

Olaf Dörner und Katharina Maria Pongratz

# Inklusive Lernmöglichkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Werkstatt-Uni

## Einleitung

In unserem Beitrag zu inklusiven Lernmöglichkeiten im Kontext Hochschule stellen wir ein Format der wissenschaftlichen Weiterbildung vor, das als wissenschaftliches Weiterbildungsangebot inklusives Lernen intendiert. Seit dem Sommersemester 2022 wird an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU) ein inklusives Weiterbildungsangebot verwirklicht, das als Idee im Rahmen der Kooperation zwischen der Professur für Rehabilitationspädagogik und einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) bereits im Jahr 2018 entstanden war. Gemeinsam mit einer Dozentin entwickelten Studierende des Masterstudiengangs *Bildungswissenschaft Schwerpunkt integrative und inklusive Bildung* ein Grundbildungsangebot zum Lesen und Schreiben, das semesterweise einmal wöchentlich mit den Beschäftigten der WfbM durchgeführt wurde (Schreiber-Barsch et al. 2021).

Zur Idee, eine Werkstatt-Uni anzubieten, führten drei Überlegungen: *Erstens* war mit der Etablierung neuer Weiterbildungsformate an der OVGU die Idee verbunden, einen inklusiven Schriftspracherwerbkurs im strukturellen Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung anzubieten. Die Überlegung erschien uns vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Forderung plausibel, dass sich Hochschulen über wissenschaftliche Weiterbildung für nichttraditionelle Studierende<sup>1</sup> öffnen sollen (Elsholz et al. 2020). *Zweitens* wurden die Beschäftigten der Werkstatt von pädagogischen Fachkräften begleitet, die mit der Weiterentwicklung des Angebotes zunehmend in den Kurs involviert und (wissenschaftlich) weitergebildet wurden. Und schließlich lag *drittens* nahe, nicht

---

<sup>1</sup> Der Begriff nichttraditionelle Studierende ist üblicherweise auf beruflich Qualifizierte ohne Hochschulzugangsberechtigung bezogen und wird im Kontext von Diskussionen über Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung verwendet (Isensee/Wolter 2017). Wir erweitern ihn durchaus in zuspitzender Absicht auf Erwachsene, die traditionell nicht mit hochschulischen Angeboten, die dem Verständnis wissenschaftlicher Weiterbildung entsprechen, adressiert werden. Unter wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten verstehen wir jene Hochschulangebote, die wissenschaftlich basiert und von wissenschaftlich qualifiziertem Personal durchgeführt werden.

nur die Gemeinsamkeit von Beschäftigten der Werkstatt und deren pädagogischen Begleiter:innen pädagogisch zu gestalten, sondern auch die Studierenden einzubeziehen. Wenn Inklusion bedeutet, „dass allen Menschen – unabhängig von Geschlecht, Religion, ethnischer Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen – die gleichen Möglichkeiten offenstehen, an (...) Bildung teilzuhaben“ (Lakemann/Schäfer 2016, 3, zit. n. Ackermann 2019, 17), dann, so unsere Überlegung, kann der Kurs als inklusiv gesehen werden; nicht in Bezug auf alle Menschen, sondern in Bezug auf Erwachsene mit und ohne Behinderungen.

Mit der genannten ersten Überlegung nehmen wir Bezug auf die Frage, inwieweit wissenschaftliche Weiterbildung eigentlich inklusiv ist. Erwachsene mit geistigen Beeinträchtigungen gehören zunächst einmal nicht zur traditionellen Adressatenschaft von wissenschaftlicher Weiterbildung. Als Zielgruppe werden sie weder in relevanten Publikationen und Datenbanken ausgewiesen, wie etwa in der 2017 erschienenen Schwerpunkttausgabe der Zeitschrift *Hochschule und Weiterbildung* zum Thema „Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung“ (ZHWB 1/2017) oder im entsprechenden Kapitel des Handbuchs für Wissenschaftliche Weiterbildung (Jütte/Rohs 2020); noch werden sie in den einschlägigen Datenbanken für wissenschaftliche Weiterbildungsangebote (beispielsweise hoch&weit<sup>2</sup>) explizit angesprochen. Auch gibt es keine Hinweise in repräsentativen Studien wie dem Adult Education Survey (AES)<sup>3</sup>, dem Datenreport des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)<sup>4</sup> zu inklusiven Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung oder zur Beteiligung daran.

