

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung  
und Fernstudium e. V., Carola Iller, Burkhard Lehmann,  
Gabriele Vierzigmann, Silke Vergara (Hg.)

# Von der Exklusion zur Inklusion

Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule

**DGW**50  
JAHRE

6

Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis

wbv

# **Von der Exklusion zur Inklusion**

Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule

DGWF Dt. Gesell. f. Wissensch. Weiterbild. & Fernstudium e.V.,  
Carola Iller, Burkhard Lehmann, Gabriele Vierzigmann, Silke Vergara (Hg.)

## Reihe „Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis“

Reihenherausgebende:

**Prof.in Dr.in Carola Iller** ist Professorin für Weiterbildung an der Stiftung Universität Hildesheim. Von 2014 bis 2018 war sie Vorsitzende der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Bildungswissenschaftliche Altersforschung, betriebliche Weiterbildung, Familienbildung, Hochschulweiterbildung.



**Prof. Dr. Wolfgang Jütte** ist seit 2009 Professor für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Weiterbildung an der Universität Bielefeld und geschäftsführender Herausgeber der Zeitschrift „Hochschule und Weiterbildung“ (ZHWB).



**Dr. Johannes Klenk** leitet den Bereich Forschungsmanagement, Wissenstransfer und wissenschaftliche Weiterbildung der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an der Universität Hohenheim, Stuttgart.



**Prof.in Dr.in Maria Kondratjuk** ist Professorin für Organisationsentwicklung im Bildungssystem an der Technischen Universität Dresden. Sie hat zudem die Geschäftsführung des Zentrums für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung in Magdeburg.



**Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha** ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt berufliche und betriebliche Weiterbildung an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Er war und ist beratend für verschiedene Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung tätig und forscht u. a. zur Bedeutung von Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte.



DGWF Dt. Gesell. f. Wissensch. Weiterbild. & Fernstudium e.V.,  
Carola Iller, Burkhard Lehmann, Gabriele Vierzigmann, Silke Vergara (Hg.)

# Von der Exklusion zur Inklusion

Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule



## Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis

Die Themen der Reihe reichen von der Konzeption erwachsenengerechter Hochschuldidaktik über empirische Forschungsergebnisse bis zu historischen, internationalen und theoretischen Analysen lebenslanger Lernprozesse an Hochschulen.

Best Practice, Wissenschaftstransfer, Nachwuchsförderung und internationaler Austausch sind Ziele der Publikationsreihe.

© wbv Media GmbH & Co. KG  
Bielefeld 2020

Gesamtherstellung:  
wbv Media, Bielefeld  
**wbv.de**

Umschlagmotiv:  
iStock/phochi

Bestellnummer: 6004781  
ISBN (Print): 978-3-7639-6188-7  
DOI: 10.3278/6004781w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter  
[wbv-open-access.de](http://wbv-open-access.de)

Diese Publikation ist mit Ausnahme des Coverfotos unter  
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

---

### Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

---

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2020*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

[https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards\\_wbvOpenAccess.pdf](https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf)

Großer Dank gebührt den Förderern der OpenLibrary 2020 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung und Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Freie Universität **Berlin** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) **Bonn** | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Universität **Duisburg-Essen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) **Frankfurt am Main/Berlin** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Georg-August-Universität **Göttingen** | Karl-Franzens-Universität **Graz** | Martin-Luther-Universität **Halle-Wittenberg** | Universitätsbibliothek **Hagen** (FernUni Hagen) | **Karlsruher** Institut für Technologie (KIT) | Universitätsbibliothek **Kassel** | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Universitätsbibliothek **Magdeburg** | Max Planck Digital Library **München** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Landesbibliothek **Oldenburg** | Universitätsbibliothek **Osnabrück** | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Universität **Vechta** | Pädagogische Hochschule **Zürich** | Zentralbibliothek **Zürich**



# Inhalt

Zum Geleit .....	9
Reihenvorwort .....	11
Einleitung .....	13
<i>Peter Alheit</i>	
Ein kritischer Blick auf Öffnungs- und Schließungstendenzen ausgewählter europäischer Universitätssysteme .....	19
<i>Malte Ebner von Eschenbach</i>	
„Migrant_innen“ als Zielgruppe? .....	33
<i>Christine Demmer, Claudia Lobe</i>	
Biografische Zugänge zu Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung ..	47
<i>Olaf Dörner</i>	
Öffnung nicht ohne Schließung. Diskursivität und Paradoxien der Öffnung von Hochschulen durch wissenschaftliche Weiterbildung .....	63
<i>Walburga Katharina Freitag</i>	
Entwicklungsdynamik im Feld wissenschaftlicher Weiterbildung – Formin- vestition statt Inklusionsdiskurs? .....	75
<i>Carola Iller</i>	
Inklusion älterer Menschen in Hochschulweiterbildung .....	93
<i>Marc Ruhlandt</i>	
Hochschule, Behinderung und wissenschaftliche Weiterbildung .....	105
<i>Silke Schreiber-Barsch, Hanna Gundlach, Katharina Maria Pongratz</i>	
Hochschulen als inklusive Lernorte: theoretische Rahmungen, empirische Erfahrungswerte, perspektivische Entwicklung .....	117
<i>Burkhard Lehmann, Gabriele Vierzigmann</i>	
Weiterbildung im Medium der Wissenschaft .....	135
<i>Therese E. Zimmermann, Karl Weber</i>	
Formen und Praktiken der Inklusion in der universitären Weiterbildung am Beispiel der Schweiz .....	147



