

Dannenbeck / Dorrance /
Moldenhauer / Oehme / Platte
Inklusionssensible Hochschule

Clemens Dannenbeck
Carmen Dorrance
Anna Moldenhauer
Andreas Oehme
Andrea Platte
(Hrsg.)

Inklusionssensible Hochschule

Grundlagen, Ansätze und Konzepte für
Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2016

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2016.lg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagillustration: © Carmen Dorrance / wortwolken.com.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2016.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2102-5

Yvonne Kuhnke, Lis Marie Diehl und Jana York

Mehr DOMOkratie wagen. Chancen inklusionssensibler Lernformate.

Abstract

Der vorliegende Beitrag untersucht universitäre Möglichkeitsräume als Labor oder Motor für gesellschaftliche Inklusionsprozesse. Dazu fragt er danach, wie das derzeitige Hochschulsystem sich in seinen Strukturen und Angeboten auf die unterschiedlichen Bedürfnisse einer diversen Studierendenschaft einstellt. Neben Passungsproblemen werden Beispiele guter Praxis vorgestellt und an Hand des Projektes Dortmunder Modell: Musik gezeigt, wie derartige Projekte die Lehre sowie das Hochschulleben um Erfahrungsräume für eine inklusive Praxis bereichern können.

Am Beispiel des Projekts Dortmunder Modell: Musik wird die Möglichkeit untersucht, eine Gruppe in den universitären Lehrbetrieb einzubeziehen, welche bisher vom Hochschulsystem ausgeschlossen ist: Menschen mit Lernschwierigkeiten. Die gemeinsame musikalische Arbeit in heterogenen Gruppen kann im besten Falle zu einer Aufweichung von gewohnten Rollen-Aufteilungen und von Denken in dichotomen Differenzkategorien beitragen. Hochschulen können hier konkrete Erfahrungen in einem inklusiven Setting vermitteln, sind aber an enge Grenzen gebunden, die das bürokratische System Hochschule vorgibt.

1. Hochschulauftrag: Inklusion

Derek Bok (2006), der ehemalige langjährige Präsident der Harvard Universität, definiert grundsätzliche Ziele von Hochschulbildung, darunter die Vorbereitung auf eine aktive Teilhabe an demokratischen Prozessen (citizenship) und auf das Leben in einer von Diversität geprägten Gesellschaft. Die Verpflichtung, gesamtgesellschaftliche Ziele zu erfüllen, ergibt sich für Bok aus den öffentlichen Subventionen bzw. (Teil-) Finanzierungen von Hochschulbildung. Daher fordert er aktive Handlungsbereitschaft der Hochschulen, um gesellschaftlich wichtige Ziele zu erfüllen. „Civic responsibility must be learned, for it is neither natural nor effortless“ (Bok 2006, 172). Konkrete Lehrinhalte aber auch die universitären Strukturen selbst prägen die Entwick-

lung studentischer Haltungen und Einstellungen hinsichtlich eines gelungenen gesellschaftlichen Zusammenlebens maßgeblich. Der Einsatz für eine inklusive Entwicklung der Gesellschaft kann dabei nur in einem inklusiven Setting glaubwürdig vermittelt werden (vgl. Bok 2006).

Betrachtet man nun den Hochschulauftrag „Inklusion“, so zeigt sich, dass Hochschulen als Orte von Forschung, Bildung und Innovation auf ganz unterschiedlichen Ebenen und innerhalb diverser Handlungsfelder einen Beitrag zur Erfüllung dieses Auftrags leisten können. Beispielsweise kann über Strukturen und flankierende Angebote der Hochschule den spezifischen Bedürfnissen einer heterogenen Studierendenschaft Rechnung getragen werden. Weiterhin können Lehr- und Lernformate für Inklusion sensibilisieren oder Inklusion praktisch leben. Beide Aspekte können dazu beitragen, dass an Hochschulen Erfahrungsräume geschaffen werden, in denen alle Beteiligten erleben, dass sich Strukturen an die Bedürfnisse von Menschen anpassen können, um Teilhabe zu ermöglichen.

Hochschulbildung trägt nicht nur maßgeblich zur Professionalisierung von Berufsgruppen wie bspw. Lehrer_innen und Pädagog_innen bei, welche im Rahmen ihrer Ausbildung inhaltliche wie methodische Kompetenzen für die Gestaltung inklusiver Prozesse in ihrem späteren beruflichen Setting erwerben sollten. Auch die Ausgestaltung inklusiver Erlebens- und Erfahrungsräume für die Gesamtheit der Studierenden sowie die Befähigung aller Studierenden zu verantwortlichem und kritischem Handeln, sollte zentrales Handlungsfeld von Hochschulbildung sein.

„Hochschulen als Institutionen der akademischen Aus- und Weiterbildung sind vor diesem Hintergrund mehrfach gefordert, denn Inklusion kann als Konzept nicht nur theoretisch vermittelt, sondern muss als Bewusstseinshaltung erlebt werden“ (Platte u.a. 2011, 245).

Inklusion ist somit nicht nur über eine curriculare Verankerung inklusionsbezogener Kompetenzen als Lehr- Lern- und Bildungsziel (vgl. Tippelt u.a. 2013) oder über eine Implementierung inklusionsrelevanter Aspekte in innovative Lehr-Lern-Konzepte (vgl. Welzel 2012) erfahrbar, sondern ist gerade auch über inklusive Chancenstrukturen vermittelbar (vgl. Platte u.a. 2011).

