingskala DWD-O zur Messung von Diversitätsakzeptanz im organisatorischen Kontext.

Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie (A&O), 65(1), 17–26. https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000340

Pietzonka, M. & Kolb, C. J. (2024). Diversitätsakzeptanz. Der individuelle Umgang mit sozialer Diversität im Arbeits- und Organisationskontext – Bestandsaufnahme eines Forschungsprojekts. In S. Fichtner-Rosada, T. Heupel, C. Hohoff & J. Heuwing-Eckerland (Hrsg.), *Kompetenzen für die Arbeitswelten der Zukunft* (S. 77–88). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-44959-9_6

Schemmann, M. (2017). Institutionentheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 1–11). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07746-4_19-1

Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung.* Bielefeld: wbv.

Seitter, W. (2014). Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 141–150). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03734-5_10

Storper, M., & Salais, R. (1997). *Worlds of production. The action frameworks of the economy.* Harvard: University Press.

Thévenot, L. (2001). Conventions of co-ordination and the framing of uncertainty. In Fullbrook, E. (Hrsg.), *Intersubjectivity in Economics* (S. 181–197). London: Routledge.

Tokarski, B. M. (2023). *Hochschulweiterbildung zwischen Wissenschaftsinstitution und Weiterbildungsmarkt. Konventionenökonomische Analyse an Schweizer Hochschulen.* Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43781-7

Tremp, P. (2020). „Wissenschaftlichkeit" in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Jütte, W. & Rohs, M. (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung.* Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_6-2

Vogel, R. (2019). *Survey-Welten.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Waletzke, K. & Angenent, H. (2019). Heterogene Teilnehmende in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Rahmenbedingungen für das Blended Learning an Hochschulen. In H. Angenent, B. Heidkamp & D. Kergel (Hrsg.), *Digital Diversity* (S. 259–277). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26753-7_16

Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (Hrsg.) (2016). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen (Bd. 1).* Münster: Waxmann.

Zimmermann, T.E. & Fischer, A. (2016). *Hochschulweiterbildung Schweiz 2025. Wege in die Zukunft.* Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung.

Autorin
Prof.'in Dr.'in Bianca Maria Tokarski
bianca.tokarski@bfh.ch

 doi: https://doi.org/10.11576/zhwb-7760

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.

Schlagworte: 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 grundlegender 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 mehrerlei 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,

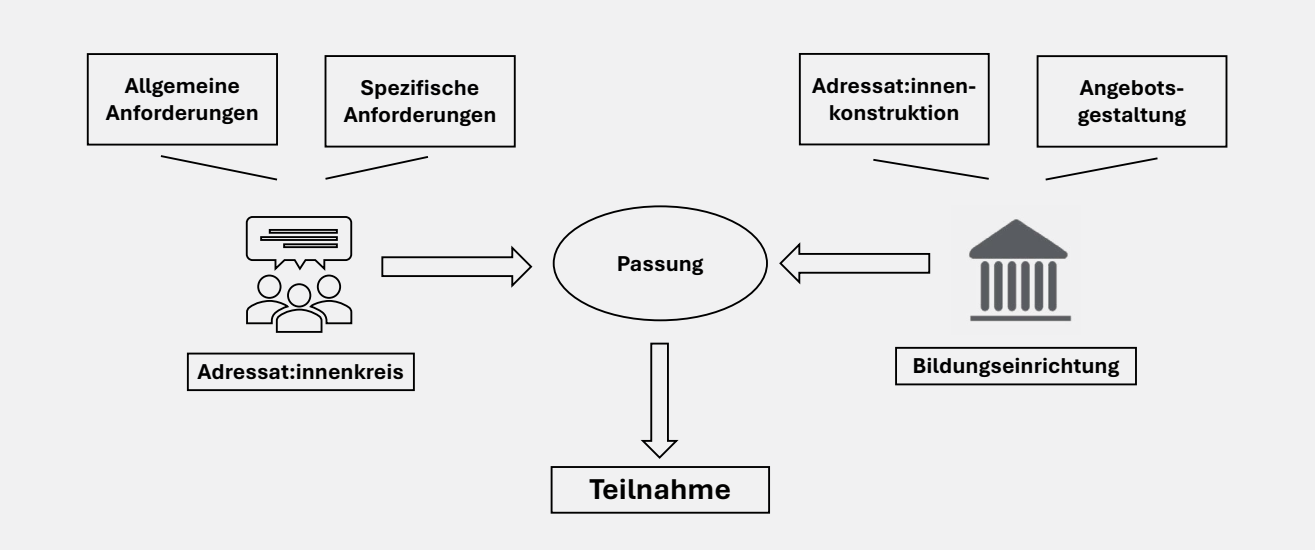

Abb. 1: Mehrfache Orientierungsnotwendigkeit Studierender mit (mehrfachem) Exklusionsrisiko (eigene Darstellung)

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 Akteursgruppen 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 Erlenen 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. Beispielhaft 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 bereits 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 Studienmaterialen 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 Vorgesetzen 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 Präsenszeiten zu ermöglichen. Zum Teil finden sich auch Studierenden 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 Studierender 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 Studiengangkoordination 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 Studiengangkoordinierenden als auch durch punktuelle inhaltliche Zusammenarbeit mit der Verwaltung geprägt ist, z. B. im Rahmen von Änderungen im Verwaltungsablauf oder einer Re-Akkreditierung. Der Studiengangkoordination 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 Studiengangkoordination 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 Studiengangkoordination 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 Studiengangkoordination 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 Studiengangkoordination 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 assisitve Technologie. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65 (1), 9-20.

Herwig, O. (2012). U*niversal 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

 doi: https://doi.org/10.11576/zhwb-7951

Zwischen Partizipation und wissenschaftlicher Normativität

Zur Umsetzung einer Qualifizierungsreihe im Bereich Eingliederungshilfe

MARLEN LOBER
SUSANNE ACKERS
RITA HANSJÜRGENS

Kurz zusammengefasst ...

Die Durchführung der „Qualifizierungsreihe im Bereich Eingliederungshilfe (SGB IX) für die Teilhabefachdienste Soziales und das Landesamt für Gesundheit und Soziales Berlin“ durch die Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) bildet eine Ebene zur Implementierung des Bundesteilhabegesetzes in der Berliner Verwaltung. Sie bewegt sich im Spannungsfeld gesetzlicher Vorgaben, des Anspruchs der partizipativen und praxisnahen Gestaltung von Weiterbildungen sowie eines normativen Verständnisses von Hochschule als wissenschaftliche Institution mit dem Anliegen, eine hohe Qualität von Lehre zu gewährleisten. Die Autorinnen erläutern ausgehend von den im Laufe der Projektdurchführung erlangten Erfahrungen exemplarisch und multiperspektivisch, welche partizipativen Ansätze, Handlungsstrategien und Aushandlungsprozesse auf dem Weg zu einer inklusiven Weiterbildungsreihe entwickelt wurden. Eingegangen wird auf das Instrument des Dozierenden-Tisches als Austauschgremium, die Lehre und die gemeinsame Konzeption der Weiterbildungen im Co-Team, bestehend aus Dozierenden mit und ohne Behinderungen sowie teilhabeorientierte administrative Strukturen mit dem übergeordneten Ziel, einen sicheren Handlungsrahmen für alle beteiligten Akteur:innen zu schaffen.

1 Einleitung

Mit der Einführung des Bundesteilhabegesetzes, kurz BTHG, in Deutschland gehen große Veränderungen in der Entwicklung, Steuerung und Umsetzung von Leistungen für Menschen mit Behinderungen einher. Das am 29. Dezember 2016 veröffentlichte Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen trat in der Folge bis zum 01. Januar 2023 schrittweise in Kraft. Damit verfolgt der Bundesgesetzgeber einen umfassenden ‚Systemwechsel‘ in zweierlei Hinsicht. Finanziell gesehen wurde die sogenannte Eingliederungshilfe aus der Sozialhilfe (SGB XII) herausgelöst und in ein eigenständiges Leistungsrecht im Neunten Buch des Sozialgesetzbuches (SGB IX) überführt. Dieses Leistungsrecht, als neuer Teil 2 des SGB IX, zeichnet sich zusätzlich auf inhaltlicher Ebene durch seine personenzentrierte Ausrichtung und die ganzheitliche Bedarfsermittlung im Eingliederungshilfeverfahren aus. Im Fokus des BTHG stehen die Selbstbestimmung und die Teilhabe von Menschen mit Behinderung.

Eine der größten Herausforderungen für die Umsetzung in der Praxis besteht darin, die geforderte Beteiligung der Menschen in Räumen umzusetzen, die vorher administrativ gestaltet wurden. „Nichts über uns, ohne uns“ war und ist dementsprechend seitdem die normative Leitschnur, mit der sich alle Ebenen, die im Kontext des SGB IX agieren, auseinandersetzen müssen. Unterstützungsarrangements und Zuarbeiten müssen neu gedacht und in das laufende System implementiert werden, um langfristig Partizipation inklusiv zu leben.

Eine dieser Ebenen ist die Entwicklung und Umsetzung eines wissenschaftlich fundierten Weiterbildungscurriculums, das zum Ziel hat, die Mitarbeitenden der Teilhabefachdienste in den zwölf Bezirksverwaltungen des Landes Berlin als zentrale administrative Ebene der Leistungsbewilligung für Menschen mit Behinderungen auf ihre Aufgabe vorzubereiten. Das in diesem Artikel vorgestellte Projekt hat insofern Modellcharakter, als es keinerlei vergleichbare Fortbildung gab, an der sich die Entwickelnden hätten orientieren können. Im Sinne der Inklusion entstand auch dieser erstmalige Projektbericht partizipativ.

Eine besondere Rolle und Herausforderung in der Umsetzung kommt dabei dem Bundesland Berlin zu, da das neue Gesetz und der daraus resultierende Systemwechsel, analog zur föderalen Struktur des Bundesgebiets, in den zwölf Bezirken der Stadt Berlin jeweils in den bezirklich selbständigen Verwaltungsstrukturen umgesetzt wird. Der Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales, Gleichstellung, Integration, Vielfalt und Antidiskriminierung (SenASGIVA)[1] der Berliner Landesregierung obliegt dabei die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte in den zwölf Bezirken gemäß § 97 SGB IX, um die gewünschte Qualität der Umsetzung von Teilhabe in allen Bezirken sicherzustellen.

Über öffentliche Ausschreibungsverfahren wurde die Alice Salomon Hochschule Berlin mit der Entwicklung und Umsetzung eines wissenschaftlichen Konzepts für eine Qualifizierungsreihe zur Schulung von Fachkräften der bezirklichen Berliner Teilhabefachdienste analog der oben genannten normativen Forderung beauftragt.[2] Seit Umsetzungsbeginn im August 2021 führte die ASH insgesamt rund 220 Fortbildungstage durch. Mehr als 400 der in diesem Zeitraum in den Berliner Teilhabefachdiensten – in der Teilhabeplanung und Leistungskoordination – Beschäftigen, besuchten ein oder mehrere Seminare des Curriculums. Die aus bis zu neun Basis- und 14 Zusatzmodulen bestehende Qualifizierungsreihe wird ständig fortgeschrieben. Neben der Lehre von Rechtsvorschriften und Wissen steht vor allem die Vermittlung einer teilhabeorientierten Haltung im Fokus. Darunter finden sich in ausgewählten Modulen auch Kolleg:innen der Leistungserbringerseite. Die Fachkräfte haben die Möglichkeit die Qualifizierungsreihe mit einem Zertifikat abzuschließen.

Die drei Autorinnen erörtern im Folgenden, welche partizipativen Ansätze und Handlungsstrategien im Rahmen der Qualifizierungsreihe entwickelt wurden. Der Beitrag folgt einer partizipativen Logik und vereint die individuellen Perspektiven, Erfahrungen und Erkenntnisse der Autorinnen aus dreieinhalb Jahren praktischer Umsetzung. Die Koordinatorin des Projekts, Marlen Lober, stellt zunächst aus administrativer Perspektive das Potenzial wissenschaftlicher Weiterbildung als Schnittstelle zweier unterschiedlicher Verwaltungsstrukturen, einerseits der Institution Hochschule und andererseits der Senatsverwaltung, vor. Anschließend thematisiert Dr. Susanne Ackers, Dozentin der Qualifizierungsreihe, die Herausforderung durch die heterogenen Teilnehmendengruppen und die sich aus der Begegnung von Fachkräften und leistungsberechtigten Personen ergebenden Chancen im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildungen. Zuletzt bindet Prof. Dr. Rita Hansjürgens als wissenschaftliche Projektleiterin die administrative und methodische Expertise in den Rahmen der Forschung und Wissenschaft ein. Sie beschreibt den Aushandlungsprozess normativ gesetzter „wissenschaftlicher Basierung“ in der Umsetzung, Steuerung und Weiterentwicklung des Curriculums als exemplarisches Produkt einer inklusiven Zusammenarbeit verschiedener Mitarbeitenden-Gruppen – Hochschulvertretungen Expert:innen mit eigener Behinderungserfahrung und Angestellte in Landes- und Bezirksverwaltungen.

Zielsetzung dieses Artikels ist der Wunsch, Kolleg:innen aus allen drei Bereichen, Wissenschaft/Hochschule, Verwaltung und Weiterbildung zu ermutigen, ähnliche inklusive und partizipative Zusammenarbeiten auch in anderen Disziplinen/Bereichen zu entwickeln.

2 Partizipative und administrative Anforderungen der kooperativen Umsetzung inklusiver Weiterbildungsangebote

Die pädagogisch-organisatorischen Mitarbeitenden des Zentrums für Weiterbildung der ASH sehen sich seit Projektbeginn in einer zwischen den verschiedenen Ebenen und all ihren Akteuren vermittelnden Rolle. Diese beinhaltet Kommunikations- und Übersetzungsleistungen, die Beratung und Unterstützung aller Beteiligten sowie die Moderation und Mediation bei divergierenden Interessen zwischen der Alice Salomon Hochschule Berlin als Institution, der politischen Landesebene in Form der Berliner Senatsverwaltung, den Selbstvertretungen, den Dozierenden der Qualifizierungsreihe sowie den Teilnehmenden.

Von Anfang an bestand zwischen der Vertretung der Landesebene – mit ihrem politischen sowie gesetzlich verankerten Fortbildungsauftrag – und der Hochschule Einigkeit darüber, dass direkte Beteiligung und Selbstvertretung eine zentrale Rolle in der Umsetzung des Projekts spielen sollen. Um dieses Ziel der Einbindung aller beteiligten Akteure umzusetzen, ist eine Kernaufgabe, teilhabeorientierte Strukturen zu etablieren und Transferräume zu schaffen, in denen Kommunikations- und Vernetzungsprozesse gesteuert und ermöglicht werden. Dazu zählt zum Beispiel die Organisation von Dozierenden-Tischen unter der Prämisse der Partizipation aller Beteiligten. Im Zuge dessen kann Wissenschaftlichkeit als die Herstellung

1 Seit den Berliner Landtagswahlen am 12. Februar 2023 wurde die ehemalige Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales umbenannt.

2 Parallel dazu fanden in den Berliner Bezirken bereits vom Land Berlin umgesetzte Schulungen und Bedarfsabfragen im Kontext der Pilotierung des „Teilhabeinstrument Berlin“ (TIB) statt, von deren Ergebnissen die geplanten Fortbildungen inhaltlich profitierten. Auf Grundlage des TIB als Bedarfsermittlungsinstrument soll der „tatsächliche[n] Unterstützungs- und Teilhabebedarf[s] eines Menschen mit Behinderung“ ermittelt werden (Komorek, 2019, S. 4).

eines geschützten Rahmens verstanden werden, der gleichberechtigte Aushandlungsprozesse und Perspektivenvielfalt ermöglicht (Christmann, 2006, S. 119–123). In ihrer intermediären Rolle unterscheiden sich Weiterbildungsorganisator:innen möglicherweise insofern vom hegemonialen Verständnis der Institution Hochschule, als Teilnehmenden und Lehrenden der Zugang zum hochschulischen Raum ermöglicht wird, ohne über einen ersten qualifizierenden (akademischen) Abschluss zu verfügen. Ein Öffnungsprozess findet statt, indem „nicht-traditionelle" Teilnehmende und „nicht-traditionelle" Lehrende die Weiterbildungsreihe im hochschulischen Kontext aktiv mitgestalten (Dörner, 2020, S. 9 ff.). Somit ist es ein Stück weit gelungen, das Ziel der Weiterbildungsreihe, eine inklusive Öffnung und die damit einhergehende Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in allen Lebensbereichen zu bewirken, auch für die Institution Hochschule umzusetzen. Daraus ergaben sich spezifische Anforderungen an die organisatorisch-pädagogischen Mitarbeitenden des Zentrums für Weiterbildung.

Als Format für einen offenen Austausch von Erfahrungen und Ideen zur Weiterentwicklung der Qualifizierungsreihe wurde der bereits erwähnte Dozierenden-Tisch etabliert, zu dem die ASH zweimal jährlich einlädt. Dozierende, leistungsberechtigte Personen, Vertretungen der Senatsverwaltung und auch Teilnehmende haben im Rahmen der Treffen die Möglichkeit, ihre Wünsche an die Qualifizierung zu teilen und die inhaltliche Gestaltung der Qualifizierung mitzubestimmen sowie kritisch zu reflektieren. Dabei wird jeweils einer Perspektive im Rahmen der Treffen besondere Beachtung geschenkt und es werden Fragestellungen verhandelt, welche die gleichberechtigte Zusammenarbeit im Co-Team, sprachliche Benennungen und die damit verbundene etwaige Reproduktion von Dominanzverhältnissen sowie die Ergebnisse der Projektevaluationen und deren Auswirkungen auf die Entwicklung der Qualifizierung betreffen.

Wie stark organisatorische Prozesse mit Barrieren behaftet sind, zeigt sich häufig erst durch Erfahrung und die Reflexion jener in der konkreten Umsetzung. Als eine bewährte Strategie auf organisatorischer Ebene stellte sich die Flexibilisierung zeitlicher Strukturen heraus. So wurden die SenASGIVA als Auftraggeberin und die ASH als Auftragnehmerin zu Beginn der Qualifizierung von den Selbstvertretungen darauf aufmerksam gemacht, dass die gemeinsame Konzepterarbeitung durch Dozierende mit und ohne Behinderungen im Co-Team, die sich nur teilweise kannten, mehr Zeit als ursprünglich geplant in Anspruch nehmen würde. Eine Tatsache, die trotz festgelegter Projektziele unbedingt berücksichtigt werden musste und sowohl von Auftraggeber- als auch Auftragnehmerseite anerkannt wurde. Nach der gemeinsamen Konzeption der Module im Co-Team erfolgte die Umsetzung entlang senatsseitig vorgegebener Seminarzeiten von 9:00 bis 16:30 Uhr. Es war zwar von Beginn an vorgesehen, dass Co-Dozierende die Lehre von Modulen wahlweise stunden- oder tagesweise übernehmen können, doch es bedurfte eines Lernprozesses seitens der Weiterbildungsorganisator:innen, um die Vorteile beider Modelle optimal auf die Bedarfe der beteiligten Dozierenden und Teilnehmenden abzustimmen. Dazu zählt die Erfahrung, dass in der Zusammenarbeit mit vulnerablen Personengruppen andere Verbindlichkeiten zum Tragen kommen. Die Besetzung der Module mit Dozierenden-Teams erwies sich als partizipative Methode und Backup gleichermaßen, um sehr kurzfristige Seminarabsagen zu vermeiden. Inwiefern dieser Kompromiss inhaltlich und didaktisch vertretbar war, wurde immer wieder aufs Neue situativ mit der wissenschaftlichen Projektleitung, der Auftraggeberin und den Dozierenden abgestimmt. Auf diese Weise konnte sowohl die Planungssicherheit erhöht als auch den Erwartungen der Teilnehmenden und der Auftraggeberin an eine kontinuierliche und verlässliche Durchführung der Lehre entsprochen werden. Ein teilhabeorientierter Verwaltungsprozess bedeutet auch, Honorarverträge barrierefrei zur Verfügung zu stellen und die im Vorfeld der Lehre abgesprochene Stundenzahl nachträglich auf Wunsch individuell anzupassen. Unterstützung erfuhren die pädagogisch-organisatorischen Mitarbeiterinnen dabei immer auch von Kolleg:innen anderer Bereiche der Hochschule.

Als unter Umständen barrierebehaftete Interaktion im Laufe der Projektumsetzung erlebten beteiligte Akteur:innen auch die Umstellung vom Präsenz- auf das Online-Format während der Corona-Pandemie. Online-Formate können zweifelsohne einen Beitrag zur inklusiven Gestaltung von Weiterbildungen leisten, markieren aber auch inhaltliche und didaktische Grenzen, beispielsweise wenn es um die Vermittlung personenzentrierter Methoden und Methoden unterstützter Kommunikation im Dozierenden-Team geht. Von Dozierenden mit Behinderungen wurde die Online-Lehre aufgrund fehlender Rückmeldungen und teilweise technikbedingter Deaktivierung von Kameras der Teilnehmenden mitunter als unzumutbare Belastung empfunden. Die folgerichtige Konsequenz Seminare zu Gunsten des Präsenzformats zeitlich zu verschieben und auf Online-Formate zu verzichten, wurde auch von der senatsseitigen Koordinatorin befürwortet.

Auf Beteiligungsebene sieht sich die Alice Salomon Hochschule Berlin in einer besonderen Verantwortung gegenüber Dozierenden, denn es muss nicht nur die Qualität der Lehre, sondern auch die Wahrung individueller Grenzen gewährleistet sein. Dozierende mit Behinderungen, die im Rahmen der Schulungen auf durchschnittlich 20 Teilnehmende treffen, begeben sich als Lehrpersonen in eine angreifbare Position. Sie selbst haben im Rahmen von Gesprächen mit Verwaltungsmitarbeitenden, die oftmals durch asymmetrische Machtverhältnisse geprägt sind, negative Erfahrungen gesammelt und sind im Rahmen der Qualifizierungsreihe damit betraut worden, diese in der Interaktion mit den Teilnehmenden erneut zu reflektieren. Von ihren Erfahrungen aus der Lehre im Co-Team berichtet nachfolgend Dr. Susanne Ackers.

3 Herausforderungen und Chancen wissenschaftlicher Weiterbildungen aus einer erfahrungswissenden Perspektive

Alle Menschen in Berlin, die mit dem psychiatrischen Versorgungssystem des Landes Berlin und damit der Stadt Berlin, die wiederum in zwölf Bezirke gegliedert ist, zu tun haben, sind seit der Einführung des Bundesteilhabegesetzes aus unterschiedlichen Perspektiven und in verschiedenen Arten und Weisen aufgefordert, sich mit den tiefgreifenden Veränderungen auseinanderzusetzen.

Die verwaltungstechnisch erforderliche Umstrukturierung der zwölf Berliner Bezirkssozialämter im Zuständigkeitsbereich „Eingliederungshilfe“ und deren Zusammenarbeit mit den zwölf Berliner Standorten des im Land Berlin städtisch finanzierten Sozialpsychiatrischen Dienstes (SPD) fand aufgrund der Souveränität der jeweiligen Bezirke nicht nur in unterschiedlichen Zeitfenstern statt, sondern führte auch zu zwölf unterschiedlichen Umsetzungsmodellen. Zwischen den Extremen eines Minimums an Veränderung und einer in vielerlei Hinsicht neu geordneten Struktur wurden weitere Lösungen bezirklich mit den politisch von der Bevölkerung gewählten Aufträgen sehr unterschiedlich umgesetzt.

Die für sämtliche Mitarbeitenden der Teilhabefachämter konzipierten Module der ASH werden bezirksübergreifend angeboten, sodass hier städtische Angestellte aufeinandertreffen, die mit dieser Situation teilweise erstmalig konfrontiert werden. Ich beschreibe diese Tatsache so ausführlich, um meine Überraschung als Dozentin aus der Erfahrungsexpertise heraus verständlich zu machen, dass die Mitarbeitenden oft nicht oder gar nicht ausreichend mit dem komplexen Berliner Versorgungssystem vertraut sind. Aus meiner jahrelangen Tätigkeit im Berliner Selbsthilfesystem weiß ich, dass dieses Wissen sowohl in der Gruppe der Angehörigen wie auch in der Gruppe der Betroffenen in weitaus höherem Maße vorhanden ist. Letztlich führt das ganz normale Leben zur Notwendigkeit, sich hier auszukennen, beispielsweise, wenn Eltern im Bezirk A wohnen und der betroffene Angehörige im Bezirk B, der zuständige Leistungserbringer dann aber im Bezirk C oder gar in Brandenburg. Umzüge – geplante oder ungeplante – bedeuten für alle Beteiligten dann sehr viel Aufwand und auch Geduld und ständiges Lernen der Verschiedenheiten. In den Modulen der ASH habe ich die Erfahrung gemacht, dass zahlreiche Mitarbeitende von dieser ‚anderen‘ Welt sehr wenig wissen. Es ergibt sich also zu Beginn jedes Moduls ein zuvor nicht zeitlich planbarer Zeitraum, um innerhalb der bis zu 20 Teilnehmenden umfassenden Gruppen eine für die Bearbeitung des jeweiligen Themas nötige Grundlage zu schaffen.