*Jeannette Windheuser*

Frauenstudien. Zwischen autonomen Frauenbildungszusammenhängen und akademisierter Geschlechterforschung ..... 161

*Andrä Wolter*

Zwischen Versperrung und Öffnung: die Entwicklung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte ..... 175

Autor\*innen ..... 199

# Zum Geleit

Anlass für die Herausgabe dieses Sammelbandes ist das 50-jährige Jubiläum der „Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium“ (DGWF). Die DGWF ist die zentrale Fachgesellschaft für das lebensbegleitende Lernen an Hochschulen. Sie umfasst gegenwärtig mehr als 300 organisationale und persönliche Mitglieder.

Runde Jubiläen, zumal wenn sie ein halbes Jahrhundert markieren, laden geradezu zwangsläufig zu Rückschau und Selbstvergewisserung ein, bieten Gelegenheit, das Erreichte im Lichte der aktuellen Situation zu beschreiben. Dabei ist evident, dass erzählte Geschichte immer auch konstruierte Geschichte aus Sicht derjenigen ist, die sie erzählen, es sei denn, man wollte sich rein auf das Aufzählen von Fakten beschränken.

Der vorliegende Sammelband erliegt weder der einen noch der anderen Versuchung, zumal mit der Publikation „Weiterbildung an Hochschulen“, herausgegeben von Beate Hörr und Wolfgang Jütte, der Chronistenpflicht bereits hinreichend Genüge getan wurde.

Mit der Inklusionsthematik wird eine Akzentsetzung vorgenommen, die bisher in der Debatte um die Weiterbildung an Hochschulen keine Beachtung fand. Insofern beschreitet der Band neue Wege. Er will zur Diskussion, ggf. auch zum Widerspruch in der Absicht einladen, die Weiterbildung an Hochschulen weiter oder anders zu denken. Der Dank der Herausgeber\*innen gilt allen Autor\*innen für ihre Beiträge und dem Verlag für die Möglichkeit einer Open-Access-Publikation. Der Band erscheint in der Reihe „Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis“.

Carola Iller, Burkhard Lehmann, Silke Vergara, Gabriele Vierzigmann  
Kassel, Mai 2020



# Reihenvorwort

„Ein Vorwort hat etwas Zwiespältiges. Es wird vorangestellt, wenn zu verschiedenen Anlässen Geschriebenes gebündelt wird. Und es wird den Texten nachgeschoben, unterschoben. Ein solches Verfahren verstellt vorläufige Ansichten ebenso, wie es erlaubt, Verweisungen herzustellen, die sich erst nachträglich ergeben haben können“, so Hans-Jörg Rheinberger in seiner Einleitung (1992: 9<sup>1</sup>). Als Reiheneditorin möchte ich diese Verweisungen für den hier vorliegenden Band in den folgenden kurzen Ausführungen gern vornehmen.

Die Integration als gesellschaftliche Aufgabe ist als ein Problem der Übersetzung zu verstehen, welche den Umgang mit Teilhabeverhältnissen und -grenzen in den Blick nimmt. Inklusive Bildung bedeutet, dass alle Menschen Zugang zu Bildung erhalten, um an qualitativ hochwertiger Bildung teilhaben zu können. Kernelement chancengerechter Bildung ist ein inklusives Bildungssystem, so wird es von den Vereinten Nationen in der Agenda Bildung 2030 (Ziel 4 der Globalen Nachhaltigkeitsagenda<sup>2</sup>) gefordert. Allein diese Forderung und die damit verbundenen Bemühungen weisen offenkundig darauf hin, dass eine inklusive Bildung Exklusionsmechanismen gegenübersteht. So auch im Hochschulbereich und im Speziellen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Im Diskurs der Hochschulweiterbildung ist eine Debatte um Inklusion und Exklusion jedoch noch nicht ausreichend geführt worden. Insofern geht an dieser Stelle besonderer Dank an die Herausgebenden, die sich diesem bildungspolitisch wie bildungswissenschaftlich hoch relevanten Thema gewidmet haben – und dies zum 50-jährigen Jubiläum der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung (DGWF).