2. Passung zwischen universitären Strukturen und den Bedürfnissen einer diversen Studierendenschaft

Zur Betrachtung inklusiver Chancenstrukturen einer heterogenen Studierendenschaft stehen als optionale Bezugspunkte einer Analyse das Geschlecht, die Behinderung, der Migrationshintergrund, die biographisch-familiäre Situation, die regionale Herkunft, die ethnische Zugehörigkeit sowie die soziale

Herkunft der Studierenden zur Verhandlung (vgl. Bargel/Bargel 2010). Einen anderen – hier präferierten – Analysezugang bietet die Untersuchung von Hochschulen dahingehend, ob und wie sie sich auf unterschiedliche Bedürfnisse einer zunehmend diversen Studierendenschaft einstellen können. Es geht hier um individuell höchst unterschiedliche Anforderungen an angemessene Vorkehrungen zur Vermeidung von Barrieren bzw. Benachteiligung (vgl. Lelgemann u.a. 2013), die es einer heterogenen Studierendenschaft ermöglichen das Studium erfolgreich zu bestreiten.

Nachfolgend werden zunächst Passungsprobleme dargestellt, welche sich zwischen den Strukturen des Hochschulsystems und den Bedürfnissen einer diversen Studierendenschaft herausbilden. Dabei werden neben Optimierungsbedarfen auch ausgewählte Beispiele guter Praxis genannt, die die beschriebenen Passungsprobleme zu überwinden suchen. Dabei erhebt diese Aufzählung keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Eine umfassende Auflistung derartiger Maßnahmen ist den Autorinnen nicht bekannt. Betrachtet werden formale Durchlässigkeit und Verbleib im System (1), Infrastrukturen, Information und Beratung (2), flexible Studienstrukturen, Nachteilsausgleiche und kompensatorische Angebote (3) sowie Karriereförderung (4).

2.1 Formale Durchlässigkeit und Verbleib im System

Die Chancen ein Studium aufzunehmen haben sich im historischen Vergleich deutlich ausgeweitet. Die so genannte Hochschulexpansion manifestiert sich dergestalt, dass mittlerweile über 50% einer bundesdeutschen Alterskohorte eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben (vgl. Wolter 2014). Diese Expansion spiegelt sich jedoch nicht in der Zusammensetzung der Studierendenschaft wider. So bestätigt der Bildungsbericht 2014 erneut den „enge[n] Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der Wahrscheinlichkeit, ein Studium aufzunehmen, auch bei multivariater Prüfung“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 124).

„Für Migrantinnen und Migranten wird, ebenso wie für Personen ohne Migrationshintergrund aus sozial schwächeren Schichten, die Benachteiligung schon in der Schullaufbahn aufgebaut. Wenn Migrantinnen und Migranten jedoch eine Studienberechtigung erworben haben, ist ihre Bereitschaft zu studieren größer als in der Gruppe ohne Migrationshintergrund. Aufgrund der Heterogenität der Gruppe der Schülerinnen und Schüler sowie Studierenden mit Migrationshintergrund ist es allerdings schwer, generelle Aussagen zu treffen“ (Rokitte 2012, 27).

Für Studierende mit Migrationshintergrund sowie Studierende aus nichtakademischen Elternhäusern stellen antizipierte, sichere und klare Beschäftigungsperspektiven eine wichtige Entscheidungsgrundlage für oder gegen die Aufnahme eines Studiums dar. Ungünstige Arbeitsmarktprognosen verrin-

gern die Motivation ein Studium aufzunehmen und führen im schlimmsten Falle zu einem Studienabbruch (vgl. Rokitte 2012).

Für die Gruppe der Studierenden auf dem so genannten Dritten Bildungsweg, d.h. ohne schulische Studienberechtigung aber mit abgeschlossener Berufsausbildung plus Berufserfahrung, wurde die formale Durchlässigkeit zwischen den Systemen der beruflichen und akademischen Bildung in jüngerer Vergangenheit erhöht (vgl. Banscherus u.a. 2014b). Altheit u.a. (2012) sehen für Hochschulen darin einen „fundamentalen Wandel in der Zusammensetzung und den Lernbedürfnissen ihrer Zielgruppe“ (Altheit u.a. 2012, 579).

Nach dem erfolgreichen Absolvieren eines Bachelorstudiums, kann ein Masterstudium aufgenommen werden, welches derzeit zumeist zugangs- sowie in 85% der Fälle zulassungsbeschränkt ist. Zugangsbeschränkungen z.B. in Form einer Mindestnote stellen absolute Schranken dar, wohingegen sich Zulassungsbeschränkungen an der Nachfrage ausrichten. Diese zusätzliche Hürde manifestiert sich dergestalt, dass ein erheblicher Anteil der Masterstudierenden nicht das präferierte Wunschfach am Wunschort studieren kann (vgl. Himpele 2014). Der Anteil Studierender aus höheren Bildungsschichten (hier gemessen an Berufs- bzw. Bildungsabschlüssen der Eltern) ist dabei im Masterstudium höher als im Bachelorstudium (vgl. Middendorf 2013).

Beim Thema Studienabbruch zeigen unterschiedliche Entwicklungen nach Hochschultyp, Fächergruppe und Abschlussart, dass es keine klare Entwicklungstendenz gibt. Insgesamt gilt jedoch, dass Studierende aus höheren sozialen Schichten größere Chancen auf einen erfolgreichen Studienabschluss haben. Die Ursachen für Studienabbruch sind komplex und nicht monokausal und umfassen je individuell Themen wie Finanzierung, Motivation oder Studienorganisation. Im Zeitverlauf zeigt sich, dass Leistungsprobleme im Zusammenhang mit einer Verdichtung der Curricula und kürzeren Zeiten für die Aneignung fehlender Kenntnisse und Kompetenzen (u.a. in Brückenkursen) an Bedeutung gewinnen (vgl. Reiß 2014).

Längst wurden die beschriebenen Barrieren und systemimmanenten Exklusionsmechanismen in der formalen Durchlässigkeit zwischen den Bildungsinstitutionen Schule und Hochschule erkannt. So wurden in den vergangenen Jahren eine Vielzahl von Projekten, Initiativen und Programmen implementiert, welche Übergänge vom Schul- in das Hochschulsystem für unterrepräsentierte Gruppen forcieren. Zu nennen ist an dieser Stelle bspw. das erfolgreiche Talentscouting-Programm des nordrheinwestfälischen Wissenschaftsministeriums und der Hochschule Gelsenkirchen, welches jungen Menschen aus nichtakademischen Elternhäusern, aus Familien mit Migrationshintergrund sowie einkommensschwachen Familien Perspektiven und Zugänge für eine Hochschulausbildung eröffnet. An diesem Programm beteiligen sich seit kurzem sechs weitere Hochschulen in Nordrhein-Westfalen.