Wie bereits erwähnt ist die Gruppenzusammensetzung jeweils höchst heterogen: Unterschiedliche berufliche und akademische Ausbildungen treffen auf unterschiedliche Erfahrungshorizonte in den eigenen Lebenswelten, Mitarbeitende ohne jegliche Vorerfahrung in der Arbeit mit Menschen mit aktuellen psychischen Beeinträchtigungen treffen auf Mitarbeitende mit jahrzehntelanger Praxiserfahrung in Verwaltungsstrukturen im Umgang mit dem zu unterstützenden Personenkreis, die vor den Änderungen oft sehr gut funktioniert haben. Es gilt hier zunächst einmal, einen Raum zu schaffen, in dem alle Anwesenden gehört werden – von allen.

Dieses Aufeinandertreffen von Vielfältigkeit bei gleichzeitig angestrebter qualitativ und quantitativ messbarer Einheit im Anspruch, Steuergelder effektiv und sparsam einzusetzen, erfordert die Zusammenarbeit des Dozierenden-Teams auf Augenhöhe und in unbedingtem Vertrauen auf die jeweils andere Expertise. Hier wird in der Moderation ‚vorgelebt‘, wie sich die unterschiedlichen Perspektiven der subjektiven Erfahrungsexpertise (die in der eigenen Lebenspraxis erfahren wird) und der objektiven Methodenexpertise (die durch Ausbildung und/oder Studium auf theoretischer Basis erlernt wird) miteinander zum Wohle des Unterstützungsbedürftigen eingesetzt werden kann.

Eva Cendon (2020) entwickelte im Hochschulkontext das paradigmatische Modell „An-Erfahrungen-Anknüpfen“, welches sich auf die Zusammenarbeit der Strukturen der drei Stake-Holder-Gruppen übertragen lässt: 1) die Mitarbeitenden der ASH mit auf die Realität der Semester zugeschnittenen variierenden Ressourcen, 2) die Mitarbeitenden in den zwölf Bezirken Berlins mit einem sehr strukturierten und zuverlässig regelmäßigen Angebot für die Bürger:innen und 3) die Leistungsberechtigten, die in der Zeit ihrer Bedürftigkeit aus vielerlei Gründen Schwierigkeiten haben, sich solchen getakteten Strukturen anzugleichen.

Dabei sind die Mitarbeitenden der Bezirke in der Rolle der Studierenden „mit ihren Praxiserfahrungen ernst zu nehmen und ihre Erfahrungen als Ansatz- und Ausgangspunkte für die Lehre zu nutzen“ (Cendon, 2020, S. 59). Weiter knüpfen „die Lehrenden […] an ihre eigenen Erfahrungen in der Praxis an und bringen diese in ihre Lehre ein, um etwa auf Basis eigener Erfahrungen auf die Erfahrungen der Studierenden einzugehen oder um eigene Praxisbeispiele einzubringen und damit gleichzeitig Bezugspunkte für die Studierenden zu schaffen“ (Cendon, 2020, S. 59).

Die Funktion des Team-Teachings ist es in diesem Modellprojekt nicht etwa, die leistungsberechtigten Perspektiven abzubilden, denn es wäre einerseits rein statistisch gesehen gar nicht möglich, alle Behinderungsarten zu berücksichtigen und andererseits die Unverhältnismäßigkeit zwischen Beeinträchtigungen, die aufgrund sichtbarer beziehungsweise unsichtbarer Barrieren zustande kommen, abzubilden, sondern vielmehr Teilhabe im Rahmen der Lehre vorzuleben.

Das Team-Teaching bestätigt Erfahrungen, die sich bereits im Rahmen des Qualifizierungsangebots des bundesweiten Vereins „EX-IN Deutschland“ bewährt haben. „Tandem-Arbeit wird während der EX-IN-Qualifizierung vorgelebt: Ein moderierendes Tandem besteht aus zwei Expert:innen, eine:r aus Erfahrung und eine:r durch Ausbildung und Beruf. Die unterschiedlichen Perspektiven werden z. B. mittels der Methode des Reflektierenden Teams aus dem Offenen Dialog transparent gemacht. Dabei gilt keine der Perspektiven als die ‚richtige‘ oder die ‚falsche‘, sondern die Vielfalt der Stimmen und Möglichkeiten bereichert die gemeinsame Arbeit beim Moderieren von EX-IN-Kursen oder im Unterstützungsprozess von Nutzer:innen“ (Ackers, 2023, S. 611).

Eine Untersuchung mit dem Titel „Lived Experience Leadership – Mapping the Lived Experience Landscape in Mental Health“ in Großbritannien stellte sich der Frage, inwieweit die Implementierung von erlebtem Erfahrungswissen systemische Wirkung im gesamten Gesundheitssystem zeigen kann (vgl. Waddingham, 2021).[3]

Das Beste aus zwei Welten oder zwei Perspektiven, nämlich derjenigen der auf empirischen Daten basierenden Naturwissenschaft und des jedem Lebewesen eigenen Erfahrungsschatzes, zu einer neuen Weltordnung oder einer sogenannten ‚Dritten Kultur‘ zusammenzubringen, das ist eines der Hauptanliegen der EX-IN Qualifizierung: durch den Ausgleich zwischen Objektivität und Subjektivität entsteht eine „erfahrungsbasierte Psychiatrie“ mit den erweiterten Möglichkeiten:

- Quantitative *und* qualitative Forschung
- Nach Wissen *und* Sinn suchen
- Ordnungen schaffen *mit* dem Bewusstsein, zu konstruieren
- Das reale *Chaos* akzeptieren
- Einführung *individueller* Strategien (Ackers, Holtmann & Utschakowski, 2023).

Durch die Tätigkeit im Berliner ASH Modell lernte ich das Modell der „Multi- dimensionalen Evidenz Basierten Praxis“ von Petr und Walter (2009) kennen.

> *Es „erkennt die Weisheit von Adressaten/innen, das Erfahrungswissen von Praktiker/innen sowie qualitative Forschung als gleichwertige Partner zu quantitativer Forschung an und nutzt diese verschiedenen Quellen, wenn es um die Bestimmung von derzeit ‚besten Praktiken‘ geht“ (Petr & Walter, 2009, S. 221).*

Auch weiterhin beschäftigt mich in verschiedener Hinsicht die Reflexion des eigenen Handelns als Subjekt, als Mitglied einer Gruppe/Gemeinschaft/Organisation sowie als Bürgerin einer nationalstaatlichen Struktur und einem darüber liegenden Zusammenschluss von Ländern wie beispielsweise in der Europäischen Union und letztlich als ein Mitglied der ungefähr acht Milliarden Menschen der Erde umfassenden Menschheit.

4 Wissenschaftliche Fundierung, Aushandlungsprozesse und inklusive Zusammenarbeit in der Curriculum-Entwicklung

Von Anfang an waren und sind bis heute wissenschaftliche Fundierung, ständige Weiterentwicklung auf der Basis des aktiven Einbeziehens der Perspektiven von Menschen mit Behinderungen und ein Austausch- und Steuergremium, bestehend aus den aktiven Dozierenden, der zuständigen Fachperson aus der Senatsverwaltung sowie bei Bedarf Gästen, tragende Säulen des Konzepts.

Ziel dieser Zusammenarbeit ist es, einen Rahmen zu schaffen, der optimal auf die Bedürfnisse von Menschen mit Unterstützungsbedarf abgestimmt ist. Dabei soll besonders darauf geachtet werden, dass das Beratungspersonal sowohl fachlich hochqualifiziert als auch mit einem nötigen empathischen Grundverständnis ausgestattet ist.

Von Anfang an war deutlich, dass das Curriculum eine dreifache Zielebene verfolgte. Erstens erfüllte es den Sicherstellungsauftrag der Senatsverwaltung für die Qualität der Teilhabefachdienste, zweitens waren und sind Mitarbeitende in diesen Teilhabefachdiensten und in Ausnahmefällen Personen aus der Leistungserbringung die direkt Adressierten der Weiterbildung. Drittens sind die indirekte Zielgruppe aber auch Menschen mit Behinderungen, die auf gut ausgebildete Mitarbeitende der Senatsverwaltung treffen, die unter anderem mit Hilfe der Weiterbildung in die Lage versetzt wurden, ihre Tätigkeit gemessen an den Qualitätskriterien der Personen- und Bedarfszentrierung angemessen auszuüben. Die Ansprüche und Bedarfe dieser Zielebenen galt und gilt es in der Umsetzung auszubalancieren. Hinzu kommt, dass die Umsetzung zwar landesweit (in Berlin) gesteuert wird, dass aber die direkten Zielgruppen (also die Mitarbeitenden in den Teilhabefachdiensten) in den verschiedenen Bezirken sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen vorfinden. Auch dies erwies sich als ein wichtiger Einflussfaktor für die Umsetzung des Curriculums.

3 Der Titel der Studie könnte übersetzt werden mit „Krisenerfahrene in Führungspositionen – Landkarte der Erfahrungsexpertise im Bereich der seelischen Gesundheit“.

Inhaltlich umfasst das Curriculum derzeit 21 Module, die sich auf objektivierte Themen wie z. B. Rechtsgrundlagen und Verfahrensabläufe beziehen, aber auch Selbsterfahrungselemente zur Auseinandersetzung mit der Situation der Menschen mit Behinderungen und der Bedeutung des BTHG für sie sowie Kommunikationsmodule, welche die besonderen Bedarfe von Menschen mit Behinderungen explizit mit aufgreifen sollen. Von der Senatsverwaltung wurden im ersten Projektabschnitt 50 Fortbildungstage zur Verfügung gestellt, die es mit Leben zu füllen galt. Diese reichten nicht aus, um alle Module anbieten zu können. Dies traf auf die unterschiedlichen von den jeweiligen Bezirken gemeldeten Fortbildungsbedarfe und so galt es eine Auswahl zu treffen. Zunächst standen die rechtlichen Module im Vordergrund der Bedarfsäußerungen. Eine größere Herausforderung stellte dar, die Module mit kommunikativem Inhalt zu füllen. Hier erwies sich der Dozierenden-Tisch als wichtiges Steuergremium, denn hier flossen auch die Stimmen der Selbstvertretungen der Menschen mit Behinderung ein, die sehr klar artikulierten, dass in allen Modulen das Wissen und die Erfahrungen der Menschen mit Behinderungen eingebunden werden müsse. Sie sollten nicht nur als ‚Beispiele' oder ‚Anschauungsobjekte' fungieren, sondern aktiv an der Konzipierung und Durchführung der Module als gleichberechtigte Dozierende, unabhängig von der Art ihrer Behinderung, mitwirken („Nichts über uns, ohne uns!"). Diese Perspektive wurde und wird von allen Akteur:innen rund um diese Fortbildung geteilt. Diese Haltung stellt die Durchführung vor verschiedene Herausforderungen, von denen einige leichter zu bewältigen waren, andere jedoch bis heute grundlegendere Fragen aufwerfen.

Zu den leichter zu bewältigenden praktischen Fragen gehörte, dass natürlich mit der Mitwirkung auch eine Entlohnung verbunden sein musste. Zu den etwas schwierigeren Fragen gehörte, wie hoch diese ausfallen sollte, war sie doch für die Dozierenden ohne Behinderung an den Grad ihrer wissenschaftlichen Ausbildung als Voraussetzung dafür, diese wissenschaftlich basierte Weiterbildung umzusetzen, gekoppelt. Nicht alle Dozierenden mit Behinderung verfügten über eine wissenschaftliche basierte und zertifizierte Ausbildung, manche sind durch Lernschwierigkeiten behindert. Dies konnte auf der Verwaltungsebene aber gut gelöst werden, genauso wie die Bedingung anerkannt wurde, dass durch das Team-Teaching von wissenschaftlich ausgebildeten Personen und Dozierenden mit Behinderung eine gleiche Honorierung auf Basis unterschiedlicher Voraussetzungen erfolgte. Auch auf die Frage, wie die Dozierenden mit Behinderung, die vielfach Leistungen zur Teilhabe erhalten, weil sie nicht im ersten Arbeitsmarkt regelkonform arbeiten, ihre Honorare behalten können und diese nicht gegengerechnet werden, konnten individuelle Antworten gefunden werden. Aus pragmatischer Sicht kann geschlussfolgert werden, dass es durch viele gemeinsame Auseinandersetzungen, Absprachen und Geduld gelungen ist, das Curriculum für die Ausbildung von Mitarbeitenden in Teilhabefachdiensten gut umzusetzen, sodass es langsam Akzeptanz als Unterstützung einer gelungenen Kommunikation bei allen Akteur:innen (Senatsverwaltung, Menschen mit Behinderungen und den Teilhabeämtern) findet.

Es bleiben jedoch noch grundsätzlichere Fragen, die auf der Ebene der praktischen Umsetzung erst einmal nicht so bedeutsam erscheinen, aber für die Weiterentwicklung des Verhältnisses zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen auf der Ebene des mit- und voneinander Lernens und so auch für die Zukunft von Aus- und Weiterbildung Relevanz entfalten. Diesen Fragen soll nachgegangen werden, weil sie auch die Menschen, die an der Umsetzung des Curriculums beteiligt sind, nachhaltig beschäftigen, da sie das normative Ziel der Weiterbildung, die Gleichstellung von Menschen mit und ohne Behinderung unabhängig von der Art der Behinderung betreffen.

Auf dem ersten Dozierenden-Tisch stellte sich die Frage, wie Dozierende mit Behinderung denn genannt werden sollten. Sie sind einerseits die Personen mit wissenschaftlicher Ausbildung und andererseits nehmen Dozierende mit Behinderungen eine spezifische Perspektive in der Konzeption und Durchführung der Module ein, auch wenn sie wissenschaftlich ausgebildet sind, letztere also in den Hintergrund tritt. Hinzu kommt die Frage, wie denn das Wissen, das Personen mit Behinderungen in diese Weiterbildung einbringen im Verhältnis zu „wissenschaftlichem Wissen" gesehen wird oder gesehen werden sollte. Pointiert gefragt: Ist wissenschaftliches Wissen eine dem Erfahrungswissen überlegenere Wissensform? Dies wird dann relevant – und in der Weiterbildung auch ganz praktisch – wenn beide Perspektiven in einem Spannungsverhältnis stehen oder sich gar widersprüchlich zeigen. Will man diese Fragen nicht normativ, sondern wissenschaftlich lösen, stellt sich eine noch größere Frage: Was bedeutet im Zusammenhang dieser Weiterbildung „wissenschaftlich basiert"? Dieser Frage und den Implikationen möglicher Antworten muss perspektivisch nachgegangen werden. Der Aushandlungsprozess in Bezug auf die Gewichtung von Wissensformen und Seminarinhalten ist von Anfang an im Sinne eines „lernenden Curriculums" dialogisch und partizipativ erfolgt (vgl. Nowotny, Scott & Gibbons, 2004; Faulstich, 2006). Eine Herausforderung der inhaltlichen Ausrichtung des Curriculums liegt somit in den variierenden Bedarfen, die sich in Abhängigkeit zur eingenommenen Perspektive aus den Ist- und Soll-Zuständen ableiten lassen. Es war von Anfang an der Anspruch der ASH verschiedene Wissensarten selbstwirksam und wissenschaftlich zu reflektieren, ohne dabei eine Hierarchisierung von akademischem Wissen und Erfahrungswissen, von Menschen mit Behinderungen und Expert:innenwissen vorzunehmen, sondern diese in wechselseitiger Beziehung zueinander zu denken.

Hinzu kommt ein oftmals vorhandenes Verständnis der Teilnehmenden von Lehre als Vermittlung theoretischen Wissens

durch professionell handelnde Dozierende, das anschließend durch Praxisbeispiele veranschaulicht wird. Diese Vorannahme birgt Konflikte im Kontext von Lehr- und Lernprozessen, die durch kritische Reflexion althergebrachter Arbeitsweisen und einen Erfahrungsaustausch bestimmt sein sollen.

Eine inklusive Öffnung erfolgte bisher nur bedingt, da Menschen mit Behinderungen als Dozierende, jedoch bisher nicht als Teilnehmende eingebunden sind. Der Teilnehmendenstatus ist an das Vorhandensein einer Berufstätigkeit der durch die Qualifizierung adressierten Zielgruppe geknüpft und wirkt nicht nur als Öffnungs-, sondern auch als Ausschlussmechanismus. So ist es derzeit Personen mit Behinderungen nicht per se möglich, die Fortbildungen zu besuchen, in deren Rahmen ihre Interessen verhandelt werden. Die Seminare um Angebote für Menschen mit Behinderungen zu erweitern wäre ein nächster folgerichtiger Schritt hin zur inklusiven Öffnung von Hochschulen, um durch die gemeinsame Gestaltung der Fortbildungen eine Beziehungsgestaltung stattfinden zu lassen.

5 Fazit

Aus administrativer und wissenschaftlicher Perspektive – die häufig, aber nicht zwingend mit erfahrungsbasiertem Wissen in einer Person vereint sein kann – zeigte sich im bisherigen Projektverlauf, dass Mechanismen, die Teilhabe verhindern, oft erst durch eine gemeinsame kritische Reflexion und den Austausch unterschiedlicher Perspektiven sowie den daraus resultierenden Lernprozessen sichtbar werden. Um eine inklusive Öffnung der hochschulischen Weiterbildung zu ermöglichen, ist es daher essenziell, die Perspektiven von Selbstvertretungen einzubeziehen. Doch was bedeutet wissenschaftliche Fundierung im Kontext inklusiver Weiterbildung, wenn sie nicht auf der Vermittlung allgemein anerkannter, objektiver Wissensbestände beruht, nicht zwingend von Dozierenden mit akademischen Abschlüssen gelehrt wird und sich an Teilnehmende ohne ersten qualifizierenden Hochschulabschluss richtet? Im Rahmen der vorgestellten Qualifizierungsreihe wird Wissenschaftlichkeit als die Herstellung eines geschützten Rahmens für alle Akteur:innen gefasst, der Aushandlungsprozesse und das Hinterfragen von konventionalisiertem Wissen und festgeschriebenen Strukturen ermöglicht sowie transformative Entwicklungen vorantreibt. Die wissenschaftliche Fundierung besteht darin, die Qualifizierungsreihe gezielt darauf auszurichten, die Bedingungen aller Lebensbereiche für Menschen mit Behinderungen zu verbessern, Barrieren abzubauen und somit gleichberechtigte Teilhabe nachhaltig zu fördern.

Nicht zuletzt ist es die im Rahmen des Bundesteilhabegesetzes neu hinzugekommene Perspektive der Erfahrungsexpert:innen, welche die individuellen Haltungen der beruflich in bürokratische Strukturen eingebundenen Menschen und damit langsam, aber sicher auch die ‘Systeme’ der Wissenschaft und der Administration ändern wird.

Literatur

Ackers, S. (2023). Wer hat Angst vor »Jack-in-the-Box«? oder: Die Verwandlung von »Jack-in-the-Box« in die »Bezaubernde Jeannie«? *Sozialpsychiatrische Informationen*, 53(1), 17–23.

Ackers, S., Holtmann, W. & Utschakowski, J. (2023). Zur Zusammenarbeit von Genesungsbegleiter:innen und weiteren Expert:innen psychiatrisch-psychosozialer Versorgung und Fortbildung. In A. Behzadi, A. Lenz, O. Neumann, I. Schürmann, & M. Seckinger (Hrsg.), *Handbuch Gemeindepsychologie. Community Psychology in Deutschland* (S. 610–611). Tübingen: dgvt-Verlag.

Cendon, E. (2020). Rollen von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In O. Dörner (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende* (S. 55–68). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Christmann, B. (2006). Dazwischen. Intermediäre Institutionen und ihre Bedeutung für die wissenschaftliche Weiterbildung. In P. Faulstich (Hrsg.), *Theorie Bilden: Vol. 4. Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 119–136). Bielefeld: transcript Verlag.

Dörner, O. (2020). Einleitung. Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung und Schließung von Hochschulen. In O. Dörner (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende* (S. 9–16). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Faulstich, P. (Hrsg.) (2006). *Theorie Bilden: Vol. 4. Öffentliche Wissenschaft: Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung.* Bielefeld: transcript Verlag.

Komorek, M. (2019). *Wissenschaftliche Begleitung und partizipative Auswertung der Pilotierung des Teilhabeinstruments Berlin (TIB): Endbericht.* Evangelische Hochschule Berlin. Abgerufen am 04. Februar 2025 von https://www.eh-berlin.de/fileadmin/Redaktion/2_PDF/FORSCHUNG/2020_05_21_Wissenschaftliche__finale_Version_Bericht_EHB.pdf.

Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2014). *Wissenschaft neu denken: Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewißheit* (4. Aufl.). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Petr, C. G. & Walter, U. M. (2009). Evidence-based practice: a critical reflection. *European Journal of Social Work*, 12(2), 221–232.

Waddingham, R. (2021). *Lived Experience Leadership: Mapping the Lived Experience Landscape in Mental Health.* NSUN London. Abgerufen am 31. Mai 2025 von https://www.nsun.org.uk/projects/lived-experience-leadership/.

Autorinnen
Marlen Lober, M.A.
lober@ash-berlin.eu

Dr.'in Susanne Ackers
mail@susanne-ackers.de

Prof.'in Dr.'in Rita Hansjürgens
hansjuergens@ash-berlin.eu

 doi: https://doi.org/10.11576/zhwb-7695

„Ich möchte doch nur wieder in meinem Beruf arbeiten!“

Potenziale wissenschaftlicher Weiterbildung für die Gleichstellung zugewanderter Lehrkräfte

CLAUDIA BERGMÜLLER-HAUPTMANN
KATJA KANSTEINER
VIOLET GRÖSSL
MONICA BRAVO GRANSTRÖM
MIRJAM HITZELBERGER
JAQUELINE GARCIA FERREIRA FUCHS
FREDERIK KOWALIK

Kurz zusammengefasst …

Um in Deutschland wieder in ihrem Beruf tätig sein zu können, müssen zugewanderte Lehrkräfte z. T. sehr umfassende Nachqualifizierungen und Prüfungen absolvieren. Für viele stellt dies eine große Herausforderung dar. Wissenschaftliche Weiterbildung kann hier einen Rahmen bieten, um formale Anerkennungsverfahren zielgerichtet und bedarfsorientiert zu flankieren und somit die Integration dieser Lehrerinnen und Lehrer in das deutsche Bildungssystem zu unterstützen. Ein Beispiel hierfür ist das vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) geförderte und an der Akademie für Wissenschaftliche Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Weingarten angesiedelte Programm „IGEL – Integration geflüchteter Lehrkräfte in die Lehrer*innenausbildung“ bzw. das Fortsetzungsprogramm „IGEL 2 – Integration und Gleichstellung internationaler Lehrkräfte“. Im Fokus dieses Beitrags stehen das strukturelle Setting, die didaktische Konzeption und die evaluationsbasierten Erfahrungen dieser Programme. Mit Blick auf die thematische Schwerpunktsetzung dieses Heftes wird aufgezeigt, welche Mechanismen sich im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung als tragfähig erwiesen haben, um zugewanderte Lehrkräfte bei ihrer Nachqualifizierung effektiv zu begleiten und somit ihren Wiedereinstieg in den Beruf zu erleichtern.

Schlagworte: Arbeitsmarktintegration internationaler Lehrkräfte, wissenschaftliche Weiterbildung, Nachqualifizierung, Anerkennungsberatung, Diversity-Management

1 Einleitung

Zu den durch gesellschaftlichen Wandel bedingten Herausforderungen für Bildungssysteme gehören inzwischen auch verstärkt Fragen der Integration im Ausland ausgebildeter und nach Deutschland zugewanderter Lehrkräfte – in unserer Terminologie „internationale Lehrkräfte[1]“ (iLk) –, die in Deutschland wieder als Lehrerinnen und Lehrer tätig sein möchten. Kritisch diskutiert wird hier u. a., dass Personen mit einem formalen Berufsabschluss aus einem anderen Bildungssystem im Rahmen eines zusätzlichen Lehramtsstudiums umfassende Ergänzungen und Prüfungen zur schulpraktischen Eignung absolvieren müssen, um in Deutschland als Lehrkraft voll anerkannt zu werden (Kremsner, Proyer & Biewer, 2020). Denn aktuell wird in Deutschland ein eklatanter Lehrer:innenmangel beklagt (KMK, 2023; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024; Dohmen, 2024). Dies könnte zumindest „theoretisch gute Voraussetzungen für eine größere Aufnahmebereitschaft der Bildungssysteme“ (Schüssler, Hachmeister,

1 Im Rahmen dieses Beitrages wird das Integrationsprogramm IGEL vorgestellt, das sich in seiner ersten Förderphase (2019-2024) zunächst an geflüchtete Lehrkräfte richtete, in seiner zweiten Förderphase (2024-2028) dann an aus dem Ausland zugewanderte Lehrkräfte allgemein. Vor diesem Hintergrund wird seither im Programm-Kontext der Begriff „internationale Lehrkräfte“ verwendet.

Auner, Beaujean & Göke 2023, S. 70) schaffen: Daten aus Anerkennungsberatungen für Fachkräfte (George, 2021) und Potenzialanalysen auf Basis von Einwanderungsstatistiken (Syspons, 2021) weisen deutliche Entwicklungschancen aus, die die Integration von iLk in das deutsche Bildungssystem über die rein quantitative Verstärkung schulischen Personals hinaus mit sich bringen könnte. Unsere eigenen Programmerfahrungen zeigen zudem, wie viel zugewanderte Lehrkräfte bereit sind, auf sich zu nehmen, um in Deutschland wieder in ihrem eigentlichen Beruf arbeiten zu können.