So versammeln sich hier im vorliegenden Band Beiträge unterschiedlicher disziplinärer, theoretischer und methodischer Zugriffe. In den Blick kommen Prozesse, Strategien, soziale Praktiken sowie spezifische Kategorien wie Alter und Gender als auch etablierte Zielgruppenbeschreibungen wie Non-Traditionals, Menschen mit Behinderung, Frauen, sog. Migrant\*innen oder First Generation Students. Erschlossen werden dabei u. a. Zugänge, Übergänge und Durchlässigkeit; Anerkennungspraktiken, Schließungstendenzen, Differenzierungs- und Zuschreibungspraxen und inklusive Gestaltungsoptionen.

Die Auseinandersetzung mit Inklusionsbemühungen, aber auch exkludierenden Mechanismen und Praktiken im Hochschulbereich lassen zentrale Konzepte wie gesellschaftliche Teilhabe, Gleichberechtigung (und damit auch Ungleichheit) sowie Diversity, Heterogenität und Vielfalt bearbeiten und liefert damit Implikationen für

---

1 Hans-Jörg Rheinberger (1992). Experiment, Differenz, Schrift. Zur Geschichte epistemischer Dinge. Marburg an der Lahn: Basilisken-Press.

2 <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung>

ein kategoriales Weiterdenken, konkrete Forschungsvorhaben, die Handlungspraxis im operativen Geschäft der Hochschulweiterbildung als auch für die Bildungspolitik.

Deutlich wird in der Gesamtschau des Bandes, dass Inklusionsbemühungen immer auch mit Exklusionsmechanismen einhergehen; dass Inklusion mehrere und zum Teil unterschiedliche Ausdeutungen erfährt (Öffnung, Anerkennung, Integration, Teilhabe usw.); dass es keine Universallösungen für eine Bearbeitung von Exklusion und Ermöglichung von Inklusion gibt (etwa wegen der spezifischen Funktionslogiken der Teilsysteme), was mitunter zu paradoxen Szenarien führt. So steht ein inklusives Bildungsprogramm mit universalem Format einer individuellen und zielgruppenspezifischen Ausgestaltung von Angeboten gegenüber. Beim Erschließen neuer Tätigkeitsfelder zeigt sich die Hochschulweiterbildung eher offen und inkludierend, während bei professionsorientierten Angeboten eher exkludierende Strategien sichtbar werden. Vorsichtige Öffnungsmaßnahmen der Hochschulen in Bezug auf eine Erweiterung ihrer Zielgruppen stoßen auf ein Festhalten an tradierten Denkpfeilen und institutionellen Versperrungsautomatismen. Engagierte Initiativen für eine inklusionssensible Gestaltung von Hochschulen treffen auf politisch-strukturelle Zugangsregulierungen und hochschulische Systemimmanenzen, vor allem in Bezug auf Veränderungsprozesse.

Die Begegnung und umsichtige Bearbeitung dieser Paradoxien bedarf einer inklusiven Kultur an Hochschulen (die zum Teil pädagogisch-professionelle Transformationsarbeit erfordert), um diese zu inklusiven Bildungsorten werden zu lassen – eine Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe im Sozialsystem Hochschule. Der vorliegende Band greift diesen Diskurs auf und liefert wertvolle neue Einsichten.

Prof.in Dr.in Maria Kondratjuk, Dresden

# Einleitung

Die Weiterbildung an Hochschulen hat im Laufe ihrer Geschichte verschiedene Funktionszuschreibungen erfahren. Sie sollte u. a. der Erneuerung oder Bewahrung des Humankapitals dienen, zur Kompensation ökonomisch bedingter Beschäftigungsprobleme beitragen oder einen Beitrag zu Aufklärung und Emanzipation leisten, gelegentlich auch bloß Reparaturbetrieb für entstandene Wissenslücken sein. In jüngster Zeit kandidiert Weiterbildung an Hochschulen als Instrument einer Öffnung von Hochschulen. Zu dieser bildungspolitischen Reform des Bildungswesens hat insbesondere der Diskurs um die Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung beigetragen. Der Grundtenor dieser Debatte speist sich einerseits aus Vorstellungen zur Herstellung von mehr Bildungsgerechtigkeit durch das Aufbrechen versäulter Bildungspfade, die keine oder nur eine äußerst geringe Permeabilität zulassen. Nicht übersehen werden darf aber auch, dass es um eine Steigerung der Studierquote geht, um in den internationalen Vergleichen Augenhöhe herzustellen. Die mit der Öffnung der Hochschulen einhergehende Zulassung von beruflich Qualifizierten – so kann man vermuten – ist indessen auch ein Zugeständnis an den Berufsbildungssektor, der sich durch die zunehmende Akademisierung der Berufe und die damit verbundenen Aufstiegs- und Beschäftigungschancen in seinem Wert offenbar nicht ausreichend gewürdigt gefühlt hat.