Dass für Studieninteressierte ohne formale Hochschulzugangsberechtigung andere Wege möglich sind, zeigt der Weiterbildungsstudiengang „musik.welt – kulturelle Diversität in der musikalischen Bildung“ an der Universität Hildesheim, der sowohl als Masterstudium und für Studierende ohne die formalen Zugangsvoraussetzungen zum deutschen Hochschulsystem nach künstlerischer Aufnahmeprüfung als Zertifikatsstudium angeboten wird.

2.2 Infrastrukturen, Information und Beratung

Dass Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland (noch) keine Orte gelebter Inklusion sind, zeigt die Studie „beeinträchtigt studieren“ des Deutschen Studentenwerks (2012). Viele der befragten Studierenden berichteten beeinträchtigungsbedingt (oder eher barrierebedingt) nicht das Studienfach ihrer Wahl studierenden zu können. Studierende mit Beeinträchtigungen berichten im Vergleich zu Studierenden ohne Beeinträchtigungen häufigere Studienfach- sowie Studienortwechsel (vgl. Deutsches Studentenwerk 2012).

„Das deutet darauf hin, dass Studierende möglicherweise zu Studienbeginn die Konsequenzen der Studienfachwahl und vorhandene Barrieren am Studienort im Hinblick auf ihre Beeinträchtigung oftmals nicht richtig einschätzen können“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013, 106).

In Bezug auf die baulichen Barrieren zeigt sich also ein erheblicher Verbesserungsbedarf (vgl. Deutsches Studentenwerk 2012).

Studierende auf dem Dritten Bildungsweg werden derzeit kaum durch zielgruppenspezifische Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote begleitet. Die Studierendengruppe, welche innerhalb zweiter oder dritter Bildungswege eine Hochschule besucht, erlebt das Klima an Hochschulen als „fremd“, „realitätsfern“ und „anmaßend“ (Altheit 2014, 195). Die Selbstverständlichkeit, ein Studium aufzunehmen und erfolgreich zu beenden, sowie eine soziale Nähe oder Distanz zu kulturell-sprachlichen Umgangsformen des Wissenschaftssystems, die zwar erwartet, aber nicht vermittelt werden, hängen dabei mit der sozialen Herkunft zusammen (vgl. Büchler 2012).

Bildungsausländer_innen berichten – neben Diskriminierungserfahrungen und geringen ökonomischen Ressourcen (vgl. Rokitte 2012) – von Schwierigkeiten in der Orientierung im Studiensystem sowie bei der Bewältigung der Leistungsanforderungen im Studium (vgl. Apolinarski u.a. 2012). Auch Studierende mit Migrationshintergrund äußern

„häufiger die Sorge, bestehende Informationsdefizite im Verlauf ihres Studiums nicht zu kompensieren, mit den schriftlichen und akademischen Ausdrucksformen schlechter zurecht zu kommen oder Prüfungen nicht zu meistern“ (Rokitte 2012, 32).

Beratungsangebote der Hochschulen sind jedoch selbst in der Gruppe der Nachwuchswissenschaftler_innen mit Migrationshintergrund kaum bekannt oder werden als unzureichend und schwer erreichbar bewertet (vgl. Rokitte 2012).

Dabei sind bundesdeutsche Hochschulen im Bereich der Infrastruktur ganz unterschiedlich aufgestellt. Beispielsweise hat die Philipps-Universität Marburg sich gut auf die Anforderungen blinder Studierender sowie Studierender mit Sehbeeinträchtigungen eingestellt. Verschiedene Bibliotheken und PC-Arbeitsräume sind mit an die Bedürfnisse von blinden Nutzer_innen sowie Nutzer_innen mit einer Sehbeeinträchtigung angepassten PC-Arbeitsplätzen ausgestattet. Die Universität finanziert studentische Hilfskräfte, welche bibliotheks- bzw. literaturbezogene Services anbieten. Studienmaterialien können in Punktschrift, Großdruck, digitale Formate oder in Audiodateien umgesetzt werden. Für darüberhinausgehende Unterstützungsbedarfe kann die Universität private Studienassistent_innen vermitteln.

2.3 Flexible Studienstrukturen, Nachteilsausgleiche und kompensatorische Angebote

Die oben beschriebene Öffnung der Hochschulen für Studierende auf dem Dritten Bildungsweg schlägt sich kaum in der Studienorganisation nieder.

„Um den besonderen Anforderungen zu entsprechen, welche Personen, die parallel berufliche, familiäre und/oder soziale Aufgaben erfüllen müssen, an Angebote der Hochschulweiterbildung richten, ist insbesondere ein hohes Maß an Flexibilität bei Studienformaten und der Studienorganisation erforderlich“ (Banscherus u.a. 2014b, 72).

Dies betrifft keine kleine Gruppe der Studierenden, schließlich sind während der Vorlesungszeit immerhin 62% der Studierenden erwerbstätig. Ebenso sind 5% der Studierenden im Erststudium und 17% der Studierenden im postgradualen Studium Eltern (vgl. Middendorff 2013). „Die Frage, was eigentlich eine wissenschaftsbasierte (Berufs-)Ausbildung für die Mehrzahl der jungen Bevölkerung sein kann, wird [...] bedeutsamer denn je“ (Wolter 2014, 37). Wenn Teilzeitstudiengänge angeboten werden, lassen sich diese größtenteils eher als zeitlich gestreckte Vollzeitstudiengänge charakterisieren (vgl. Banscherus u.a. 2014b).