Angesichts einer eher zaghaften Diskussion zu Erwachsenenbildung und Inklusion sowie der kaum realisierten inklusiven Erwachsenenbildung (Ackermann 2019, Seitter/Franz 2019) scheint es abwegig, sich mit Hochschulen als inklusive Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsorte zu beschäftigen. Aber auch Hochschulen stehen vor der Herausforderung, Lebenslanges Lernen für Erwachsene mit Behinderungen zu ermöglichen und sich als inklusive Bildungsorte zu verstehen (Schreiber-Barsch et al. 2021), nicht zuletzt aufgrund politisch-programmatischer Gründe und der verstärkten Aufforderung an Hochschulen, sich für nichttraditionelle Studierende zu öffnen. Auch wenn Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen nicht explizit als nichttraditionelle Studierende betrachtet werden, nehmen sie dennoch an hochschulischen Bildungsangeboten teil, beispielsweise im Rahmen der Ausbildung von Bildungs-

---

<sup>2</sup> <https://hoch-und-weit.de>.

<sup>3</sup> <https://www.bildungsserver.de/weiterbildungsverhalten-in-deutschland-aes-3304-de.html>.

<sup>4</sup> <https://www.bibb.de/datenreport/de/index.php>.

fachkräften (Otten et al. 2020) oder im Rahmen der Werkstatt-Uni, auf die wir nun genauer eingehen möchten.

## Werkstatt-Uni: Eine Welt zum Lernen

Das inhaltliche Konzept der Werkstatt-Uni<sup>5</sup> basiert auf dem tätigkeitstheoretischen Ansatz Lesen-, Rechnen- und Schreibenlernen nach Manske (1990). Anschließend an die Konzeption des Lernens am gemeinsamen Gegenstand nach Feuser, die ursprünglich für den Schulalltag entwickelt wurde (Feuser 2012), und der Krisentheorie Vygotskijs (1975) ist die Werkstatt-Uni ein Weiterbildungsformat, das auf das inklusive Lernen von Beschäftigten, Fachkräften und Studierenden (als Teilnehmende) ausgerichtet ist und seit fünf Jahren unter Leitung eines multiprofessionellen Teams<sup>6</sup> an der OVGU durchgeführt wird.

Kern des Konzepts ist eine entwicklungslogische Didaktik, die aus zwei Elementen besteht: dem Lernen durch Zusammenarbeit an gemeinsamen Inhalten und einer internen Differenzierung durch auf Entwicklungsstufen basierender Individualisierung aller Lehr- und Lernaktivitäten (Feuser 2012). Das von Manske (1990) erarbeitete und praktisch durchgeführte entwicklungsorientierte Lernen am Beispiel des Lese-, Schreib- und Rechenunterrichts zeigte, dass es mittels der sechs von Manske entwickelten Stufen (Motivation, Orientierung, Handlung mit Gegenständen, Materialisation, Verbalisation, Interiorisation) möglich war, ein Alphabetisierungsprogramm mit Erwachsenen mit geistigen Beeinträchtigungen durchzuführen (Feuser 2012, 27–70), sodass sie in der Lage waren, nach dem Unterricht Texte selbstständig zu lesen, zu schreiben und Rechenaufgaben selbstständig zu bearbeiten.