Die der Weiterbildung zugeordneten Funktionen sind letztlich Zuspitzungen, die in der Weiterbildungspraxis kaum auseinanderzuhalten sind. In die jeweiligen Maßnahmen vermengen sich aufklärerische, ökonomische und viele andere Motive. Feststellen lässt sich allerdings schon, dass es eine Koppelung von gesellschaftlichen Entwicklungen und der Funktionalisierung der Weiterbildung gibt. Das lässt sich leicht daran demonstrieren, dass in den Anfängen der Weiterbildung an Hochschulen und auch noch in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts emanzipatorische Motive wirkten, die die Weiterbildung an Hochschulen prägten, jedoch mit Einsetzen des großen industriellen Strukturwandels humankapitalistische Vorstellungen dominierender wurden.

Der vorliegende Band macht die These stark, dass die Weiterbildung an Hochschulen jenseits ihrer funktionalistischen Inanspruchnahme einem zentralen Topos folgt, das hier als Inklusion beschrieben wird.

Im alltagsweltlichen Sinne verstanden, bezeichnet Inklusion schlicht die Mitgliedschaft innerhalb eines Sozialsystems (Stichweh 2016). Eine besondere Akzentuierung hat der Begriff vor dem Hintergrund der Verabschiedung der „UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities“ (UN 2007) erfahren, die die Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen konkretisiert. Zentraler Bestandteil der Konvention ist die Forderung, dass Menschen mit einem Handicap das uneingeschränkte Recht auf gesellschaftliche Teilhabe zusteht. Im Schulsystem hat dies bekanntermaßen zu dem Konzept „einer Schule für alle“ geführt, d. h. einem ge-

meinsamen Lernen von behinderten und nicht behinderten Kindern. Das Verständnis von Inklusion meint hier die Realisierung egalitärer Partizipationschancen und die Absage an eine exkludierende Inklusion (Stichweh 2009, S. 40), die beispielsweise in dem Betrieb von Sonderschulen besteht, die behütend und ausgrenzend zugleich sind.

An das hier skizzierte Inklusionsverständnis schließen Überlegungen aus dem Umkreis der Erwachsenenbildung an Kronauer (2010), Zeuner (2006) an. Exemplarisch für die Orientierung an der UN-Konvention ist die Äußerung von Kil (2012, S. 21), die den Begriff „inkludierende Erwachsenenbildung“ in den Raum stellt. Sie schreibt: „So könnte die neue Begriffsschöpfung inkludierende Erwachsenenbildung eine Weiterbildung kennzeichnen, die sich nicht nur dem gesamtgesellschaftlichen Ziel Inklusion verpflichtet fühlt, sondern aktiv Bildungsangebote konzipiert und bereitstellt, die inkludierend sind. Solche Angebote fördern Teilhabe, machen zum Thema, ermöglichen über Zielgruppenansätze Zugänge und Durchlässigkeit und bringen professionalitätentwickelnd Expertise ein.“

Davon zu unterscheiden ist ein Verständnis von Inklusion, das aus gesellschaftstheoretischen Betrachtungen stammt und sich bereits bei Klassikern der Soziologie wie beispielsweise E. Durkheim<sup>1</sup> oder T. Parsons findet. Die bei ihnen anzutreffenden Vorüberlegungen sind von N. Luhmann und R. Stichweh adaptiert, weiterentwickelt und einem Raffinement unterzogen worden. Das von ihnen entwickelte systemtheoretische Verständnis von Inklusion operiert ebenfalls mit einer Idee der Teilhabe. Hier geht es allerdings nicht um gleiche Rechte und Möglichkeiten der Partizipation in einem moralischen bzw. rechtlichen Bereich. Den theoretischen Hintergrund bildet die funktionale Differenzierung der Gesellschaft in unterschiedliche Teilsysteme im Ausgang der vormals stratifizierten Gesellschaften bzw. deren Umstellung auf eine funktional differenzierte Gesellschaft. Inklusion meint in einem elementaren Sinn die Form der Beteiligung und Berücksichtigung von Personen in Sozialsystemen. Dabei ist vorausgesetzt, dass Personen zur Umwelt von Sozialsystemen gehören und auf verschiedene Weise kommunikativ einbezogen werden können. Die Inklusion in Sozialsystemen vollzieht sich u. a. über die Ausübung oder Zuweisung unterschiedlicher Rollen. Sie kann beispielsweise durch die Übernahme einer Leistungs- oder einer Publikumsrolle erfolgen (vgl. Stichweh 2009, S. 32). „Zwei hauptsächliche Typen von Inklusion sind zu unterscheiden. In der ersten Variante verdankt sich die Inklusion der Person der Übernahme einer Rolle. Das heißt, dass die Person für bestimmte Leistungen und Vollzüge zuständig ist, die konstitutiv für das jeweilige System sind. Der Rolleninhaber ist dann beispielsweise Arzt oder professioneller Politiker oder Hochschullehrer und trägt mit seiner Rolle einen gewissen Teil der strukturbildenden Last des Systems. Erneut aber ist Inklusion nicht davon abhängig, dass man eine Leistungsrolle übernimmt. Für alle diejenigen Personen, die nicht über Leistungsrollen am Systemgeschehen partizipieren, entsteht alternativ in vielen sozialen Systemen die Möglichkeit der Inklusion über *Kom-*

---

1 Bei Durkheim steht der Begriff der Inklusion im Zusammenhang mit dem Begriff der Solidarität. Inklusion oder Exklusion meint das Gelingen oder Misslingen eben derselben (vgl. Stichweh 2016, S. 161).