14% der deutschen Studierenden schätzen sich selbst als gesundheitlich beeinträchtigt ein. Die Hälfte (7%) dieser Studierenden gibt an, dass sich ihre gesundheitliche Beeinträchtigung studienerschwerend auswirkt. Von vielen Studierenden mit studienerschwerender Beeinträchtigung werden die zeitlich-organisatorischen Vorgaben der Studiengänge, Praktika sowie Lehr- und Prüfungssituationen – also ganz zentrale Elemente des Studienalltags – als Barrieren wahrgenommen (vgl. Deutsches Studentenwerk 2012). Studieren

mit Beeinträchtigung ist kein Randphänomen, die Passungsprobleme werden aber individualisiert, d.h. die Studierenden selbst müssen sich informieren und gegebenenfalls um Nachteilsausgleiche kümmern. Die Beeinträchtigung wird im Sinne eines ‚Othring‘ zum Merkmal, auf das die Studierenden reduziert werden (vgl. Dobusch u.a. 2012). Dabei ist auch von Bedeutung, inwiefern die einzelnen Fakultäten ihren Entscheidungsspielraum nutzen, um bspw. im Zusammenhang mit auslaufenden Studienordnungen flexibel auf Einzelfälle zu reagieren. Derzeit werden diejenigen Fakultäten im Rahmen der leistungsbezogenen Mittelvergabe benachteiligt, deren Studierende das Studium nicht in Regelstudienzeit beenden.

Es fällt auf, dass spezifische Beratungsangebote sowie Nachteilsausgleiche durch Studierende, deren Beeinträchtigungen sich zwar in ihrer Selbsteinschätzung studienerschwerend auswirken, für Dritte aber nicht ohne weiteres sichtbar sind, häufig nicht in Anspruch genommen werden (vgl. Deutsches Studentenwerk 2012). Anspruchsberechtigte Studierende verzichten aus unterschiedlichsten Gründen auf eine Beratung:

„Mehr als die Hälfte der Studierenden, die trotz beeinträchtigungsbedingter Probleme im Studium keinen Nachteilsausgleich beantragt haben, wussten nichts von dieser Möglichkeit. 43% der Studierenden, die auf Beantragung von Nachteilsausgleichen verzichtet haben, glaubten, nicht anspruchsberechtigt zu sein, und 44% wollten keine ‚Sonderbehandlung‘. 33% wollten nicht, dass ihre Beeinträchtigung bekannt wird und je rund 35% der Studierenden hatten Hemmungen, sich an den Prüfungsausschuss oder Lehrende mit Bitte um Nachteilsausgleich zu wenden“ (Deutsches Studentenwerk 2012, 17).

Darüber hinaus erleben über ein Drittel der Studierenden einschlägige universitäre Informations- und Beratungsangebote zum Thema Studium mit Behinderung oder chronischer Krankheit als wenig ansprechend (vgl. Deutsches Studentenwerk 2012) und die Hemmungen anspruchsberechtigter Studierender sich an Lehrende mit Bitte um Nachteilsausgleich zu wenden, weisen auf Defizite in der Professionalisierung von Hochschullehrenden hinsichtlich Inklusion hin (vgl. Tippelt/Schmidt-Hertha 2013). Professionalisierung von Lehrenden für eine inklusive Hochschule meint dabei zum einen eine Sensibilisierung für die Bedürfnisse von Studierenden und zum anderen eine kritische Reflexion des eigenen Handelns (vgl. Tippelt/ Schmidt-Hertha 2013).

Deuten diese Ergebnisse darauf hin, dass an deutschen Hochschulen noch kein Klima der Inklusion herrscht (vgl. Platte u.a. 2011, 19), gibt es doch vielversprechende Modellversuche, welche den Bedürfnissen einer heterogenen Studierendenschaft durch die Schaffung inklusiverer Strukturen Rechnung tragen: Die Goethe-Universität Frankfurt hat unter der Zielsetzung einer familiengerechten Hochschule einen vom Land Hessen geförderten Modell-

versuch Teilzeitstudium Medizin aufgebaut. Für Studierende in besonderen Lebenslagen – zu denen Alleinerziehende, Hochleistungssportler_innen, Berufstätige, kulturell Engagierte und pflegende Studierende gezählt werden – sollen individuelle Möglichkeiten und Lösungen gefunden werden. Die Studierenden vereinbaren im Rahmen einer Beratung eine individuelle Studien- und Lernorganisation, die eine Streckung des Studienverlaufs und damit verbundene Entlastungen der wöchentlichen Präsenz- und Lernzeit vorsieht.

2.4 Karriereförderung

Neben formellen Hochschulzertifikaten sind zunehmend auch andere Distinktionsmerkmale im Hinblick auf den Übergang in den Arbeitsmarkt von Bedeutung. Ein derartiges Distinktionsmerkmal stellen studienbezogene Auslandsaufenthalte dar, welche sich durch eine hohe soziale Selektivität auszeichnen (vgl. Netz 2014; Büchler 2012).

Bezüglich des Übergangs in eine Wissenschaftskarriere kann die Beschäftigung an einem Lehrstuhl als traditioneller Weg zur Promotion gelten. Die dazu gehörigen Stellen gelten als Teil der Ausstattung einer Professur mit der Konsequenz, dass die Kandidat_innen häufig informell rekrutiert werden. Durch Stipendien geförderte Promovierende dagegen durchlaufen höchst selektive Vergabeverfahren, wobei genaue Zahlen zum Verhältnis von Bewerber_innen und Geförderten nicht vorliegen. Sowohl eine informelle Rekrutierung als auch ein hochformalisiertes Vergabeverfahren müssen sich nicht negativ auf die Chancengleichheit von potentiellen Promovierenden auswirken. Es lässt sich allerdings feststellen, dass Promovierende aus Akademikerhaushalten eine überrepräsentierte Gruppe darstellen und dass der Frauenanteil mit jeder Qualifikationsstufe abnimmt (vgl. Bloch u.a. 2014). Brüche in der Bildungs- oder Erwerbsbiographie, die sich aus unterschiedlichen Gründen (familiäre Sorgearbeit, längere Krankheits- oder Rehabilitationsphasen) ergeben können, stellen hier zumeist einen Wettbewerbs-Nachteil für den oder die Bewerber_in dar (vgl. Dobusch u.a. 2012).