Aber: Dem eben dargestellten Bedarf stehen in der Praxis hohe formale Hürden bei der Anerkennung im Ausland erworbener Abschlüsse sowie schwierig umzusetzende Anforderungen von Ausgleichsmaßnahmen gegenüber, um in Deutschland als gleichwertig qualifizierte Lehrkräfte anerkannt zu werden und arbeiten zu dürfen (Schüssler et al., 2023). Dies stellt für viele dieser Lehrerinnen und Lehrer ein z. T. zu großes Hindernis dar. Nicht wenige von ihnen wandern daher in andere Berufe ab, so dass sowohl ihr eigener Berufswunsch unberücksichtigt bleibt als auch ihre eigentlichen Qualifikationen im System verloren gehen.

Um in dieser Situation eine Unterstützung zu bieten, werden seit einigen Jahren explizit Fördermittel bereitgestellt. Mit deren Hilfe können Beratungs- und Kursangebote ausgebracht werden, die den formalen Anerkennungsrahmen mit bedarfsorientierten Lerngelegenheiten dynamisieren sollen. Die in diesem Beitrag vorgestellten Programme „IGEL – Integration geflüchteter Lehrkräfte in die Lehrer*innenausbildung“ und „IGEL 2 – Integration und Gleichstellung internationaler Lehrkräfte“ der Pädagogischen Hochschule (PH) Weingarten zeigen, dass wissenschaftliche Weiterbildung in diesem Kontext eine Schlüsselrolle einnehmen kann. Durch ihre flexiblen Formate erleichtern sie den Übergang in das deutsche Bildungssystem und adressieren individuelle Nachqualifizierungsbedarfe. Gefördert aus Mitteln der Förderlinie ProfiPLUS des DAAD[2] und angegliedert an der Akademie für Wissenschaftliche Weiterbildung (AWW)[3], einer zentralen Einrichtung der PH Weingarten, ergänzen sie die formal geforderten Nachqualifizierungsprozesse mit Beratungs- und Kursangeboten, die – flexibel und situiert angelegt – speziell für sowohl die Studien- wie auch die Berufsvorbereitung konzipiert wurden. Die Begleitforschung des ersten IGEL-Programms (Kansteiner, Schneider & Kumpfert-Moore, 2022) zeigt, dass sich die Mehrheit der iLk an die Studien- und Schulanforderungen adaptieren, wobei sie dies in sehr individuell konturierten Prozessen und eingebunden in unterschiedliche Lebensbedingungen tun. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse wird in diesem Beitrag aufgezeigt, inwiefern Integrationsprogramme wie IGEL/IGEL 2 mehr Flexibilität im formalen Anerkennungsgeschehen schaffen und Impulse für ein reflexives Diversity-Management im schulischen Personalmanagement geben können (Kansteiner, 2025). Zunächst wird ein genauerer Blick auf die formalen Verfahren und aktuellen Statistiken im Kontext der Anerkennung internationaler Lehrkräfte geworfen, wobei auch die Herausforderungen skizziert werden, die diese Anerkennungsprozesse aus der Perspektive der internationalen Lehrkräfte begleiten. Anschließend werden die strukturelle Einbettung und die zentralen konzeptionellen Elemente des IGEL-bzw. IGEL 2-Programms vorgestellt. Abschließend werden vor dem Hintergrund der bisherigen evaluierten Erfahrungen die Mechanismen herausgearbeitet, die sich im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung als tragfähig erwiesen haben, um zugewanderte Lehrkräfte mit entsprechenden Brückenprogrammen bei ihrer Nachqualifizierung zu begleiten und somit ihren Wiedereinstieg in den Beruf zu erleichtern. So soll aufgezeigt werden, wie wissenschaftliche Weiterbildung dem Fachkräftemangel effektiv begegnen und gleichzeitig die Potenziale zugewanderter Lehrkräfte aktivieren kann.

2 Die Anerkennungssituation internationaler Lehrkräfte

Bei der Anerkennung internationaler Lehramtsabschlüsse in Deutschland ist zu berücksichtigen, dass es sich beim Lehrberuf um einen reglementierten[4] Beruf handelt. Eine vollumfängliche Tätigkeit ist in diesem Arbeitsfeld ohne eine entsprechende behördliche Anerkennung nicht möglich. Aufgrund des Bildungsföderalismus fällt diese Anerkennung in die jeweilige Zuständigkeit der 16 Bundesländer. Dies kann teilweise zu deutlichen Unterschieden in den jeweiligen Anerkennungsverfahren führen, denen wir uns in diesem Beitrag aber nur ansatzweise widmen werden (vgl. weiterführend George, 2021; Müncher, Pfafferott & Zorn, 2023; Schüssler et al., 2023). In den folgenden Ausführungen bleiben wir vor allem auf der Ebene einer kurzen, allgemeinen Einführung:

Für zugewanderte Lehrkräfte beginnt der Wiedereinstieg in den eigenen Beruf mit der formalen Anerkennung ihrer bisherigen Berufsqualifikation. Die aktuelle Datenlage zur

2 Abgerufen am 28. April 2025 von https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/profi-plus/

3 Abgerufen am 28. April 2025 von https://aww.ph-weingarten.de

4 Ein reglementierter Beruf ist eine berufliche Tätigkeit oder eine Gruppe beruflicher Tätigkeiten, bei der die Aufnahme oder Ausübung oder eine der Arten der Ausübung direkt oder indirekt durch Rechts- und Verwaltungsvorschriften an den Besitz bestimmter Berufsqualifikationen gebunden ist. Eine Art der Ausübung ist insbesondere die Führung einer Berufsbezeichnung, die durch Rechts- oder Verwaltungsvorschriften auf Personen beschränkt ist, die über eine bestimmte Berufsqualifikation verfügen (Deutscher Bundestag, 2019).

Anerkennung ausländischer Lehramtsabschlüsse macht deutlich, dass diese nur in wenigen Fällen bereits von vornherein als gleichwertig anerkannt werden: So zeigen die jüngsten Statistiken aus der nationalen Bildungsberichterstattung, dass im Jahr 2022 von insgesamt etwa 2000 gestellten Anerkennungsanträgen lediglich 14 % der Anerkennungsverfahren für Lehramtsabschlüsse mit einer vollumfänglichen Anerkennung abgeschlossen wurden (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Etwa zwei Drittel der Antragsteller:innen mussten bzw. müssen demgegenüber noch Nachqualifizierungsauflagen erfüllen, denn: In vielen Ländern müssen Lehrkräfte lediglich ein Unterrichtsfach studieren, während in Deutschland üblicherweise mindestens zwei Fächer unterrichtet werden. Daher wird in den meisten Bundesländern das Nachstudium eines zweiten Unterrichtsfachs gefordert. Hinzu kommt der Nachweis entsprechender Sprachkompetenzen beim Schuleinstieg: Wer als vollqualifizierte Lehrkraft eingestellt werden möchte, muss in der Regel Deutsch auf C2-Niveau beherrschen (Weizsäcker & Roser, 2020; George, 2021; Müncher et al., 2023; Schüssler et al., 2023; Maaz et al., 2024).

Sowohl die Anerkennungsverfahren als auch das Nachstudium stellen internationale Lehrkräfte vor diverse Herausforderungen: Die Anerkennungsverfahren sind teilweise langwierig und berücksichtigen die bereits vorhandenen Berufserfahrungen der iLk in der Regel nur unzureichend (Müncher et al., 2023). Vor allem diejenigen Fälle, in denen ein mehrsemestriges Vollzeit-Nachstudium gefordert wird, sind mit wirtschaftlichen Unsicherheiten konfrontiert. Angesichts der Tatsache, dass nicht wenige internationale Lehrkräfte auch eine Familie zu versorgen haben, können diese Unsicherheiten so schwer wiegen, dass der Wiedereinstieg in den Beruf letztlich doch nicht angetreten oder abgebrochen wird. Die finanzielle Belastung wird noch dadurch verschärft, dass einige iLk – abhängig von ihrem Aufenthaltsstatus – zusätzliche Studiengebühren aufwenden müssen. Diese liegen für ausländische Studierende in Baden-Württemberg aktuell bei etwa 1500 € pro Semester. Nur ein Teil der zugewanderten Lehrkräfte kann Förderung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BaföG) erhalten. Somit hängt das Auskommen während des Studiums in denjenigen Fällen, in denen eine Finanzierung durch das BAföG-Amt nicht möglich ist, von den Spielräumen der Jobcenter ab oder muss über eine Teilzeitbeschäftigung gesichert werden.

Auch der zügige Aufbau einer entsprechenden Sprachkompetenz ist nicht leicht. Zahlreiche iLk sehen hier, insbesondere mit Blick auf eine einschlägige Fach- und Berufssprache, entsprechenden Fortbildungsbedarf. Dieser kann allerdings aufgrund der aktuell noch unzureichenden Verfügbarkeit berufsspezifischer Sprachkurse bisher kaum gedeckt werden (Schüssler et al., 2023). Gleiches gilt für Fortbildungen zur Schulpraxis in Deutschland. Dies ist ein nicht zu unterschätzender thematischer Fokus, denn internationale Lehrkräfte haben ihre berufliche Sozialisation in teilweise völlig anderen Schulkulturen erfahren. Diese gilt es hier in Deutschland aufzugreifen und mit den ‚Gepflogenheiten' der hiesigen Schulkultur zu vermitteln.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass der Einstieg in das deutsche Bildungssystem für iLK ein oftmals schwieriger Weg ist, der sowohl auf der formalen Ebene der Anerkennung als auch auf der Ebene der eigenen Nachqualifizierung von großen Herausforderungen geprägt ist.

Um diesen Weg zu unterstützen, wurden Programme wie IGEL bzw. IGEL 2 ins Leben gerufen. Diese integrativen Brückenprogramme bieten Unterstützungsangebote, die den Übergang von den Erfahrungen des eigenen Berufslebens über notwendige Nachqualifizierungen bis hin zum Wiedereinstieg in den Beruf im Aufnahmeland begleiten. Wie diese Begleitung konzeptionell gestaltet werden kann, soll im Folgenden näher skizziert werden.

3 Die Programme „IGEL – Integration geflüchteter Lehrkräfte in die Lehrer*innenausbildung" und „IGEL 2 – Integration und Gleichstellung internationaler Lehrkräfte"

3.1 Historie der Programmentwicklung

Ausgelöst durch den militärischen Konflikt in Syrien stieg die Zuwanderung nach Deutschland ab dem Jahr 2015 stark an (BAMF, 2016). Vor diesem Hintergrund wurde 2019 das Programm „IGEL – Integration geflüchteter Lehrkräfte in die Lehrer*innenausbildung" initiiert. Es zielte vorrangig darauf ab, geflüchtete Lehrkräfte auf ein Nachstudium an der PH Weingarten zur beruflichen Qualifizierung in Deutschland, speziell in Baden-Württemberg, vorzubereiten. Das Programm wurde in der wissenschaftlichen Weiterbildung angesiedelt, da diese durch ihre Modularität, Praxisnähe und flexible Gestaltung optimale Bedingungen bieten kann, um auf die spezifischen Bedarfe internationaler Lehrkräfte einzugehen und berufliche und akademische Anforderungen miteinander zu verknüpfen. Damit stellt sie einen Gegenpol zu den teils starren, formalen und häufig wenig auf die heterogenen Lebensumstände internationaler Lehrkräfte abgestimmten Prozessen der Anerkennung dar.

Konzeptionelles Kernelement dieses ersten Programmdurchlaufs war neben individuellen Beratungsangeboten ein Vorstudium, das als Brücke für den Quereinstieg in ein verkürztes Lehramtsstudium (sowohl für die Primarstufe als auch

die Sekundarstufe I) diente. In diesem sollten die fehlenden Fachstudien nachgeholt werden (vgl. weiterführend Kap. 3.2).

Mit Beginn der Corona-Pandemie im Jahr 2020 wurden alle Maßnahmen des IGEL-Programms auf Online-Angebote umgestellt. Dies kam den meisten IGEL-Teilnehmenden sehr entgegen, einerseits, da IGEL zu diesem Zeitpunkt in Baden-Württemberg noch das einzige Projekt seiner Art war und der Einzugsbereich der Teilnehmenden somit sehr groß war, und andererseits, da viele von ihnen eine komplexe Lebenssituation hatten (familiäre Verpflichtungen, parallele Berufstätigkeit). Online-Angebote spielen daher bis heute sowohl in der Beratung als auch im Kurskontext eine wichtige Rolle.

Mit der Bewilligung eines weiteren Projektantrags im Jahr 2021 wurde die Zielgruppe von geflüchteten auf zugewanderte Lehrkräfte erweitert und das Unterstützungsprogramm für die internationalen Lehrkräfte entsprechend ausgebaut. Das IGEL-Vorprogramm wurde in dieser erweiterten Fassung bis 2023 zwei- bis dreimal jährlich angeboten und evaluiert.

Parallel erfolgte der Aufbau eines Netzwerks mit regionalen sowie überregionalen Kooperationspartnern. Hierzu zählen bis heute weitere Hochschulen mit ähnlichen Programmen, das Regierungspräsidium Tübingen, das Bildungsbüro Ravensburg, Praktikumsschulen der Region, regionale Integrationsämter und Jobcenter, Volkshochschulen sowie Nichtregierungsorganisationen (NROs), die sich v. a. in der Begleitung geflüchteter Menschen engagieren. Zudem engagiert sich das IGEL-Team im bundesweiten Netzwerk QuiL (Qualifizierungsprogramme für internationale Lehrkräfte), welches 2021 gegründet wurde, um sich zu den Erfahrungen aus vergleichbaren Projekten an anderen Standorten auszutauschen und gemeinsam offene Fragen und Herausforderungen in diesem noch verhältnismäßig neuen Praxis- und Forschungsfeld zu bearbeiten.[5]

Aufgrund einer Verlängerung der Fördermittel konnte eine erweiterte Version des Vorgängerprogramms als „IGEL 2 – Integration und Gleichstellung internationaler Lehrkräfte“ konzipiert werden, die erstmalig im Sommersemester 2024 umgesetzt wurde und aktuell weitergeführt wird. Aufgrund der Ergebnisse der programmbegleitenden Evaluationen wurde das Programmkonzept für die Jahre 2024 bis 2028 um einen zusätzlichen Schwerpunkt erweitert: Neben der bisherigen studienbezogenen Unterstützung wird nun auch die Unterstützung der iLk in Bezug auf ihre Berufsausübung als Lehrkräfte in Deutschland verstärkt in den Fokus gerückt. Neben der Studienvorbereitung und -begleitung wird daher eine schulpraktisch ausgerichtete wissenschaftliche Weiterbildung als weitere zentrale Säule des Projekts IGEL umgesetzt. Wie sich diese Säulen konkret ausgestalten, wird im Folgenden genauer erläutert.

3.2 Das aktuelle IGEL-Programm in seinem Aufbau

Ein erster Überblick über den Programmaufbau kann Abb. 1 entnommen werden:

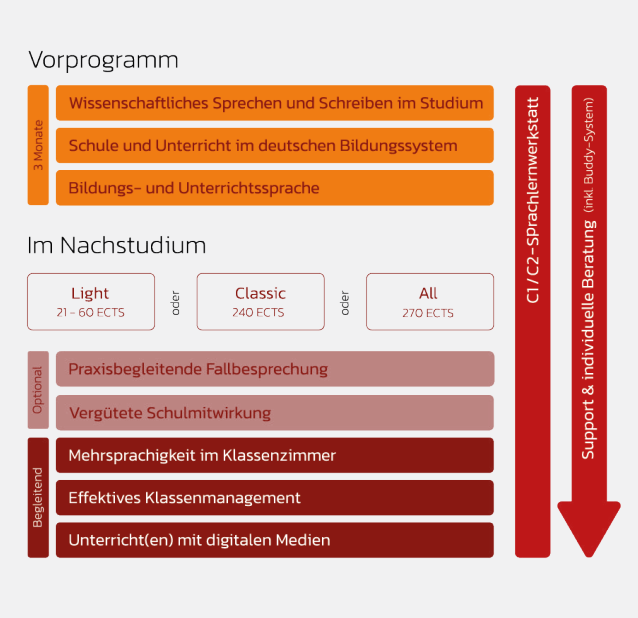

Abb. 1: Programm-Aufbau IGEL 2 (eigene Darstellung)

Schritt 1: Individuelle Ankommensberatung

Wie sein Vorgänger beginnt auch IGEL 2 zunächst mit einer individuellen Beratung interessierter potenzieller Teilnehmender. Im Rahmen dieser Beratung wird die bisherige berufliche Qualifikation des oder der jeweilige:n Bewerber:in in den Blick genommen und im Gespräch gemeinsam eruiert, welche Möglichkeiten des Wiedereinstiegs in den Beruf für die jeweilige Person bestehen. In etwas mehr als der Hälfte der Fälle liegen die entsprechenden Anerkennungsbescheide des Regierungspräsidiums (RP) bereits vor, sodass in den Beratungsgesprächen gezielt darauf aufgebaut werden kann. In den Beratungen werden sowohl personenbezogene Faktoren (d. h. vor allem die aktuelle Lebenssituation sowie die Interessen und Ziele der zu beratenden Person) als auch maßnahmenspezifische Faktoren (z. B. die inhaltlichen und organisatorischen Anforderungen sowie Dauer und Kosten der Nachqualifikation) berücksichtigt und gemeinsam geprüft, inwiefern eine Teilnahme am IGEL-Vorprogramm und ein ergänzendes Studium an der PH Weingarten für die anfragende iLk einen Mehrwert bieten können. Ein besonderes Augenmerk liegt

5 Das Netzwerk zählt mittlerweile mehr als 30 Mitglieder aus 17 Standorten in Deutschland. Abgerufen am 28. April 2025 von https://www.uni-potsdam.de/en/zelb/forschung-und-entwicklung/rtp/vernetzung, https://internationale-lehrkraft.de/

dabei auf den erforderlichen Etappen des Nachstudiums, der Vereinbarkeit von Nachstudium und Familie und/oder Beruf sowie der Frage, welche Fächer sich im jeweiligen Fall für das Nachstudium eignen würden.

Ergänzend zur Ankommensberatung sei darauf hingewiesen, dass das IGEL-Beratungsangebot nicht auf ein einmaliges Setting vor Beginn der Nachqualifizierung beschränkt ist. Es wird im Sinne von Iller (2020) auch im Verlauf der Teilnahme an Maßnahmen des IGEL-Programms, während des Nachstudiums sowie daran anschließend im Hinblick auf den beruflichen Wiedereinstieg als Lehrkraft wahrgenommen.

Schritt 2: 3-monatiges Vorprogramm
Den iLK wird vor Aufnahme des Studiums ein dreimonatiges Vorprogramm angeboten. Dieses umfasst verschiedene Angebote zum Sprachenlernen und vermittelt wissenschaftliche Kompetenzen, die für das spätere Studium notwendig sind. Insbesondere der Kurs „Bildungs- und Wissenschaftssprache" bereitet die iLK auf das wissenschaftliche Arbeiten vor und befasst sich gezielt mit den Anforderungen wissenschaftlich fundierter Weiterbildungsprogramme. Einen stärkeren Fokus auf die Reflexion von Bildungssprache im Hinblick auf Studium und Schulpraxis legt der Kurs „Bildungs- und Schulsprache". Beide Kurse setzen somit an der Beobachtung an, dass sich – von den drittmittelfinanzierten Angeboten einmal abgesehen – aktuell keine kontinuierlichen und vor allem berufsbezogenen Angebote staatlicher Seite finden. Darüber hinaus vermittelt der Kurs „Bildung und Schule in Deutschland" Grundwissen über das Bildungssystem vom Elementarbereich bis hin zur Hochschulbildung in Baden-Württemberg.

Schritt 3: Das Nachstudium begleitende Kurzkurse inkl. Buddy-Programm
Während des Nachstudiums können die Teilnehmenden Kurzkurse zur Entwicklung praktischer Lehrkompetenzen in einer digitalisierten, diversitätsorientierten Schule besuchen. Der thematische Fokus dieser Kurzkurse liegt auf der Kommunikation mit Schüler:innen, dem Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext sowie der Nutzung digitaler Medien im Unterricht. Überdies bietet IGEL als studienunterstützende Maßnahme eine Sprach-Lernwerkstatt für die Vorbereitung auf den Erwerb eines Zertifikats auf Niveau C1/C2 in Deutsch an.

Zur Orientierung an der Hochschule werden die iLk während des Nachstudiums nicht nur von den Mitgliedern des IGEL-Teams, sondern auch von Studierenden der PH Weingarten, den sogenannten ‚Buddys', begleitet. Diese unterstützen sowohl bei inhaltlichen Fragen zu den nachzustudierenden Fächern als auch bei studienorganisatorischen Fragen.

Schritt 4: Begleitung beim Einstieg in die Berufspraxis
Wie obenstehend angeführt, ist der stärkere Bezug zur Schulpraxis im Vergleich zum Vorgängerprojekt ein wesentliches Merkmal von IGEL 2. Damit wird dem evaluierten Bedarf vieler iLk nach einem Lernen nahe an der Schulpraxis sowie der Absicherung, inwiefern sie sich erfolgreich in der Schule des Ankunftslands einbringen können bzw. welche Kompetenzen sie für eine gelingende Berufsausübung ergänzend aufbauen müssen, gefolgt. Durch die Möglichkeit einer einsemestrigen, vergüteten Schulmitwirkung an einer der Partnerschulen des Projekts können sich die iLk bereits während des Studiums mit der Unterstützung einer deutschen Tandempartnerin bzw. eines deutschen Tandempartners sowie von Lehrkräften mit dem Unterricht in Deutschland vertraut machen. Diese Tätigkeit wird durch Fallbesprechungsgruppen an der Hochschule begleitet. In diesen wird über die zu erwartenden Herausforderungen des differenzierten Unterrichts und der Klassenführung sowie über die kollegiale Zusammenarbeit und Elternarbeit reflektiert. Zudem werden schul- bzw. unterrichtspraktische Hilfestellungen gegeben. Ziel dieser Projektphase ist es, die Akzeptanz, Anerkennung und Unterstützung der iLk in der Schulpraxis zu fördern, ihre praxisrelevanten sprachlichen und fachlich-wissenschaftlichen Kompetenzen zu erhöhen und damit ihr Selbstbewusstsein zu stärken sowie sicherzustellen, dass sie über die notwendige berufliche Qualifikation für das hiesige Schulsystem verfügen. Damit soll der aktuellen Situation, in der iLk durch langwierige Anerkennungsprozesse zu lange von der Schulpraxis ferngehalten werden, entgegengewirkt werden.

3.3 Ein Blick in die bisherige IGEL-Statistik

Das IGEL-Programm wurde von Beginn an evaluiert, um Aufschluss über seinen effektiven Erfolg und seine Optimierungspotenziale zu erhalten und somit konzeptionell noch besser auf die Nachqualifizierungsbedarfe seiner Teilnehmenden eingehen zu können. Der Fokus lag dabei sowohl auf Erkenntnissen zu Herausforderungen beim Studieneinstieg und während des Studiums als auch zu Übergangsproblemen nach dem Studium in den Schuldienst. Hierzu wurden neben Übertritts- und Abschlussstatistiken kontinuierlich problemzentrierte Gruppen- und Einzelinterviews während der Programmteilnahme sowie nach dem Wechsel von der Hochschule in den Schuldienst geführt und qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet. Mit Blick auf unsere Statistik lässt sich festhalten, dass bis zum Sommersemester 2024 insgesamt 68 Personen das IGEL-Vorprogramm erfolgreich abgeschlossen hatten.

Hiervon haben sich anschließend 69,2 % für ein Nachstudium an der PH Weingarten entschieden. Die weiteren 30,8 % der Absolvent:innen des IGEL-Vorprogramms wechselten für ihr Nachstudium entweder an eine andere Hochschule (10,3 %) oder begannen direkt eine praktische Ausgleichsmaßnahme zur Anerkennung ihrer Lehrbefähigung in Baden-Württemberg (1,5 %), sofern ihr Anerkennungsprozess kein Nachstudium vorsah. Auch die Aufnahme einer Tätigkeit als Lehrkraft, beispielsweise in einer internationalen Vorbereitungsklasse

(VKL) oder in einem anderen pädagogischen Beruf, ist unter den Alumni des IGEL-Vorprogramms zu 8,8 % zu verzeichnen, wohingegen eine berufliche Umorientierung in eine andere Branche in 7,3 % der bis zu diesem Zeitpunkt analysierten Fälle vorkam. Die restlichen 2,9 % überbrückten ihre Wartezeit für einen Studieneinstieg zum Zeitpunkt der Auswertung als Gasthörer:innen an der PH Weingarten.

Von denjenigen Personen, die aus der untersuchten Gruppe nach dem erfolgreichen Absolvieren des IGEL-Vorprogramms in ein ergänzendes Studium an der PH Weingarten übergingen, haben mittlerweile 40,4 % davon bereits mindestens einen Hochschulabschluss erreicht oder ihr vom Regierungspräsidium Tübingen vorgesehenes Nachstudium abgeschlossen, während 12,7 % der Personen im Verlauf des Studiums die Entscheidung getroffen haben, dieses nicht zu Ende zu bringen. Des Weiteren sind 2,1 % im Verlauf des Studiums an eine für sie näher am Wohnort liegende Hochschule gewechselt, wohingegen 44,8 % zum Zeitpunkt der Untersuchung als Studierende an der PH Weingarten immatrikuliert waren.