*plementär- oder Publikumsrollen* (Hervorh. im Orig.; B. L.), d. h. über Rollen, in denen sich die Teilnahme am Systemgeschehen in der Weise vollzieht, dass man als Leistungsabnehmer und/oder als Beobachter im Verhältnis zu den Leistungsrollen fungiert“ (Stichweh 2009, S. 32).

Aus systemtheoretischer Sicht betrachtet, meint „Inklusion die Form der Bezeichnung oder der Adressierung von Personen im Gesellschaftssystem und in anderen Sozialsystemen. Eine solche Bezeichnung oder Adressierung findet entweder statt und dann handelt es sich um Inklusion, oder es ist kein Vorgang dieser Art erkennbar, und das bedeutet, daß wir es mit einer Exklusion zu tun haben“ (Stichweh 2016, S. 219).<sup>2</sup>

Inklusion beschreibt nicht nur eine Option des Zugangs zu Funktionssystemen, sondern nicht selten eine Teilnahmepflicht, die insofern eine Vollinklusion begründet. In einigen Systemen beginnt diese sich dies inzwischen zu lockern. Das gilt etwa für das politische oder auch das Funktionssystem der Religion. Umgekehrt zeichnet sich die Entwicklung im Erziehungssystem ab. Innerhalb der zurückliegenden sieben Jahrzehnte hat eine erhebliche Ausweitung des tertiären Bildungssektors stattgefunden. Die Studierquote ist in diesem Zeitraum von 5 % in den 1950er Jahren des vergangenen Jahrhunderts auf inzwischen 56 % (Statista 2020) angestiegen.<sup>3</sup> Diese Zunahme lässt sich als ein Akt der Inklusion deuten und beschreiben, der als ein Erfolg des Erziehungssystems gedeutet werden kann. Die Ausbildung im Medium der Wissenschaft ist längst kein Privileg einiger weniger mehr, sie ist zu einem Normalfall geworden.

Die Grundthese dieser Aufsatzsammlung ist, dass die Weiterbildung an Hochschulen zu dieser Art der Inklusion beiträgt, indem sie Menschen mit wissenschaftlichem Wissen in Kontakt bringt, sie in wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen einbezieht und sie am wissenschaftlich gesicherten Wissen der Welt teilhaben lässt. Weiterbildung an Hochschulen macht akademisches Wissen für neue und erweiterte Zielgruppen zugänglich. Weiterbildung organisiert aber nicht nur Teilhabe, unter den Voraussetzungen spezialisierter Zugangsvoraussetzungen zu einzelnen Programmen oder der Preisbildung schließt sie auch potenzielle Adressaten aus.<sup>4</sup>

Als Kernaufgabe von Hochschulen ist Weiterbildung zwischen Forschung und Lehre angesiedelt, wobei angesichts des steigenden Altersdurchschnitts und der zunehmenden Erwerbstätigkeit von Studierenden zwischen grundständigem Studium und Weiterbildung nicht trennscharf unterschieden werden kann – zumindest aus Sicht der Studierenden kann je nach Bildungsbiografie das Studienprogramm eine erste Ausbildung oder eine Weiterbildung sein (vgl. dazu auch Wolter in diesem

---

2 Das weist übrigens darauf hin, dass Inklusion nicht ohne den Gegenbegriff der Exklusion verstanden werden kann. Es handelt sich also um ein Begriffspaar.

3 Stichweh verleiht seiner Skepsis Ausdruck, dass Inklusion zu einer zentralen Agenda von Hochschulen geworden ist: „Meine These ist die, daß Inklusion nie wirklich zum Programm der europäischen Hochschulen geworden ist, daß dem Moment der Inklusion zwar in der Form des Abbaus vielfältiger sachfremder Hemmnisse des Hochschulzugangs Rechnung getragen wurde, aber nie die Vorstellung zum Programm wurde, jedem, der sich für Studienmöglichkeiten interessiert, einen Studienplatz anzubieten und zusätzlich ein eventuell vorliegendes Interesse bewußt zu befördern“ (Stichweh 2013, S. 225).

4 Einige Autoren sprechen in diesem Zusammenhang von Relationsbestimmungen in erziehungswissenschaftlichen Konzepten des Wissenstransfers (Dinkelaker, Ebner von Eschenbach, Kondratjuk 2020).