Erschwerend hinzu kommt, dass sich die Begabtenförderungswerke, die durch finanzielle wie ideelle Förderung eigentlich gerade diejenigen Studierenden wie Promovierenden erreichen sollten, welche diese Unterstützung besonders nötig haben, durch eine hohe soziale Selektivität und Überrepräsentation von Studierenden aus akademischen Elternhäusern auszeichnen (vgl. Büchler 2012). Dabei ist zu beachten, dass den Begabtenförderungswerken diese Problematik bewusst ist. Sie fordern Studierende und Promovierende aus unterrepräsentierten Gruppen meist expliziert auf, sich zu bewerben.

Das an weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchs gerichtete ‚mentoring³‘ der Universitätsallianz Metropole Ruhr soll den Übergang von der Promotion in eine Wissenschaftskarriere ebnen. Dazu werden die Teilnehmerinnen in einer aktiven Karriereplanung bestärkt, gewinnen Kenntnisse über hochschulpolitische Mechanismen und Prozesse im Wissenschaftsbetrieb und erwerben wissenschaftsspezifische Schlüsselkompetenzen. Neben einer persönlichen Mentoring-Beziehung zu einer erfahrenen Wissenschaftlerin werden regelmäßige Netzwerktreffen sowie Seminare zu zentralen Karrierethemen angeboten.

3. Synthese

Wenn eine inklusionssensible Hochschule sich nicht nur formell für Studierende mit unterschiedlichen Bedürfnissen öffnet, sondern ihre Strukturen an die Bedürfnisse aller Mitglieder anpassen soll, muss man zu dem Schluss kommen, dass sich das bundesdeutsche Hochschulsystem bisher auf diesem Gebiet als nicht sehr flexibel erwiesen hat. Dabei zeigt sich, dass viele Studierendengruppen, die nicht in das Bild ‚Normalstudierender‘ passen, von formaler Durchlässigkeit, flexiblen Studienstrukturen, Beratungs- und Mentoringangeboten sowie anderen Maßnahmen profitieren könnten. Ob die Hochschulen sich dieser Aufgabe gerade in Zeiten von Unterfinanzierung und Strukturreform annehmen, bleibt abzuwarten. So diagnostizieren Banscheraus u.a. (2014a, 11) „eine klare Dominanz ökonomischer Argumentationen gegenüber egalitäts- und chancengleichheits-orientierten Forderungen“. Als Zwischen-Fazit, lässt sich sagen, dass Hochschulbildung unter den derzeitigen Bedingungen nicht an individuellen Ressourcen orientiert stattfindet (vgl. Tippelt u.a. 2013), und sich stattdessen als relativ robust gegenüber verschiedenen Bedürfnissen gezeigt hat. Eine ausbleibende Professionalisierung in diesem Bereich ist vor dem Hintergrund der einseitigen Fokussierung auf Forschung statt Lehre und dem damit zusammenhängenden fehlenden Berufsbild hauptberuflich und fest angestellt Lehrender (vgl. Staack u.a. 2014) auch nicht verwunderlich.

Wie können nun die eingangs skizzierten Ziele von Hochschulbildung (Bok 2006) im Sinne einer Vorbereitung auf eine aktive Teilhabe an demokratischen Prozessen und auf das Leben in einer von Diversität geprägten Gesellschaft dennoch im universitären Lehren und Leben Eingang finden – auch über die Ebene der offiziell eingeschriebenen Studierenden hinaus? Wenn Hochschulen sich über ihre Strukturen und flankierenden Angebote bisher wenig auf die spezifischen Bedürfnisse einer heterogenen Studierendenschaft eingestellt haben, wie können dennoch Erfahrungsräume geschaffen werden, in denen alle Beteiligten erleben können, dass eine solche Anpassung an

Bedürfnisse Chancenstrukturen ausweiten kann? Wie können darüber hinaus zukünftige Fachkräfte sensibilisiert und professionalisiert werden?

4. Das Dortmunder Modell: Musik

Die folgenden Überlegungen gehen konkret von einem Projekt aus, das von 2010 bis 2013 an der Fakultät Rehabilitationswissenschaften der Technischen Universität (TU) Dortmund unter Leitung von Prof. Dr. Irmgard Merkt (Musik in Rehabilitation und Pädagogik) stattgefunden hat. Das Dortmunder Modell: Musik (DOMO) wurde vom Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales (MAIS) des Landes NRW mit dem Ziel gefördert, Beschäftigten der Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) einen systematischen Zugang zu musikorientierter Erwachsenenbildung zu ermöglichen. Über das Musizieren im Rahmen einer Freizeit-Aktivität hinaus, zielte das DOMO insbesondere auch auf die Entwicklung musikalischer Qualifizierungsmöglichkeiten ab, die Teilnehmenden mit besonderen musikalischen Fähigkeiten eine semi-professionelle Mitwirkung im regulären Kulturbetrieb eröffnen. Das Projekt bestand daher aus den Ebenen Breitenbildung, Talentförderung und Semi-Professionalisierung.

Zum Projektbeginn konnten alle interessierten Dortmunder Werkstattbeschäftigten in Form eines sog. „musikalischen Interviews“ ihre Interessen und eventuellen Vorerfahrungen äußern. Auf der Basis dieser etwa 680 Interviews wurden dann musikalische Angebote (Workshops, Schnupperkurse, Chor, Instrumentalunterricht) für alle Interessierten entwickelt, die überwiegend an der TU Dortmund stattfanden.