Dieses didaktische Konzept der Erwachsenenbildung „Lernen können ja alle Leute“ (Manske 1990) dient als eine Grundlage der heutigen Werkstatt-Uni und wurde im Zeitraum 2018 bis heute fortlaufend weiterentwickelt. Die Teilnehmenden, das heißt, Dozierende, Studierende, Beschäftigte und pädagogische Fachkräfte, bearbeiten in den jeweiligen Seminarsitzungen gemeinsam ein didaktisch vorbereitetes Thema (wie zum Beispiel im Sommersemester 2023 die Special Olympics), jedoch in von den Dozentinnen pädagogisch unterschiedlich ausdifferenzierten, den jeweiligen Entwicklungsstufen (Vygotskij 1975, 2003)

---

<sup>5</sup> Werkstatt ist hier nicht auf das Format einer „Forschungswerkstatt“ bezogen, sondern auf „Werkstatt für behinderte Menschen“.

<sup>6</sup> Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Konduktive Pädagoginnen und Pädagogen, Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, Systemische Therapeutinnen und Therapeuten.

auf die Teilnehmenden ausgerichteten und entsprechenden Formen. Für jeden Teilnehmenden werden Entwicklungsmappen angelegt und die persönliche Entwicklung dokumentiert. Dies ermöglicht ein Lernen gemäß der Krisentheorie Vygotskis (Steffens 2013) und ein Lernen orientiert am Konzept der proximalen Entwicklung (Vygotskij 1975; Steffens 2013), das auf das Lernen im Erwachsenenalter gemäß der Konzeption nach Manske übertragen wurde. So sind die Arbeitsmaterialien beispielsweise thematisch auf Grundbildungselemente zu Literalität, Numeralität, Digitalität und politische Bildung ausgerichtet, jedoch nicht mit dem Ziel, allen Teilnehmenden die gleichen Kompetenzen zu vermitteln. Vielmehr sind die Lernziele ganzheitlich auf Wissen, Können sowie Verständnis und Miteinander und insgesamt auf die Entwicklung jedes Teilnehmenden bezogen: Neben den Grundbildungselementen zum Lesen, Schreiben, Rechnen sowie zur Digitalität und Politik, geht es bei den Beschäftigten der Werkstatt um die Anregung und Unterstützung von Entwicklungsprozessen (Sprung auf die nächste psychosoziale Entwicklungsstufe) sowie um den Umgang miteinander (mit Kolleg:innen, pädagogischen Fachkräften) im WfbM-Alltag.

Die Gruppenleiter:innen der WfbM als pädagogische Fachkräfte werden in ihren pädagogischen und professionellen Praktiken geschult, insbesondere in Bezug auf die lern- und bildungsorientierte Gestaltung des primär auf Arbeit orientierten WfbM-Alltags. Die Studierenden werden über die bildungswissenschaftlichen Studieninhalte hinaus professionalisiert und im rationalen und reflexiven Umgang mit Menschen mit Behinderungen, explizit Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen, geschult, sowohl in Bezug auf die didaktische Aufbereitung von Seminarmaterialien als auch hinsichtlich spezieller Kommunikationstechniken, die ein angemessenes und ein auf gegenseitiges Verständnis orientiertes inklusives Miteinander in der Werkstatt-Uni, aber auch darüber hinaus ermöglichen. Die Werkstatt-Uni ist in den universitären Rhythmus der Vorlesungszeit integriert und wird einmal wöchentlich für zwei Stunden abgehalten, und zwar in zwei eigens dafür barrierearm gestalteten Seminarräumen (Lernecken, Arbeitsmaterialien, dazu Schreiber-Barsch et al. 2021, 124–126). Zudem gehören zum Konzept begleitende Einzelveranstaltungen und Workshops zur Persönlichkeitsentwicklung für alle Teilnehmenden der Werkstatt-Uni. Diese verfolgen das Ziel der Förderung inklusiver Einstellungen, Werthaltungen und moralischer Entwicklung (sog. Haltungsarbeit) und runden das Gesamtangebot inklusiver Lehre ab. Mit Blick auf die berufliche Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte sind die Veranstaltungen auf Inhalte der Ausbildung zur geprüften Fachkraft für Arbeits- und Berufsförderung abgestimmt. Die Teilnehmenden erhalten Leistungsnachweise, die Studierenden erwerben zudem Leistungspunkte im Rahmen ihres bildungswissenschaftlichen Studiums.