Ausgehend von den einzelnen Kohorten, die von 2019 bis 2021 in das Studium an der PH Weingarten gestartet sind, deren Studienbeginn somit bereits mindestens drei Jahre zurückliegt, beträgt die Quote an Absolvent:innen an derselben Hochschule bereits 53,1 %. Aufgeschlüsselt nach Jahr des Studienbeginns haben 77,8 % derjenigen iLK, welche ihr Studium im Jahr 2019 begonnen haben, dieses bereits erfolgreich abgeschlossen. Von den Studienbeginner:innen aus dem Jahr 2020 liegt die bisherige Absolvent:innenquote bei 71,4 % und für diejenigen aus dem Jahr 2021 bei 42,67 %, da zum Zeitpunkt der Datenanalysen noch einige Teilnehmende im Nachstudium aktiv waren.

4 Inklusionsanspruch und -praxis in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Lessons learnt und Anregungen

Die Forderung nach einer inklusionssensiblen Angebotsplanung und -gestaltung ist nicht neu. Mit Blick auf unsere Evaluationsdaten zeigen Programme wie IGEL bzw. IGEL 2, dass gerade für nicht-traditionelle Zielgruppen wie die IGEL-Teilnehmenden fruchtbare Verbindungslinien zwischen wissenschaftlicher Aus- und Weiterbildung einen entscheidenden Beitrag dazu leisten können, möglichst zügig einen erfolgreichen Wiedereinstieg in den eigenen Beruf zu schaffen (Schwikal & Neureuther, 2020). Dabei spielen die Gestaltungsmöglichkeiten und Freiheitsgrade eine große Rolle, die wissenschaftliche Weiterbildung im Gegensatz zu Regelstudiengängen an Hochschulen hat. Mit diesen kann sie die individuelle Vielfalt der Teilnehmenden durch maßgeschneiderte Beratungs- und Qualifizierungsangebote auffangen. Dies kann vor dem Hintergrund unserer Evaluationsergebnisse sowie der Diskurse zur Durchlässigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. weiterführend Freitag, 2020) anhand folgender Mechanismen verdeutlicht werden:

Diversitätssensible Übergangsgestaltung und Beratung: Der Übergang vom bisherigen Berufsumfeld im Heimatland in das neue Berufsumfeld im Aufnahmeland ist für internationale Lehrkräfte teilweise nicht trivial. Zu den Herausforderungen zählen (z. T. traumatisierende) Brüche in der Biografie bzw. Berufsbiografie, befristete Aufenthaltstitel, die Wiederaufnahme eines Studiums zusammen mit Berufsanfänger:innen trotz eigener, z. T. jahrelanger Berufserfahrung, familiäre Care-Verpflichtungen und die Notwendigkeit wirtschaftlicher Absicherung. Aus dieser Gemengelage resultiert ein meist hoch individualisierter Beratungsbedarf, der einerseits eine profunde Kenntnis der Anerkennungs- und Integrationsmöglichkeiten erfordert und andererseits die Fähigkeit, eine sensible und interessengeleitete Beratung auszuüben. Beides erfordert zeitliche und personelle Ressourcen, die in einem solchen Setting nicht unterschätzt werden dürfen, um ein kompetentes, diversitätssensibles und effizientes Übergangsmanagement gewährleisten zu können.

Zeitliche und räumliche Flexibilisierung als notwendige Ergänzung zur formalen Anerkennung: Die derzeitigen Anerkennungsprozesse sind häufig starr und berücksichtigen individuelle Lebensumstände sowie vorhandene Kompetenzen nur unzureichend. Programme wie IGEL können hier für mehr Dynamik sorgen, indem sie flexible und praxisnahe Qualifizierungsangebote bereitstellen, die sich an den Bedarfen der iLK orientieren. Allerdings muss diese strukturelle Flexibilität konzeptionell so umgesetzt werden, dass die Teilnehmenden auch inhaltlich einen zielführenden Qualifizierungsweg beschreiten können. Da jede IGEL-Kohorte bisher eigene, spezifische Bedarfslagen mitbrachte, wurden in IGEL beständig Programmadaptionen vorgenommen. Diese umfassen aktuell eine sehr konzertierte Mischung aus Online-, Hybrid-, Präsenz- und Selbstlernformaten, um auf die dynamische Bedarfslage der Teilnehmenden möglichst optimal reagieren zu können.

Berufliche Erstsozialisation als Integrationsherausforderung: Empirische Ergebnisse zeigen, dass die Integration von iLk sowohl in das Studium als auch das spätere Berufsleben ein individueller, vielschichtiger Prozess ist, der von persönlichen, biografischen und sozialen Faktoren geprägt ist. Aus berufsbiografischer Perspektive besonders relevant ist dabei die Tatsache, dass die iLk ihre berufliche Erstsozialisation zum Großteil in Bildungssystemen erfahren haben, deren Schul- und Unterrichtskultur von derjenigen im Aufnahmeland stark abweicht. Die iLk auf diese Diskrepanz vorzubereiten und sie dabei zu unterstützen, sich vor dem Hintergrund ihrer eigenen Lehrer:innen-Persönlichkeit

im neuen beruflichen Umfeld zurecht zu finden, benötigt mehr als nur den Erwerb sprachlicher Kompetenzen. Auch hier hat IGEL durch eine bewusste Kombination von Sprachlernen und pädagogischer Professionalisierung eine Möglichkeit gefunden, die Teilnehmenden ganzheitlich für ihr Berufsziel zu fördern.

Die Rolle von Brückenprogrammen für eine inklusionsorientierte (wissenschaftliche) Weiterbildung: Brückenprogramme wie IGEL wirken vor allem dann als Katalysatoren, wenn sie nicht nur den Spracherwerb und fachliche Kompetenzen fördern, sondern auch praxisnahe Erfahrungen ermöglichen. Dies wurde im Rahmen der ersten Förderphase deutlich, in der die Gelegenheit zu diesen schulnahen Erfahrungen zunächst weniger gegeben war. Die in der zweiten Förderphase daher neu konzipierten Schuleinsätze der IGEL-Teilnehmenden zeigen sehr deutlich, dass diese Katalysewirkung erreicht werden kann. Damit leisten diese Programme einen wesentlichen Beitrag zur Verringerung von Barrieren und zur Erhöhung der Teilhabechancen.

Inklusion versus Exklusion: Impulse für die Weiterentwicklung: Trotz der Erfolge des Programms bleiben Herausforderungen bestehen, insbesondere bei der Überwindung finanzieller und struktureller Hürden sowie bei der Anerkennung von Vorkenntnissen. Programme wie IGEL verdeutlichen die Notwendigkeit eines reflexiven Diversity-Managements und einer bildungspolitischen Öffnung, die über formale Inklusionsversprechen hinausgeht.

5 Fazit

Wissenschaftliche Weiterbildung kann ein zentrales Instrument sein, um gesellschaftliche Herausforderungen wie den Fachkräftemangel im Bildungsbereich zu adressieren. Programme wie IGEL verdeutlichen zudem, dass innovative und diversitätssensible Weiterbildungsformate nicht nur die Integration internationaler Lehrkräfte fördern, sondern auch die Rolle der Hochschulen als gesellschaftliche Akteure stärken können. Ein strategischer Ausbau solcher Angebote könnte die wissenschaftliche Weiterbildung somit langfristig als einen unverzichtbaren Teil eines inklusiven Bildungssystems etablieren.

Literatur

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung.* Abgerufen am 14. November 2024 von https://cradall.org/sites/default/files/bildungsbericht-2024-opt.pdf

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016). *Migrationsbericht 2015: Zentrale Ergebnisse.* Abgerufen am 14. November 2024 von https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2015-zentrale-ergebnisse.pdf?__blob=publicationFile

Deutscher Bundestag (2019). *Sachstand: Reglementierte Berufe in Deutschland.* Abgerufen am 10. November 2024 von https://www.bundestag.de/resource/blob/684720/8bc3b06008858a32d0e500882afce792/wd-8-164-19-pdf-data.pdf

Dohmen, D. (2024). *Lehrkräftemangel! Und kein Ende in Sicht.* Abgerufen am 28. April 2025 von https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/images/Leistungen/FiBS-Forum_79_Lehrkraeftebedarf_240301_final.pdf

Freitag, W. K. (2020). Das Paradigma der Durchlässigkeit und die wissenschaftliche Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 175–193). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_11

George, R. (2021). *„Verschenkte Chancen?!". Die Anerkennungs- und Beschäftigungspraxis von migrierten Lehrkräften in den Bundesländern.* Abgerufen am 06. November 2024 von https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Themen/Migration/202108-Migrierte-Lehrkraefte-2021-A4-web.pdf

Iller, C. (2020). Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 441–453). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_24

Kansteiner, K. (2025). Internationale Lehrkräfte auf dem Weg in die deutsche Schule – zwischen Gleichbehandlung und Diskriminierung. In G. Lang-Wojtasik & S. König (Hrsg.), *Psycho-soziale Herausforderungen in einer krisenbeladenen Welt – bildungsrelevante Optionen.* Münster, Ulm: klemm + oelschläger.

Kansteiner, K., Schneider, A. & Kumpfert-Moore, B. (2022). Zurück in den Hörsaal – Erfahrungen migrierter und geflüchteter Lehrkräfte im Ergänzungsstudium für den Lehrberuf in Baden-Württemberg. In Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.), *Internationale Studierende in Deutschland: Perspektiven aus Hochschulforschung und Hochschulpraxis* (S. 180–190). Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst, DAAD. Abgerufen am 14. November 2024 von https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/daad_2022_sammelband_internationale_studierende.pdf

KMK – Kultusministerkonferenz (2023). *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2023 – 2025. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder.* Abgerufen am 28. April 2025 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_238_Bericht_LEB_LEA_2023.

Kremsner, G., Proyer, M. & Biewer, G. (2020). *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhard.

Müncher, A., Pfafferott, M. & Zorn, D. (2023). *Zugewanderte Lehrkräfte für eine chancenorientierte Schule: Potenzial in Perspektiven verwandeln! Impulspapier Bertelsmann Stiftung.* Abgerufen am 06. November 2024 von https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/zugewanderte-lehrkraefte-fuer-eine-chancenorientierte-schule

Schwikal, A. & Neureuther, J. (2020). „Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung". In W. Jütte & M. Rohs. (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 331–352). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_17

Schüssler, R., Hachmeister, S., Auner, N., Beaujean, L. & Göke, C. (2023). Beruflicher Wiedereinstieg internationaler Lehrkräfte in Deutschland. In R. Schüssler, S. Hachmeister, N. Auner, K. D'Herdt, & O. Holz (Hrsg.), *Internationale Lehrkräfte für die Schule von morgen. Chancen und Herausforderungen des beruflichen Wiedereinstiegs internationaler Lehrkräfte in ausgewählten europäischen Ländern* (S. 69–106). Münster: Waxmann.

Syspons (2021) (Hrsg.). *Evaluation des Programms „Lehrkräfte Plus". Evaluationsbericht im Auftrag der Bertelsmann Stiftung.* Abgerufen am 06. November 2024 von https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Abschlussbericht_Lehrkraefte_Plus.pdf

Weizsäcker, E. & Roser, L. (2020). *Darstellung landesrechtlicher Regelungen zur Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern. Informationsgrundlage für Beraterinnen und Berater.* Abgerufen am 06. November 2024 von https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/Fachstelle_Beratung_und_Qualifizierung/IQ_Lehrerexpertise.pdf

Autor:innen

Prof.'in Dr.'in Claudia Bergmüller-Hauptmann
bergmueller-hauptmann@ph-weingarten.de

Prof.'in Dr.'in Katja Kansteiner
katja.kansteiner@unibz.it

Violet Grössl, B.A.
violet.groessl@ph-weingarten.de

Dr.'in Monica Bravo Granström
bravo@ph-weingarten.de

Mirjam Hitzelberger, M.A.
mirjam.hitzelberger@ph-weingarten.de

Jaqueline Garcia Ferreira Fuchs, M.A.
jaqueline.garciaferreirafuchs@ph-weingarten.de

Frederik Kowalik, M.A.
frederik.kowalik@ph-weingarten.de

 doi: https://doi.org/10.11576/zhwb-7736

Zielgruppenspezifische Weiterbildungsangebote für Migrant:innen und Geflüchtete

Herausforderungen der inklusiven Gestaltung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten im Kontext der Projektförderung

MERLE KIRSTEIN
VERA INGENBLEEK-GRAUMANN
JOACHIM STÖTER

Kurz zusammengefasst …

In dem vorliegenden Beitrag gehen wir der Frage nach, inwiefern zielgruppenspezifische Weiterbildungsformate im Bereich der Offenen Hochschule zur Teilhabe an universitärer Bildung beitragen und Zugangsbarrieren abbauen können. Dafür reflektieren wir nach einer kurzen theoretischen Hinleitung zwei Projekte des Arbeitsbereiches Offene Hochschule am Center für Lebenslanges Lernen (C3L) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im Hinblick auf ihre Inklusionsstrategien. Das *Kontaktstudium* und das *FLOW-Projekt* (Flexibel & Offen Weiterbilden) verfolgen jeweils das Ziel, Barrieren für Migrant:innen und Geflüchtete abzubauen und bieten u. a. Angebots- und Supportstrukturen in Form von flexiblen Weiterbildungsformaten und unterstützender Beratung. Besonders die langjährige Erfahrung aus dem *Kontaktstudium* zeigt dabei sichtlich, wie Bildungsangebote, die an berufliche und akademische Vorerfahrungen aus Herkunftsländern der Teilnehmenden anknüpfen, Perspektiven für gesellschaftliche Teilhabe schaffen. Gleichzeitig wird deutlich, dass zeitlich befristete Projekte nur begrenzt dazu beitragen können, strukturelle Zugangsbarrieren rund um die Hochschule und damit auch die Gesellschaft umfänglich abzubauen.

Schlagworte: Wissenschaftliche Weiterbildung, Teilhabe, Offene Hochschule, Migration, Flucht

1 Einleitung

Das Versprechen der Öffnung der Hochschulen war stets auch ein Versprechen eines breiteren und leichteren Zugangs für bisher wenig berücksichtigte Personengruppen (Dörner, 2020). Programme der wissenschaftlichen Weiterbildung werden in aktuellen Debatten zum Teil als „Motor für die Öffnung von Hochschulen" (DGWF, 2024, S. 1) betrachtet, doch auch hier zeigen sich Teilhabebarrieren und aus Öffnungsbestrebungen heraus entstehende neue Hürden, wie es Pohlmann und Vierzigmann (2020, S. 393) skizzieren: „Der reine Ausbau von wissenschaftlicher Weiterbildung sichert […] nicht den Zugang und die Studienmöglichkeiten für Gruppen mit besonderen Vulnerabilitäten bzw. besonders anspruchsvollen Lebensumständen".

Unter dem Dach *Studium ohne Abitur* zielten viele der vergangenen Öffnungsbemühungen in erster Linie auf Personen mit beruflichen Vor-Qualifikationen ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung (HZB, üblicherweise das Abitur) (Wolter & Geffers, 2013). Angesichts der globalen Entwicklungen sind seit ca. 2015 (Syrien) und 2022 (Ukraine) weitere relevante Personengruppen in den Blick zu nehmen, darauf sind das hochschulische System in der Breite aber kaum und die Perspektive der Offenen Hochschule noch weniger vorbereitet gewesen (Ebner von Eschenbach, 2020).

Dies weist auf grundsätzliche Herausforderungen in der Bereitstellung von hochschulischen Bildungsangeboten hin: Hochschulen orientierten sich bereits seit der Entwicklung der Bachelor-Master-Strukturen sowie bei etwaigen Reformen zum einen an den Leitfäden der Hochschulrektoren-

Abb. 1: Prozess der Programmplanung, der Programmentwicklung und des Programmmanagements (Hanft, 2014, zit. n. Hanft et al., 2015, S. 21).

konferenz (HRK, 2006) oder den Regeln zur Programm- und Systemakkreditierung (Akkreditierungsrat, 2013). Keiner dieser Rahmen setzte eine gezielte Analyse der Zielgruppen voraus, stattdessen gilt oftmals weiterhin das Bild der vermeintlich typischen *Normal-Studierenden*. Personen mit einem ersten Hochschulabschluss oder auch berufstätige Fachkräfte ohne schulische Studienberechtigung gerieten erst später in den Fokus weiterer möglicher Zielgruppen für die Hochschulen und wurden zunächst wenig berücksichtigt (Wolter & Geffers 2013, S. 10). In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesen erweitert gedachten Gruppen wird zum Teil nach wie vor von *sogenannten nicht-traditionellen Studierenden* gesprochen, angesichts aktueller Erhebungen läge eine breitere Skizzierung der Studierendenschaft als heterogen nahe (Kerst, Kroher & Steinkühler, 2024). Zur Passung von konkreten Weiterbildungsangeboten wäre in jedem Falle aber stets eine strukturierte Zielgruppenanalyse durchzuführen. Dies würde bedeuten, möglichst unvoreingenommen individuelle Bildungsverläufe, Altersstrukturen, regionale Zusammensetzungen und weitere Faktoren in die Konzeption einzubeziehen (Hanft, 2014, S. 64). Um für Personengruppen aus Ländern außerhalb der Europäischen Union (EU) Barrieren abzubauen und (gesellschaftliche wie bildungspolitische) Teilhabechancen zu eröffnen, werden daher häufig Ansätze außerhalb des grundständigen Studienkontextes konzipiert, die häufig in oder aus Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung stammen. Im nachfolgenden Beitrag werden zwei solcher projektmäßig am C3L der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg entwickelte Ansätze mit Blick auf spezifische Herausforderungen skizziert.

Diese Projekte sind u. a. in der Abteilung Offene Hochschule am Center für lebenslanges Lernen (C3L) der Universität Oldenburg angesiedelt. Die Abteilung hat neben der Öffnung des grundständigen Studienangebotes für z. B. Gasthörende und Schüler:innen, auch als Ziel, Anknüpfungspunkte für einen Einstieg in das grundständige oder berufsbegleitende Angebot an der Universität zu eröffnen. Die Abteilung baut damit Brücken, um bisherige (akademische) Vorerfahrungen heterogener Zielgruppen mit den bestehenden Angeboten zu verbinden.

Nach der Vorstellung der Projekte werden diese in Hinblick auf die von Freitag (2020, S. 187) skizzierten sechs Rahmenbedingungen reflektiert, welche sich auf Fragen der Durchlässigkeit des (staatlichen) Hochschul-Systems beziehen und kritisch betrachten, wie Angebote der (wissenschaftlichen) Weiterbildung hier Öffnung und Teilhabe ermöglichen können.

2 Kontexte und Rahmenbedingungen

Um erfolgreich Brücken zu bauen bedarf es konkreter Rahmenbedingungen und Vorüberlegungen, die bei der Entwicklung zielgruppenspezifischer Angebote zu berücksichtigen sind. Hanft, Pellert, Cendon und Wolter (2015) verweisen darauf, dass Angebote im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung sich entlang der Dimensionen Programmplanung, Programmentwicklung und Programmmanagement beschreiben und sich aus diesen Aspekten Gelingensbedingungen ableiten lassen. Die Autor:innen betonen die Bedeutung der in Abbildung 1

dargestellten Funktionen, welche idealerweise bereits vor der Entwicklung und Umsetzung verschiedener Weiterbildungsformate zu berücksichtigen und/oder zu analysieren sind. Bereits im Moment der Planung eines Angebotes seien z. B. die Zielgruppen hinsichtlich ihrer didaktischen Präferenzen zu analysieren. Dies kann sich u. a. auf demografische Daten beziehen, aber auch Aspekte zur Nutzung digitaler Medien für Lehr-Lernkontexte betreffen (Zawacki-Richter, 2015).

Der hier dargestellten Abbildung lassen sich weitere Funktionen entnehmen, welche für die Planung, Entwicklung und das Management von (Weiter-)Bildungsangeboten zentral sind. Zu beachten ist hierbei insbesondere auch die Einbettung in weitere Teilbereiche des Hochschulsystems, z. B. der Frage nach Möglichkeiten und der Praxis von Anrechnungs- und Anerkennungsprozessen sowie Fragen des Finanzmanagements. Vor allem diese Aspekte sind für die Umsetzung drittmittel-geförderter Projekte von zentraler Relevanz hinsichtlich einer möglichen Verstetigung über Förderzeiträume hinaus (Cendon, Elsholz, Speck, Wilkesmann & Nickel, 2020).

Wie die Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024, S. 240) schreibt, ist

> „[d]ie Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, der gesellschaftlichen Partizipation sowie der individuellen Entfaltung […] für Geflüchtete, für Personen mit Einwanderungsgeschichte, aber auch für sozial benachteiligte Gruppen besonders bedeutsam. Daher werden gezielt Angebote der Weiterbildung zur Förderung von Integration gemacht und meist staatlich (mit)finanziert".

Vor dem Hintergrund der in diesem Zitat genannten Personengruppen und ihren spezifischen Bedarfen gilt es, diese Bedarfe und die Herausforderungen bei Planung und Umsetzung von (Weiter-)Bildungsangeboten stärker in den Fokus zu nehmen. Zwar haben sich die Zugänge ins deutsche Hochschulsystem mit der im Jahr 2014 in nahezu allen Landeshochschulgesetzen verankerten sogenannten *3+3 Regelungen*[1] grundsätzlich erweitert, diese rechtlichen Änderungen adressieren aber vorrangig Personen aus dem deutschen Bildungskontext. Bereits bei Personen aus anderen Mitgliedstaaten der EU werden Fragen des Zugangs und der Anrechnung/Anerkennung erheblich komplexer (Damm, 2020). Daher sind „[s]pezialisierte Beratungs- und Qualifizierungsangebote [...] tragende Säulen auf dem Weg zur Anerkennung. Diese Begleitstrukturen sind auch mit Blick auf die steigende Nachfrage nachhaltig zu stärken[2]" (BMBF, 2024, S. 11). Die besondere Bedeutung von Beratungsangeboten für heterogene Studierendengruppen unterstreichen auch Freitag, Buhr, Danzeglocke, Schröder und Völk (2015).

Da sich beide hier vorgestellten Projekte in erster Linie auf Personengruppen beziehen, die ihre Bildungsbiografie außerhalb Deutschlands bzw. außerhalb des EU-Raums begonnen haben, soll nachfolgend auf die (z. T. systembedingte) Unterrepräsentation dieser Menschen im Kontext der Entwicklung von Bildungsangeboten eingegangen werden (Engel & Wolter, 2017).

2.1 Zugangsbarrieren für (hochqualifizierte) Migrant:innen und Geflüchtete

Zu den spezifischen Weiterbildungsbarrieren für Migrant:innen und Geflüchtete gehören „[…] u. a. Sprachbarrieren, schlechtere Zugangschancen auf dem Arbeitsmarkt oder auch fehlende Kenntnisse über geeignete Weiterbildungsangebote" (Öztürk, 2021, S. 214). Das deutsche Bildungssystem folgt laut Schröder und Seukwa (2018, S. 143) des Weiteren einer *nationalstaatlichen Organisationslogik*, die Normalitätserwartungen im Hinblick auf Alter, Herkunft und Monolingualität benennt und somit den Bildungswiedereinstieg für Neuzugewanderte grundsätzlich erschwert: „Das bedeutet, dass Bildungsbiografien in Deutschland einer bestimmten Logik folgen und auf Normalitätserwartungen mit Blick auf Alter, Herkunft und Monolingualität beruhen, die als gegeben angesehen werden" (Ben Mahrez, 2023, S. 251). Dies gilt explizit auch für den Bereich des lebenslangen Lernens (Schröder & Seukwa, 2018). Ben Mahrez (2023, S. 251 f.) ergänzt, dass es weitere Beschränkungen für diese Zielgruppen gibt, welche u. a. durch Probleme bei der Anerkennung vorheriger Qualifikationen aus dem Herkunftsland, Fragen der Hochschulzugangsberechtigung, einem zeit- und ressourcenintensiven Spracherwerb, der potentiellen Wiederbeschaffung von Dokumenten sowie Quotenregelungen zu beschreiben sind.

Zusätzlich kommt die Belastung der Erwartungshaltung einer nachzuweisenden Beschäftigung auf diese Zielgruppen hinzu, die oftmals – bedingt durch eine Nicht-Anerkennung vorheriger Qualifikation – in prekären Arbeitsverhältnissen mündet, welche wiederum Folgen für die ökonomische und soziale Situation dieser Personen haben: „Sie sind somit den auch in Arbeitsverhältnissen sichtbar werdenden gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen unterworfen, durch die sie marginalisiert […] werden" (Geisen & Ottersbach, 2015, S. 8).

1 Koordinierungsstelle für Studieninformation und -beratung in Niedersachsen – Hochschullexikon: https://www.studieren-in-niedersachsen.de/hochschullexikon.html#3plus3-regel, abgerufen am 06. Dezember 2024

2 Strukturen als erste (Teil-)Antwort auf diese Herausforderungen für Personen mit akademischen Bildungsbiografien außerhalb des EU-Raumes bestehen (wie z. B. anabin – Das Infoportal zu ausländischen Bildungsabschlüssen: https://anabin.kmk.org/cms/public/startseite, abgerufen am 06. Dezember 2024), die praktische Nutzbarkeit variiert jedoch interindividuell erheblich.