Im Projektverlauf¹ bildeten sich sechs Ensembles, die mittlerweile auch überregional künstlerisch aktiv sind. In diesen Ensembles, die in Bezug auf verschiedene Differenzkategorien sehr heterogen besetzt sind, musizieren Menschen gemeinsam, die in WfbM arbeiten, als professionelle Musiker_innen oder Musiklehrer_innen tätig sind, unterschiedliche Fachrichtungen studieren oder noch zur Schule gehen. Dabei war zu beobachten, wie die Gruppen im Zuge der gemeinsamen Aktivität zusammenwuchsen, die Zuordnung zu (oben genannten) Kategorien zunehmend uninteressant wurde und sich aufgrund der hohen Identifikation aller Beteiligten mit dem Projekt die neue Kategorie „DOMO-Musiker_in“ bildete, die alle Beteiligten gleichermaßen umfasst.

Als ein zentrales Ergebnis des Modellversuchs kann festgehalten werden, dass es eine ernsthafte Zahl an Menschen gibt, die bisher in WfbM arbeiten, die aber professionell künstlerisch tätig sein wollen. Für diese

¹ Vgl.: www.domovision.de

künstlerisch begabten Menschen fehlt es jedoch an Ausbildungsmöglichkeiten, in denen sie ihre Talente adäquat weiterentwickeln und sich für eine Tätigkeit im allgemeinen Kulturbetrieb qualifizieren können. Dies führt auf der individuellen Ebene dann dazu, dass künstlerische Potentiale nicht umfassend ausgeschöpft werden können und die Teilhabemöglichkeiten am professionellen Kulturbetrieb eingeschränkt bleiben. Aber auch auf der gesellschaftlichen Ebene bleiben so Chancen ungenutzt, die Diversität der Gesellschaft in der Zusammensetzung der Kulturschaffenden widerzuspiegeln und so die gesellschaftlichen Potentiale von Kunst und Kultur z.B. im Sinne von § 8 der UN-BRK („Bewusstseinsbildung“) wirksam werden zu lassen.

Die Schwierigkeiten, Zugänge zu künstlerischer Ausbildung für diesen Personenkreis zu schaffen, liegen zum einen auf der formalen Ebene in der meist fehlenden Hochschulzulassung, aber zum anderen auch in der Notwendigkeit, völlig neuartige Ansätze für die inhaltliche Konzeption und Durchführung künstlerischer Studiengänge zu entwickeln sowie schließlich in der Finanzierung solcher Konzepte und eventueller Assistenzbedarfe. Die Frage, wie adäquate künstlerische Ausbildungsmöglichkeiten für diese Zielgruppe bzw. inklusive künstlerische Studiengänge geschaffen werden können, soll allerdings im Rahmen dieses Beitrags nicht weiter erörtert werden. Stattdessen konzentrieren sich die folgenden Ausführungen darauf, wie durch Projekte wie das DOMO Aspekte von Inklusion in Lehre und Hochschulleben eingebracht werden können.

Während der gesamten Laufzeit fand eine intensive Verknüpfung von Projekt- und Lehrinhalten statt. Neben einer Vielzahl an studentischen Hilfskräften, Praktikant_innen oder Studierenden, die Bachelor- oder Masterarbeiten über das Projekt anfertigten, fanden auch unterschiedliche Lehrveranstaltungen statt, an denen Studierende und Projekt-Mitwirkende gemeinsam teilnahmen. Darüber hinaus wurden Inhalte des Projektes (z.B. Konzerte, Theatervorstellungen, Probenbesuche) auch regelmäßig in den theorieorientierten Seminaren diskutiert, reflektiert oder im Rahmen des so genannten Projekt-Studiums im Bachelor Rehabilitationspädagogik untersucht. Außerdem hat sich die Durchführung von interdisziplinären Seminaren in Zusammenarbeit mit anderen Fakultäten als sehr fruchtbar erwiesen. Beispielsweise initiierte Dr. Eva Kriebler-Steinberger eine Veranstaltung, bei der Studierende der Rehabilitations- und Kulturwissenschaften gemeinsam einen Konzertabend planten und durchführten und so gegenseitig neue Erkenntnisse aus dem jeweils anderen Fachgebiet gewinnen konnten (z.B. Sponsoring und Kulturmanagement auf der einen; Aspekte von Barrierefreiheit und das Wissen um professionelle inklusive Bands auf der anderen Seite).

Bei der Durchführung von Lehrveranstaltungen, an denen Studierende und Projektmitwirkende teilnahmen, stand immer die gemeinsame musikalische

Arbeit bzw. Erfahrung im Fokus, damit nicht ein Teil der Gruppe zum Lern-Objekt für andere Gruppenmitglieder wird. Insbesondere in diesen musikpraktischen Veranstaltungen, bei denen die musikalischen Fähigkeiten der Teilnehmenden im Vordergrund stehen, konnten häufig Situationen beobachtet werden, bei denen gewohnte Rollenaufteilungen (z.B. Mensch ohne Beeinträchtigung als Expert_in vs. Mensch mit Beeinträchtigung als Hilfeempfänger_in) umgekehrt werden und Wissen bzw. Fähigkeiten unabhängig von Kategorisierungen weitergegeben wird. Hier besteht die Hoffnung, dass solche Erfahrungen auf Augenhöhe durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis Anschlussmöglichkeiten für theoretisch gelerntes Wissen bieten und so auch auf andere Situationen in der eigenen Berufspraxis übertragbar werden.

Durch die Beteiligung der musik-orientierten Seminare sowie der im Projekt entstandenen Ensembles am universitären kulturellen Leben wie Sommerfesten oder Tagungen kann eine solche Aufweichung von Kategorien auch nach Außen sichtbar werden und so auch über die direkt befassten Fachrichtungen hinaus sensibilisieren. Sehr häufig wurde in solchen Zusammenhängen von Angehörigen fachfremder Fakultäten wie auch der Rehabilitationswissenschaften ein großes Erstaunen bezüglich der musikalischen Qualität geäußert, das wahrscheinlich in niedrigen Erwartungen und insofern in Vorurteilen gegenüber den beteiligten Menschen mit Beeinträchtigung begründet ist. Dieser ‚Überraschungs-Effekt‘ könnte sicher auch in anderen Arbeitsfeldern verstärkt genutzt werden, um das oftmals auch bei zukünftigem Fachpersonal noch defizit-orientierte Bild von Menschen mit Beeinträchtigung in Frage zu stellen und zu einer inklusiv orientierten professionellen Grundhaltung beizutragen.