Unterstützt wird die Werkstatt-Uni durch eine inklusive Forschungswerkstatt, in der Erwachsene mit und ohne Behinderungen das Konzept anhand von praktischen Erfahrungen und empirischen Ergebnissen anpassen und weiterentwickeln. Diese Entwicklungsarbeit ist gekoppelt an die wissenschaftliche Begleitung, die im Rahmen einer inklusiven Erwachsenenbildungsforschung (Dörner/Pongratz 2024) rekonstruktiv ausgerichtet ist. Verfolgt wird ein responsiver Ansatz, bei dem die Orientierungen beziehungsweise Sichtweisen der Beteiligten analysiert und die Ergebnisse für die Weiterentwicklung und -gestaltung der Werkstatt-Uni genutzt werden.

Es lässt sich allgemein beobachten, dass die Fachkräfte (besonders die Gruppenleitenden) insbesondere im Zusammenhang mit den Workshops zur Persönlichkeitsentwicklung und einer angeleiteten Selbstreflexion zunehmend aus der „Helferrolle“ oder „Beschützerrolle“ heraustreten. So kam es bereits nach dem ersten Persönlichkeits-Workshop zu selbst initiierten (also unaufgeforderten) gemeinsamen Bearbeitungen von Themen, Aufgaben, Arbeitsblättern. Was hier einfach und selbstverständlich klingt, war zuvor in zwei Semestern trotz differenzierter Anleitung durch die multiprofessionellen Dozent:innen in der Form nicht erreicht worden. Auch schätzen die Fachkräfte die Leistungen ihrer Beschäftigten mit Behinderungen anders ein als zuvor. Weiter lässt sich beobachten, dass die Fachkräfte Aufgaben aus der Werkstatt-Uni für ihre Arbeit nutzen beziehungsweise in die WfbM einbinden, etwa Arbeitsblätter, Spiele und Diskussionsthemen. Dies verweist auf Ansätze eines Wissenstransfers zwischen Universität und WfbM. Ab Sommersemester 2024 soll dieser Transfer intensiviert und didaktisch unterstützt werden.

Bei den Erwachsenen mit geistigen Beeinträchtigungen lassen sich ebenfalls einige Veränderungen seit dem Start im Jahr 2018 beobachten. Die meisten von ihnen reisen mittlerweile eigenständig zur Universität und verzichten auf die organisierte und betreute An- und Abreise durch Fahrdienste und Wegbegleitung der WfbM. War anfangs die Arbeit in den Lernecken der Werkstatt-Uni nur über aufwendige Erklärungen zu vermitteln, so erfolgt der Umgang mit ihnen mittlerweile routiniert und Lernwünsche werden klarer, deutlicher und nachdrücklicher kommuniziert und durchgesetzt.

Die Studierenden sind gefordert, nicht nur didaktische Konzepte und differenzierte Arbeitsmaterialien für die Lernbetreuung von pädagogischen Fachkräften und Beschäftigten der WfbM zu entwickeln, sondern sie auch einzusetzen und Verantwortung für die kollektive Gestaltung der Werkstatt-Uni zu übernehmen. Um dieses zu ermöglichen findet ein verpflichtendes Begleitseminar statt, bei dem die Studierenden theoretisch mit den Anwendung findenden Grundlagenkonzepten geschult und bei der Entwicklung der Materialien begleitet werden. Jede Seminar Sitzung wird durch die leitenden Dozent:innen theore-

tisch und didaktisch vor- und nachbereitet. Ergänzend verfassen die Studierenden semesterbegleitend einen Reflexionsbericht, in dem die eigenen Erfahrungen dokumentiert und mit den Lehrenden diskutiert und reflektiert werden.