Da die damit einhergehenden Anerkennungsprozesse eine erhebliche Herausforderung darstellen und involvierte staatliche Institutionen nur selten gut miteinander abgestimmt sind, seien spezialisierte Beratungs- und Qualifizierungsangebote maßgeblich (BMBF, 2024). Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung sind demnach aufgefordert, eine über die Entwicklung geeigneter Angebote für Migrant:innen hinausgehende Auseinandersetzung zum Abbau dieser Barrieren zu leisten, was letztlich auch für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesen Herausforderungen gilt: „[Sie] ist vor diesem Hintergrund in besonderer Weise gefordert, die Komplexität der Mechanismen von Ein- und Ausgrenzung in der Weiterbildung sowohl theoretisch als auch empirisch noch tiefergehend auszuleuchten" (Öztürk, 2021, S. 214). Die Potentiale von Weiterbildungsangeboten sind erheblich, sie können positive Impulse für einen beruflichen Neuanfang darstellen oder auch eine (Wieder-)Aufnahme des vorherigen Bildungsweges ermöglichen (Bredtmann & Höckel, 2024).

3 Projektvorstellung

Die im Nachfolgenden vorgestellten Projekte versuchen, den bisher skizzierten Herausforderungen zu begegnen und sind hinsichtlich Zielsetzungen, Zielgruppe und Hürden in hohem Maße vergleichbar.

3.1 Kontaktstudium: Anerkennung und pädagogische Kompetenz in der Migrationsgesellschaft

Das Projekt *Kontaktstudium: Anerkennung und pädagogische Kompetenz in der Migrationsgesellschaft*[3] besteht aus zwei zielgruppenorientierten Maßnahmen: Der zehnmonatigen Weiterbildung „Pädagogische Kompetenz in der Migrationsgesellschaft" sowie der Bildungsberatung „Soziale Arbeit und Bildung". Die Weiterbildung richtet sich an Migrant:innen und Geflüchtete aus einem Nicht-EU-Land, die einen Zugang zum pädagogischen Bereich anstreben, der ihren im Herkunftsland erworbenen Qualifikationen entspricht. Mit der Weiterbildung sollen die bisherigen Kenntnisse aus dem pädagogischen Bereich erweitert und vertieft werden. Neben pädagogischen Grundlagen und Theorien der Pädagogik werden auch die Handlungsfelder und Handlungsmethoden der pädagogischen Professionalität gelehrt. Weitere Module umfassen die Bildung in Kindheit und Jugend, die Grundlagen des politischen Systems in Deutschland sowie die Fachsprache Deutsch und das wissenschaftliche Arbeiten. Die Weiterbildung beinhaltet ebenfalls ein Praxismodul inklusive eines Praktikums über mindestens 200 Stunden. Die Module schließen mit unterschiedlichen Prüfungsleistungen ab.

Hintergrund

„Viele Geflüchtete haben in ihren Heimatländern studiert oder eine formale (schulische) Berufsausbildung absolviert" (bq-portal, 2024). Um diese Qualifikationen aus dem Herkunftsland in Deutschland anerkennen zu lassen, braucht es „[…] eine formale Anerkennung der schon erworbenen Abschlüsse oder [...] spezifische Nachqualifizierung" (BMFSFJ, 2020, S. 56), denn für reglementierte Berufe (wie in den Arbeitsfeldern der Pädagogik) muss in Deutschland eine anerkannte Qualifikation vorliegen (ebd.). „Für Fachkräfte aus dem Ausland bedeutet dies, dass sie die berufliche Anerkennung benötigen, um den Beruf in Deutschland ausüben zu dürfen" (IQ Fachstelle Beratung und Qualifizierung, 2022, S. 13). Der Anerkennungsprozess ist allerdings auch „sehr herausfordernd" (Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend, 2020, S. 56). Somit sind spezialisierte Beratungs- und Qualifizierungsangebote die tragenden Säulen auf dem Weg zur Anerkennung (BMBF, 2024), um die akademische Bildungsbiografie von Migrant:innen und Geflüchteten fortzuführen.

Ziel und Zielgruppe

Ziel der Weiterbildung sind Förderung und Wertschätzung der im Herkunftsland erworbenen Qualifikationen aus dem pädagogischen Bereich, insbesondere bezüglich akademischer Erfahrungen, aber auch beruflicher Vorerfahrungen. Innerhalb der Module der Weiterbildung werden diese mitgebrachten Kompetenzen und Stärken aufgegriffen und vertieft. Individuelle Bedarfe der Teilnehmenden werden anhand von Beratungen erkannt und herausgearbeitet, um so eine entsprechende Förderung der Qualifikationen zu gewährleisten. Teilnehmende werden so auf ein mögliches anschließendes reguläres Studium an einer Hochschule oder Universität in Deutschland vorbereitet, um einen formal anerkannten Abschluss zu erwerben. Mit der Weiterbildung wird aber auch der professionelle Zugang in pädagogische Berufsfelder ermöglicht. Zu der Zielgruppe gehören Migrant:innen und Geflüchtete mit dauerhaftem Aufenthalt in Deutschland, mit einer Aufenthalts- oder Niederlassungserlaubnis aus einem Nicht-EU-Land (Drittstaat) mit angefangenem oder abgeschlossenem Studium in den Bereichen Soziale Arbeit, Pädagogik oder Bildung oder mit dem Ziel eines solchen Abschlusses.

3 Das *Kontaktstudium* wird vom Center for Migration, Education and Cultural Studies (CMC) und dem Center für lebenslanges Lernen (C3L) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg durchgeführt, es kooperiert mit kargah e. V. (Hannover), effect gGmbH (Bremen), KUBI Gesellschaft für Kultur und Bildung gGmbH (Frankfurt am Main) sowie der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Das Projekt wird über das PROFI-Programm des Deutschen Akademischen Austauschdiensts (DAAD) aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert sowie aus Mitteln des Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds (AMIF) der Europäischen Union kofinanziert. Weitere Informationen unter: https://uol.de/cmc/kontaktstudium, abgerufen am 06. Dezember 2024

Umsetzung
Die Weiterbildung findet an drei Tagen pro Woche über einen Zeitraum von insgesamt zehn Monaten an Standorten der Kooperationspartner des Projekts in Bremen, Hannover und Frankfurt am Main statt[4]. Die Lehrveranstaltungen finden in Präsenzform statt. Dies hat zum einen den Vorteil, dass ein Austausch zwischen den Teilnehmenden gegeben ist, zum anderen haben Teilnehmende oft Familie und Kinder und die Präsenzveranstaltungen bieten eine Gelegenheit zum Lernen ohne Ablenkung. Die Präsenzveranstaltungen werden durch eine Online-Plattform flankiert, welche den Kontaktstudierenden die Möglichkeit gibt, die Inhalte der Module auf Selbstlernbasis zuhause zu wiederholen oder zu vertiefen.

Nach erfolgreichem Abschluss der Weiterbildung erhalten die Teilnehmenden ein universitäres Zertifikat von 60 Kreditpunkte (KP). Mit diesem Zertifikat können sie sich an Universitäten und Hochschulen in einem Studiengang im (sozial-) pädagogischen Bereich bewerben und sich die KP ggf. anrechnen lassen[5].

3.2 FLOW – Flexibel & Offen Weiterbilden

FLOW steht für *Flexibel & Offen Weiterbilden – nachhaltige Transformation gestalten*. Das Projekt[6] setzt sich zum Ziel, über niedrigschwellige Weiterbildungsangebote im Bereich Nachhaltigkeit und Energiewende Zugänge zur Hochschule zu öffnen und Fachkräftebedarfe zu adressieren.

Aufgabe des im Juni 2024 begonnenen Projekts ist es zunächst, aus bereits bestehenden Weiterbildungsmaterialien zu den Themen *Energiewende, ressourcenschonendes Wirtschaften und Digitalisierung* niedrigschwellige, individuell kombinierbare Weiterbildungsmodule zu entwickeln. Diese Module sollen Personen mit beruflichen oder akademischen Vorerfahrungen in einem kaufmännischen, handwerklichen oder ingenieursnahen Bereich, insbesondere Berufserfahrenen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung sowie Migrant:innen und Geflüchteten mit beruflichen oder akademischen Vorerfahrungen ab Frühjahr und Sommer 2025 eine unkomplizierte Möglichkeit bieten, sich für Ausbildungs- und Tätigkeitsbereiche der nachhaltigen Transformation zu qualifizieren. Die Module sollen als Brückenangebot dienen, das sowohl potenzielle Wege ins Studium aufzeigt als auch Anknüpfungspunkte für weiterführende akademische und berufliche Aus- und Weiterbildungen sowie verbesserte Chancen auf dem Arbeitsmarkt bietet.

Es ist vorgesehen, die Lernangebote sowohl online im Selbststudium als auch im Rahmen mentoriell unterstützter *Blended Learning*-Formate anzubieten. Diese sollen bspw. durch Betriebsexkursionen auch Möglichkeiten zur Vernetzung mit Unternehmen bieten. Die Lehr-Lernmaterialien des Projekts sollen im Verlauf zudem als *Open Educational Resources (OER)* veröffentlicht werden.

Zur Orientierung und Unterstützung bei der Gestaltung der individuellen Lernpfade im geplanten Weiterbildungsprogramm ist ein Beratungsangebot für Interessierte und Teilnehmende des Programms geplant. In der Beratung können auf Wunsch der Teilnehmenden ihre bisherigen beruflichen oder akademischen Erfahrungen in einem Kurz-Portfolio festgehalten werden. Auf Basis der Vorerfahrungen und individueller Interessen können dann wählbare Bausteine des *FLOW*-Programms identifiziert und ggf. Vertiefungsmöglichkeiten außerhalb des Projektkontexts (wie freie *OER*, wissenschaftliche Zertifikatsprogramme, Ausbildungen oder Studiengänge) aufgezeigt werden. Ausgehend von Erfahrungen mit Herausforderungen beim beruflichen oder akademischen Einstieg von Personen aus Nicht-EU-Staaten in Deutschland soll im Rahmen der Kurz-Portfolios die Thematik Anerkennung bzw. Anrechnung existierender Abschlüsse aufgegriffen werden.

Hintergrund
FLOW will sowohl Zugangshürden in der wissenschaftlichen Weiterbildung als auch Fachkräftebedarfe im Bereich Nachhaltigkeit und Energiewende adressieren. Aktuelle Studienergebnisse zeigen einen erheblichen Fachkräftemangel in Bezug auf Anforderungen der Energiewende und der Förderung erneuerbarer Energien in Deutschland (Engler, Mertens, Neligan & Bakalis, 2023; Stiftung Energie & Klimaschutz, 2022; Malin, Jansen, & Kutz, 2022). Der Verein Deutscher Ingenieure sieht in diesem Mangel eines der größten Risiken für die Realisierung der Energiewende (VDI, 2022). Die Fachkräftestrategie der Bundesregierung sieht daher u. a. vor, die Attraktivität der Weiterbildung zu steigern und Deutschland stärker für Einwanderung zu öffnen (BMAS, 2022). Attraktive und niedrigschwellige Weiterbildungsangebote zur (Nach-)Qualifikation von Quereinsteiger:innen und Fachkräften – wie *FLOW* – sollen dementsprechend auch einen Beitrag zur Fachkräftestrategie leisten.

---

4 Bremen: effect gGmbH; Hannover: kargah e. V.; Frankfurt am Main: Kubi Gesellschaft für Kultur und Bildung gGmbH

5 z. B. Bachelor *Pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft* an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: https://uol.de/studiengang/paedagogisches-handeln-migrationsgesellschaft-fach-bachelor-607, abgerufen am 06. Dezember 2024

6 FLOW ist eine Kooperation des Centers für lebenslanges Lernen (C3L) der Universität Oldenburg mit dem Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft (BNW). Das Projekt läuft in der Förderlinie Offene Hochschule des MWK Niedersachsen, kofinanziert durch den Europäischen Sozialfonds Plus. Weitere Informationen zum Projekt unter: https://uol.de/c3l/flow, abgerufen am 06. Dezember 2024

Ziel und Zielgruppe
Ziel des Projekts ist die Öffnung der Hochschule über niedrigschwellige und bedarfsorientierte Weiterbildungsangebote im Bereich Nachhaltigkeit und Energiewende. Insbesondere Berufserfahrene ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (HZB) und Migrant:innen und Geflüchtete mit akademischen oder beruflichen Vorerfahrungen sollen so in ihren bisher erworbenen Kompetenzen gefördert werden, um Anknüpfungspunkte für eine weitere Vertiefung oder akademische/berufliche Neuorientierung zu liefern. Die Module des Programms sollen Interessierten einen unkomplizierten Zugang zu wissenschaftlicher Weiterbildung und praxisorientierter Vernetzung bieten.

Umsetzung
Um das Weiterbildungsangebot möglichst zugänglich umzusetzen, sind bislang folgende Strategien geplant:

- Kooperation mit Migrant:innenselbstorganisationen, insbesondere bei der Bedarfsanalyse und der Konzeption des Weiterbildungs- und Beratungsangebots
- Flexible Teilnahmeoptionen im Online-Selbststudium oder in mentoriell betreuten *Blended Learning*-Formaten, um den Teilnehmenden eine hohe zeitliche und räumliche Flexibilität zu bieten und sich an ihre individuellen Lebensrealitäten anzupassen
- Abbau sprachlicher und methodischer Hürden für die erfolgreiche Teilnahme durch gezielte Zusatzangebote, beispielsweise:
  - Fachsprachliche Unterstützung
  - Einführung in Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens als Vorbereitung für ein mögliches anschließendes Studium

3.3 Potentiale der Durchlässigkeit der Formate

Das übergeordnete Ziel beider Projekte ist die Wertschätzung der bisher erworbenen Kompetenzen sowie das Abbauen von Zugangsbarrieren zum deutschen Bildungssystem für Migrant:innen und Geflüchtete aus einem Nicht-EU-Land mit Aufenthalt in Deutschland[7]. Außerdem zielen beide Projekte auf die Förderung der bisher erworbenen Kompetenzen ab, indem sie daran anschließen und sie weiter ausbauen. Um an die bisherigen Kompetenzen und Qualifizierungen von Migrant:innen und Geflüchteten anzuknüpfen, damit dadurch die Möglichkeit einer individuellen Entwicklung besteht, sollten Bildungsangebote „durchlässig sein, sie sollen aufeinander aufbauen und kombiniert werden können“ (Freitag, 2020, S. 177). Als „strukturelle Durchlässigkeit“ bezeichnet Freitag „[d]ie Möglichkeit der Realisierung von Übergängen in verschiedene Teilbereiche institutioneller Bildung in unterschiedlichen Phasen des Lebenslaufs“ (ebd.).

Freitag (2020) hat sechs Rahmenbedingungen der Durchlässigkeit u. a. hinsichtlich Anforderungen und Erwartungen an wissenschaftliche Weiterbildung, erarbeitet. Die beiden vorgestellten Projekte werden anhand dieser Rahmenbedingungen nachfolgend eingeordnet:

FLOW	**KONTAKTSTUDIUM**
(1) „Übergangsgestaltung und Beratung“	
· Beratung vorhanden	· Beratung vorhanden; · Projekt/Weiterbildung dient als Übergang in ein Studium
(2) „Zugang und Zulassung zu Studienangeboten für nicht-traditionelle Zielgruppen“ (ebd.)	
Zugangsvoraussetzung: · Vorerfahrungen in handwerklichen, ingenieursnahen oder kaufmännischen Bereichen · Berufserfahrene ohne schulische HZB · Migrant:innen und Geflüchtete mit akademischen und/oder beruflichen Vorerfahrungen	**Zugangsvoraussetzung:** · keine deutsche Staatsangehörigkeit · Aus einem Nicht-EU-Land (Drittstaat) · Pädagogische Bildungsorientierung (Soziale Arbeit und Bildung)
(3) „Anrechnung und Anerkennung außerhochschulisch bzw. an anderen Hochschulen erworbener Kompetenzen“ (ebd.)	
· berufliche und/oder akademische Vorerfahrungen gelten als „weiche“ Teilnahmevoraussetzung für die Lernmodule des Projekts · Module werden so konzipiert, dass sie als *Microcredentials* z. B. für Zertifikatsprogramme des C3L anrechenbar sind	· Vorleistungen sind für die Weiterbildung nicht anrechenbar · Mit Abschluss der Weiterbildung erhält man ein universitäres Zertifikat sowie 60 Kreditpunkte, die man sich bei einem geeigneten Studiengang anrechnen lassen kann
(4) „zeitliche und räumliche Flexibilisierung des Studierens in weiterbildenden Studienformaten“ (ebd.)	
· Ein Großteil der Module soll online verfügbar sein, bestehend aus asynchronen und synchronen Einheiten · umfassendere Module sollen durch Präsenztermine (wie betriebliche Exkursionen) ergänzt werden	· Weiterbildung findet in Präsenzform an drei festen Tagen in der Woche (sowie zusätzlichem Blockunterricht) statt · Es gibt zusätzlich ein Online-Lern-Tool, bei dem die Teilnehmenden flexibel und freiwillig in das Selbststudium gehen können
(5) „Orientierung an den Interessen der Studieninteressierten und Studierenden mit der Priorisierung einer Nachfrage- statt der klassischen Angebotsorientierung“ (ebd.)	

7 In dem Projekt *FLOW* gehören Personen ohne schulische HZB ebenfalls der Zielgruppe an.

FLOW	KONTAKTSTUDIUM
· die zu entwickelnden Lernmodule basieren auf bereits bestehenden Lernformaten und -materialien im C3L der Universität Oldenburg (Angebotsorientierung) · Zielgruppenorientierte Anpassung: Vernetzung mit Multiplikator:innen der Erwachsenenbildung, (Migrant:innen-) Selbstorganisationen und regionalen Unternehmen (Nachfrageorientierung)	· Zielt auf ein Studium/einen Beruf im pädagogischen Bereich, Bereich Soziale Arbeit und Bildung ab · Zielgruppenorientierte A npassung: Es werden beispielsweise auch EDV-Kenntnisse und das Arbeiten mit gängigen MS-Office-Produkten gelehrt
(6) „Kosten und Finanzierung" (ebd.)	
· Für Teilnehmende kostenfrei, da drittmittelfinanziert (MWK Niedersachsen, ESF+)	· Für Teilnehmende kostenfrei, da drittmittelfinanziert (EU/AMIF, BAMF, DAAD)

Tab. 1: Einordnung der Projekte in die sechs Rahmenbedingungen der Durchlässigkeit nach Freitag (2020, S. 187 ff.) (eigene Darstellung)

Anhand dieser Gegenüberstellung lässt sich zeigen, dass Ansätze zur Steigerung der Durchlässigkeit in beiden Projekten entlang der von Freitag (2020, S. 187) als zentral genannten Rahmenbedingungen grundsätzlich adressiert werden. Gleichwohl stellt dies angesichts der in der Einleitung diskutierten Herausforderungen der wissenschaftlichen Weiterbildung bei der Entwicklung solcher zielgruppenspezifischen Angebote, keine Erfolgsgarantie dar. Während das Projekt *Kontaktstudium* inzwischen seit annähernd 20 Jahren in verschiedenen Kontexten projektmäßig gefördert wird, hat das Projekt *FLOW* gerade erst gestartet. Eine nachhaltige Verstetigung und damit weitere Anpassung an Bedarfe der Zielgruppen sind daher nicht final gelöst.

4 Diskussion und Fazit

Zugänge zu (Weiter-)Bildungsmöglichkeiten sind entscheidend für gesellschaftliche Teilhabe (Aigner, 2017, S.113). Projekte wie das *Kontaktstudium* und *FLOW* reagieren auf bestehende Zugangsbarrieren und schaffen insbesondere für Migrant:innen und Geflüchtete Möglichkeiten, an ihre im Herkunftsland erworbenen Qualifikationen anzuschließen und ihre Fähigkeiten auszubauen. Ziele der Projekte sind die Teilhabe dieser Zielgruppen an akademischer Weiterbildung, die Wertschätzung und Anerkennung ihrer Qualifikationen und die Verbesserung ihrer Situation auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Dabei zeigt sich insbesondere in der Erfahrung des *Kontaktstudiums* auch, dass die geschaffenen Räume der Weiterbildung von Migrant:innen und Geflüchteten empowernd sein können – dass Teilnehmer:innen sich bestärken, berufliche Perspektiven im Einwanderungsland zu entwickeln, die ihren Qualifikationen (und Stärken) (eher) entsprechen. Beide Projekte greifen dabei auf die Kategorien *Migrant:innen und Geflüchtete* zurück und grenzen sie von Zielgruppen ohne Migrationserfahrung ab. Sie tun dies mit der Intention, spezifische Angebote zur Unterstützung des Hochschulzugangs zu schaffen. Dabei reagieren sie auf Barrieren wie die mangelnde Anerkennung ausländischer Abschlüsse und die Monolingualität des deutschen Bildungssystems, die Zugänge erschweren (Ben Mahrez, 2023, S. 251). Strukturen der Ungleichheit, die diese Zugangshürden und Hürden im weiteren Studienverlauf erst hervorbringen, bleiben dabei jedoch unverändert bestehen (Ben Mahrez, 2023, S. 257). Die Projekte können so in ihrem Rahmen durchaus zur Öffnung von Hochschulen und zur Verbesserung von Teilhabechancen beitragen. Ein Blick auf das Gesamtbild zeigt aber auch die Begrenzungen der Wirksamkeit von Projekten, die exkludierende Strukturen der deutschen Hochschulbildung nicht grundlegend verändern können. Letzteres zeigt sich auch in der zeitlichen Begrenzung der Projekte. Geförderte Programme und Projekte auf Bund- oder Länderebene schaffen neue Perspektiven für „[…] Geflüchtete in der Weiterbildung" (vwb – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., 2016, S. 240). Dennoch besteht bei ihrer Beendigung die Gefahr, dass „eine Verstetigung [...] ausbleibt" (Kurzhals, Uude, Chak & Sormani, 2021, S. 33) und so eine „langfristige Wirkung der Projektergebnisse über die Förderung hinaus […] häufig nicht sichergestellt [wird]" (ebd.). So ist es also durchaus nicht unüblich, dass gut angenommene und für bestimmte Personengruppen sehr relevante Projekte keine weitere Finanzierung erhalten und eingestellt werden müssen. Dies hat zur Folge, dass keine nachhaltige Unterstützung der Zielgruppe gewährleistet ist.

Für Hochschulen und dort angesiedelte Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung gilt es, noch viele strukturelle Barrieren abzubauen, um inklusive Studien- und Weiterbildungsbedingungen zu schaffen (Ben Mahrez, 2023). Bund und Länder müssten durch weitere gesetzliche Änderungen, wie die Erleichterung von Anerkennungsverfahren und die Vereinfachung von Kompensationsprozessen beim Fehlen von Dokumenten, passende Weichen stellen. Eine enge Kooperation aller beteiligter Einrichtungen (seien es Hochschulen, Behörden, Beratungsstellen) böte das Potential, Umwege und zusätzliche Kosten zu vermeiden und schneller Perspektiven für die hier adressierten Zielgruppen zu bieten.

Literatur

Aigner, P. (2017). *Migrationssoziologie.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Akkreditierungsrat (2013). *Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung.* Beschluss

des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013. Abgerufen am 06. Dezember 2024 von https://www.akkreditierungsrat.de/de/media/73

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung.* Bielefeld: wbv Media. Abgerufen am 04. Dezember 2024 von https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024

Ben Mahrez, S. (2023). Umgang mit strukturellen Lücken am Beispiel des Rechts auf Hochschulbildung für geflüchtete Personen. In N. Prasad (Hrsg.), *Methoden struktureller Veränderung in der Sozialen Arbeit* (S. 250–265). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich GmbH.

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2022). *Fachkräftegipfel der Bundesregierung: Mehr Fachkräfte für Deutschlands Zukunft.* Abgerufen am 06. Dezember 2024 von https://www.bmas.de/DE/Service/Presse/Pressemitteilungen/2022/fachkraeftegipfel-mehr-fachkraefte-fuer-deutschlands-zukunft.html

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. Referat Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen (2024). *Bericht zum Anerkennungsgesetz 2024.* Abgerufen am 06. Dezember 2024 von https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/875388_Anerkennungsgesetz_2023.pdf?__blob=publicationFile&v=10

BMFSFJ – Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2020). *Zugangswege und Unterstützungsbedarfe von Migrantinnen und ihren Familien aus dem EU-Ausland und aus Drittstaaten. Im Hinblick auf Qualifizierung und Erwerbsarbeit unter besonderer Berücksichtigung des Familiennachzugs.* Abgerufen am 04. Dezember 2024 von https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162034/ec79811430d2203c30197b91a11e6714/zugangswege-und-unterstuetzungsbedarfe-von-migrantinnen-und-ihren-familien-data.pdf

bq-portal (2024). *Qualifikationen von Geflüchteten.* Abgerufen am 06. Dezember 2024 von https://www.bq-portal.de/Anerkennung-f%C3%BCr-Betriebe/Qualifikationen-von-Fl%C3%BCchtlingen

Bredtmann, J. & Höckel, L. (2024). Die Bedeutung der beruflichen Weiterbildung für die Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten. *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*, 25(3–4), 258–272. https://doi.org/10.1515/pwp-2023-0048

Bundesregierung (2022). *Gemeinsam für mehr Fachkräfte: Fachkräftegipfel der Bundesregierung.* Abgerufen am 06. Dezember 2024 von https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/fachkraeftegipfel-2123730

Cendon, E., Elsholz, U., Speck, K., Wilkesmann, U. & Nickel, S. (Hrsg.) (2020). *Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: Herausforderungen und Handlungsempfehlungen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen".* Oldenburg. https://doi.org/10.25656/01:19035

Damm, C. (2020). Anrechnung als Anforderung. Relevanz und Praxen der Anerkennung und Anrechnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In N. Sturm (Hrsg.), *Umkämpfte Anerkennung. Außerhochschulische Kompetenzen im akademischen Raum* (S. 79–105). Wiesbaden: Springer VS.