Neben Ensembles und musikpraktischen Seminaren leistet auch der von Prof. Dr. Irmgard Merkt geleitete Chor „stimmig“ eine Verknüpfung von Projekt und Lehre. Seit 2010 nehmen an diesem Angebot in jedem Semester ca. 25 Beschäftigte der WfbM sowie 40 – 60 Studierende der Fakultät teil. Darüber hinaus ist der Chor aber auch für alle Interessierten z.B. aus dem „Seniorenstudium“ oder der Stadtgesellschaft offen. Während an den bandorientierten Seminaren insbesondere Studierende mit musikalischer Vorerfahrung und musikalischem Interesse teilnehmen, besuchen das Chor-Seminar auch viele Studierende ohne diese spezifischen Interessen.

Im Gegensatz zu den Ensembles gelten für die Teilnahme am Chor keinerlei musikalische Zugangsvoraussetzungen, sodass tatsächlich alle Interessierten teilnehmen können, was die Konzeption der musikalischen Arbeit entscheidend beeinflusst: bspw. arbeitet der Chor ohne Noten und die Stücke werden so arrangiert, dass die verschiedenen Chor-Stimmen den unterschiedlichen musikalischen Fähigkeiten Rechnung tragen. Zum Abschluss eines jeden

Semesters tritt der Chor öffentlich auf (z.B. auf dem Sommerfest der TU; im Dortmunder U) oder wirkt bei Projekten am Schauspielhaus Bochum oder bei der Chor.com mit.

In den Portfolios, die von den Studierenden im Rahmen der sog. aktiven Teilnahme verfasst werden, wurde neben musikalischen Inhalten und organisatorischen Aspekten oft eine weitere Lernerfahrung beschrieben: und zwar der erstmalige persönliche Kontakt mit Menschen, die in WfbM arbeiten und die Überraschung darüber, dass bisherige Vorstellungen über die vermeintliche Andersartigkeit dieser Gruppe sich aufgrund der Begegnung im Chor als Vorurteil herausstellten (z.B. wurde die Verwunderung darüber genannt, dass „erwachsene Menschen mit sog. geistiger Behinderung Kaffee trinken dürfen“).

Diese Rückmeldungen waren für das Projekt-Team sehr überraschend. Zum einen da aufgrund der langjährigen Erfahrung in inklusiv orientierten Projekten die Zusammenarbeit sehr unterschiedlicher Menschen als ganz selbstverständlich wahrgenommen wurde. Und zum anderen, da wir von der Annahme ausgegangen waren, dass die Berufswahl von Studierenden der Rehabilitationspädagogik bzw. des Förderschul-Lehramtes aufgrund einer Praxiserfahrung im zukünftigen Berufsfeld zustande kommt.

An diesem Beispiel wird der Bedarf deutlich sichtbar, Erfahrungsräume in den universitären Alltag bzw. in die Ausbildung der entsprechenden Professionen zu implementieren, die (evtl. erstmalige) Begegnungen mit der zukünftigen Zielgruppe auf Augenhöhe und orientiert an einer gemeinsamen Aktivität ermöglichen. Begegnungen dieser Art sind durch reguläre Praktika nicht unbedingt realisierbar.

Denn insbesondere für zukünftiges Fachpersonal können so ganz basale Lernerfahrungen zur Entwicklung einer inklusiven professionellen Haltung in das Studium integriert werden, die für eine inklusive Praxis unerlässlich ist. Relevant erscheint dies vor allem vor dem Hintergrund, dass bislang eine zumeist exklusive Ausbildung auf eine inklusive Praxis vorbereiten soll und darüber hinaus inklusiv-orientierte Lerninhalte aus dem Studium häufig auf eine nicht-inklusive Praxis bzw. Gesellschaft prallen. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass eine inklusive Grundhaltung nicht nur Auswirkungen auf die Fachkräfte hat. Insofern ist es wichtig, im Rahmen solcher Veranstaltungen mit allen Beteiligten neue Formen der Zusammenarbeit zu entwickeln.

Vor diesem Hintergrund erscheint es umso wichtiger, universitäre Möglichkeiten als Motor und Labor für gesellschaftliche Innovationen verstärkt zu nutzen, um zur Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft beizutragen. Dies kann zum einen über durch drittmittelfinanzierte Projekte, aber auch in Form

einzelner seminarbezogener Kooperationen geschehen, die auch unabhängig von zusätzlichen Finanzmitteln umsetzbar sind.