Die besondere Herausforderung liegt in der Identifikation, Moderation und Vermittlung der unterschiedlichen Interessen aller beteiligten Personen. Aber auch zu berücksichtigen ist, dass neben dem gemeinsamen Lernen individuelle Beeinträchtigungen (wie beispielsweise epileptische Anfälle, Unterzuckerung durch Diabetes, kleine Verletzungen, Aggressionen und Konflikte, Sorgen und Nöte von Seminarteilnehmenden) den Alltag der Werkstatt-Uni prägen. Die Bewältigung der Herausforderungen gelingt den Studierenden nicht ohne weiteres. Allerdings lässt sich feststellen, dass sie mittlerweile sicherer im Umgang mit anderen Teilnehmer:innen sowie im Gesamtkontext der Werkstatt-Uni geworden sind. Diese Souveränität ist im Zusammenhang sowohl des intuitiven und irritierenden Miteinanders als auch der angeleiteten Reflexionen des Seminargeschehens, der Auseinandersetzung mit dem Thema einer inklusiven Erwachsenenbildung und der professionellen Anweisungen und Hilfestellungen durch die Dozierenden zu sehen.

## Fazit

Die bisherigen Projekterfahrungen zeigen, dass es mit einer gründlichen, didaktischen Vorbereitung möglich ist, eine kooperierende und tolerante Lernatmosphäre zu schaffen, die aktuellen Zonen der jeweiligen Entwicklung der Teilnehmenden zu analysieren und mit Fokus auf die Zone der nächsten Entwicklung zu gestalten sowie individuelle Lehrmaterialien zu entwickeln und am gemeinsamen Gegenstand differenziert anzuwenden. Insofern verstehen wir die Werkstatt-Uni auch als eine inklusive Lernwelt im sozialphänomenologischen Sinne: als alltägliches, aber pädagogisch gerahmtes Territorium mit eigener Logik und Kultur, das Lernen ermöglicht und zugleich Lernprozesse präformiert (Stang 2016, 1–6). Das inklusive Moment sehen auch wir in der vermittelnden Bewältigung der Trias von Universalität, Differenz und Individualität, deren Kern eben nicht die Annahme einer immer schon inklusiven Bildung ist, sondern vielmehr die explizite Herausstellung und Bearbeitung des inklusiven Moments (Schreiber-Barsch/Curdt 2023).

Inwieweit nun aber die beobachtbaren Veränderungen bei den Teilnehmenden der Werkstatt-Uni auf Lernen oder gar Bildung im Sinne von veränderten Orientierungen oder auf organisationale Wissensgenerierungsprozesse verweisen, bedarf der weiteren empirischen Analyse und einer Erweiterung des Blicks

auf Funktionen von solchen als inklusive Lernwelten verstandenen Formaten. Unsere Beobachtungen zeigen auch, dass es bei und in der Werkstatt-Uni nicht nur um Lernen geht. Insbesondere die Beschäftigten der WfbM machen immer wieder deutlich, dass es ihnen auch darum geht, Universität zu erleben, die Studierenden, die Cafeteria und überhaupt auch mal aus ihrer vertrauten Umgebung raus zu kommen. Oder es geht auch darum, Freude zu haben und zu bereiten. So sagte eine Kursteilnehmerin:

Ich konnte nach dem Kurs hier meiner Mutter dieses Jahr doch wirklich mal, also zum ersten Mal eine Karte zu Weihnachten schreiben, die hat sich vielleicht gefreut – und geweint hat sie, ganz dolle geweint.

Insofern funktioniert eine Lernwelt vielleicht weniger durch das zentrale Motiv Lernen, als vielmehr durch die unterschiedlichen Logiken der praktischen Inanspruchnahme durch verschiedenste Akteur:innen.