Band). Ebenso ist die Grenzziehung zwischen Forschungstransfer und Weiterbildung nicht eindeutig und auch gar nicht sinnvoll. Denn wie in der forschungsbasierten Lehre ist auch in der Weiterbildung der Bezug zur Forschung ein Wesensmerkmal akademischer Bildung.

Die hier im Sammelband aufgenommenen Aufsätze nehmen das Thema Inklusion und Weiterbildung aus sehr unterschiedlichen Perspektiven und Verständnissen ins Visier und geben damit ein sehr lebendiges Bild der Sichtweisen auf diese besondere Form der Weiterbildung ab. Sie befassen sich mit der Forminvestition Durchlässigkeit (Freitag) wie auch mit Exklusion und Schließung in der offenen Hochschule (Dörner), mit Bildung als Mechanismus der Inklusion und/oder Exklusion (Weber), auch in biografischer Perspektive (Lobe/Demmer). Sie nehmen einen europäischen Vergleich sozialer Öffnung an Hochschulen vor (Alheit), ordnen Bildung im Medium der Wissenschaft ein (Lehmann/Vierzigmann) und reflektieren inklusive Lernorte (Schreiber-Barsch). Und schließlich fokussieren sie Zielgruppen: beruflich qualifizierte (Wolter), Frauen (Windheuser), Menschen mit Beeinträchtigungen (Ruhlandt), Ältere (Iller) und Migrant\*innen (Ebner von Eschenbach).

Exklusion findet durch explizite Ausschlussmechanismen, z. B. Zulassungsregeln oder hohe Gebühren, statt. Diese Mechanismen finden in der wissenschaftlichen Weiterbildung aber eher im Verborgenen statt, wie Dörner in seinem Beitrag deutlich macht. Darüber hinaus wirken implizite Mechanismen, wie sie im Beitrag von Lobe und Demmer oder Ruhlandt thematisiert werden: latente Differenzierungspraxen und Zuschreibungen, die institutionell etabliert sind und biografisch als Erwartungshorizont und Normalitätsvorstellung das Handeln beeinflussen. Erfolgreiche Inklusion setzt daher zugleich die erfolgreiche Bearbeitung des „universitären Habitus“ voraus (Alheit), was bedeutet, dass die Liberalisierung der Zulassungspraxis an Hochschulen im Sinne von deren Öffnung für weitere, bislang exkludierte Zielgruppen, d. h. insbesondere für die Zielgruppe der „nicht-traditionalen Studierenden“ (Wolter), zwar eine notwendige, aber keinesfalls hinreichende Voraussetzung für Inklusion ist. Das lässt sich vom Grundsatz her auch an der Öffnung der Wissenschaft für Frauen (Windheuser) oder für ältere Menschen (Iller) festmachen. Hochschule ist „inklusive Lernort“ (Schreiber-Barsch) von zum Teil sehr heterogenen Zielgruppen. Schließlich lässt sich beobachten, dass der Weiterbildung selbst innerhalb des organisationalen Gefüges der Hochschule eine „separierende Inklusion“ (Weber, Zimmermann) zukommt. Sie ist zwar Teil der Hochschule; ihr mangelt es jedoch an der systemrelevanten akademischen Reputation bzw. akademischen Glaubwürdigkeit (Kondratjuk 2017). Dies erklärt u. a. das fortwährende Ringen um Wertschätzung und Anerkennung zwischen den akademischen Säulen der Lehre und Forschung.

Die in diesem Band versammelten Beiträge machen sehr deutlich, dass Inklusion in der Weiterbildung an Hochschulen sich nicht in einer Innen-Außen-Perspektive erschöpft, sondern überaus facettenreich ist und daher ein weites Verständnis von Inklusion erfordert, das Kontingenz (Ebner von Eschenbach) als konstitutives Moment einschließt. Die Vielfalt der Zugänge und Begriffsverwendungen im Dis-

kurs über Inklusion und Exklusion in der Hochschulweiterbildung zeigen zugleich, dass die Forschungsperspektiven von Diversität, Durchlässigkeit und Inklusion noch wenig aufeinander bezogen werden, wie Freitag in ihrem Beitrag aufzeigt und daraus weiterführende Fragen ableitet.

Es wäre überaus wünschenswert, wenn der vorliegende Band einen neuen Impuls in der Debatte um Weiterbildung an Hochschulen setzen könnte, einen Impuls, der über die bekannten Pfade, Etikettierungen und Einordnungen hinausführt.