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (2024). *Call for Papers. Wissenschaftliche Weiterbildung und Inklusion. Ausgabe 2025/1.* Abgerufen am 06. Dezember 2024 von https://www.hochschule-und-weiterbildung.net/index.php/zhwb/cfp

Dörner, O. (Hrsg.) (2020). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung und Schließung von Hochschulen.* Opladen: Barbara Budrich.

Ebner von Eschenbach, M. (2020). „Migrant_innen" als Zielgruppe? Zur Problematisierung einer identitätslogischen Zielgruppenbestimmung im Horizont relationaler Perspektivität. Anregungen für die wissenschaftliche Weiterbildung. In Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium DGWF e. V., C. Iller, B. Lehmann, S. Vergara & G. Vierzigmann (Hrsg.), *Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule* (S. 33–45). Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis, Band 6. Bielefeld: wbv Media.

Engel, O. & Wolter, A. (2017). *Flüchtlinge als Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung?* Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB), (1), 63–74.

Engler, J. F., Mertens, A., Neligan, A. & Bakalis, D. (2023). *Nachfrage nach Berufen im Bereich der Wind- und Solarenergie. Eine Analyse von Online-Stellenanzeigen.* Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. Abgerufen am 06. Dezember 2024 von https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Gutachten/PDF/2023/Gutachten-Wind-und-Solarberufe.pdf

Freitag, W. K., Buhr, R., Danzeglocke, E., Schröder, S., & Völk, D. (2015). Übergangsgestaltung als Zukunftsthema – Einführung und Überblick. In W. K. Freitag, R. Buhr, E. Danzeglocke, S. Schröder & D. Völk (Hrsg.), *Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen* (S. 13–27). Münster: Waxmann.

Freitag, W. K. (2020). Das Paradigma der Durchlässigkeit und die wissenschaftliche Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs

(Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 175–193). Wiesbaden: Springer VS.

Geisen, T. & Ottersbach, M. (2015). Arbeit, Migration und Soziale Arbeit. Herausforderungen und Perspektiven. In T. Geisen & M. Ottersbach (Hrsg.), *Arbeit, Migration und Soziale Arbeit. Prozesse der Marginalisierung in modernen Arbeitsgesellschaften* (S. 1–22). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Hanft, A. (2014). Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. In A. Hanft (Hrsg.), *Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement.* Band 13. Münster: Waxmann.

Hanft, A., Pellert, A., Cendon, E. & Wolter, A. (Hrsg.) (2015). *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen".* Oldenburg: Druckhaus – Verlag Friedrich Schmücker GmbH. https://doi.org/10.25656/01:19363

HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2006). *Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. HRK Service-Stelle Bologna. Beiträge zur Hochschulpolitik.* 2004(8). Abgerufen am 06. Dezember 2024 von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2004-08_Bologna-Reader_I.pdf

IQ Fachstelle Beratung und Qualifizierung (2022). *Berufliche Anerkennung frühpädagogischer Fachkräfte mit einer im Ausland erworbenen Berufsqualifikation. Situationsanalyse aus Sicht der Förderprogramms IQ.* Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung (IQ)". Abgerufen am 06. Dezember 2024 von https://www.f-bb.de/fileadmin/Projekte/FBQ/FSBQ_Situationsanalyse_Fruehpaedagogik.pdf

Kerst, C., Kroher, M. & Steinkühler, J. (2024). Heterogene Studierendenschaft: Zur Sozialstruktur und Studiensituation der Studierenden in Deutschland. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 18(4), 521–543. https://doi.org/10.3224/diskurs.v18i4.06

Kurzhals, K., Uude, K., Chak, C. M. & Sormani, E. (2021). *gemeinsam.zukunft.gestalten.: Die wesentlichen Stolpersteine in transdisziplinären Kooperationen kennen und vermeiden*, Science-to-Business Marketing Research Centre (S2BM-RC). Abgerufen am 06. Dezember 2024 von https://www.fh-muenster.de/science-marketing/downloads/gemeinsam.zukunft.gestalten.pdf

Malin, L., Jansen, A. & Kutz, V. (2022). STUDIE 03/2022. *Energie aus Wind und Sonne. Welche Fachkräfte brauchen wir?* Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. Abgerufen am 06. Dezember 2024 von https://www.kofa.de/media/Publikationen/Studien/Solar-und-Windenergie.pdf

Pohlmann, S. & Vierzigmann, G. (2020). Öffnung wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung.* (S. 385–402). Wiesbaden: Springer VS.

Öztürk, H. (Hrsg.). (2021). *Diversität und Migration in der Erwachsenen- und Weiterbildung: Lehrbuch zur diversitätsorientierten Forschung und Praxisgestaltung.* Bielefeld: wbv Publikation.

Schröder, J. & Seukwa, L. H. (2018). Bildungsbiografien: (Dis-) Kontinuitäten im Übergang. In N. von Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 141–157). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Stiftung Energie & Klimaschutz (2022). Infografik: Energiewende 2022 sucht Fachkräfte. *Stiftung Energie & Klimaschutz.* Abgerufen am 29. April 2025 von https://www.energie-klimaschutz.de/infografik-energiewende-2022-sucht-fachkraefte/

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2016). *Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland.* Gutachten. Münster: Waxmann.

VDI – Verein Deutscher Ingenieure e. V. (2022). Fachkräftemangel bedroht Energiewende. *VDI-/IW-Ingenieurmonitor.* Abgerufen am 29. April 2025 von https://www.vdi.de/news/detail/fachkraeftemangel-bedroht-energiewende

Wolter, A. & Geffers, J. (2013). *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ausgewählte empirische Befunde.* Thematische Berichte der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". https://doi.org/10.25656/01:12978

Zawacki-Richter, O. (2015). Zur Mediennutzung im Studium – unter besonderer Berücksichtigung heterogener Studierender. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, (18), 527–549. https://doi.org/10.1007/s11618-015-0618-6

Autor:innen

Merle Kirstein, M.A.
merle.kirstein@uni-oldenburg.de

Vera Ingenbleek-Graumann, M.A.
vera.ingenbleek-graumann@uni-oldenburg.de

Dr. Joachim Stöter
j.stoeter@uni-oldenburg.de

 doi: https://doi.org/10.11576/zhwb-7845

Theorie und Praxis in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Didaktische Bedeutungs- und Wirkungshorizonte

ANITA MÖRTH

Abstract

Für wissenschaftliche Weiterbildung ist die Theorie-Praxis-Unterscheidung ein zentrales Merkmal, denn sie agiert an der Schnittstelle von Theorie und Praxis und setzt die beiden Seiten produktiv miteinander in Bezug, dies in einem heterarchischen Verständnis. Im vorliegenden Beitrag wird dieses Verständnis theoretisch hergeleitet und dabei auf Lerntheorien verwiesen, in denen Praxis eine zentrale Rolle für Lernen spielt. Der Beitrag fokussiert davon ausgehend Theorie und Praxis im Zusammenhang mit didaktischen Bearbeitungsmomenten von Theorie-Praxis-Unterscheidungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung und beschreibt empirisch basiert vielschichtige Bedeutungs- und wechselseitige Wirkungshorizonte. Die Ergebnisse zeigen die engen Zusammenhänge und konturieren wissenschaftliche Weiterbildung als Gelegenheit für gemeinsames über den eigenen Kontext hinausweisendes Lernen sowie als Möglichkeitsraum für grenzüberschreitende Wissensproduktion.

Schlagworte: Hochschuldidaktik, wissenschaftliche Weiterbildung, Theorie-Praxis-Verhältnis, Reflexion

1 Einleitung

Die Positionierung an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis ist ein zentrales und vielfach beschriebenes Merkmal wissenschaftlicher Weiterbildung. Dabei werden sowohl die beiden Seiten mit unterschiedlichen Begriffen beschrieben als auch auf unterschiedliche Aspekte und unterschiedliche Bedeutungsreichweiten abgehoben. Bezeichnet werden die Seiten etwa als Wissenschaft oder Akademia gegenüber Praxis, Gesellschaft oder Beruf, sie werden gefasst als Systeme, Akteur:innen, Sichtweisen, gesellschaftliche Bereiche oder Wissensformen (u. a. Alexander, 2020; Jütte, 2015; Seitter, 2017). Aus der Verortung in einem Dazwischen wird auch die verbindende Funktion wissenschaftlicher Weiterbildung konturiert, die etwa bezeichnet wird als ein prozessförmiges Herstellen von Verbindungen der verschiedenen Seiten, Brücken schlagen, Vermitteln oder wechselseitiges Durchdringen (u. a. Christmann, 2006; Schäfer, 1988; Schäffter, 2017). In den verschiedenen Ansätzen wird deutlich, dass zwischen zwei gleichwertigen Seiten unterschieden wird, die es produktiv miteinander in Bezug zu bringen gilt und dass es um ein Begegnen unterschiedlicher Sichtweisen auf Augenhöhe geht.

Die Bedeutung beider Seiten und ihrer Verbindung zeigt sich auch an den Zielen wissenschaftlicher Weiterbildung: der Weiterentwicklung und Erweiterung vorhandener (praktischer) Kenntnisse und Fähigkeiten, der Reflexion und Theoretisierung beruflicher Erfahrungen und der berufspraktischen Validierung wissenschaftlichen Wissens. Damit weisen Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung einen doppelten Bezug zur Praxis auf, weil sie sich neben ihrer an Praxis(-Bedarfen) orientierten Zielsetzung auch an eine Zielgruppe mit praktischen (Vor-)Erfahrungen richtet. Vor diesem Hintergrund werden Erfahrungen zu einem relevanten Bestandteil von Lehr-Lern-Prozessen: Bei ihrer Gestaltung ist es zentral, an die Erfahrungen der Studierenden (Cendon, Mörth & Schiller, 2016) und an die Rollen (Schäfer, 1988) berufserfahrener Praktiker:innen (Baumhauer, 2019) anzuknüpfen.

Die Verbindungsfunktion von wissenschaftlicher Weiterbildung, deren Ziel darin besteht, dass sich beide Seiten wechselseitig bereichern, setzt voraus, dass Theorie und Praxis als zwei gleichwertige Wissens- und Handlungslogiken gesehen werden. Der vorliegende Beitrag[1] setzt an einem solchen heterarchischen Verhältnis von Theorie und Praxis an.

1 Der Beitrag basiert auf dem Rahmentext der kumulativen Dissertation der Autorin (Mörth, 2023b).

Im Folgenden wird zunächst das heterarchische Verständnis von Theorie und Praxis theoretisch hergeleitet und auf Lerntheorien und -ansätze verwiesen, die auf diesem Verständnis aufbauend vielfältige Bedeutungen von Praxis für erfolgreiches Lernen herausstellen. In einem zweiten Schritt wird der Fokus auf Bedeutungs- und Wirkungshorizonte von didaktischen Bearbeitungsmöglichkeiten von Theorie-Praxis-Unterscheidungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung gelegt. Abschließend werden die Ergebnisse in Bezug zu den dafür relevanten Diskursen gesetzt.

2 Methodisches Vorgehen

Der erste, theoretische Teil des Beitrags beruht auf einer Literaturanalyse. Er begründet ein heterarchisches Verhältnis von Theorie und Praxis und skizziert für den Beitrag zentrale lerntheoretische Ansätze, für die das Verbinden von Theorie und Praxis relevant für Lernprozesse ist. Damit wird die theoretische Grundlage beschrieben, auf der sich die Ergebnisse des zweiten Teils entfalten können: Ein Verständnis von Theorie und Praxis nicht nur als gleichwertige, sondern als sich wechselseitig bedingende Teile eines Ganzen.

Der zweite, empirische Teil des Beitrags basiert auf dem Mehrebenenmodell didaktischen Handelns in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Mörth, 2025). Diesem liegt eine systematische Auswertung von fünf Beiträgen der Autorin zu Theorie-Praxis-Bezugnahmen in der wissenschaftlichen Weiterbildung zugrunde: zu Bildern, die Lehrende von ihren (berufs-)erfahrenen Studierenden haben (Mörth & Schiller, 2017), zu Lehr-Lernaktivitäten, welche Theorie und Praxis verschränken (Mörth & Cendon, 2019), zum Potential von „Work-based Learning“ für den deutschen Hochschulkontext (Mörth, Cendon & Klages, 2020) und für einen multidirektionalen Wissenstransfer (Mörth, 2022) sowie zu Praxisbezugnahmen in Qualitätssicherungsvorgaben und -maßnahmen in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Mörth, 2020). Für die hier vorgestellten Erkenntnisse wurden die im Zuge der Entwicklung des Modells identifizierten didaktischen Handlungen zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses auf innerorganisatorischen Ebenen in zweierlei Hinsicht analysiert: mit Blick darauf, auf welche Bedeutungshorizonte Theorie und Praxis auf den jeweiligen Ebenen abheben sowie dahingehend, welche Wirkungshorizonte sich abzeichnen. Zur Konturierung der Bedeutungshorizonte wurden die didaktischen Handlungen hinsichtlich der Bedeutung von Theorie, Praxis sowie Theorie-Praxis-Verzahnung aggregiert. Zur Skizzierung von möglichen Wirkungshorizonten wurden die didaktischen Handlungen darauf hin betrachtet, an welchem Ort sie sich verorten lassen bzw. von welcher Position aus sie getroffen werden (Theorie oder Praxis) und welche potenziellen Wirkungen sich auf den jeweils anderen Bereich abzeichnen.

3 Theoretische Befunde

3.1 Ein heterarchisches Verhältnis von Theorie und Praxis

Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der wissenschaftlichen Weiterbildung gründet auf einem Verständnis, das Theorie und Praxis in einem heterarchischen Verhältnis zueinander sieht. Ein solches ist zum einen zurückführbar auf die Konstruiertheit des hierarchischen Verhältnisses von Theorie und Praxis und lässt sich zum anderen mit einer marxistischen Lesart des Theorie-Praxis-Verhältnisses begründen.

Dass es sich bei einem hierarchischen Verständnis des Verhältnisses von Theorie und Praxis um eine Konstruktion handelt, belegt Donald Schön (1983) nachdrücklich, indem er die Entstehung des Weltbildes der technischen Rationalität als positivistische Erkenntnistheorie von Praxis beschreibt. Mit der Durchsetzung des instrumentellen Verständnisses von praktischem Wissen wurde empirische Wissenschaft zur einzig gültigen Quelle für sicheres Wissen über die Welt und handwerkliches Geschick und Kunstfertigkeit wurden vom (nun instrumentellen) praktischen Wissen ausgeschlossen. In diesem Verständnis wird allgemeingültiges Wissen als höherwertiger als konkretes problemlösendes Wissen angesehen, weil Letzteres nur lokale Gültigkeit hat. Indem Schön das Entstehen dieses Verständnisses beschreibt, wird auch dessen Gewordensein und damit das Hergestellt-Worden-Sein der Unterschiede deutlich. Dieses hierarchische Verhältnis von systematischem Wissen und praktischem Handeln im Kontext von professionellem Wissen findet sich auch in einem institutionalisierten Verhältnis von Forschung und Praxis wieder, als Hierarchie zwischen Forscher:innen, die Diagnose- und Problemlösungstechniken bereithalten, und Praktiker:innen, die diese anwenden (sollen) (Schön, 1983).

Im Gegensatz dazu geht Schöns heterarchisches Verständnis von Theorie und Praxis davon aus, dass theoretisches Wissen seinen Wert erst in der Praxis entfalten kann, also überhaupt erst *durch* die Praxis erhält. Denn Praxisprobleme können gar nicht mit wissenschaftlichen Methoden gelöst werden, weil allgemeines Wissen für eine spezifische Situation, die geprägt ist von Komplexität, Ungewissheit, Einzigartigkeit, Instabilität, Wert- und Interessenskonflikten, gar nicht passen kann. Daher konturiert Schön drei Arten des Zusammenspiels von Praxis und Handlung, bei denen durch Reflexion und Verflechtung von Aktion und Reflexion Forschungshandeln zu einem Teil des professionellen Handelns wird und Theorien im professionellen Handeln entstehen: Unbewusst vorliegendes Wissen (Knowing-in-Action) wird in komplexen Situationen als praktische Theorie bzw. implizites Wissen (Polanyi, 2009) zum Teil bewusst gemacht (Reflection-in-Action) und durch ein Reflektieren über die Situation explizit, analysierbar und kommunizierbar (Reflection-on-Action) (Schön, 1983, 1987). Erfahrungen werden zu lokalem Wissen, das wieder eingesetzt,

beschrieben und zur Diskussion gestellt werden kann. Mit Praktiker:innen als reflektierende Forscher:innen führt Schön Forschung und Praxis in ein neues und unmittelbares Verhältnis zueinander, das einen Austausch zwischen Forschung und Praxis oder eine Anwendung von Forschung in der Praxis obsolet macht, da der Austausch zwischen Forschung und Praxis dem professionellen Handeln inhärent ist (Schön, 1983, S. 209). Ähnlich wird auch in der Marx'schen Philosophie der Praxis, auf die sich u. a. die „Social Practice Theory" von Lave & Wenger (2008) bezieht sowie unterschiedliche praxeologische Theorieansätze (Schäfer, 2016),[2] ein enger Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis beschrieben. Für seine „Philosophy of Praxis" nimmt Adolfo Sánchez Vásquez (1977) eine Unterscheidung von theoretischem Wissen oder Denken und praktischer Aktivität vor, um ihr Zusammenspiel und ihre enge Verwobenheit und wechselseitige Bedingtheit deutlich zu machen: Jede Theorie hat einen Praxisbezug und jede Praxis braucht Theorie. Theorie braucht Praxis als Ziel, als Basis und als Kriterium für Wahrheit und umgekehrt braucht Praxis Theorie als Wissen über die Welt, über die Möglichkeiten und Instrumente, Welt zu verändern und als zielgerichtete Vorstellung von einer veränderten Welt, auf welche die Handlungen ausgerichtet werden bzw. abzielen. Das praktische Handeln ist ein ständiger Wechsel zwischen der praktischen Aktivität, die abhängig ist von der vorgefundenen Welt und dem vorgestellten Ideal, also der Theorie, wodurch sich beides ständig verändert. Diese enge Verbundenheit wiederum führt zurück zu Schön (1983), der darauf verweist, dass ein Austausch zwischen Forschung und Praxis gar nicht erforderlich ist, weil dieser unmittelbar im Handeln erfolgt.

In solchen Zugängen wird deutlich, dass es sich bei Theorie und Praxis um zwei unterscheidbare Bereiche oder Systeme handelt, die ihr eigenes Wissen, ihre eigenen Logiken haben. Eine relationstheoretische Betrachtung sieht Theorie und Praxis als von unterschiedlichen Systemen hervorgebrachte Wissensbestände, als unterschiedliche, nicht kompatible Sichtweisen auf denselben Gegenstand. Sie sind in einen Aushandlungsprozess zueinander in Beziehung zu bringen, d. h. komplementär aufeinander zu beziehen, womit wissenschaftliche Weiterbildung als „Medium einer Translation" (Schäffter, 2017, S. 229) zwischen diesen Sichtweisen auf einen Forschungsgegenstand verstanden werden kann, als dialogischer Aushandlungsprozess zwischen gleichwertigen Sichtweisen, der weder allein disziplinär noch allein aus der Praxis begründet wird (Schäffter, 2017).

Damit verbunden ist ein neues Verständnis von (legitimem) Wissen, das außerhalb von traditionellen Wissenschaftsstrukturen hergestellt werden kann, etwa in der Praxis (Geissler, 2013) oder bei der Arbeit, wie im Work-based Learning beschrieben (Boud & Solomon, 2003): Ein Wissen, das neben *knowing how* auch *knowing that* umfasst (Barnett, 1994 in Major, 2002) und zu dem auch ein in „Modus 2" hergestelltes Wissen gezählt werden kann (Gibbons et al., 2010), Wissensproduktion in einer gemeinsamen, über Grenzen von Disziplinen und Kontexten hinweg gehenden, an Problemstellungen orientierten Form (u. a. Cendon, 2012; Faulstich, 2006; Schäffter, 2017). Wenn bei der Wissensanwendung Theorie von Praxis nicht getrennt werden kann, weil Theorie der Anwendung inhärent ist, kann angewendetes Wissen auch als weiterentwickelte Form von Theorie gesehen werden, weil Theorie in der Praxis aufgeht: Durch das Anwenden theoretischen Wissens wird dieses verändert und erweitert damit sowohl theoretische als auch praktische Verständnisse und wird zu neuem Wissen (Major, 2002).

Auf einem Verständnis der Gleichwertigkeit und der gegenseitigen Bedingtheit von Theorie und Praxis aufbauend lässt sich die verbindende Aufgabe im Speziellen für die Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung ableiten, in der es Anforderungen sowohl von Wissenschaft als auch von beruflicher Praxis zu berücksichtigen gilt.

3.2 Lerntheoretische Begründungen – Lernen von, mit und durch Erfahrungen

In solchen lerntheoretischen Ansätzen, die sich die Theorie-Praxis-Unterscheidung zunutze machen und darauf aufbauen, dass die Bearbeitung der Verbindung von Theorie und Praxis notwendig für erfolgsträchtige Lern- und (Weiter-)Bildungsprozesse ist, wird ebenfalls die enge Verbundenheit von Theorie und Praxis und damit ihr heterarchisches Verhältnis deutlich. Dabei werden unterschiedliche Bezüge auf Praxis als Erfahrung und damit auf die Besonderheiten des Lernens Erwachsener von, mit und durch (praktische) Erfahrungen deutlich.

Erfahrungslernen und *reflexives Lernen* haben im Hochschulkontext eine zentrale Stellung (Cendon, 2020) und nehmen dabei Deweys pragmatistisches Grundverständnis (1930) zum Ausgangspunkt (u. a. Cendon, 2020; Lester & Costley, 2010; Talbot, 2016). Sein Konzept der reflexiven Erfahrung verdeutlicht den komplexen Zusammenhang zwischen Erfahrung, Reflexion, Denken und Wissen. Mit seiner „Philosophy of Education" macht Dewey (1930) einen Gegenentwurf zu einer dualistischen Philosophie des Geistes und der Unterscheidung zwischen liberaler Bildung mit Wissen als Selbstzweck und „useful, practical training for mechanical occupations, devoid of intellectual and aesthetic content" (Dewey, 1930, S. 305).

2 Gibt es zwar berechtigterweise Kritik an Aspekten Marxistischer Theorie, so sind einige ihrer grundlegende Gedanken durchaus relevant in unterschiedlichen philosophischen und soziologischen Diskursen (Feenberg, 2014).

Den diversen Gegensätzen – etwa empirisches vs. rationales Erkennen oder Wissen als externer Wissensbestand vs. Lernen als individueller Prozess – setzt er das Prinzip der Kontinuität entgegen und beschreibt damit den engen Zusammenhang zwischen Wissen und Aktivität: Handlungen wirken vorbereitend auf nachfolgende Handlungen und berücksichtigen diese umgekehrt – „knowing has to do with reorganizing activity, instead of being something isolated from all activity, complete on its own account" (Dewey, 1930, S. 392) – und: Wissen stellt einen Modus der Partizipation von an Welt beteiligten Erfahrungen machenden (Lebe-)Wesen (Dewey, 1930) dar, was auf die Bedeutung des aktiven Handelns (in der Praxis) für Wissen verdeutlicht. Denken ist nach Dewey immer Teil des Wahrnehmens und Erfahrung ist immer Ausgangspunkt des Denkens. Denn Erfahrung besteht immer aus Handeln und dem (passiven) Erleben der Konsequenzen dieses Handelns; Reflektieren ist das bewusste Herstellen der Verbindung zwischen Handeln und dessen Konsequenzen. Handeln erhält also durch dessen Reflexion seinen Sinn: Dann findet auch Lernen statt. Mit reflexiver Erfahrung bezeichnet er damit das bewusste Suchen nach solchen Verbindungen. Dinge erhalten immer erst in Beziehung zu anderen Dingen bzw. zu ihrem Kontext Sinn. Wissen versteht er als Ergebnis von Denken, als die Erkenntnis über diese Verbindungen, dessen Bedeutung von seiner Verwendung im Denken abhängt und damit im Kontext der Erfahrung entsteht. Indem die Erkenntnis ihren Wert erst über eine Referenz in die Zukunft erhält, indem sie hilft, zu verstehen und Handeln leitet, verweist er ähnlich wie Sánchez Vázquez (1977) und Schön (1983) auf die Bedeutung des zukunftsgerichteten handelnden Einsatzes von Wissen. Dewey (1930) geht davon aus, dass erst eine Irritation oder ein Problem zur Reflexion bzw. zu Denken führt und es daher von der Tätigkeit des Untersuchens geprägt ist, nicht vom Aneignen von Wissen, das immer nachrangig und instrumentell ist. Denken ist also immer Forschung und Wissen immer nur Mittel bzw. erhält Wissen immer nur im Kontext der Erfahrung Sinn. Daher ist es aus seiner Sicht zentral, dass Aktivitäten Teil von gestalteten Lernprozessen sind. Er sieht also die Notwendigkeit, in Bildungszusammenhängen Wissenserwerb mit Aktivitäten zu verbinden und er erachtet grundlegende Elemente von Reflexion als identisch mit jenen von (didaktischen) Vermittlungssituationen: eine interessante Aktivität, ein das Denken anregendes Problem, die Verfügbarkeit von oder die Suche nach relevanten Informationen, eine Idee, damit umzugehen, und die Möglichkeit, dies auch auszuprobieren (Dewey, 1930).