## Literatur

- Ackermann, K.-E. (2019): Inklusive Erwachsenenbildung in Deutschland. Beispiele inklusiver Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 26/1, 17–20.
- Dörner, O.; Pongratz, K. M. (2024): Inklusiv, Partizipativ, Rekonstruktiv? Methodologische Reflexionen zur Praxis einer inklusiven Weiterbildungsforschung- In: L. Rosen; P. Bastian et al. (2023): *Crossing Boundaries: Methodische und methodologische Reflexionen zur (eigenen) Praxis der Inklusionsforschung*. Opladen; Berlin; Toronto: Barbara Budrich.
- Elsholz, U.; Speck, K.; Nickel, S.; Maschwitz, A.; Wilkesmann, U. (Hrsg.) (2020): *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Münster; New York: Waxmann.
- Feuser, G. (2012): Eine zukunftsähnige „inklusive Bildung“. Keine Sache der Beliebigkeit. Veröffentlichter Vortrag. Bremen. [https://www.georg-feuser.com/wp-content/themes/pdf/Feuser\\_G.\\_Zukunftsähnige\\_Inklusive\\_Bildung\\_HB\\_06\\_06\\_2012.pdf](https://www.georg-feuser.com/wp-content/themes/pdf/Feuser_G._Zukunftsähnige_Inklusive_Bildung_HB_06_06_2012.pdf).
- Isensee, F.; Wolter, A. (2017): Nicht-traditionelle Studierende in internationaler Perspektive. Eine vergleichende Untersuchung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* 1, 13–23
- Jütte, W.; Rohs, M. (Hrsg.) (2020): *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lakemann, U.; Schäfer, E. (2017): Möglichkeiten, Bedingungen und Umsetzung einer inklusiven Erwachsenenbildung in Thüringen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Zeitschrift für Sozialmanagement* 15/1–2, 109–121.
- Manske, C. (1990): *Lernen können ja alle Leute. Lesen-, Rechnen-, Schreibenlernen mit der Tätigkeitstheorie*. Weinheim: Beltz.
- Otten, M.; Hempel, S.; Masurek, M.; Platte, A. (2020): „Die Blicke gehen alle nach vorne“. Qualitative Rekonstruktion zum Anerkennungserleben von Bildungsfachkräften für Inklusion.

- QfI – Qualifizierung für Inklusion 2/4.* <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/36/70>.
- Schreiber-Barsch, S.; Gundlach, H.; Pongratz, K. M. (2021): Hochschulen als inklusive Lernorte. Theoretische Rahmungen, empirische Erfahrungswerte, perspektivische Entwicklung. In: C. Iller; B. Lehmann; G. Vierzigmann; S. Vergara, S. (Hrsg.): *Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule*. Bielefeld: wbv, 117–133.
- Schreiber-Barsch, S.; Curdt, W. (2023): Zur Diskussion von Relationalität als Leitperspektive: Überlegungen zu Erwachsenenbildung und Inklusion. In: M. Ebner von Eschenbach; C. Alexander; M. Schulze; F. Schaller, F. (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Theoriebildung im Horizont gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Relektüren zum OEuvre Ortfried Schäffters*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 339–354.
- Seitter, W.; Franz, J. (2019): Inklusive Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* 69/1, 3–6.
- Stang, R. (2016): *Lernwelten im Wandel. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur.
- Steffens, J. (2013): *Der Begriff der Krise im Werk von Vygotskij*. Köln: Lehmanns Media
- UN-BRK (2008): *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Bundesgesetzblatt II/35. Bonn
- Vygotski, L. S. (1975): Zur Psychologie und Pädagogik der kindlichen Defektivität. *Die Sonder-schule* 2, 65–72.
- Vygotski, L. S. (2003): *Ausgewählte Schriften*. Band II. Hg. v. Joachim Lompscher. Berlin: Lehmanns Media.