## Literatur

- Dinkelaker, J., Ebner von Eschenbach, M., Kondratjuk, M. (2020): Ver-Mittlung und Übersetzung. Eine relationstheoretische Betrachtung von Konzepten des „Wissenstransfers“. In: Ballod, M. (Hrsg.): Transfer und Transformation des Wissens. Reihe Transferwissenschaften. Berlin u. a. Verlag Peter Lang.
- Kil, M. (2012): Stichwort: Inklusierende Erwachsenenbildung. In: weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, II, S. 20. Bonn. <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/22012/inklusion-01.pdf>. Zuletzt aufgerufen am 16.05.2020.
- Kondratjuk, M. (2017): Soziale Welt Hochschulweiterbildung. Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Kronauer, M. (Hrsg.) (2010): Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld.
- Statista (2020): Entwicklung der Studienanfängerquote in Deutschland von 2002 bis 2019. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/72005/umfrage/entwicklung-der-studienanfangerquote/>. Zuletzt aufgerufen am 0.05.2020.
- Stichweh, R. (2009): Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In: Stichweh, R., Windolf, P. (Hrsg.): Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden. Springer.
- Stichweh, R. (2010): Universität nach Bologna. Zur sozialen Form der Massenuniversität. LUZERNER UNIVERSITÄTSREDEN NR. 19. [https://www.unilu.ch/fileadmin/universitaet/unileitung/dokumente/universitaetsreden/Unireden\\_19.pdf](https://www.unilu.ch/fileadmin/universitaet/unileitung/dokumente/universitaetsreden/Unireden_19.pdf). Zuletzt aufgerufen am 20.05.2020.
- Stichweh, R. (2013): Wissenschaft Universität Professionen. Soziologische Analysen. Bielefeld. transcript.
- Stichweh, R. (2016): Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie. 2. erw. Aufl. Bielefeld. transcript.
- UN (2007): UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities. <https://www.equalityhumanrights.com/en/our-human-rights-work/monitoring-and-promoting-un-treaties/un-convention-rights-persons-disabilities>. Zuletzt aufgerufen am 21.05.2020.
- Zeuner, C.: (2006): Erwachsenenbildung zwischen Inklusion und Exklusion. In: Fatke, R., Merkens, H.: Bildung über Lebenszeit. Schriftenreihe der DGfE. Wiesbaden. Springer. S. 303 ff.



# Ein kritischer Blick auf Öffnungs- und Schließungstendenzen ausgewählter europäischer Universitätssysteme

PETER ALHEIT

Der folgende Beitrag basiert auf einer umfangreichen, im Lifelong-Learning-Programm der Europäischen Kommission geförderten *Mixed-Methods-Analyse*<sup>1</sup> der Situation so genannter „*nicht-traditioneller Studierender*“<sup>2</sup> an Universitäten in England, Schottland, Irland, Spanien, Deutschland, Polen und Schweden, die in mehreren Projektsequenzen von 2007 bis 2012 stattgefunden hat. Die Ergebnisse – in ausgewählten Teilen der internationalen Öffentlichkeit zugänglich (Finnegan, Merrill & Thunborg [eds.] 2014) – sind auch für aktuelle Bildungspolitikern durchaus noch interessant, denn sie informieren, wie es im Vorwort der einschlägigen Studie heißt, über

- “the contemporary nature of inequality and how the various forms of inequality intersect and overlap in HE<sup>3</sup> and society;
- the formation and transformation of learner identities;
- the structural barriers faced by non-traditional students;
- the sources of student resilience and agency;
- comparison of patterns of inequality, access, and retention in various European countries;
- the implications of these findings for practice and policy” (ibid., pp. 1f.).

Im Zentrum der Analyse stand zweifellos die Erhebung biographisch-narrativer Interviews zur Studienrealität der „non-traditionals“, weil dieser methodische Ansatz, wie es in einem projektbegleitenden Beitrag sehr überzeugend beschrieben wurde,