U. a. darauf aufbauend beschreibt Kolb (2015) mit seiner „Experiential Learning Theory" eine Lerntheorie, die ebenfalls Erfahrungen ins Zentrum von Lernen rückt. Durch individuelles Lernen entstehen Konzepte und werden verändert. Seine Theorie beschreibt den engen Zusammenhang zwischen Erfahrung, Lernen, Wissen und Reflexion, und dass Erfahrung durch einen Lernprozess zu Wissen transformiert wird, indem Erfahrung hinterfragt, kritisch reflektiert und aus ihr geschlussfolgert wird (Kolb, 2015). *„Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience"* (Kolb, 2015, S. 49, Hervorhebung i. O.). Lernen wird als Prozess angesehen und auch Wissen als ein sich stetig entwickelnder und weiterentwickelnder Transformationsprozess und nicht als abgeschlossene, externe Einheit, die man sich aneignen oder die man transferieren kann (Kolb, 2015). Wenngleich die individuelle Erfahrung zentral ist, wird diese zum einen als geprägt von vielfältigen Vorannahmen verstanden und zum anderen als eingebettet in die soziale Umgebung. Aus Letzterem folgert Kolb, dass es bei Lernen vielmehr um einen transaktionalen als um einen interaktiven Prozess geht, um einen Prozess, bei dem beide Seiten miteinander in Verbindung treten und dadurch verändert werden (Kolb, 2015). Ähnlich dazu steht auch im „Situated Learning" von Lave und Wenger (2008) Partizipation im Zentrum von Lernen, das als sozialer Prozess definiert wird, der das Erlernen von Fähigkeiten umfasst. Basierend auf dem Konzept der legitimen peripheren Partizipation (Lave & Wenger, 2008) ist jede Handlung in einen sozialen Kontext eingebettet und stellt Partizipation unterschiedlicher Art und unterschiedlichen Ausmaßes dar, von der Lernen ein integraler Bestandteil ist. Damit werden zum einen Kontexte außerhalb der Hochschule als relevante Orte des Lernens sichtbar und zum anderen wird deutlich, dass Lernen die Person als Ganzes involviert – in einer Aktivität in und mit der Welt, bei der sich Akteur:in, Aktivität und Welt gegenseitig konstituieren (Lave & Wenger, 2008). Auch in dieser Konzeption erhält Wissen erst Bedeutung, wenn es für eine Situation spezifisch gemacht wird, denn Gesellschaft und Kultur sind Ergebnis von Struktur und individuellem Handeln, Bedeutung ist Ergebnis sozialer Aushandlungsprozesse. Generalisiertes Wissen kann erst in spezifischen Situationen entstehen und insofern gilt abstraktes Wissen als in doppelter Hinsicht selbst situiert. Diese ganzheitliche Sicht, bei der Lernen immer die Person als Ganzes betrifft, verweist zum einen auf die Herausbildung einer professionellen Identität und zum anderen verweist das Moment der Partizipation als Eingebundenheit und wechselseitige Bedingtheit darauf, dass sich durch Lernprozesse nicht nur Personen, sondern die Praxis bzw. die Praxisgemeinschaften verändern (Lave & Wenger, 2008) wodurch der Einfluss von Lern- und Entwicklungsprozessen Einzelner auf die (eigene) Organisation deutlich wird, ähnlich wie auch Kolb (2015) vom Verändern beider Seiten spricht. Selbiges wird auch etwa im Kontext von forschendem Lernen und Handeln beschrieben, wie etwa beim Work-based Learning (Billett, 2002, 2004). Dieser Lernansatz gründet auf der Annahme, dass Wissen durch Handlung bzw. durch Reflexion über Handlung entsteht. Dabei sind Wissen, Selbst und Welt relevant, denn es geht darum, sich sowohl in kritischem Denken, kritischer Selbstreflexion als auch in kritischem Handeln zu üben. Gekennzeichnet durch einen forschenden Zugang zur Praxis bzw. durch

die Erforschung der eigenen Praxis wie im hochschulischen Work-based Learning (Lester & Costley, 2010) wird Praxis (und nicht Wissenschaft) zum Ausgangspunkt von Lernprozessen. Das im Forschen enthaltene Praxishandeln verweist auf die Reflexion von Aktivitäten in der Praxis. Dies birgt das Potential zur Entwicklung zukünftiger (alternativer) Handlungsstrategien (Helyer, 2015) und verweist damit auf eine mögliche Veränderung der Praxis selbst sowie auf die Professionalisierung von Praxiskontexten (Costley & Dikerdem, 2011). Auch hier verweist der Wirkungsradius des Handelns als Teil der Lernprozesse auf über individuelle Lernprozesse hinausgehende Veränderungen von Praxiskontexten und der dort Beteiligten sowie auf neue Orte und Formen der Wissensproduktion.

In den hier beschriebenen lerntheoretischen Zugängen zeigen sich zentrale Momente für wissenschaftliche Weiterbildung und Bedeutungen der Bearbeitung von Theorie-Praxis-Unterscheidungen: die Relevanz von Praxis und Erfahrung für Lernen, der Stellenwert von Reflexion als zentrales Element für das Verbinden von Theorie und Praxis sowie mögliche Wirkungsreichweiten von Lernprozessen auf Praxis.

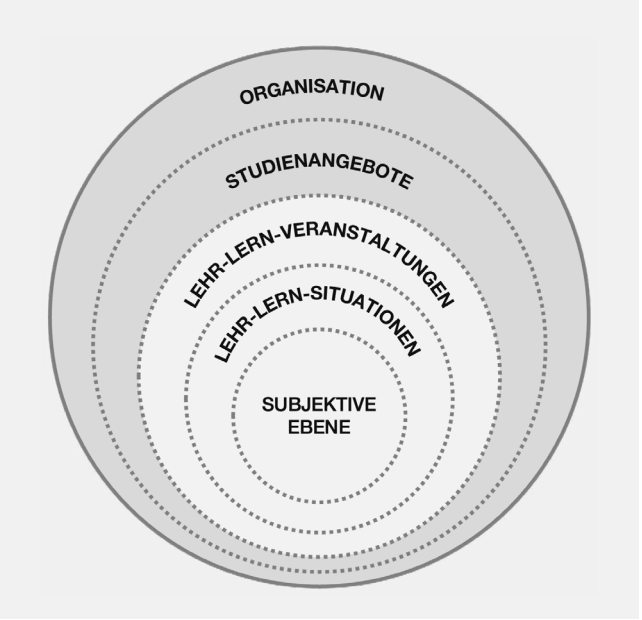

Abb. 1: Inneruniversitäre Ebenen des Mehrebenenmodells didaktischen Handelns in der wissenschaftlichen Weiterbildung (eigene Darstellung nach Mörth, 2025, S. 627).

4 Empirische Befunde

4.1 Didaktische Bedeutungshorizonte

Auf Basis dessen, dass einerseits das hierarchische Verhältnis von Theorie und Praxis etwas Gemachtes (und nicht etwas Gegebenes) ist und andererseits Theorie und Praxis in einem engen sich wechselseitig bedingenden Zusammenhang stehen, wurde in den vorangegangenen Abschnitten beschrieben, dass und wie Theorie und Praxis als zwei Seiten oder Teile eines Ganzen, als unterschiedliche, aber gleichwertige Wissensformen oder Sichtweisen und Praxisformen oder Handlungsweisen insbesondere im Kontext von Lernen gesehen werden können.

Nun erfolgt ein näherer Blick auf die Bedeutung von Theorie und Praxis in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Zu Beginn des Beitrags wurde darauf verwiesen, dass bei der Beschreibung der Zwischenposition wissenschaftlicher Weiterbildung für Theorie und Praxis durchaus unterschiedliche Begriffe verwendet bzw. verschiedene Unterscheidungen getroffen und damit unterschiedliche Aspekte – Sichtweisen, Wissensformen und Wissensbereiche – adressiert werden (u. a. Alexander, 2020; Baumhauer, 2017; Christmann, 2006; Schäfer, 1988; Schäffter, 2017).

Wofür nun Theorie und Praxis im Kontext von Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung jeweils steht bzw. welche Bedeutungshorizonte der Unterscheidungen im didaktischen Handeln in der wissenschaftlichen Weiterbildung erkennbar werden, lässt sich anhand der Bearbeitungsmomente der Unterscheidung von Theorie und Praxis auf den inneruniversitären Ebenen des Mehrebenenmodells didaktischer Handlungen (siehe Abb. 1) zeigen.

Auf jenen Ebenen, die weniger unmittelbar am Lehr-Lern-Geschehen liegen, also der Ebene der Studienangebote und der Ebene der Organisation, verweisen die Unterscheidungen auf folgende Bedeutungshorizonte:

Praxis als Praxisorientierung im Sinne der Berücksichtigung von Bedarfen/Anforderungen des beruflichen (Praxis-)Feldes zeigt sich an inhaltlichen und strukturellen Anforderungen an das Studienangebot indem etwa die Planung von Angeboten ausgehend von Bedarfen der Praxis erfolgt und bei der Gestaltung von neuen Studienangeboten Stakeholder aus der Praxis miteinbezogen und Kompetenzbedarfe berücksichtigt werden oder ein (in der Praxis) akzeptiertes Abschlussformat gewählt wird. Praxis zeigt sich hier auch an organisationalen Ansprüchen wie etwa der Festlegung von neuen Anforderungen an Lehrende z. B. hinsichtlich ihrer Praxiserfahrungen sowie an neuen Aufgaben und Rollen oder der Einbindung von Lehrenden aus der Praxis. Sie zeigt sich auch an zu etablierenden Grundannahmen wie der Wertschätzung von Praxis(-Erfahrung), der Anerkennung von Kompetenzen oder der Gleichwertigkeit von Wissensarten.

Praxis als aktuelle Praxis(-Tätigkeiten) der (berufstätigen) Studierenden als Rahmenbedingung verweist ebenfalls auf organisatorische, strukturelle und inhaltliche Anforderungen

an das Studienangebot. Hier bezieht sich Praxis etwa auf die Integration von Praxisanteilen in Studien-/Prüfungsordnungen in Form von beruflicher Tätigkeit als Workload oder Zugangsvoraussetzung, auf die Etablierung von zeitlich und örtlich flexiblen Studienformaten sowie auf inhaltlich flexible Studienstrukturen im Sinne von Modularisierung oder Individualisierung. Organisatorisch verweist Praxis hier etwa auch auf die Schaffung von Möglichkeiten für Lernen am Lernort Praxis und die Gestaltung des Curriculums ausgehend von Fragestellungen der Praxis, etwa im Zusammenhang mit Forschungsprojekten oder auf die Ausgestaltung von Kooperationen mit Unternehmen/Organisationen hinsichtlich der Integration des Lernorts Praxis in das Studienangebot.

Praxis als vorangegangene Praxiserfahrungen der Studierenden im Sinne von inhaltlichen und strukturellen Anforderungen an das Studienangebot zeigt sich etwa als Implementierung von Prozessen und Strukturen zur Berücksichtigung von Vorkenntnissen beim Zugang zum Studium, bei der Anrechnung auf Teile des Studienangebots und bei individualisierten Angeboten inklusive entsprechender Unterstützungs- und Beratungsstrukturen. Sie zeigt sich auch als Planung von individualisierten Angeboten auf Basis einer gemeinsamen kompetenzbedarfsbasierten Definition von individualisierten Studienzielen.

Theorie als Anspruch an Wissenschaftlichkeit als inhaltliche Anforderung an das Studienangebot zeigt sich in den Daten als Verankerung von Forschungsprojekten im Studienangebot oder als Schaffung von Kompetenzreflexionsgelegenheiten.

Auf jenen Ebenen, die näher am Lehr-Lern-Geschehen liegen, der subjektiven Ebene, der Ebene der Lehr-Lern-Situationen und der Ebene der Lehr-Lern-Veranstaltungen, zeigt sich *Praxis* zum einen als Orientierung an der *aktuellen Praxis* der Studierenden etwa bei der Planung und Durchführung von Lehr-Lern-Aktivitäten am Lernort Praxis oder der Begleitung von Studierenden bei Praxisaktivitäten. Zum anderen zeigt sie sich als Berücksichtigung von *Praxiserfahrungen* etwa bei der kompetenzbedarfsgeleiteten Auswahl von Inhalten oder den Lehrstrategien, die an Erfahrungen anknüpfen. Darüber hinaus zeigen sich die unterschiedlichen Sichtweisen auf diesen Ebenen aber insbesondere in folgenden zwei Formen:

Theorie als Forschung zeigt sich als Durchführung von Praxisforschung bzw. Praxisforschungsprojekten und als Gestaltung von Reflexionsgelegenheiten bzw. als Einsatz von Reflexion als zentralem Teil der Unterrichtsgestaltung.

Theorie-Praxis-Verzahnung als das In-Beziehung-Treten unterschiedlicher Sichtweisen zeigt sich in Praxisforschung bzw. Praxisforschungsprojekten, die von der Praxis aus bzw. von Praxisfragen ausgehend gestaltet und von Studierenden gesteuert werden und bei denen Studierende gemeinsam mit Lehrenden und Akteur:innen aus ihrer Praxis ihre Praxis beforschen und (potenziell) verändern. Sie zeigt sich auch, wenn Lehrende das Wechselspiel zwischen Theorie und Praxis bzw. Input und Forschung steuern oder wenn sie Reflexionsgelegenheiten als zentralen Teil der Unterrichtsgestaltung schaffen zur Reflexion von Erfahrungen, von Anwendung, von Kompetenzen und des professionellen Selbst.

4.2 Didaktische Wirkungshorizonte

Neben den zuvor beschriebenen Bedeutungshorizonten stellen die didaktischen Wirkungshorizonte eine weitere Dimension der Verbindung von Theorie und Praxis dar. Ein näherer Blick auf die Verbindung zwischen Theorie und Praxis – hier als Hochschule und Praxiskontext – lässt auf Basis der didaktischen Handlungen aus dem Mehrebenenmodell Wirkungshorizonte erkennbar werden, die in beide Richtungen weisen (Mörth, 2023a).

Wirkungshorizonte von Praxis auf Theorie

In Bezug auf die Wirkungshorizonte von Praxis auf Theorie kommen insbesondere die Akteur:innen aus der beruflichen Praxis[3] in den Blick. Sie sind aktiv in die gemeinsame Gestaltung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung eingebunden und prägen mit ihrer Praxissicht die Studienangebote, ihre Lernorte, Inhalte sowie die Lern- und Forschungsprozesse wie folgt.

Auf der *Ebene der Studienangebote* sind Akteur:innen aus der Praxis an deren Planung und Entwicklung beteiligt: Bei der Entwicklung neuer Studienangebote, die auf Anforderungen der Praxis zugeschnitten sind oder von individualisierten Studienangeboten, die den Lern- und Kompetenzbedarfen einzelner Studierender entsprechen. Zudem sind sie durch die Bereitstellung des beruflichen Praxiszusammenhangs (Arbeit) als Rahmen und Kontext für die Durchführung von Praxisforschungsprojekten sowie als Lernort involviert.

Auf der *Ebene der Lehr-Lern-Veranstaltungen* kommen die Arbeitgeberorganisationen der Studierenden oder andere Praxiseinrichtungen als Orte in den Blick, an denen (Praxisforschungs-)Projekte durchgeführt sowie Lehr- und Lernaktivitäten, die am Lernort Praxis bzw. Arbeitsplatz geplant und durchgeführt werden.

3 Sie sind als Akteur:innen im Mehrebenenmodell der ersten Ebene außerhalb der Hochschule, dem organisatorischen Umfeld, angehörig, ihre Handlungen sind jedoch auf den innerhochschulischen Ebenen zu verorten.

Auf der *Ebene der Lehr-Lern-Situationen* begleiten die Vorgesetzten im Unternehmen die Studierenden vor, nach und auch während ihrer lernenden und forschenden Tätigkeiten in der Praxis; Kolleg:innen am Arbeitsplatz können als Gegenüber in Reflexionsprozessen relevante Akteur:innen sein. Auf diese Weise beeinflusst der Praxiszusammenhang die Lernprozesse der Studierenden, die in diesem Zusammenhang als der Theorie zugehörig betrachtet werden können.

Darüber hinaus können Studierende – hier als Vertreter:innen der Praxis – die (zukünftige) Forschung an der Hochschule beeinflussen, indem sie ihre (Praxis-)-Probleme, Forschungsfragen, Erfahrungen und aktuellen Aktivitäten aus ihren Praxiszusammenhängen mit den Lehrenden teilen und diese damit etwa über aktuelle Industriestandards informieren.

Wirkungshorizonte von Theorie auf Praxis

Wendet man den Blick in die andere Richtung, also auf die Wirkungshorizonte von Theorie auf Praxis, zeigt sich, dass umgekehrt die Theorie die Praxis zum einen durch Forschungs- und Lernaktivitäten im Praxiskontext und zum anderen durch die reflektierenden Studierenden mit ihrem erweiterten Wissen und ihrem professionellen Selbstverständnis prägt.

Auf der *Ebene der Lehr- und Lern-Situationen* beziehen die Studierenden Vorgesetzte und Kolleg:innen in ihre Lern- und Forschungsprozesse ein und beeinflussen so den Praxiskontext. Die Tatsache, dass Studierende, hier als Vertreter:innen der Theorie-Seite, die Praxis beeinflussen, wird am deutlichsten, wenn „Practitioner Research" genauer betrachtet wird. Hier kann sich die Durchführung eines Praxisforschungsprojekts in zweierlei Hinsicht auf die Organisation auswirken: zum einen in Bezug auf die tatsächlichen Veränderungen, die durch ein Projekt bewirkt werden, und zum anderen in Bezug auf die indirekten Veränderungen, die durch die Einbeziehung anderer Mitglieder der Organisation in den Forschungsprozess ausgelöst werden.

Dem zweiten Wirkungshorizont von Theorie liegen die reflektierenden Studierenden selbst zu Grunde. In vielfältigen Reflexionsmomenten in Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung hinterfragen und entwickeln die Studierenden ihre (beruflichen) Selbstkonzepte und prägen über ihr zukünftiges Handeln in der Praxis potenziell den jeweiligen Praxiszusammenhang.

An diesen Beispielen werden die wechselseitigen Wirkungshorizonte von Theorie und Praxis erkennbar und deutbar als Gelegenheiten für gemeinsames über den eigenen Kontext hinausweisendes Lernen, was darauf verweist, dass Theorie und Praxis als zwei gleichwertige Arten von Wissen gemeinsam mehr erreichen können als eine Wissens- und Handlungslogik allein (Schäffter, 2017).

5 Diskussion und Fazit

Das zugrunde gelegte Verständnis von Theorie und Praxis als unterschiedliche Sichtweisen auf denselben Gegenstand oder als Wissens- und Handlungslogiken sollte ermöglichen, die beiden Seiten als Teile eines Ganzen zu sehen und damit in neue Bezüge zueinander zu setzen. Durch die Analyse von empirischen Befunden konnten unterschiedliche Bedeutungshorizonte identifiziert werden: Theorie und Praxis zeigen sich als unterschiedliche Sichtweisen auf den Ebenen, die näher am Lehr-Lern-Geschehen liegen; in davon weiter entfernten Ebenen kommt Praxis als Rahmenbedingung der Studierenden in den Blick oder als Anforderungen des Feldes, übersetzt in inhaltliche und strukturelle sowie organisatorische Anforderungen an Studienangebote. Ein Blick auf die Beziehungen zwischen Theorie und Praxis mit ihren wechselseitigen Bezugshorizonten zeigt Wirkungen in beide Richtungen, die als gegenseitig bereichernd beschrieben werden können. Solch eine produktive Perspektivierung verweist gleichzeitig auf den transdisziplinären Charakter wissenschaftlicher Weiterbildung (Alexander, 2022), wie bereits in Schöns Verständnis angelegt (Schön, 1983), und ermöglicht zudem eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Wissen und Anwendung (Eugster & Weil, 2015). Ein Lernen auf beiden Seiten und das heterarchische Verhältnis stehen auch im Zusammenhang mit neuen Formen der Wissensproduktion, wenn über unterschiedliche Kontexte hinweg ein an Problemstellungen orientiertes gemeinsam produziertes Wissen entsteht, das das dichotome Verständnis von Theorie und Praxis transzendiert (Gibbons et al., 2010). Dabei kann die Idee des gemeinsamen Wissensproduzierens auf anderer Ebene sowohl an die Diskussion zur Beteiligung von Studierenden an der Curriculumentwicklung (Köstler, Krinninger, Gallenmüller, Birnkammerer & Mägdefrau, 2024; Tuhkala, Ekonoja, & Hämäläinen, 2021) und zu deren Beteiligung an der hochschuldidaktischen Weiterbildung anschließen (Gysin, Schirlo & Tremp, 2024), also auch an die Diskussion hinsichtlich der Kooperation unterschiedlicher Beteiligter bei der (Weiter-)Entwicklung von Studienangeboten oder der Hochschule insgesamt (Leben, Reinecke & Sonntag, 2022).

Neben dem Lernen auf beiden Seiten kommt es auch zu Veränderungen auf beiden Seiten (Schön, 1983). Die Veränderungen – als Ergebnis von Partizipation – können sich dabei auch auf die Veränderung von Praxisgemeinschaften erstrecken (Lave & Wenger, 2008). Denn durch das interaktive Wechselspiel der Erfahrung von Bedeutung und den gemeinsamen Wissensbeständen erfolgt Veränderung sowohl individuell als auch kollektiv (Wenger, 1998). Dieser Verweis auf kollektives Lernen, auf den Einfluss von Handeln auf Strukturen und damit auf organisationales Lernen ist ein Aspekt, der auch im Konzept des Work-based Learning relevant ist, hier als Einfluss auf die (eigene) Organisation durch forschendes Handeln. Denn in der Practitioner Research bzw. dem Work-based

Learning verweist das im Forschen enthaltene Praxishandeln auf eine potenzielle Veränderung und Professionalisierung von Praxis (Costley & Dikerdem, 2011). Dies lässt sich analog zum Praxis verändernden „Reflective Practitioner" lesen, wie von Schön (1983, S. 309) formuliert: „the frame- or theory-testing experiments of the practitioner at the same time transform the practice situation".

Gleichzeitig wird mit der Bedeutung von Reflexion sowohl auf Ebene von Theorie- und Praxiswissen als auch auf Ebene des eigenen Selbstverständnisses deutlich, dass wissenschaftliche Weiterbildung nicht nur als „Weiterentwicklung von berufsbezogenen Kompetenzen, als (akademische) Professionalisierung" gelesen werden kann, sondern auch der „Erschließung des Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses" (Glaß, 2024, S. 19) dient und damit gesellschaftlich-emanzipatorisches Potential hat.

Die Wirkungshorizonte deuten auch die Veränderung von hochschulischer Forschungspraxis an, denn in den Daten wird insbesondere im Kontext von Practitioner Research deutlich, dass der Wissenszugewinn auf beiden Seiten erfolgt und damit die Forschungspraxis an der Hochschule von der Praxis lernt und gleichzeitig auch lernt, wie Praxis selbst zum Teil geprägt ist von forschendem Handeln, was wiederum darauf verweist, dass Wissensproduktion an vielen Orten und (schon lange nicht mehr) (nur) an Universitäten und Forschungsinstituten erfolgt. Übersetzt man diesen Ansatz des Beforschens der eigenen Praxis in die hochschuldidaktische Praxis, liegen analog dazu Diskurse zur „Scholarship of Teaching and Learning" nahe, wobei etwa „Design-Based Research" ebenfalls transformative und transdisziplinäre Merkmale aufweist (Reinmann, 2023; Reinmann, Herzberg & Brase, 2024).

Als Gegenpositionen zu einem traditionellen Verständnis, das von der Trennung von Mittel und Zweck, von Forschung und Praxis und von Wissen und Handeln ausgeht, bergen alternative Theorie-Praxis-Verständnisse das Potential, bisherige dichotome Verständnisse von Theorie und Praxis zu durchbrechen, zur Klärung von „Fragen nach der (Gleich-)Wertigkeit beruflicher und akademischer Bildung" (Seitter, 2017, S. 149) beizutragen und eine neue „Epistemology of Practice" (u. a. Costley, Abukari & Little, 2010; Raelin, 2007; Schön, 1983) zu begründen, wodurch Theorie und Praxis auf Augenhöhe und sich wechselseitig bereichernd miteinander in Kontakt treten können. Nicht zuletzt zeigt sich die Bedeutung von lokal gültigem Wissen und die Bedeutungslosigkeit von allgemeingültigem Wissen in transdisziplinären Kontexten etwa im Zusammenhang mit Klimaforschung und Sustainability Science, wo für gelingende Transformationsprozesse genau dieses lokal gültige Wissen zentral ist und wissenschaftliches Wissen allein nicht ausreicht (u. a. Norström et al., 2020), weder für die Erarbeitung von Lösungshorizonten, noch um diese zu implementieren.

Literatur

Alexander, C. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung aus einer relationslogischen Perspektive. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 63–77). Bielefeld: Bertelsmann.

Alexander, C. (2022). Wissenschaftliche Weiterbildung und ihre besondere Positionierung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 16–21. https://doi.org/10.11576/ZHWB-5858

Baumhauer, M. (2017). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung: Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung.* Detmold: Eusl.