Literaturverzeichnis

- Altheit, Peter/Rheinländer, Kathrin/Watermann, Rainer (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11. Jg., Ausgabe 4, 577-606.
- Apolinarski, Beate/Poskowsky, Jonas (2013): Ausländische Studierende in Deutschland 2012 Ergebnisse der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Online unter: http://www.sozialerhebung.de/download/20/soz20_auslaenderbericht.pdf. (Abruf: 09.08.2015).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Online unter: <http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=11123>. (Abrufdatum 08.08.2015).
- Banscherus, Ulf/Bülow-Schramm, Margret/Himpele, Clemens/Staak, Sonja/Winter, Sarah (2014a): Einleitung. In: Ulf Banscherus/Margret Bülow-Schramm/Clemens Himpele/Sonja Staak/Sarah Winter (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung 21. Bielefeld: Bertelsmann, 7-15.
- Banscherus, Ulf/Spexard, Anna (2014b): Zugänge aus der beruflichen Bildung und der Berufstätigkeit: Weiterhin keine Priorität für Hochschulen und Hochschulforschung. In: Ulf Banscherus/Margret Bülow-Schramm/Clemens Himpele/SonjaStaak/Sarah Winter (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung 21. Bielefeld: Bertelsmann, 61-78.
- Bargel, Holger/Bargel, Tino (2010): Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. Arbeitspapier Demokratische und Soziale Hochschule 202. Online unter: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_202.pdf. (Abrufdatum: 11.08.2015).
- Bloch, Roland/Würmann, Carsten (2014): Königswege, Sackgassen, Überholspuren. Übergänge in der Wissenschaft. In: Ulf Banscherus/Margret Bülow-Schramm/Clemens Himpele/Sonja Staak/Sarah Winter (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung 21. Bielefeld: Bertelsmann, 137-154.
- Bok, Derek Curtis (2006): Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Büchler, Theresa (2012): Studierende aus nichtakademischen Elternhäusern im Studium. Expertise im Rahmen des Projektes „Chancengleichheit in der Begabtenförderung“ der Hans-Böckler-Stiftung. Arbeitspapier Bildung und Qualifizierung 249. Online unter: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_249.pdf. (Abrufdatum 09.08.2015).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013): Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Online unter: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a125-13-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile. (Abrufdatum 08.08.2015).

- Deutsches Studentenwerk (2012): Beeinträchtigt studieren. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2011. Online unter: http://www.best-umfrage.de/PDF/beeintraechtigt_studieren_2011.pdf. (Abrufdatum 25.08.2015).
- Dobusch, Laura/Hofbauer, Johanna/Kreissl, Katharina (2012): Behinderung und Hochschule: Ungleichheits- und interdependenztheoretische Ansätze zur Erklärung von Exklusionspraxis. In: Uta Klein/Daniela Heitzmann (Hrsg.): Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme. Beltz Juventa: Weinheim, 69-85.
- Gensicke, Thomas/Picot, Sibylle/Geiss, Sabine (2006): Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999-2004. Repräsentative Erhebung im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. München: TNS Infratest Sozialforschung.
- Himpele, Clemens (2014): Der Übergang von einem Bachelor- in ein Masterstudium. In: Ulf Banscherus/Margret Bülow-Schramm/Clemens Himpele/Sonja Staak/Sarah Winter (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung 21. Bielefeld: Bertelsmann, 99-116.
- Leigemann, Reinhard/Rothenberg, Birgit/Schindler, Christiane (2013): Inklusive Bildung in Hochschulen und Professionalisierung der Lehrenden. In Döpert, Hans/Weishaupt, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann, 231-239.
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Poskowsky, Jonas/Kandulla, Maren/Netz, Nicolai (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Online unter: http://www.sozialerhebung.de/erhebung_20/soz_20_haupt. (Abrufdatum 08.08.2015).
- Netz, Nicolai (2014): Der Zugang zu studienbezogenen Auslandsaufenthalten aus sich von Hochschulpolitik und Hochschulforschung: Eine Bestandsaufnahme. In: Ulf Banscherus/Margret Bülow-Schramm/Clemens Himpele/Sonja Staak/Sarah Winter (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung 21. Bielefeld: Bertelsmann, 81-97.
- Platte, Andrea/Schultz, Christian-Peter (2011): Inklusive Bildung an der Hochschule – Impulse für LehrerInnenbildung und Soziale Arbeit. In: Petra Flieger/Volker Schönwiese (Hrsg.): Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 245-251.
- Reiß, Mirjam (2014): Studienabbruch – ein ungeplanter und nicht-institutionalisierter Übergang im Hochschulsystem. In: Ulf Banscherus/Margret Bülow-Schramm/Clemens Himpele/Sonja Staak/Sarah Winter (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung 21. Bielefeld: Bertelsmann, 119-136.
- Rokitte, Rico (2012): Studierende mit Migrationshintergrund und Interkulturalität. Expertise im Rahmen des Projektes „Chancengleichheit in der Begabtenförderung“ der Hans-Böckler-Stiftung. Arbeitspapier Bildung und Qualifizierung 248. Online unter: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_248.pdf. (Abrufdatum 09.08.2015).
- Staack, Sonja/Keller, Andreas/Carqueville, Isabel (2014): Aufstieg oder Ausstieg? Wissenschaft zwischen Profession und Professur. Bielefeld: wbv.
- Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (2013): Inklusion im Hochschulbereich. In: Hans Döpert/Horst Weishaupt (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann, 203-229.

- Welzel, Barbara (2012): „Diversitätsdialoge in Studium und Lehre“ an der Technischen Universität Dortmund. In: Journal Hochschuldidaktik, Ausgabe 1-2, 8-13.
- Wolter, André (2014): Eigendynamik und Irreversibilität der Hochschulexpansion: Die Entwicklung der Beteiligung an Hochschulbildung in Deutschland. In: Ulf Banscheraus/Margret Bülow-Schramm/Clemens Himpele/Sonja Staak/Sarah Winter (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung 21. Bielefeld: Bertelsmann, 19-38.

Yvonne Kuhnke, M.A. Rehabilitationswissenschaften, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Diversitätssoziologie an der Technischen Universität München. Sie war Studienkoordinatorin an der Technischen Universität Dortmund und beschäftigt sich derzeit u.a. mit Nachbarschaften sowie der Ambulantisierung von Sozialen Diensten.

Lis Marie Diehl, Dipl.-Rehabilitationspädagogin, war wissenschaftliche Mitarbeiterin im DOMO: Musik an der Technischen Universität Dortmund. Daneben ist sie für barner 16 in Hamburg und diverse Kulturprojekte tätig und promoviert über die Förderung von Inklusion im regulären Kulturbetrieb.

Jana York, M.A. Rehabilitationswissenschaften, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Qualitätsmanagement an der Technischen Universität Dortmund und promoviert an der Fakultät für Gesundheitswissenschaften an der Universität Bielefeld zu Gesundheitsförderung, Prekarisierungs- und Exklusionsprozesse im Arbeitsleben.