- 
- 1 Titel: *Access and Retention: Experiences of non-traditional Learners in Higher Education* (RANLHE). Der *Mixed-Methods-Ansatz*, also die komplementäre Nutzung qualitativer und quantitativer Forschungsdaten, ist – zumindest im deutschen Kontext – nach wie vor umstritten. Die wissenschaftstheoretischen Paradigmen und vor allem die Standards und Gütekriterien qualitativer und quantitativer Forschung sind nicht problemlos miteinander vereinbar (cf. Alheit 2010). Aber es gibt selbstverständlich pragmatische Gründe, die zum tieferen Verständnis eines komplexen Wirklichkeitsausschnitts unterschiedliche Strategien der empirischen Betrachtung sinnvoll machen (Burzan 2010). Die längst „klassische“ *Marienthal-Studie* (Jahoda, Lazarsfeld & Zeisel 1975 [1933]) ist dafür ein herausragendes Beispiel. Neuerdings ist das Interesse auch im deutschsprachigen Kontext wieder größer geworden und hat etwa in der Bildungsforschung (Gläser-Zikuda et al. [Hrsg.] 2012) oder der Evaluationsforschung (Kuckartz & Busch 2012) zu erhöhten Forschungsanstrengungen Anlass gegeben. Tatsächlich ist diese Tradition seit den 1970er Jahren vor allem im englischsprachigen Raum verbreitet. Man kann hier legitim von einem sozialwissenschaftlichen *Forschungsmilieu* sprechen, das sich mit „Methodentriangulierung“ und – eben – mit „Mixed Methods“ intensiv beschäftigt (cf. stellvertretend Denzin [1970] 1978; Creswell & Plano Clark [eds.] 2011; Tashakkori & Teddlie [eds.] 2010; Creswell in: Kuckartz [Hrsg.] 2014). Es erscheint legitim, das Label *Mixed-Methods-Ansatz* nicht programmatisch und „ideologisch“, sondern eher pragmatisch und kritisch reflektiert zu verwenden.
  - 2 Das Label *non-traditional student* wird international unterschiedlich konnotiert. Während es im deutschen Sprachraum vor allem die Zielgruppe der Repräsentant\*innen „zweiter“ bzw. „dritter Bildungswege“ im Auge hat, assoziiert es international alle Studierendengruppen mit ungewöhnlichen Merkmalen (Altersabweichung, ethnische Minorität, bildungsferne soziale Herkunft, mentale und körperliche Beeinträchtigung etc.; cf. ausführlich Alheit, Rheinländer & Watermann 2008).
  - 3 HE = Higher Education (im deutschen Kontext: der „tertiäre“ Bildungssektor).

“has a unique potential to illuminate people’s lives and their interaction with the social world and the interplay of history and micro worlds, in struggles for agency and meaning in lives. And to illuminate the interplay of different experiences and forms of learning – from the most intimate to the most formal” (West et al. [eds.] 2007, p. 280).

Jedes nationale Forschungsteam identifizierte drei institutionelle Fallstudien, die die verschiedenen Typen von Universitäten in ihrem Land repräsentierten (z. B. Reformuniversitäten, Eliteuniversitäten, Fernuniversitäten oder private Universitäten). Interviewt wurden unterschiedliche Studierendenkohorten – etwa Studienanfänger\*innen, Studierende in ihrem letzten Jahr, dann solche, die die Universitäten zwischenzeitlich verlassen hatten, jedoch wieder zurückgekehrt waren, aber eben auch veritable Studienabbrecher\*innen. In jedem Partnerteam des internationalen Netzwerks wurden nahezu 100 (insgesamt fast 700!) Interviews mit Studierenden geführt.<sup>4</sup> Um das institutionelle Bild abzurunden, wurden außerdem Expert\*inneninterviews mit Institutionenvertreter\*innen, Lehrenden oder Studienberater\*innen (so genannten „Gatekeepers“) ausgewertet (cf. Alheit 2014a). Dieser Prozess half, das Zusammenspiel der institutionellen „Mesoebene“ mit der „Mikroebene“ der Lernenden zu verstehen. Zusätzlich wurden die Bildungsstatistiken der jeweiligen Länder genutzt, um die Ergebnisse der qualitativen Analysen mit den erhobenen Rahmendaten, gewissermaßen der „Makroebene“, abzugleichen.

Im Folgenden werde ich meine Überlegungen auf zwei Aspekte der komplexen Gesamtstudie konzentrieren: (1) auf die Frage nach den *tieferen theoretischen Einsichten*, die das reiche qualitative Datenmaterial angeboten hat, insbesondere auf die Bedeutung der honnethschen „Anerkennungstheorie“ für die Interpretation der qualitativen Daten; (2) auf einen vorsichtigen, allerdings interessanten *Vergleich der verschiedenen mentalen Kulturen* in den „Universitätslandschaften“ der untersuchten Länder. Hier wird deutlicher, dass erfolgreiche Inklusion bildungsbenachteiligter Studierender in die Universität mit strukturellen Ungleichheitsmarkierungen zu tun haben kann, die in den verschiedenen Universitätssystemen auf je eigene Weise auftreten können. Zum Abschluss diskutiere ich knapp die *Konsequenzen für konkrete Universitätspolitik* in Europa (3).

## 1 Die Bedeutung von „Anerkennung“ für die Transformation des Selbst in (nicht-traditionellen) tertiären Bildungsprozessen

Bei den vielfältigen Ergebnissen der Gesamtstudie fällt zunächst die ungewöhnliche Diversität der Universitätssysteme in Europa auf. Jedes nationale System der tertiären

<sup>4</sup> Zum methodologischen Rahmen und zum konkreten methodischen Vorgehen cf. West, Bron & Merrill 2014, pp. 25–36. Der dezidierte Hinweis auf qualitative *Massendaten* erscheint übrigens schon deshalb notwendig, weil insbesondere bei quantitativ orientierten Forscher\*innen immer noch das Vorurteil gepflegt wird, qualitative Forschung bezöge sich in der Regel auf *Einzelfallstudien*.