Baumhauer, M. (2019). Weiterbildung an Hochschulen als Leerstelle der Hochschuldidaktik und Berufsbildungsforschung – Probleme und Perspektiven. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14(4), 37–53. https://doi.org/10.3217/zfhe-14-04/03

Billett, S. (2002). Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 56–67. https://doi.org/10.1080/02660830.2002.11661461

Billett, S. (2004). Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16(6), 312–324. https://doi.org/10.1108/13665620410550295

Boud, D. & Solomon, N. (Hrsg.) (2003). *Work-based learning: A new higher education?* (Originalwerk veröffentlicht 2001). Philadelphia, PA: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Cendon, E. (2012). Theorie und Praxis verschränken – der Reflective Practitioner revisited. In U. Bade-Becker & M. Beyersdorf (Hrsg.), *Grenzüberschreitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Interdisziplinarität, Transnationalisierung, Öffnung.* DGWF Beiträge 52. Jahrestagung 2011. (S. 209–215). Hamburg: DGWF.

Cendon, E. (2020). From reflective practice to critical thinking: The reflective practitioner in higher education. In W. Nuninger & J.-M. Châtelet (Hrsg.), *Handbook of research on operational quality assurance in higher education for life-long learning* (S. 189–211). Hershey, PA: IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1238-8

Cendon, E., Mörth, A. & Schiller, E. (2016). Rollen von Lehrenden. Empirische Befunde. In E. Cendon, A. Mörth &

A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 185–200). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:14544

Christmann, B. (2006). „Dazwischen". Intermediäre Institutionen und ihre Bedeutung für die wissenschaftliche Weiterbildung. In P. Faulstich (Hrsg.), *Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 119–136). Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839404553-007

Costley, C., Abukari, A. & Little, B. (2010). *Literature review of work based learning.* London, Vereinigtes Königreich: Middlesex University. Abgerufen am 15. Mai 2025 von https://repository.mdx.ac.uk/item/84qq6

Costley, C. & Dikerdem, M. (2011). *Work based learning pedagogies and academic development. Project report.* London, Vereinigtes Königreich: Middlesex University. Abgerufen am 15. Mai 2025 von https://repository.mdx.ac.uk/item/839v7

Dewey, J. (1930). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education* (Originalwerk veröffentlicht 1916). New York, NY: MacMillan.

Eugster, B. & Weil, M. (2015). Grenzfall Weiterbildung: Forschungsorientierung in der Entstrukturierung. In P. Tremp (Hrsg.), *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium: Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit* (S. 63–81). Bielefeld: wbv.

Faulstich, P. (2006). Öffentliche Wissenschaft. In P. Faulstich (Hrsg.), *Öffentliche Wissenschaft: Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 11–32). Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.1515/9783839404553

Feenberg, Andrew (2014). *The philosophy of praxis: Marx, Lukács, and the Frankfurt School* (überarb. Aufl.). London, Vereinigtes Königreich: Verso.

Geissler, B. (2013). Professionalisierung und Profession. Zum Wandel klientenbezogener Berufe im Übergang zur postindustriellen Gesellschaft. *die hochschule*, (1), 19–32.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzmann, S., Scott, P. & Trow, M. (2010). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies* (Originalwerk 1994). London, Vereinigtes Königreich: SAGE.

Glaß, E. (2024). „Bildung" in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 13–22. https://doi.org/10.11576/ZHWB-6500

Gysin, S., Schirlo, C. & Tremp, P. (2024). Studierende in hochschuldidaktischen Weiterbildungskursen beteiligen – ein erfahrungsbasierter Vorschlag. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(3), 289–305. https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/16

Helyer, R. (2015). Learning through reflection: The critical role of reflection in work-based learning (WBL). *Journal of Work-Applied Management*, 7(1), 15–27. https://doi.org/10.1108/JWAM-10-2015-003

Jütte, W. (2015). Anforderungen an eine (Hochschul-)Didaktik des lebenslangen Lernens. In J. Balke, U. Banscherus, A. Boettcher, S. Busch, M. Glaubitz, K. Hardt, S. Herrlinger, L. Herzig, W. Jütte, K. M. Käuper, C. Kamm, S. Lauber-Pohle, C. Marx, B. Schulte, J. Westenhöfer, A. Wolter & A. Hanft, *Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung* (S. 64–72). https://doi.org/10.25656/01:12990

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2. Aufl.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Köstler, V., Krinninger, J., Gallenmüller, M., Birnkammerer, H. & Mägdefrau, J. (2024). Studierendenpartizipation in der Studiengangsentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(3), 191–208. https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/11

Lave, J. & Wenger, E. (2008). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (Originalwerk veröffentlicht 1991). Cambridge, Vereinigtes Königreich: Cambridge University Press.

Leben, N., Reinecke, K. & Sonntag, U. (Hrsg.) (2022). *Hochschullehre als Gemeinschaftsaufgabe: Akteur:innen und Fachkulturen in der lernenden Organisation.* Bielefeld: wbv.

Lester, S. & Costley, C. (2010). Work-based learning at higher education level: Value, practice and critique. *Studies in Higher Education*, 35(5), 561–575. https://doi.org/10.1080/03075070903216635

Major, D. (2002). *The place and status of knowledge in work based learning. Unpublished conference presentation. Work Based Learning Network of the Universites' Association for Continuing Education annual conference, University of Wales Institute Cardiff.* Abgerufen am 15. Mai 2025 von http://hdl.handle.net/10034/121254

Mörth, A. (2020). Quality management in german higher education: Approaches and challenges in university continuing education. In W. Nuninger & J.-M. Châtelet (Hrsg.),

Handbook of research on operational quality assurance in higher education for life-long learning (S. 1–26). Hershey, PA: IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1238-8

Mörth, A. (2022). Die müssen ja kommunizieren – Practitioner Research als didaktischer Wissenstransfer. In G. Moll & J. Schütz (Hrsg.), *Wissenstransfer – Komplexitätsreduktion – Design* (S. 207–222). Bielefeld: Bertelsmann. https://doi.org/10.3278/6004796w

Mörth, A. (2023a). Multifaceted connections between theory and practice through a didactical lens – university continuing education's potential to impact the world. *European Journal of University Lifelong Learning*, 7(2), 37–52. https://doi.org/10.53807/07026g59

Mörth, A. (2023b). *Zum didaktischen Umgang mit Theorie-Praxis-Unterscheidungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (Dissertation). Bielefeld. https://doi.org/10.4119/unibi/2981607

Mörth, A. (2025). Theorie-Praxis-Bezugnahmen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein didaktisches Mehrebenenmodell. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 20(1), 621–640. https://doi.org/10.21240/zfhe/20-1/31

Mörth, A. & Cendon, E. (2019). Theorie-Praxis-Verzahnung als zentrales Element von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 40–47. https://doi.org/10.4119/zhwb-1175

Mörth, A., Cendon, E. & Klages, B. (2020). Work-based Learning als Beitrag zur Öffnung von Hochschulen. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen?* (S. 127–146). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830991069

Mörth, A. & Schiller, E. (2017). „…die bringen so viel mit" Wie Lehrende Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung wahrnehmen und ihre Lehrstrategien davon ableiten. Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB), (2), 52–56. https://doi.org/10.4119/zhwb-214

Norström, A. V., Cvitanovic, C., Löf, M. F., West, S., Wyborn,C., Balvanera, P., Bednarek, A. T., Bennett, E. M., Biggs, R., De Bremond, A., Campbell, B. M., Canadell, J. G., Carpenter, S. R., Folke, C., Fulton, E. A., Gaffney, O., Gelcich, S., Jouffray, J.-B., Leach, M., Le Tissier, M., Martín-López, B., Louder, E., Loutre, M.-F., Meadow, A. M., Nagendra, H., Payne, D., Peterson, G. D., Reyers, B., Scholes, R., Speranza, C. I., Spierenburg, M., Stafford-Smith, M., Tengö, M., Van Der Hel, S., Van Putten, I. & Österblom, H. (2020). Principles for knowledge co-production in sustainability research. *Nature Sustainability*, 3(3), 182–190. https://doi.org/10.1038/s41893-019-0448-2

Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension* (Originalwerk 1966). Chicago: University of Chicago press.

Raelin, J. A. (2007). Toward an epistemology of practice. *Academy of Management Learning & Education*, 6(4), 495–519. https://doi.org/10.5465/amle.2007.27694950

Reinmann, G. (2023). Design-Based Research in der Hochschuldidaktik: Forschen für Lehrinnovationen. In R. Rhein & J. Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft: Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven* (S. 269–286). Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839461808

Reinmann, G., Herzberg, D. & Brase, A. (2024). *Forschendes Entwerfen: Design-Based Research in der Hochschuldidaktik.* Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839474242

Sánchez Vázquez, A. (1977). *The philosophy of praxis.* London, Vereinigtes Königreich: Merlin Press.

Schäfer, E. (1988). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsprozeß. Theoretische, konzeptionelle und empirische Aspekte.* Opladen: Leske + Budrich.

Schäfer, H. (2016). Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 9–25). Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839424049

Schäffter, O. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 221–240). Bielefeld: wbv.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York, NY: Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Seitter, W. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung. Multiple Verständnisse – hybride Positionierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67(2), 144–151. https://doi.org/10.3278/HBV1702W

Talbot, J. (2016). Theory and practice in work-based learning. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis*

verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen (S. 103–118). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:14544

Tuhkala, A., Ekonoja, A. & Hämäläinen, R. (2021). Tensions of student voice in higher education: Involving students in degree programme curricula design. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(4), 451–461. https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1763189

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity.* Cambridge, Vereinigtes Königreich: Cambridge University Press.

Autorin
Dr.'in Anita Mörth
anita.moerth@fernuni-hagen.de

 doi: https://doi.org/10.11576/zhwb-7919

Qualität in der wissenschaftlichen & künstlerischen Weiterbildung – Akteur:innen, Organisationen, Gesellschaft

Bericht zur EVALAG-Tagung im Rahmen des Projekts Hochschulweiterbildung@BW

5. UND 6. DEZEMBER 2024 IN HEIDELBERG

JULIA EHINGER

Die geplante Tagung ist genau das richtige Format – im EVALAG-Team herrschte schnell Einigkeit darüber, als es darum ging, zum Abschluss des Projekts Hochschulweiterbildung@BW[1], ein Teilprojekt der Baden-Württembergischen Weiterbildungsoffensive WEITER.mit.BILDUNG@BW, Ende 2024 die zahlreichen und vielfältigen Erkenntnisse, Impulse und Ideen aus dem Projekt zusammenzubringen. Denn Ziel war es, eine Plattform zu bieten, damit Praxis, Politik und Wissenschaft in den Dialog über die Facetten von Qualität in der hochschulischen Weiterbildung kommen. Gemeinsam mit der Programmkommission wurde das Tagungsprogramm entwickelt und dank der zahlreichen Einreichungen konnte ein thematisch vielfältiges Programm an Vorträgen und Workshops zusammengestellt werden. Rund 180 Expert:innen und Akteur:innen im Bereich der wissenschaftlichen und künstlerischen Weiterbildung aus Praxis, Politik und Wissenschaft im deutschsprachigen Raum tauschten sich am 5. und 6. Dezember 2024 im Heidelberg Congress Center zum Thema „Qualität in der wissenschaftlichen & künstlerischen Weiterbildung – Akteur:innen, Organisationen, Gesellschaft“ aus.[2]

Vor dem Hintergrund der Erfahrungen und Erkenntnisse im Laufe der Projektlaufzeit zeichneten sich die für die Tagung zentralen Themen und Fragestellungen deutlich ab: Im Mittelpunkt standen deshalb die aktuellen Diskurse, die rund um die wissenschaftliche Weiterbildung – mit Bezug zur Qualitätsperspektive – geführt werden. Fokussiert wurde aber auch darauf, welche Antworten Hochschulen und hochschulische Weiterbildungseinrichtungen auf die aktuellen Herausforderungen in Bezug auf Schnelllebigkeit von Wissen, einer zunehmenden Spezialisierung von Berufen und neuen Kompetenzanforderungen gefunden haben, denn Hochschulen spielen mittlerweile eine bedeutende Rolle bei der Deckung der gesellschaftlichen und individuellen Qualifizierungsbedarfe. Diese Bedarfe gilt es auf einem hohen Qualitätsniveau zu bedienen – und dabei die Komplexität des Qualitätsbegriffs zu berücksichtigen.

Für die mehrdimensionale Betrachtung von Qualität wurde in der Programmstruktur die Unterteilung in Makro-, Meso- und Mikro-Ebene vorgenommen, um Fragestellungen der „Educational Governance“, Aspekte der institutionellen und organisationalen Strukturen sowie zu Didaktik und Teilnehmenden Raum zu geben (Schrader, 2011; Jenner, 2023).

Die Begrüßung der Teilnehmenden zu Beginn der Tagung übernahmen Staatssekretär Arne Braun mit einem digitalen

1 Im Zeitraum März 2022 bis Dezember 2024 war EVALAG im Rahmen von Hochschulweiterbildung@BW die zentrale Anlaufstelle für die Begleitung der Qualitätssicherung und -entwicklung und konzipierte ein Qualitätssiegel für wissenschaftliche und künstlerische Weiterbildung an staatlichen Hochschulen und Akademien in Baden-Württemberg. Die berücksichtigten Qualitätsstandards basieren u. a. auf denen der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF, 2013) sowie des Netzwerks Fortbildung (2017) und orientieren sich darüber hinaus an den Empfehlungen für die Qualitätsentwicklung in der universitären Weiterbildung von Swissuni (2009). Neben der Durchführung der Zertifizierungsverfahren unterstützte EVALAG Hochschulangehörige mit verschiedenen Austausch- und Vernetzungsveranstaltungen sowie Weiterbildungen zu unterschiedlichen Aspekten der wissenschaftlichen Weiterbildung. Zwei Publikationen wurden im Rahmen des Teilprojekts in der ZHWB-Ausgabe 2/2024 veröffentlicht (Bodo-Hartmann & Novikova, 2024; Chebbah, Hinsken & Kröner, 2024). Weitere Informationen zum Projekt sind auf der EVALAG-Website verfügbar (EVALAG, 2024a).

2 Das Tagungsprogramm ist online verfügbar (EVALAG, 2024b).

Grußwort und Professorin Heike Bühler vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg. Sie betonten, dass die Weiterbildung als wichtiges Thema bei den Hochschulen angekommen sei. Die wissenschaftliche und künstlerische Weiterbildung solle darüber hinaus noch sichtbarer werden. Es gebe Kompetenzen an den Hochschulen, die für die Wirtschaft und die Gesellschaft nutzbar gemacht werden könnten.

Professorin Dr. Tina Seufert von der School of Advanced Professional Studies der Universität Ulm und Technischen Hochschule Ulm und Vorsitzende des Projektbeirats von Hochschulweiterbildung@BW hielt die erste Keynote zu dem Thema „Von der Hochschule in die Praxis: Wissenschaftliche Weiterbildung als Schlüssel zum erfolgreichen Wissenstransfer". Sie skizzierte in ihrem Vortrag die zwei Welten Wissenschaft und Praxis, die beide im Wandel sind. Sie stellt die Frage: „Wie schaffen wir es, passgenaue Angebote zu entwickeln und wie erreichen wir die Lernenden?" Nicht nur die Wirtschaft sei eine wichtige Impulsgeberin, sondern auch die Wissenschaft. Deshalb seien gegenseitiges Verständnis und eine gemeinsame Sprache unerlässlich, um eine Brücke zwischen Wissenschaft und Praxis bauen zu können, so Seufert.

In seiner Keynote „Future Skills, Künstliche Intelligenz & Microcredentials: Welche Potenziale gibt es für die wissenschaftliche Weiterbildung?" diskutierte Florian Rampelt aktuelle Zukunftsperspektiven für die wissenschaftliche Weiterbildung. Die digitale Transformation erfordere mit Future Skills und KI-Kompetenzen sowohl neue Inhalte als auch neue Formate, die Relevanz für Zielgruppen der Weiterbildung haben müssen. Future Skills definiert er dabei in Anlehnung an ein Framework des Stifterverbands als die Kompetenzen, die in den nächsten fünf Jahren für das Berufsleben und/oder die gesellschaftliche Teilhabe besonders wichtig werden (Stifterverband & McKinsey, 2021).

Ein für alle Anwesenden besonderer Moment und ein Höhepunkt der EVALAG-Tagung war die Urkundenverleihung an Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen aus Baden-Württemberg, die im Rahmen von Hochschulweiterbildung@BW zertifiziert wurden bzw. ihre Weiterbildungsangebote zertifizieren ließen. Im feierlichen Rahmen nahmen Vertretungen von 17 Hochschulen und Einrichtungen die Zertifizierungsurkunden entgegen. EVALAG-Stiftungsvorständin Dr. Aletta Hinsken fand für jede Hochschule bzw. Einrichtung persönliche Worte – so kamen auch auf diese Weise die Diversität der Hochschullandschaft in Baden-Württemberg und die spezifischen Ausgangs- und Rahmenbedingungen der einzelnen Institutionen zum Ausdruck.

Den Auftakt des zweiten Tages machte Professorin Dr. Annika Maschwitz von der Hochschule Bremen und Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF) mit ihrer Keynote „Qualitätssicherung und -entwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Im Spannungsfeld zwischen Marktanforderungen und akademischen Standards". Sie beleuchtete Qualität aus der Struktur-, Prozess- und aus der inhaltlichen Perspektive. Auch wenn Qualität natürlich außerhalb von Akkreditierung möglich sei, so biete die Akkreditierung dennoch eine sehr gute Möglichkeit zur eigenen Reflexion.

Zum Abschluss der Tagung diskutierten Dr. Sabine Felder (swissuniversities), Professorin Dr. Monika Gross (ehemals HRK und Berliner Hochschule für Technik), Jan Ihwe (DGWF, Hochschulweiterbildung@BW und Universität Freiburg) und Universitätsprofessor Mag. Dr. Peter Schlögl (AUCEN und Universität Klagenfurt) zum Thema „Bedarfe, Strategien, Zukünfte – gegenwärtige und zukünftige Perspektiven für die wissenschaftliche & künstlerische Weiterbildung im deutschsprachigen und europäischen Raum".

Der thematische Schwerpunkt der Tagung wurde auch in den Vorträgen und Workshops an den beiden Halbtagen adressiert. Die Perspektivenvielfalt auf der Makro-, Meso- und Mikro-Ebene spiegelt sich auch in den Schwerpunkten der parallelen Sessions wider:[3]

- Mikro-Ebene: Didaktik & Lehrende, digitale Arbeitsräume, digitale Bildung & Blended Learning
- Meso-Ebene: Organisation & Profession, Microcredentials, nachfrageorientierte Angebotsentwicklung, Durchlässigkeit, Kooperationen & Multiplikator:innen, Qualitätssicherung & Qualitätsentwicklung, Implikationen der externen Qualitätssicherung für die wissenschaftliche Weiterbildung, Aufbau von Strukturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung
- Makro-Ebene: gesellschaftliche Transformation, Qualitätsverständnis, Rahmenbedingungen der Qualitätsentwicklung im Spannungsfeld nationaler und europäischer Vorgaben, Stakeholder in Organisation & Gesellschaft

Neben dem Input gab es auch in den Vorträgen und Workshops zahlreiche Gelegenheiten zur Diskussion und zum Austausch. Darüber hinaus boten die Pausen und Posterpräsentationen weitere Impulse für anregende Gespräche.

Um den vielen interessanten, spannenden und erhellenden Impulsen, Erkenntnissen und Perspektiven im Kontext der Qualität in der wissenschaftlichen und künstlerischen Weiterbildung

3 Die Zuteilung der Themen zur Mikro-, Meso- und Makro-Ebene ist nicht in allen Fällen eindeutig möglich bzw. wäre prinzipiell auch zu mehreren Ebenen möglich. Für eine bessere Übersichtlichkeit wurden die Themen schwerpunktmäßig einer Ebene zugeordnet.

eine nachhaltige Wirkung zu verschaffen, bereitet EVALAG im wbv-Verlag einen Tagungsband in der Reihe „Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis“ vor, der in der zweiten Jahreshälfte 2025 erscheinen wird (Bodo-Hartmann, Ehinger & Hinsken (Hrsg.), i. E.).

Literatur

Bodo-Hartmann, A.-M., Ehinger, J. & Hinsken, A. (Hrsg.) (i. E.). *Tagungsband „Qualität in der wissenschaftlichen & künstlerischen Weiterbildung: Akteur:innen, Organisationen, Gesellschaft“* (Arbeitstitel). Bielefeld: wbv.

Bodo-Hartmann, A.-M. & Novikova, G. (2024). Professionalisierung der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Impulse aus einer Befragung der Lehrenden in Baden-Württemberg. *Zeitschrift Hochschule Und Weiterbildung (ZHWB)*, 2024(2), 43–56. https://doi.org/10.11576/zhwb-7163

Chebbah, M., Hinsken, A., & Kröner, S. (2024). Zertifizierungsverfahren & Professionalisierung Revisited: Bedarfe in der Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Baden-Württemberg. *Zeitschrift Hochschule Und Weiterbildung (ZHWB)*, 2024(2), 57–66. https://doi.org/10.11576/zhwb-7165

DGWF – Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (2013). *Qualitätsdimensionen der Wissenschaftlichen Weiterbildung.* Abgerufen am 26. Mai 2025 von https://dgwf.net/files/web/LG/lg-baden-wuertemberg/Qualitaet-DGWF-LG-BW.pdf

EVALAG – Evaluationsagentur Baden-Württemberg (2024a). *Hochschulweiterbildung@BW: Begleitung der Qualitätsentwicklung und Zertifizierungsverfahren (Q-Siegel).* Abgerufen am 20. Februar 2025 von https://www.evalag.de/de/zertifizierung/hochschulweiterbildungbw

EVALAG – Evaluationsagentur Baden-Württemberg (2024b). *Tagungsprogramm der Tagung am 5. und 6. Dezember 2024.* Abgerufen am 20. Februar 2025 von https://www.evalag.de/de/zertifizierung/hochschulweiterbildungbw/programm

Jenner, A. (2023). Ein Mapping Review zu Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Perspektiven für die Erforschung organisationsinterner Koordinationsprozesse bei der Entwicklung von Qualität. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)*, (46), 415–438. https://doi.org/10.1007/s40955-023-00258-6

Netzwerk Fortbildung (2017). Qualitätskriterien und Checkliste des Netzwerks für berufliche Fortbildung. Abgerufen am 27. Mai 2025 von https://www.fortbildung-bw.de/wp-content/uploads/2017/07/NF_qualit%C3%A4tskriterien_DIN_A5_4c_ab20111.pdf

Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung.* Bielefeld: wbv.

Stifterverband/McKinsey (2021). *Future Skills Framework.* Abgerufen am 26. Mai 2025 von https://www.stifterverband.org/future-skills/framework.

Swissuni (2009). *Empfehlungen für die Qualitätsentwicklung in der universitären Weiterbildung.* Abgerufen am 26. Mai 2025 von http://www.swissuni.ch/file/download/6/Qualitatskriterien_2010.pdf

Autorin
Julia Ehinger, M.A.
ehinger@evalag.de

Verzeichnis der Autor:innen

Autor:innen der Beiträge

Dr.'in Susanne Ackers
mail@susanne-ackers.de

Prof.'in Dr.'in Claudia Bergmüller-Hauptmann
bergmueller-hauptmann@ph-weingarten.de

Dr.'in Monica Bravo Granström
bravo@ph-weingarten.de

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

Julia Ehinger, M.A.
ehinger@evalag.de

Dr.'in Magdalena Fellner
magdalena.fellner@incher.uni-kassel.de

Jaqueline Garcia Ferreira Fuchs, M.A.
jaqueline.garciaferreirafuchs@ph-weingarten.de

Violet Grössl, B.A.
violet.groessl@ph-weingarten.de

Prof.'in Dr.'in Rita Hansjürgens
hansjuergens@ash-berlin.eu

Mirjam Hitzelberger, M.A.
mirjam.hitzelberger@ph-weingarten.de

Vera Ingenbleek-Graumann, M.A.
vera.ingenbleek-graumann@uni-oldenburg.de

Prof.'in Dr.'in Katja Kansteiner
katja.kansteiner@unibz.it

Merle Kirstein, M.A.
merle.kirstein@uni-oldenburg.de

Frederik Kowalik, M.A.
frederik.kowalik@ph-weingarten.de

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

Dr.'in Claudia Lobe
claudia.lobe@uni-bielefeld.de

Marlen Lober, M.A.
lober@ash-berlin.eu

Dr.'in Anita Mörth
anita.moerth@fernuni-hagen.de

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

Dr. Joachim Stöter
j.stoeter@uni-oldenburg.de

Prof.'in Dr.'in Bianca Maria Tokarski
bianca.tokarski@bfh.ch

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

Aktuelle Ausgaben

1|2022
Hochschulweiterbildung und Alter(n)

2|2022
Disziplinäre und wissenschaftliche Verortungen der Hochschulweiterbildung

1|2023
Regionale Kontexte der Hochschulweiterbildung

2|2023
Bildung durch Wissenschaft(liche Weiterbildung)

1|2024
Gesellschaftliche Transformationen und wissenschaftliche Weiterbildung

2|2024
Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung

1|2025
Wissenschaftliche Weiterbildung und Inklusion

Vorschau

2|2025
Zeit und Hochschulweiterbildung

1/2026
Beratung und wissenschaftliche Weiterbildung

2/2026
Hochschulweiterbildung und Fernstudium

WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

e-ISSN: 2567-2673 | ISSN: 0174-5859